



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
Departamento de Ciências Humanas Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico

VANIR PEIXER LORENZINI

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES DIANTE DA DIFERENÇA:
A EXPERIÊNCIA DO RECONHECIMENTO NA INCLUSÃO ESCOLAR**

LAGES

2007

VANIR PEIXER LORENZINI

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES DIANTE DA DIFERENÇA:
A EXPERIÊNCIA DO RECONHECIMENTO NA INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Ana Maria Netto Machado

LAGES

2007

VANIR PEIXER LORENZINI

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES DIANTE DA DIFERENÇA:
A EXPERIÊNCIA DO RECONHECIMENTO NA INCLUSÃO ESCOLAR**

Banca Examinadora

Profa. Doutora Ana Maria Neto Machado - UNIPLAC - Orientadora

**Prof. Doutor José Alberto Correia - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -
Universidade do Porto/Portugal - Examinador Externo**

Prof. Doutor Vitor Hugo Mendes - UNIPLAC - Examinador do PPGE

Profa. Doutora Ivania Marini Pítton - UNIPLAC - Examinador do PPGE

Lages

2007

Às minhas filhas Israela e Stefânia!

AGRADECIMENTO

Este trabalho é resultante de muitas vozes e vivências, que ao longo de minha vida constituíram as questões que me impulsionaram a realizá-lo. Neste momento, algumas pessoas estiveram mais próximas e por isso cabe-me agradecer-lhes, especialmente pela confiança e reconhecimento da minha capacidade levá-lo a bom termo. Agradeço a todos aqueles que com a sua sabedoria ajudaram-me a sistematizar este conhecimento, mas de modo particular à Prof^ª Dra. Ana Maria Netto Machado, minha orientadora de dissertação que, com sua paciência exigente, nesta escrita conduziu-me de forma acolhedora, permitindo revelar e reconhecer os meus saberes. Agradeço à minha família pelo incentivo constante e pela paciência que tiveram com os momentos de ausência durante esta caminhada. Aos meus colegas de mestrado e aos meus colegas professores da Universidade do Planalto Catarinense agradeço pela partilha de questionamentos, conhecimentos e especialmente pelo estímulo permanente e pessoal. Às professoras e às crianças que me acolheram em suas salas de tal modo que pude observar sem constrangimento a dinâmica cotidiana de suas vidas escolares, o meu agradecimento especial e ilimitado, porque nunca o suficiente.

Somos nós que definimos o outro
[...] E a alteridade do outro
permanece como que reabsorvida
em nossa identidade e a reforça
ainda mais [...] A partir deste
ponto de vista, o louco confirma
nossa razão [...] a criança nossa
maturidade, o selvagem, a nossa
civilização, a marginalização,
nossa integração, o estrangeiro, o
nosso país; e o deficiente, a nossa
normalidade.

Larrosa e Lara

RESUMO

Este trabalho consiste em dissertação de mestrado cuja pesquisa focalizou as interações, práticas e experiências de sala de aula regular com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – NEE, sem desconsiderar as condições contextuais, como importante determinante desse processo. As diferenças vêm sendo visualizadas a partir do processo de inclusão escolar e têm problematizado os saberes docentes dos professores que atuam no ensino regular, assim como têm questionado a validade dos conhecimentos produzidos na educação especial em relação às práticas que se considera inclusivas, realizadas nas escolas. O reconhecimento dos saberes praticados pelos professores do ensino regular constitui-se num exercício de inclusão à medida que se os considera de forma prospectiva. A observação participante foi escolhida como sendo a metodologia mais apropriada a esta investigação por permitir visualizar a realidade e, ao mesmo tempo, considerar o pesquisador incluído no campo de pesquisa. Constatou-se que os professores estão contando com seus saberes da experiência para resolver os impasses provocados pela inclusão escolar. Foi possível concluir que a observação do cotidiano da sala de aula mostra-se produtiva no sentido de buscar indícios e sinais que podem servir de elementos para uma reflexão crítica no sentido colaborativo entre os professores, reconhecendo a sua capacidade de construir conhecimentos em parceria, capazes de subsidiar as suas práticas em sala de aula junto aos alunos com NEE.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Diferença. Saberes e Práticas Docentes. Necessidades Educacionais Especiais

ABSTRACT

Knowledge, Practices And Teaching Experiences In Front of the Difference: Recognition like Device for school inclusion

This study is a final product of the Education Master Science Course that focuses the interactions, practices and experiences in the classroom considering the insertion of students that need a special education and its contexts as an important part of the whole process. The presens of those students, with their differences pointed out the teacher's knowledge fragility and also the questions about the validity of the knowledge and practices of the profesionels in "special education". Thus, the recognition of the teacher's practices and knowledge are a real exercise about this kind of educational process. The "action research" was the methodological tool that made it possible to identify and realize the "day by day" problems whitch the teachers pass through. We conclude that critical-collaborative observation is an important tool that can help the teachers and each other to find out the possible pedagogic alternatives to face the emergent challenges of the special education.

Key words: teacher's knowledge, teacher's education, special education necessity

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT.....	07
INTRODUÇÃO.....	10
1. O PROBLEMA EM TRÊS TEMPOS.....	13
1.1. Primeiro tempo: A Diferença e os Diferentes.....	13
1.2. Segundo Tempo: Inclusão/Exclusão e Transformações na Educação Especial Brasileira	16
1.3. Terceiro Tempo: Inclusão/Exclusão: Diferença e/ou Desigualdade Social.....	23
2. DESENHO DA PESQUISA: QUANDO AS INTERAÇÕES DETERMINAM PARCIALMENTE O CAMINHO OU A MANEIRA DE CAMINHAR.....	30
3. PESQUISAS BRASILEIRAS EM TORNO DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	36
3.1. Teses e Dissertações - Educação Especial Fora do Ensino Regular.....	36
3.2. Teses e Dissertações - Aproximações da Minha Pesquisa.....	39
3.2.1 Teses e Dissertações que tratam das Políticas Públicas.....	39
3.2.2 Teses e Dissertações que tratam da Formação Docente.....	40
3.2.3 Teses e Dissertações que abordam Concepções e Representações de Docentes.....	43
3.2.4 Teses e Dissertações que abordam as Práticas pedagógicas.....	47
4. OS PRIMEIROS RESULTADOS E ANÁLISES.....	51
4.1. O Primeiro Caso.....	51
4.1.1 Da primeira observação: olhar para ver.....	51
4.1.2 Olhando, vendo, ouvindo.....	53
4.1.3 A Terceira Bola ou “a bola especial”	54
4.1.4 Fora da Sala de Aula.....	56
4.1.5 A Conversa com a Professora.....	57
4.2. O Segundo Caso: a caminho do grupo.....	58
4.3. O Terceiro Caso: fazendo junto - tentativas de aproximação.....	62
4.4. O Quarto Caso: contornando o silêncio por vias alternativas.....	70

5. INDÍCIOS E SINALIZAÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

INCLUSIVAS PARA REFLEXÕES COLETIVAS.....	78
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	88
BIBLIOGRAFIA.....	92

INTRODUÇÃO

O chamado processo de inclusão escolar vem provocando debates em diferentes direções e ocupando espaços em pesquisas com diversos enfoques. Isso demonstra que ainda é uma problemática merecedora de investigação. A pesquisa aqui relatada envolve as questões que circundam a inclusão escolar de sujeitos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, focalizando as práticas pedagógicas. Estas são aqui compreendidas como uma ação intencional, desenvolvida num contexto educacional a partir de saberes específicos construídos ao longo da vida e do exercício profissional (Tardif, 2001) e, muito especialmente, a partir das interações sociais que se desenrolam dentro da sala de aula, na perspectiva de Vygotsky (1997).

A construção da problemática é apresentada em três tempos. A noção de tempo não deve aqui ser entendida como correspondendo a uma dimensão seqüencial ou cronológica do problema, mas como uma maneira didática de situar os vários contextos/cenários em que ele requer ser contextualizado.

Assim, trago, num primeiro tempo, apreensões do tema de pesquisa, que me parecem constituir-se em categoria a ser analisada: diferença(s) e diferente(s), distinção pertinente ao universo educacional. A noção de diferença remete à construção social do anormal descrita e analisada por Foucault (2002), mais especificamente em sua obra “Os Anormais”. Sua análise traz à cena o poder inerente ao campo médico que se impõe e faz sentir seus efeitos nas sociedades ao longo dos séculos. A cultura dos especialistas, o olhar médico-psicológico sobre a diferença humana, promoveu a segregação de sujeitos que apresentavam acentuadas e intoleráveis diferenças com base no que se aceita como normalidade. Num primeiro momento, analiso a construção dessa categoria, que entendo ser fundamental para a reflexão sobre a inclusão de alunos considerados com necessidades educacionais especiais, buscando ampliar a compreensão sobre as diferenças humanas, o que considero imprescindível para a construção de uma prática pedagógica inclusiva.

No segundo tempo apresento as transformações pelas quais passou e continua passando a educação especial no Brasil. Por força de lei, as políticas determinam uma nova ordem sobre a temática da inclusão. No papel, questionam os espaços de segregação, ao mesmo tempo em que colocam frontalmente em cheque os saberes legitimados dos

especialistas. Com um só golpe, os espaços institucionais de segregação e os profissionais com os seus saberes especializados vêm-se questionados. Os que ‘sabiam’ lidar com as diferenças vêm seus espaços de trabalho desconfigurados. E os que ‘não sabiam’, até então não detinham os saberes especializados, hoje, são obrigados acolher a diferença em sala de aula, e se sentem basicamente incapazes de lhes fazer face. O argumento principal é de que lhes falta o conhecimento dos especialistas, profissionais especificamente formados para lidar com as diferenças, no sentido das deficiências. De onde virão as respostas aos desafios postos em nossas escolas? É uma das questões que instigou e orientou minhas buscas e observações nesta pesquisa.

No terceiro tempo, a construção/discussão refere-se ao binômio inclusão/exclusão, trazendo à tona conceitos fundantes nesse processo, que podem ser considerados simultaneamente causa e consequência: desigualdade/diferença e seus respectivos opostos igualdade/indiferença. Esses conceitos remetem ao campo político/social, indicando que a inclusão escolar não se constitui como fenômeno isolado, restrito ao âmbito educacional, e muito menos ao campo da educação especial, extrapolando sua influência para além dos alunos que apresentam as consideradas necessidades educacionais especiais, como muitas vezes é interpretado pela comunidade de educadores a partir da legislação vigente.

A pesquisa objetiva, dessa forma, analisar a problemática da inclusão escolar dos alunos considerados com necessidades educacionais especiais, compreendendo-a como um processo bastante complexo, a exigir um olhar sobre suas múltiplas faces, contemplando a diferença humana enquanto categoria que tem exigido encaminhamentos pedagógicos diversos, sem negligenciar as condições sócio-culturais objetivas e concretas como seus determinantes. A escola não está fora do contexto social e ao fazer parte dele influencia-o assim como também é atingida e impactada por seus reflexos.

O caminho da pesquisa foi construído processualmente no próprio percurso de aproximação ao campo empírico. Uma aprendizagem importante foi a de construir este caminho prévio suficientemente aberto para deixar que os sujeitos em cena, durante as sucessivas observações, fossem apontando os contornos cada vez mais nítidos necessários para que o estudo trouxesse o esclarecimento buscado sobre a realidade abordada. Essa ‘liberdade’ foi permitida por alguns princípios que se referem à postura do pesquisador/observador diante da cena de pesquisa, composta por um conjunto de sujeitos em interação, cena da qual fiz parte, numa presença respeitosa, mas participante, pautada por um olhar de valorização e reconhecimento das interações testemunhadas.

O que se tem de início em uma pesquisa podem ser consideradas especulações ou pressupostos, mas a realidade ‘salta’ aos olhos quando se vai um tanto quanto disposto, **para ver, in loco**, isto é, no campo da pesquisa, '**o que ela mostrar e o que se puder ver**'. Deixar que a realidade mostre o que devemos descobrir, especialmente o que acontece em sala de aula em relação às interações aluno-professor, aluno-aluno, atividades desenvolvidas e os encaminhamentos específicos feitos em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. As atividades e interações foram analisadas do ponto de vista da participação desses alunos, especificamente, no coletivo da classe.

As incursões em campo se constituíram em um total de vinte observações, em quatro espaços escolares distintos (quatro salas de aula em escolas de educação básica: uma estadual e três municipais), selecionados a partir de um conjunto de critérios que detalhamos no corpo do texto. Tais escolas caracterizam contextos educativos distintos, presentes em uma mesma cidade, unificados pela dificuldade de enfrentar as determinações da legislação - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN, Nº 9394/96) e Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução do CNE/CEB nº 2/2001) - quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – NEE¹, no ensino regular.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo caracterizo a problemática, abordando-a em três tempos. No segundo capítulo descrevo o desenvolvimento metodológico construído, dialogando com percursos de outras pesquisas já consolidados. No terceiro capítulo apresento as observações de campo e inicio o diálogo com autores de pesquisas pertinentes à temática. No quarto capítulo analiso os registros das observações de campo realizadas nas quatro escolas envolvidas na investigação e, no quinto capítulo, apresento, delineando a partir das cenas e interações testemunhadas, os principais elementos que considero relevantes, tanto para a compreensão sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE, quanto para a construção de conhecimentos pedagógicos necessários à sua efetivação.

Longe de pretender esgotar qualquer uma das questões aqui abordada, proponho à comunidade de educadores, para quem a inclusão de alunos com NEE faz problema e faz pensar, os resultados desta caminhada de pesquisa, no intuito de estabelecer novos diálogos e interações, esperando contribuir para uma discussão produtiva, na direção prospectiva requerida nestes tempos de insegurança, incertezas, desesperanças e exclusões de toda ordem.

¹ A partir deste momento a expressão necessidades educacionais especiais será abreviada, usando-se a sigla NEE.

[...] sólo siendo poetas entenderemos el mundo, aunque quizás no podamos explicarlo
Guasch, 1997

1. O PROBLEMA EM TRÊS TEMPOS

1.1. Primeiro Tempo: A Diferença e os Diferentes

As diferenças humanas, desconhecidas pela naturalização de um olhar ou de uma concepção que se sustenta no paradigma da normalidade, extensamente desenvolvido por Foucault (2002), especialmente em sua obra “Os Anormais”, constituem, neste momento, no Brasil, o foco de discussões, teorizações e controvérsias, especialmente no campo da educação formal. A presença de sujeitos, cujas diferenças com relação ao padrão mediano aceito como normal são dificilmente ocultáveis, vem causando impasse no interior das escolas. Esses alunos que antes estiveram acolhidos em escolas e serviços especialmente preparados para atender as suas peculiaridades, agora estão matriculados em salas regulares.

As políticas públicas de educação especial, de uma maneira geral, mas especialmente pela legislação vigente², impõem a matrícula compulsória de todas as crianças em idade escolar na educação básica. Os professores, que estiveram construindo suas práticas a partir de pressupostos ancorados em parâmetros de normalidade, agora precisam apresentar soluções a situações para as quais alegam não ter preparo.

O conhecimento requerido para lidar com esses alunos, segundo esses professores, está no âmbito da educação especial e não é de sua competência. Até a Lei Nº 9394/96, que determinou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entrar em vigor e começar a produzir seus efeitos, introduzindo nas salas de aulas esse contingente de alunos, estes não eram de sua alçada; a responsabilidade era de outro tipo de professor e suas realidades e necessidades não lhes diziam respeito. Inclusive, com frequência, crianças com leves distúrbios tendiam a ser encaminhadas para avaliações especializadas cuja finalidade era, em parte, escoá-las, já que

² Constituição Federal de 1988; Lei de Integração nº. 7.853/89; Decreto nº. 3.298/99; Lei nº. 9.394 - LDBEN; Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica - CNE/CEB nº. 02/2001.

destoavam do conjunto ‘normal’, para seu legítimo espaço: a escola especial com seus profissionais especiais.

A Educação Especial por sua vez, numa linha paralela, vinha construindo conhecimentos sobre especificidades decorrentes de alterações orgânico-funcionais, numa perspectiva médico-psicológica³ (MICHELS, 2005). Para essas particularidades, desenvolveu-se um conjunto de métodos e estratégias especializadas, assim, mantendo-se expectativas correspondentes às limitações reconhecidas/diagnosticadas. Tais sujeitos, entretanto, nesses dois lugares (escola especial e escola regular) não tem tido o seu desenvolvimento promovido, sobretudo como seres sociais, culturais. Na escola especial seu desenvolvimento fica limitado pelo diagnóstico/prognóstico e por um ambiente de supostos ‘pares’, que impedindo interações com outras formas de ser e estar no mundo (‘normais’), costuma resultar num certo confinamento. Na escola regular, os alunos NEE não são percebidos como sujeitos pertencentes à educação regular, e ao serem tratados diferentemente, sua condição de diferentes, de não pertencimento, volta a ser enfatizada, de alguma forma segregando-os. Trata-se de incluídos-excluídos, na maioria das vezes, ou, na expressão Bourdieu, tomada de Correia (2003) dos “excluídos do interior”. Essa exclusão *in loco* pode dar-se por meio de vários dispositivos atitudinais: a ocultação do ‘diferente’ nas interações em sala de aula, ou a indução de uma participação diferenciada, alimentando o seu afastamento dos demais alunos da classe e outras formas que o leitor terá a oportunidade de descobrir ao longo do texto.

Numa perspectiva materialista histórica (BIANCHETTI, 1998) a humanidade ao constituir-se a partir da produção de sua existência, elegeu padrões que ordenaram/ordenam a vida de homens e mulheres, no decorrer de sua história. O corpo materializa os padrões considerados aceitáveis; é através dele que o controle da normalidade se estabelece em cada contexto histórico e em cada época da história humana. Essas concepções ainda determinam o modelo de homem e certamente o olhar que se tem sobre as diferenças humanas, especialmente as materializadas no corpo.

Se o corpo dá visibilidade às diferenças, comprometendo as relações interpessoais, essas mesmas diferenças conseqüentemente interferem no processo de ensino-aprendizagem. De algum modo, a reação diante da ‘alteridade diferente’⁴ é singular. A concretização dos padrões sociais no corpo, definindo o que é normal e o que é anormal, dá visibilidade à

³ A respeito desse modelo terapêutico ou médico-psicológico, Michels (2005) faz um estudo sobre a sua influência na formação docente inicial, em cursos com habilitação em Educação Especial.

⁴ Termo utilizado por Skliar (2003), definindo o outro que podemos reconhecer.

representação simbólica, que serve de pano de fundo para o conceito de homem, humanidade e sociedade, assim como a concepção de escola, aprendizagem e sujeito que aprende.

Da mesma forma, a construção da anormalidade constituiu-se numa linha que atravessou as diversas áreas do conhecimento, e permeou a formação docente. A padronização determinada pelo paradigma de normalidade concebido pela sociedade moderna⁵ revela-se na prática pedagógica, na organização curricular, no sistema de avaliação, enfim, no modelo de escola que se tem e que hoje é questionado pelo processo de inclusão escolar.

Na contemporaneidade, movimentos em direção ao reconhecimento das diferenças humanas têm apontado os limites que sustentam concepções que se apóiam no paradigma da normalização. Entretanto, esse processo de normalização vem sendo (re)significado a cada época, atravessando os tempos e permanecendo como a forma de controle social mais eficiente que se criou. O homem moderno busca na ciência a explicação para as diferenças humanas; com isto fragmenta o homem e tenta corrigir os desvios encontrados em sua minuciosa busca, para que este possa fazer parte novamente da normalidade.

A correção do “incorrigível”, uma das figuras que constituem a anormalidade, conforme Foucault (2002) permitiu, no âmbito da educação especial, que o aluno com NEE tivesse um espaço especificamente seu, onde lhe era concedida a pertença, embora fosse visto pela via do defeito, do que diverge daquele padrão socialmente aceito: ‘pertencia à tribo’ dos que têm defeito. O estigma⁶ marcava-o objetiva e subjetivamente. Não havia e não há como negar suas diferenças marcantes, visíveis; com isto, também ele passa a se constituir a partir de suas diferenças e age conforme o lugar que lhe é destinado: o da diferença. Nesse sentido, Moyses (2001, p.19) enfatiza que os alunos quando são “estigmatizados reagem como deles se espera, reafirmando o estigma”.

Um paradoxo se estabelece quando o ‘diferente’ ingressa no espaço da escola regular: o sujeito é colocado em um lugar no qual não é reconhecido como sujeito, provocando tal desconforto e estranhamento que o afastamento é a decorrência primeira mais comum. Os professores que têm que recebê-lo em sua sala de aula não se sentem preparados para lidar com tais diferenças, como disse inicialmente; a repetição fazendo aqui eco à insistência desse discurso na voz dos professores.

⁵ Sobre a construção da anormalidade na sociedade moderna, fundamentou-se, este escrito, na obra de Michel Foucault “Os Anormais”, 2002.

⁶ Ver em GOFFMAN, E. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. RJ: LCT, 1988.

1.2. Segundo Tempo – Inclusão/Exclusão e Transformações na Educação Especial Brasileira

A educação especial no Brasil teve seu início ligado a setores da sociedade civil, em organizações não governamentais, leigas e religiosas. Os estudos de Jannuzzi (2004) e de Bueno (1999) trazem uma análise crítica da construção histórica da área de educação especial e, particularmente, a que se desenvolveu no Brasil. As produções desses dois autores mostram que a iniciativa oficial deu-se a partir da criação de Instituições a exemplo de congêneres na França, idéias trazidas para o Brasil para resolver problemas ligados à família imperial (D. Pedro II).

Cria-se primeiramente o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, hoje *Instituto Benjamin Constant* - IBC, mais tarde cria-se também o *Instituto Nacional dos Surdos-mudos*, hoje *Instituto Nacional de Educação de Surdos* - INES. É necessário dizer que ainda hoje a iniciativa privada de caráter filantrópico é responsável em grande medida pela educação especial no Brasil. São exemplos disso, as *Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais* - APAE, que desde o início dos anos 1950 mantém atendimento educacional aos considerados deficientes, principalmente aos deficientes mentais.

Vale ressaltar que essas iniciativas, a despeito de atenderem uma população que fora negada, (des)reconhecida pelo poder público, têm assumido um caráter marcadamente discriminatório, porque mantém a segregação como política de atuação. Sobre esse aspecto Tomasini (1998, p.120) afirma: “quanto mais especial for o atendimento maior é o grau potencial de segregação”. Nos anos 1960 e 1970 a ampliação da rede privada de educação especial foi notável. Bueno (1999, p.96) assinala que uma

Característica marcante dessa ampliação foi a distinção crescente entre as entidades filantrópico-assistenciais, que se dirigiram à população deficiente oriunda dos extratos mais baixos da classe média e das classes baixas, e as empresas prestadoras de serviço de reabilitação e educação, voltadas à população de poder aquisitivo elevado.

No final dos anos 1950 a iniciativa oficial se concretiza nas campanhas⁷ em favor da educação dos deficientes. Embora com caráter episódico e passageiro, as Campanhas, informa Bueno (1999, p.97), resultaram na criação de um Grupo Tarefa em 1971 “com a finalidade de

⁷ Bueno (1999, p.97) destaca que estas campanhas “faziam parte de um movimento maior que se consubstanciou nas chamadas Campanhas Nacionais que pretendiam dar encaminhamento às grandes questões sociais como a alfabetização e as endemias”.

estudar a problemática da educação especial que culminou com a proposta de criação de órgão autônomo, para continuidade das ações”.

Em 1973 é criado o *Centro Nacional de Educação Especial* – CENESP, órgão autônomo, ligado à *Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura*. Pode-se considerar que neste momento o Estado assume ao lado de outras questões da educação nacional, a educação das pessoas consideradas com necessidades especiais. É necessário ressaltar, no entanto, como aponta Bueno (1999, p.99), que

[...] a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação.

A *Constituição Federal* de 1988 e o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei Nº 80691/90) asseguram os direitos dos Portadores de Necessidades Especiais que passam a ser considerados, “não mais como objetos de assistência social, mas como sujeitos de direitos, inclusive, à educação” (OLIVEIRA, 2004, p.6). Na *Constituição Federal*, o artigo 208 determina como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei Nº. 9394/96) dedica o Capítulo V, que abrange os artigos 58, 59 e 60, à educação especial como modalidade da Educação Básica. As *Diretrizes Curriculares para a Educação Especial* (Resolução do CNE/CEB, n.2 / 2001), que operacionalizam atualmente a educação especial, mantém a tendência à inclusão de todos numa mesma escola, embora resguarde a possibilidade de substituição da escola regular, quando o sujeito não apresentar possibilidade de ingressar nela, o que a LDBEN Nº 9394/96 já deixa explícito.

Garcia (2005, p.2), ao analisar a documentação referida acima pôde perceber que “a organização do trabalho pedagógico na educação especial na educação básica apóia-se em duas premissas complementares: a defesa de uma abordagem educacional de atendimento e a crítica à homogeneização da escola do ensino regular”. A primeira caracteriza-se por uma crítica ao modelo terapêutico⁸ da educação especial, que imprime um olhar clínico sobre os déficits do aluno, no sentido de ‘corrigi-los’. A segunda busca o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos e aposta no reconhecimento da ‘diferença’ enquanto característica

⁸ O modelo terapêutico também é designado como modelo médico-psicológico por Michels (2005), já mencionado anteriormente.

comum a todos. É necessário investigar na realidade escolar o quanto a visão médica acompanhou os sujeitos com NEE que se inseriram na escola, alimentando o estigma de ‘deficiente’, assim como o quanto as tão defendidas ‘diferenças individuais’ dos alunos estão sendo realmente levadas em consideração. Embora algumas pesquisas tenham investigado as concepções dos docentes cujos resultados dão indícios desse olhar terapêutico sobre os alunos com NEE, ainda é um campo que exige investigação, especialmente em relação às formas organizativas (Garcia, 2005) para o atendimento às NEE, desenvolvidas dentro e fora da escola regular.

A educação especial, que antes estava contida num espaço diferenciado (segregado), e era sustentada por estudos em uma área específica da educação, agora se transforma em uma modalidade da educação básica e, portanto, extrapola os limites das instituições especializadas, ocupando um espaço que exige esforço, estudo e investigação por parte do conjunto de educadores, não podendo mais ser considerada área exclusiva de alguns pesquisadores daquele campo específico (educação especial). Cabe também assinalar que os conhecimentos que serviam de base ao trabalho desenvolvido junto aos alunos com NEE em ‘espaços especiais’ não conseguem dar sustentação às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola regular, o ‘espaço comum’.

As políticas públicas de educação têm apontado na direção da inclusão de todos, numa mesma escola, notadamente a escola regular. É preciso, porém, compreender para além do discurso da inclusão, como nos alerta Laplane (2004, p.18):

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor opção para os alunos, professores, pais e sociedade põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar.

A realidade não consegue ocultar os acontecimentos, que a despeito de poderem ser negados no discurso, mostram-se no cotidiano de maneira incontestável. Assim, mesmo que exista amparo legal, que garante a inclusão de todos numa mesma escola, na realidade esse processo se apresenta muito mais complexo e demanda transformações profundas no sistema educacional como um todo, sem esquecer que esse mesmo sistema faz parte de um contexto maior e que, portanto, não poderá operar mudanças isoladamente. Em um trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Laplane (2005, p.11) confirma que

[...] uma parte das dificuldades na implementação de políticas inclusivas se deve a que, apesar das premissas e prescrições que proclama a necessidade de atender as NEE de todos os alunos, a lógica do sistema educacional é pouco compatível com essa filosofia, principalmente no nível das práticas e dos modos de funcionamento.

As escolas vão se adaptando às exigências legais, em grande medida a custas de seu próprio esforço, para encontrar alternativas que lhes sejam viáveis e nem sempre são as necessárias ao desenvolvimento dos alunos considerados com NEE. As escolas, ao mesmo tempo, que encontram espaço para sua autonomia na resolução de seus problemas específicos, também se vêem na contingência de não poder resolvê-los.

Ross (2002, p.14), ao argumentar sobre a flexibilização - que além do mercado influencia também os “sistemas formativos” - alerta que “embora a flexibilidade possa favorecer a criatividade e a autonomia escolares, não pode ocultar a precarização que significa a ausência de condições objetivas necessárias à constituição de uma educação inclusiva com um salto de qualidade”. Além disso, a maleabilidade permitida na construção de um projeto educativo poderá resultar numa diferenciação na oferta do conhecimento escolar e nas expectativas sobre os alunos, em função de suas diferentes necessidades. As adaptações curriculares, quando compreendidas como forma de minimização sobre o que se oferece e o que se espera dos alunos com NEE podem resultar em mais uma forma de exclusão educacional. Correia (2003, p.46) é bastante prudente ao alertar que:

Na realidade, ao promover o elogio incontrolado da flexibilidade organizacional como a única alternativa credível à intervenção homogeneizante e burocrática do Estado e ao eleger a flexibilidade curricular como norma capaz de, per si, assegurar o ajustamento da acção educativa às necessidades diversificadas dos seus destinatários e, não cuidando, portanto, dos efeitos sociais induzidos por estes dois preceitos, a ‘ideologia da inclusão’ é particularmente insensível aos efeitos de hierarquização de que ela é responsável.

A questão é como assegurar os recursos necessários que permitam o acesso ao conhecimento, sem diminuí-los ou até excluí-los em nome da adaptação curricular às NEE de alguns alunos. A organização escolar, que exige certa homogeneidade na forma como veicula e articula o conhecimento, vai de encontro com tempos e formas diferentes de aprender, e o que poderia ser uma possibilidade de lidar com a diversidade humana, torna-se um problema insolúvel para a escola regular.

Tendo praticado a psicopedagogia clínica (últimos doze anos), ocupado postos de professora e orientadora pedagógica (em escola especial durante 23 anos), e atualmente atuando como orientadora de estágio curricular, nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso de Pedagogia, a minha proximidade com essa realidade e, sobretudo, com as fronteiras entre a educação especial e a educação regular têm me preocupado. Tendo acompanhado as metamorfoses que estes dois âmbitos da educação escolar têm sofrido nas últimas décadas, bem como os esforços materializados em políticas públicas bem intencionadas, percebo que muitas vezes elas são implantadas de maneira um tanto vertical e artificial. O resultado é que os efeitos esperados têm sido difíceis de se fazer sentir nas escolas e, sobretudo, para os alunos ditos especiais. Diante desse quadro, o desafio de contribuir para a superação dos impasses instalados nas escolas me diz respeito e chama à responsabilidade. Pareceria que talvez não precisemos de novas teorias, mas sim de aproveitar a experiência acumulada, os conhecimentos acumulados e articulá-los de modo a compreender os interstícios deste cenário, nos quais é possível progredir.

Nesse sentido, recorro e retomo a noção de “interações sociais” que é reconhecidamente fundamental na constituição do sujeito (VYGOTSKY, 1997), para pensar que ao segregá-lo, seja na escola especial, seja dentro da classe regular, impede-se a sua efetiva inserção e participação social.

Também por isso a proposta de educação especial em espaços separados e especializados em função de peculiaridades dos sujeitos tem sido muito criticada na última década (MANTOAN, 2006). O conhecimento acumulado pela educação especial, na direção da ‘correção do defeito’, ou seja, na busca da normalização a partir de mudanças no sujeito, não tem dado conta de gerar soluções para as questões surgidas com a presença dos alunos considerados com NEE nas salas de aula. Nesse contexto do Ensino Regular, o lugar é outro, as interações são de outra ordem, as solicitações e expectativas assumem outra intensidade, o sujeito assume outro papel; não está mais entre seus ‘iguais’ (tão diferentes quanto ele); agora é o diferente entre os supostamente iguais (muitos supostos se sobrepõem!). Também para o professor e para os outros alunos, a situação é inusitada. A naturalização das situações produzidas pelo cotidiano escolar é quebrada e as diferenças, antes ocultadas pelo disciplinamento produzido pela escola (FOUCAULT, 1987), começam a aparecer. A sala de aula começa a transfigurar-se, de tal modo que alguns professores alegam não ser possível desenvolver seu trabalho, conforme algumas pesquisas já realizadas. A análise de teses e dissertações identificadas no banco de teses da CAPES que contemplam esta questão aponta nessa direção (ver capítulo 3).

O estranhamento produzido pelo sujeito que não se enquadra num padrão esperado introduz uma ruptura na regularidade da dinâmica da sala de aula. E acaba produzindo efeitos perversos: por um lado, o professor que vê o aluno de forma diferente, coloca-o no lugar da diferença e lá o mantém, num certo isolamento difícil de ser superado. Por outro lado, o aluno assume esse lugar do diferente que lhe é designado e corresponde como tal, num jogo de interações complexo.

Nesse lugar, definido como desconhecido, o que fazem aluno e professor? Em que se constituem as práticas pedagógicas desenvolvidas? A situação instalada passa a ser então: para os diferentes, atividades diferentes das dos demais, pois parece evidente que eles não serão capazes de acompanhar ou responder às mesmas atividades dos alunos ‘normais’: esta parece ser uma suposição de saída. Propor então atividades diferentes - mas quais? Esse também é um problema suplementar para o professor: que atividade se adequa aquele ‘ser estranho’? Os professores estão de certa forma respeitando o diferente, mas respeitando-o tanto que não se aproximam dele, e esse tratamento resulta segregador, isolando o sujeito, como apontamos anteriormente. Cabe então a pergunta: deveriam as atividades propostas ao aluno ‘diferente’ ser iguais às dos demais alunos da classe? Ou ainda, as atividades têm que ser iguais para todos os alunos? Em que se fundamenta a prática pedagógica que iguala a todos, em tempos e espaços?

A premissa de Comenius (1957), proposta na primeira metade do século XVII, de ‘ensinar tudo a todos’ marca, na história da educação, uma tendência duradoura, modificando a perspectiva elitista, que até então privilegiava alguns. Sua obra *Didática Magna* constitui-se um marco na história da pedagogia. Narodowski (2006, p.15-16) argumenta que essa obra

[...] apresenta características fundamentais⁹ da instituição escolar moderna de uma maneira tão sólida, teoricamente, quanto ousada, levando-se em conta que, durante a vida de Comenius e até dois séculos depois de sua morte, não existiram escolas como as planejadas na *Didática Magna*.

Ainda Narodowski (2006, p25), ao se referir à utopia de Comenius traz que o “ideal educativo que Comenius persegue está condensado naquilo que ele denominou ‘o ideal pansófico’. Esse ideal encerra em si uma pretensão abarcadora, ‘todos têm que saber tudo’; é assim que os educadores devem ‘ensinar tudo a todos’”. Há que se perguntar, porém quem eram esses ‘todos’, a que se referia Comenius? E de que maneira ele propunha ensinar ‘tudo a

⁹ Narodowski (2006, p. 13) aponta a “simultaneidade”, a “graduação” e a “universalidade” como componentes básicos da proposta de Comenius.

todos'? Ao mesmo tempo e do mesmo jeito? Esperando as mesmas aprendizagens? A "simultaneidade", a "graduação" e a "universalidade", componentes propostos por Comenius, já citados anteriormente permitiriam a todos aqueles que 'podiam', ter acesso à escola. Cabe salientar que essa escola pensada por Comenius assumia um caráter homogeneizante e por isso nem todos dela se beneficiaram em função de suas exigências que ignoram as diferenças dos alunos (começando pelas diferenças de origem social). A escola contemporânea, salvo experiências diferenciadas, como a da Escola da Ponte em Portugal (ALVES, 2001), para citar um exemplo estrangeiro - mas poderíamos citar inúmeras experiências nacionais¹⁰ bem sucedidas também - mantém o caráter homogeneizante. Organizada para atender aos alunos em agrupamentos compostos pelo critério das semelhanças, seja por idade ou por níveis de aprendizagem, busca estabelecer um padrão de igualdade como ponto de partida e ponto de chegada. A proposta de Comenius representa historicamente um avanço, inclusive em termos de pensamento democratizante, ao conceber a escola como devendo ser para todos. Porém, o desenvolvimento subsequente, fortaleceu aspectos nem tão louváveis como a tendência homogeneizadora que abordamos acima.

Quais as saídas que os professores estão encontrando para esse impasse? Olhar para as interações de sala de aula, no atual cenário escolar modificado à consequência da lei parece-me produtivo no sentido da construção de um conhecimento significativo com e para esses professores. Consideram Loyola e Therrien (2003, p.1), em um de seus artigos, no qual buscam estabelecer um diálogo entre os saberes dos professores e suas práticas, ou seja, entre o conhecimento pessoal e a ação que privilegia "o saber de experiência, como eixo fundante da prática pedagógica, tem permitido aprofundar o conhecimento sobre a natureza desse saber e sua função na ação docente".

Assim, a desejável inclusão de todos como beneficiários de um processo educacional requer transformações da escola, mas não somente dela. Assim como esta instituição, possivelmente ainda influencia a vida social, também nela se refletem as condições sociais do contexto onde se insere. Para Ross (2002, p.8) problematizar essa realidade pressupõe "situar a política de educação inclusiva num contexto mais amplo de reestruturação econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas".

No entanto não basta olhar para os determinantes internos ou externos desta problemática. Não é possível ignorar as interferências, estejam elas nos macro ou micro sistemas da complexa vida social, seja esta institucionalizada ou não. Parece, dessa forma,

¹⁰ O caso das classes multisseriadas, no contexto da educação do campo no Brasil constitui-se em experiência digna de estudos. Dissertação de colega de mestrado da UNIPLAC, Ilse Chaves da Silva aborda esta temática.

que a alternativa de pesquisar sobre as minúcias quase sempre negligenciadas dos acontecimentos em sala de aula, poderá dar visibilidade a aspectos que são resultantes da organização majoritária, e que poderão promover mudanças sistêmicas.

Alguns pesquisadores optam pela pesquisa numa abordagem microgenética que, conforme Padilha (2001, p.23), faz um “registro em detalhes do desdobrar das ocorrências, envolvendo minúcias do desenrolar do processo”, o que tem permitido a percepção de elementos constitutivos de um fenômeno, antes desconsiderados. Também Kelman e Branco fazem uso dessa metodologia¹¹ ao realizarem uma pesquisa com alunos surdos integrados em sala de aula regular. Parece-me bastante interessante essa metodologia, em função do olhar sobre o ‘aqui e agora’, atento a detalhes, os quais podem se constituir em importantes elementos de análise. A pesquisa que desenvolvi não recorreu a essa metodologia, no entanto aproximou-se dela em função do olhar para as minúcias do que acontece em sala de aula.

1.3 Terceiro tempo – Inclusão/Exclusão: Diferença e/ou Desigualdade Social

A discussão sobre o binômio inclusão/exclusão não pode ser desenvolvida sem dar atenção ao momento histórico em que vivemos. É necessário (des)naturalizar os acontecimentos para se ter uma compreensão aproximada da complexidade das questões em meio às quais se constitui o tema e os determinantes da inclusão escolar, mas não somente dos alunos considerados com NEE. A inclusão é um processo cuja existência é resultante do processo de exclusão, característica intrínseca ao modo capitalista que estabelece a lógica do mercado como estratégia básica, na qual nem todos poderão ter acesso a tudo. É uma questão de oferta e procura. O desejo de obter um produto passa pela contingência de ainda não possuí-lo. O sentimento de pertença a um grupo social pressupõe a obtenção da autorização desse grupo, que impõe condições, pelas quais se luta para obtê-las. Dessa forma, é necessário poder, no mínimo, lutar por elas. O que nem sempre é possível em função de disparidades entre as condições pessoais e as exigências sociais, ou ainda pelas condições sociais objetivas precárias em que muitas pessoas se encontram.

¹¹ Segundo Kelman e Branco (2004, p. 95) esta abordagem metodológica “permite, entre outras possibilidades, o estudo de características do desenvolvimento humano, que vão se constituindo na dinâmica das interações verbais e não-verbais e na observação das negociações que ocorrem no fluxo interativo entre professor-aluno e aluno-aluno”.

Correia (2003, p.44) considera que os argumentos relativos à exclusão e inclusão encontram espaço em todos os discursos no campo das políticas sociais, especialmente no campo educativo.

A problemática da exclusão tornou-se, efectivamente, a partir da segunda metade da década de 90, numa dimensão estruturante de uma 'ideologia educativa', de uma nova 'narrativa totalizante', em torno da qual se tendem a perspectivar os modos legítimos de se narrarem e redefinirem quer os 'velhos problemas educativos', quer aqueles que derivam das novas missões atribuídas ao campo educativo.

Oliveira (2004, p.2) faz uma análise, com base em Chauí (1994), sobre a influência do contexto sócio-político e da ação dos organismos internacionais como “pano de fundo” das reformas educacionais e da tendência atual da educação especial. Segundo a autora, o capitalismo vive uma crise estrutural e ela aponta para as dimensões teórica, política, social e ética em que se fundamenta: “no campo teórico, assiste-se a uma crise da razão, instalada com a pós-modernidade, que rompe com valores e conceitos consagrados, inaugurando uma multiplicidade caótica de princípios que se impõem como verdades inquestionáveis”.

Oliveira (2004) traz para a cena a discussão de um novo paradigma, o da pós-modernidade. Sem aprofundar a denominação modernidade/pós-modernidade, é necessário reconhecer que estamos diante de uma quebra da tranqüilidade das verdades consideradas definitivas e, na escola, estamos “quebrando imagens”, para usar a expressão de Arroyo (2004). As diferenças sempre estiveram em todos os contextos sociais, mas a organização da escola moderna¹² incumbiu-se de camuflá-las metodologicamente. As diferenças marcantes, inegáveis, de alunos que agora estão sendo matriculados, trazem à tona o que esteve obscurecido pela naturalização das ações pedagógicas: as diferenças humanas.

As diferenças corporais destacam os sujeitos; pode-se reconhecer suas diferenças na ilusória massa homogênea das salas de aula. As pequenas, ou nem tão pequenas, diferenças que apagamos diariamente para poder desenvolver o trabalho escolar padrão saltam aos olhos em determinadas ocasiões apenas, e nesses casos, ações de disciplinamento conseguem fazer o cenário voltar à regularidade, ficando registros nas memórias ou nos boletins. Estamos falando agora de desigualdades sociais, que aparecem em sutilezas como o tamanho dos lápis ou do que o aluno traz de casa para o lanche. O uniforme, os cadernos, o livro texto, as

¹² Em um dos artigos que compõem a obra *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas* organizada por Cláudio R. Baptista (2006), Jorge Alberto Rosa Ribeiro faz uma síntese dos “momentos históricos da escolarização”, onde situa a escolarização moderna.

carteiras e seu alinhamento colocam os alunos numa mesma condição: alunos de uma determinada série ou ano. As suas histórias, trajetórias, condições sócio-econômicas nem sempre são trazidas para a cena da aula.

Martins (2003, p. 22-23) fala da nova desigualdade social, promovida pela ampla possibilidade de copiar produtos, não importando a qualidade, porque finalmente ‘todos’ acabam tendo ‘acesso’ ao que é produzido. Isto cria impressão subjetiva de estar incluído.

A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente. No entanto, a nova desigualdade se caracteriza basicamente por criar uma sociedade dupla, como se fossem dois mundos que se excluem reciprocamente, embora parecidos na forma: em ambos podem ser encontradas as mesmas coisas, aparentemente as mesmas mercadorias, as mesmas idéias individualizadas, a mesma competição. Mas as oportunidades são completamente desiguais [...] Estamos em face de uma nova mentalidade, a mentalidade do moderno colonizado, do homem que já não sabe querer ser verdadeiramente igual, mas que se sente suficientemente feliz porque pode *imitar*, mimetizar, os ricos e poderosos [...]”.

A economia globalizada, as grandes redes de pirataria, o contrabando, o movimento de mercadorias e capitais que aproximam oriente e ocidente nos, limites da contravenção, mostram o quanto os aparentemente pequenos problemas de uma sala de aula sofrem a incidência do mercado transnacional. Vemos como o local se conecta numa lógica perversa com o global. Vemos como aponta Oliveira (2004, p.2) que nessa “perspectiva, é implantado o Estado Mínimo e observa-se a conseqüente primazia do mercado como fonte reguladora”.

Na sala de aula a desigualdade social é tornada invisível, até que uma situação a põe a descoberto, por uma exigência social ou até por iniciativa dos sujeitos. É necessário reafirmar, no entanto, que esta ilusória inclusão social não tem conseguido suprimir os conflitos dentro da escola. Os alunos acabam por ser penalizados porque não têm o mínimo recurso necessário que o professor acredita ser indispensável para desenvolver o trabalho escolar ou para o progresso na aprendizagem o aluno.

Quando o sujeito é pobre e deficiente resulta duplamente penalizado. Não tem acesso às condições necessárias à sua aprendizagem e desenvolvimento, ou por imposições teórico-metodológicas (ou seja, os professores continuam acreditando que são necessários métodos e técnicas especiais para ensinar os alunos ditos ‘especiais’, isto é, conhecimentos, aos quais não tiveram acesso na sua formação inicial ou continuada), ou por falta de condições sócio-econômicas. Afinal, a pobreza não escolhe seus atingidos. A busca por igualdade de condições de acesso ao conhecimento na escola impõe o reconhecimento das diferenças. A

indiferença da escola em relação às diferenças trazidas pelos alunos (culturais, econômicas ou orgânico-funcionais) corrobora para a produção e/ou manutenção das desigualdades sociais.

As desigualdades sociais, muitas vezes ficam obscurecidas quando as diferenças consideradas são aquelas institucionalizadas a partir de diferenças corporais/mentais. Com isto igualam-se as perspectivas sobre os surdos, os cegos e os que apresentam déficits orgânicos, independentemente das condições sócio-econômicas em que se enquadram. Nesse sentido continuo com Garcia (2004, p.2), que afirma

[...] a despeito de as características relacionadas à deficiência constituírem esses sujeitos, sua identidade é também atravessada por outros elementos, como etnia, gênero, opção sexual, faixa geracional, condições de moradia, entre outros. Contudo, todo esse debate está balizado pela categoria classe social que permanece fundamental para discutir a sociedade contemporânea.

Na obra *Inclusão e Escolarização* que, conforme o subtítulo, traz “múltiplas perspectivas” sobre essa questão, Eizirik (2006, p.37) apóia-se em Foucault para assinalar que

[...] a exclusão é uma questão cultural, de civilização, muito mais do que social [...] há todo um esquadramento do tecido social, no qual cada sujeito corresponde a um lugar e, a cada lugar, um sujeito. Por conta disso, o diferente fica de fora de determinados espaços, fica excluído deles, mas paradoxalmente, lhes são definidos outros lugares, e lá ficam confinados.

Neste sentido, a inclusão/exclusão caracteriza-se por um dispositivo que a sociedade contemporânea usa para organizar-se. Dessa forma, o processo de inclusão, que se estabelece num contexto cujo modo de organização sócio-econômica esteja pautado no modelo do capitalismo neoliberal, pressupõe o seu oposto, a exclusão, da qual uma das modalidades que predominou, no que se refere ao tratamento dos hoje considerados com necessidades educacionais especiais, foi o confinamento; mas, disseminados, pela força da lei, em meio à vida escolar regular, os diferentes estão presentes, à vista, incomodam, exigem soluções e desafiam os professores, desestabilizando suas crenças, práticas, didáticas e teorias. No limite, abalam a sua referência de competência exigindo movimentos extras.

De alguma maneira, o problema da inclusão dos alunos considerados com necessidades educacionais especiais vem desencadeando discussões que excedem o espaço escolar e que quebram com uma espécie de ordenamento mantido como característico da sala de aula, a partir da modernidade. As diferenças marcantes têm mobilizado um olhar desconfiado para a falsa homogeneidade dos alunos e com isso a padronização começa a ser

questionada. Lacerda (2003, p.5) ainda alerta que “quanto mais oculto é o processo de padronização, excludente das possibilidades humanas, mais assentado será o estigma sobre aqueles que não se conformam ao padrão imposto”.

A escola para todos é uma meta antiga e vem sendo atingida. Porém, quando o que é para todos, como no caso a escola, não comporta a todos por razões de oferta, pode-se concluir que nem todos serão beneficiados. Isto está para além da discussão do reconhecimento de direito, está no campo da distribuição de bens sociais. Neste sentido, uma pessoa considerada deficiente e que ao mesmo tempo pertença a uma camada sócio-econômica menos favorecida, pode ser duplamente excluída (como expresso acima), em função das suas necessidades especiais, que a escola regular tem alegado não saber atender, e em função das dificuldades de acesso da população mais pobre, para a qual a luta por uma vaga numa escola de qualidade é freqüente. Em relação à dupla exclusão que poderá sofrer uma pessoa considerada com NEE, em função de alterações orgânico-funcionais, Lacerda (2003, p.7) argumenta, utilizando-se, para a sua análise, dos estudos de Fraser (2001):

O fato de serem os deficientes uma ‘coletividade bivalente’, submetidos a injustiças político-econômica e também cultural-valorativa, normalmente entrelaçadas de forma a se reforçarem mutuamente, trás o seguinte dilema: As formas de ultrapassar estas injustiças apontam, ora para ‘remédios’ redistributivos que visam o nivelamento das diferenças ora, para ‘remédios’ de reconhecimento que sugerem a afirmação da diferença pelo menos como ponto de partida. A tensão entre afirmar ou diluir as diferenças acaba por gerar uma aparente oposição entre os interesses culturais e socioeconômicos dos grupos subjugados.

Sobre contradições como esta, envolvidas na inclusão, Garcia, (2004, p.2) assume a compreensão

[...] segundo a qual, a inclusão consiste na relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário - a exclusão - mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade.

Superar a segregação das pessoas consideradas com necessidades especiais, passando dos ‘cuidados asilares’, ao reconhecimento do direito à educação, à reabilitação, à seguridade social, ao trabalho, ao transporte, ao lazer e à cultura é desejável e provavelmente uma meta relativamente já cumprida nos países desenvolvidos (OLIVEIRA, 2004).

Em países como o Brasil, o caminho da equidade parece não ser fácil de percorrer, especialmente quando o sujeito, além de apresentar necessidades educacionais especiais, as enfrenta em condições sócio-econômicas e culturais precárias; como já afirmamos. Para Lacerda (2003, p.11) a desconstrução desse quadro passa por dois movimentos:

Um primeiro movimento é de contrapormos igualdade à desigualdade em vez de igualdade e diferença. A diferença é incontornável no caso do gênero, da raça, da deficiência, por exemplo [...] O segundo movimento é contrapor diferença à indiferença, pensando que a alteridade é condição de constituição de qualquer identidade e, se continuarmos a criar castas de pessoas com diferente *status* de humanidade, todos teremos muito a perder.

As incontornáveis diferenças não podem ser confundidas com a desigualdade de oportunidades oferecidas ou negadas às pessoas. A partir dessa premissa é possível oferecer ou não os recursos necessários, sem negar as diferenças. Ser cego com acesso a materiais em Braille permite o acesso ao conhecimento em condições relativamente semelhantes às dos videntes, sem apagar a diferença na forma de fazer a leitura de um texto, por exemplo. Nesse sentido, Lacerda (2003) propôs as duas duplas de oposições literais igualdade/desigualdade e diferença/indiferença, como apontado acima. Pode-se inferir também que igualar as oportunidades no processo educacional não pressupõe a igualdade nos dispositivos necessários para acessar ao conhecimento. Ao contrário, o reconhecimento das diferenças não admite a indiferença na mediação requerida pelos sujeitos.

Nesse contexto, negar as diferenças entre as pessoas, igualando os recursos, os instrumentos, os tempos para acessar o mesmo conhecimento resultará, na verdade, em desigualdade de oportunidades. A indiferença é a negação da diferença, como pontua Lacerda (2003). Fazer de conta que todos podem ouvir o que se fala, sem preocupar-se com a presença de uma pessoa surda, significa negação de sua diferente forma de se comunicar com os outros. Oferecer recursos diferentes não é discriminatório, no sentido de inferioridade; ao contrário, significa oferecer oportunidades semelhantes respeitando-se as singularidades de cada um.

Cabe assinalar, ainda, que as desigualdades de condições sociais provocam um aumento considerável nas diferentes formas de ser. As oportunidades de participação na sociedade de uma pessoa paraplégica com a possibilidade de deslocar-se não são iguais às oportunidades de outra que não tem o mesmo acesso. Uma deficiência de origem biológica pode ser agravada ou minimizada pelas condições sociais. Padilha (2001), ao relatar o caso de

Fernando, sujeito referido em uma pesquisa por ela desenvolvida, salienta a necessidade de oportunizar a todos, condições que favoreçam o desenvolvimento de cada um.

No decorrer dos capítulos estas questões serão desenvolvidas com base no trabalho de campo, no mapeamento das pesquisas brasileiras e articulação dos diversos elementos aqui considerados. A seguir descrevo os caminhos metodológicos.

Casi todos los ojos miran, pero son pocos
los que observan, y menos aún los que
ven. Guasch, 1997

2. O DESENHO DA PESQUISA: QUANDO AS INTERAÇÕES DETERMINAM PARCIALMENTE O CAMINHO OU A MANEIRA DE CAMINHAR

Primeiramente, quando a clareza sobre meu tema de pesquisa se limitava ao direcionamento para as crianças com NEE presentes nas salas de aula de educação básica, procurei coletar dados preliminares sobre a integração de estudantes na rede regular de ensino, especialmente nas escolas públicas estaduais de uma cidade da Serra Catarinense. Esses dados foram disponibilizados pela profissional responsável pela política de educação especial da Gerência Regional de Educação do Estado. Cabe esclarecer que em cada Gerência há um profissional da educação encarregado de viabilizar a concretização de ações relativas à Educação Especial, seja em escolas regulares, seja em escolas e serviços especiais. A partir deste mapeamento inicial, identifiquei algumas escolas, na cidade, com maior número de crianças com necessidades especiais, ‘incluídas’. Dentre elas, escolhi uma escola e, nela, algumas crianças da primeira série do ensino fundamental para dar início às minhas observações; tratava-se então de uma aproximação ao campo de interesse de pesquisa para desenhar o projeto de dissertação. Inicialmente pretendia observar uma criança, na primeira série, fora de idade padrão, isto é, que tivesse mais idade que seus pares. A escola escolhida para a observação, entretanto, enfrentava problemas com a inclusão de uma criança em idade de primeira série, e fui solicitada a observar aquela criança. Embora pudesse ter insistido na opção prevista, acolhi a solicitação.

A observação como forma de coletar dados numa pesquisa de campo permite, ao mesmo tempo em que se apreendem elementos da realidade, que se faça parte dessa realidade e que seus efeitos sejam sentidos diretamente, bem como não se pode evitar a produção de alguns efeitos sobre a situação observada e seus sujeitos (afinal, passa-se a fazer parte da cena). Machado (1998,107) quando analisa a dimensão subjetiva na pesquisa alerta que “vários indícios mostram que o pesquisador está cada vez mais legitimando uma participação não dissimulada nas suas pesquisas”. Neste caso, a observação direta, conforme mostram

Lüdke e André (1986, p.26) “permite que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas”.

Lüdke e André (1986) assinalam duas críticas freqüentes à observação como forma de coleta de dados: a primeira refere-se às alterações provocadas pelo pesquisador no campo da pesquisa, isto quando se trata da observação direta; a segunda refere-se ao grau de interpretação pessoal em que se baseia. Afinal, é na perspectiva do olhar do observador que os dados serão ou não elencados. Para se contrapor a estas críticas, as autoras (1986, p.27) trazem Guba e Lincon (1981) que argumentam serem as alterações provocadas no campo de pesquisa muito menores do que se imagina, e que a crítica feita sobre a interpretação pessoal tem origem numa visão positivista, “que condena qualquer uso da experiência direta”.

A observação pode assumir diferentes formas. Uma delas é a “observação participante” afirmam Lüdke e André (1986, p.28), baseadas em Denzin, que se constitui em “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”. Essa modalidade pressupõe um envolvimento intenso do pesquisador no campo de pesquisa, caracterizando-a como uma pesquisa participante. A posição utilizada na pesquisa em foco pode ser caracterizada como a de um “observador participante”. Esta variação é definida pelo grau de envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa no sentido proposto por Buford Junker (Lüdke e André, 1986) especialmente referindo-se à explicitação e compartilhamento da pesquisa com os envolvidos.

Nesta posição, esclarecem Lüdke e André (1986, p.29), o observador assume

[...] um papel em que a identidade do pesquisador e os seus objetivos são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nesta posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Guasch (1987, p.7) afirma que de “todos los sistemas de investigación social la observación participante es quizás el más subjetivo. Por eso la observación participante es un instrumento idóneo para recuperar el sentimiento en las ciencias sociales”. Isso leva a pensar que o observador leva consigo um olhar construído com base em suas experiências de vida e, portanto, não será um olhar neutro. Por outro lado, este mesmo autor avalia a observação participante como tendo um caráter feminino, se consideramos os estereótipos de gênero, definindo-a como: “[...] flexible, dúctil, intuitiva, sutil, no racional [...] opone al rígido

positivismo masculino uma tolerancia epistemológica que prefere pactar la realidad antes que imponerla” (GUASCH, 1997, p.7).

Para esta observação procurei estabelecer alguns parâmetros que orientariam minha ação: alguns pontos centrais para dirigir meu olhar, o grau de envolvimento que teria, junto aos sujeitos, o número mínimo de observações diretas e a forma de registro.

Propus-me então à realização de uma observação sistemática, considerando a possibilidade de apreender indícios (Ginsburg, 1989) que permitissem uma compreensão das possibilidades de aprendizagem escolar das crianças ‘especiais’ em salas regulares. O que pretendia buscar era o que normalmente é ocultado no cotidiano, pela naturalização das ações que compõem as rotinas que se instalam nas salas de aula.

Nesses encontros procurei manter-me na posição de observadora, sem, contudo, evitar interações com os sujeitos da sala. De algum modo fui parte integrante das classes que observei, durante o processo de observação. Como diz Sampaio (2006, p.10) “vivemos, hoje, a construção e legitimação de novas formas de conhecer, pesquisar, estar e participar no mundo” quando se refere ao sujeito de suas pesquisas, trazendo a noção de “sujeito encarnado” (Esteban, 1999), que não pode ser compreendido fora do contexto de sua vida, participe do mundo onde vive. Nesse sentido, pode-se dizer que não há uma observação neutra. O que se vê, faz parte de uma escolha de quem vê. Com isso torna-se bastante complexa a tarefa de ver o que ainda não foi reconhecido, veiculado, ou o que já faz parte dos discursos circundantes.

A pesquisa no cotidiano da escola tem assumido um caráter etnográfico (André, 2001), em função de técnicas importadas da antropologia. Fazenda (1997, p.37) faz uma distinção do uso da etnografia pelos antropólogos e sociólogos, quando se considera a possibilidade de incorporá-la na pesquisa educacional. Enquanto para os antropólogos e sociólogos, o foco é a ‘descrição’ da cultura de grupos e sociedades primitivas ou complexas, para a pesquisa educacional o campo de ‘descrição’ pode ser o cotidiano da escola. E para efetivá-la, uma das formas a considerar é a observação participante, que possibilita apreender significados das “experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar”, sem desconsiderar a entrevista não estruturada, que também permite esta apreensão da realidade.

Por um lado, poder-se-ia com Fazenda (1997, p. 37-38) dizer então que esta pesquisa diferencia-se da pesquisa participante porque “propõe um intenso envolvimento do grupo pesquisado nas diversas fases coletivas da avaliação dos resultados para transformá-los em ações concretas”. Por outro lado, distingue-se também de uma pesquisa-ação propriamente

dita, no sentido definido por ela que pressupõe “um processo de controle sistemático da própria ação do pesquisador, ou como um estudo que envolve alguma forma de intervenção”.

Sobre o papel da pesquisa etnográfica, André (2001, p.357) assinala que “trazer cenas do cotidiano escolar, captadas pelas pesquisas do tipo etnográfico para serem discutidas nos programas de formação e aperfeiçoamento docente pode ser uma excelente alternativa para o exercício da tão buscada articulação teoria-prática”.

Jesus (2005, 2006) tem apresentado resultados de pesquisa numa modalidade que denomina pesquisa-ação-crítico-colaborativa. Nessas pesquisas pode-se perceber uma outra posição dos sujeitos da investigação. Mesmo estando com funções diferentes, pesquisadores e professores têm a mesma responsabilidade e a mesma atribuição: a de pesquisar. Neste caso, os professores passam a compor com os pesquisadores uma equipe que trabalha junto e que discute resultados analisando-os juntos. Cabe assinalar que esta modalidade de pesquisa-ação ainda pressupõe uma ação controlada, mesmo que o controle seja partilhado.

Nesta pesquisa considero o (a) professor (a) como parceiro (a) na busca de alternativas pedagógicas em classes em que estão matriculados alunos considerados com NEE. Entretanto, sem a intenção de desenvolver atividades controladas, com a finalidade de obter resultados, mudanças (embora esteja ciente da possibilidade de produzi-las a partir da minha presença - estranha - no cotidiano da sala de aula).

A participação buscada junto aos professores foi no sentido de que colaborassem com a observação e ao mesmo tempo colocá-los a par do que observamos, na busca de sua contribuição para compreender o que acontece em sua sala de aula. Após realizar as observações, disponibilizei os registros às professoras, cujas classes observei, tais como foram produzidos. Solicitei-lhes que, enquanto lessem, registrassem as suas observações a partir das minhas. Estabeleci a hipótese de que a leitura a partir de um outro olhar sobre a sua prática poderia levar os professores a reconhecerem-se nelas, ou não, favorecendo uma reflexão crítica. Loiola e Therrien (2003, p.4) também disponibilizaram os relatórios de suas observações na forma “documentos síntese descritivos”, numa pesquisa cujo tema referia-se à relação entre os conhecimentos e a ação de professores, numa perspectiva ergonômica do trabalho docente. Justificam o processo tais autores da seguinte maneira:

Essa estratégia tinha como objetivo propiciar aos docentes a oportunidade de reconhecer sua própria prática através de uma leitura crítica e, ao mesmo tempo, convidá-los a um diálogo consigo mesmos e com a equipe de pesquisadores na medida em que o próprio professor considerasse necessário.

O reconhecimento dos conhecimentos que embasam a prática dos docentes pode permitir a sua reflexão sobre eles, durante um processo de pesquisa. Nesse sentido, buscamos elementos em Zeichner (1998, p.223) por considerar que a pesquisa “colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas [alerta] não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso”. Essa pesquisa também assume um caráter colaborativo, porque reconhece a participação dos professores, quando estes podem inferir as suas observações nos registros de coleta de dados. No caso desta pesquisa, todos os professores que participaram desta experiência compartilhada aceitaram fazer registros, todos em perspectivas diferentes, cada um a sua maneira, uma vez que os deixei livres para escolher a forma de fazê-lo¹³.

A primeira observação realizada permitiu delinear um caminho a seguir sem, no entanto, torná-lo impermeável às transformações ao longo do processo. A princípio optei por observar classes de primeira série, por ser um momento da escolarização no qual a aprendizagem dos alunos demanda tarefa bastante complexa. As crianças estão sendo inseridas, nesse momento, num processo, em que a sistematização do conhecimento impõe-se por meio do ensino. Nesse sentido, a mediação entre o sujeito da aprendizagem e o objeto da aprendizagem é realizada por um (a) professor (a) que tem um currículo já definido a seguir e escolhe as estratégias que conhece e com as quais se identifica – o seu fazer pedagógico. É o momento em que a criança passa a ser aluno.

Outro aspecto fundante da escolha de campo para a minha forma de observação participante foi a inserção de mais de um sujeito considerado com necessidades educacionais especiais nas salas de aula observadas. Levando em conta as mudanças promovidas pela quebra da aparente homogeneidade das salas regulares, a partir da inserção de sujeitos considerados com NEE, havia um pressuposto de que a presença de mais de um sujeito com NEE no processo de ensino e aprendizagem resultaria em uma gama de situações que desfigurariam a clássica formação da classe regular.

As escolas escolhidas e observadas constituíram-se em: 1) uma escola pública estadual de grande porte com aproximadamente 2.000 alunos localizada na parte central da cidade; 2) uma segunda escola de grande porte com aproximadamente 1.500 alunos, localizada em um bairro periférico pertencente ao sistema municipal de educação escolar. As outras duas escolas (campo de pesquisa) também municipais, mas de pequeno porte, com 120 e 130

¹³ Este partilhar deu origem a um projeto, em construção de um grupo de pesquisa para aprofundamento destas questões, com todos esses professores como parceiros.

alunos mais ou menos, localizam-se em bairros periféricos. Uma destas, fazendo divisa entre a cidade e os campos que a circundam e a outra localizada ao pé de um morro, cujos moradores são considerados socialmente carentes.

A escolha destas escolas seguiu o mapeamento inicial realizado, sobre a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares, mas também se deveu ao fato de estarem estrategicamente localizadas em pontos bastante distantes umas das outras. Buscamos conhecer realidades sociais diferentes, presumindo encontrar situações escolares diversas (sujeitos diferentes, condições estruturais escolares diferentes ou, ainda, área de abrangência distinta).

A observação participante foi realizada durante uma hora em cada sala de aula, uma vez por semana, ajustando-se, quando necessário às demandas de cada classe, ou seja, mudanças no horário e dia de observação, assim como no tempo de permanência em sala de aula (algumas vezes permaneci por mais tempo que o previsto). O número de observações compreendeu cinco em cada escola. Desde a primeira até última observação busquei inserir-me na sala de aula, em um dos espaços desocupados, cuidando para não interferir em demasia na dinâmica já estabelecida. Não fiz registros durante a observação, somente à saída do local procurava registrar tudo que me vinha à lembrança, dos fatos observados. Poderia ser discutível a validade dos resultados desta coleta em função da forma de registrá-los. A opção, no entanto, por esta modalidade, justifica-se por sua finalidade: ver o que acontece em sala de aula, com a presença de alunos com NEE. E ver de forma a acolher minimizando os juízos de valor, deixar-se contaminar pelo que acontece. Guasch (1997, p.9), quando escreve sobre a observação participante, no capítulo que intitula “La arte de observar” propõe que “Contemplar la realidad significa dejarse penetrar por la imagen” Olhar e ver e testemunhar estabelecendo sentidos e buscando articular uma compreensão do que acontece em sala de aula, diante da inclusão de sujeitos considerados com NEE, a partir da análise crítica e reflexiva teoricamente fundamentada.

*a realidad es como una escultura que
puede ser mirada desde distintos ángulos.*

Guasch, 1997

3. PESQUISAS BRASILEIRAS EM TORNO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A problemática que abordei em minha pesquisa mostrou-se bastante complexa desde o início. Embora já vislumbrasse tal complexidade, tanto na condição de professora de educação especial, quanto de pesquisadora da educação, especialmente nesta área, a busca de interlocução com pesquisadores em educação que focalizam as questões pertinentes à educação de alunos considerados com NEE, agora inseridos na educação regular, mostrou-se absolutamente necessária. Acessando o banco de teses da CAPES, busquei a partir das palavras-chave ‘práticas pedagógicas’, ‘inclusão escolar’ e ‘necessidades educacionais especiais’, teses e dissertações que poderiam dialogar com a temática e especialmente com os dados colhidos no campo da minha pesquisa de mestrado. Encontrei setenta e seis trabalhos no período compreendido entre 1991 e 2004, que foram examinados e classificados, inicialmente em dois grandes grupos, para posterior análise, articulando com os dados da pesquisa de campo. No primeiro incluí trinta e três trabalhos pertinentes à temática da inclusão de alunos considerados com NEE, porém seguindo direções diferentes das assumidas neste trabalho. Por isso descrevo de maneira sintética as temáticas abordadas nessas pesquisas para dedicar maior atenção ao segundo grupo de pesquisas, com as quais o diálogo pode contribuir, de forma mais efetiva para a análise dos dados desta investigação.

3.1 Teses e Dissertações - Fora do Ensino Regular

Este primeiro grupo de pesquisas foi dividido em sete subgrupos, considerando suas temáticas, ficando assim classificados: Grupo I: dispositivos da educação especial para inclusão na escola regular; Grupo II: intervenção em instituições específicas de educação especial; Grupo III: estudos sobre NEE por área de comprometimento; Grupo IV: inclusão de alunos com NEE no ensino médio e superior; Grupo V: mapeamento de teses e dissertações;

Grupo VI: temáticas diversas que tangenciam a inclusão escolar; Grupo VII: um trabalho que privilegia o ponto de vista de sujeitos que apresentam NEE.

No Grupo I, dois trabalhos tratam das salas de apoio pedagógico como dispositivos do processo de inclusão escolar, espaço reservado ao atendimento de necessidades especiais dos alunos, matriculados no ensino regular (DEROULEDE, 2002; SILVEIRA, 2000). A classe especial, que poderíamos considerar uma antecessora das salas de apoio pedagógico, é discutida num trabalho como uma alternativa adotada no processo de integração no ensino regular, processo este que é considerado anterior ao da inclusão escolar (BARREIROS, 1996). Silva (2003) investiga a dinâmica estabelecida entre a classe regular e a classe de recursos, em relação aos alunos com NEE, e como essas práticas de ensino e aprendizagem, junto a alunos com deficiência mental, desenham a cultura escolar.

No Grupo II inclui onze trabalhos que abordam formas de intervenção na educação especial, mas não no âmbito do ensino regular. As escolas e outras instituições de educação especial, consideradas ambientes segregadores, ainda têm sido foco de estudos sobre suas práticas e sobre as concepções e representações que as sustentam. (ALENCAR, 2004, COELHO, 2001; CONCEIÇÃO, 2004; CORTE, 1996; FERNANDES, 1991; LOPES, 1996; MARQUES, 2001; NARDI, 2001; SCHLÜNZEN, 2000; OLIVEIRA, 2002; OLIVETTI, 2000).

No Grupo III reuni quatro trabalhos, os quais se referem a especificidades das NEE, demarcados por área de comprometimento, ou seja, auditiva, mental e motora, trazendo elementos de análise específicos de cada caso (PEREIRA, 2000; LEITÃO, 2002; FALKENBACH, 2003; GARCIA, 2002).

Quatro trabalhos que abordam a temática da inclusão das pessoas com NEE no ensino médio e na educação superior estão no Grupo IV (MIRANDA, 2003; NOGUEIRA, 2002; MOREIRA, 2004; FERRARI, 2004). Eles tampouco se constituem em foco desta pesquisa, embora paralelamente, em outro projeto de pesquisa¹⁴ esteja aproximando-me deste recorte.

O Grupo V é constituído por dois trabalhos que realizam mapeamentos de produções acadêmicas sobre a temática das NEE. Damiani (2001) faz uma análise, em sua dissertação, a

¹⁴ Esta pesquisa tem como título a “Inclusão de Pessoas Consideradas com NEE no Ensino Superior: experiências na Universidade do Planalto Catarinense” e está sendo desenvolvida em parceria com as professoras pesquisadoras da UNIPLAC, Mercedes Maria Gevaerd, Maria Dulce de França, Vera Rejane Coelho, tendo como bolsista Andreza Marcon, sendo financiada pela FAPESC – Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina. Em 2006 resultados dessa investigação foram apresentados no GT 15 – Educação Especial na Reunião Anual da ANPED com um pôster de minha autoria: “Estranhamentos e Encontros entre Surdos e Ouvintes: Apontamentos a partir de uma experiência na Universidade”.

partir de 49 trabalhos da USP, mais especificamente da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia, trazendo um balanço da produção acadêmica sobre os processos de integração e de inclusão¹⁵, no entanto, sem apontar diferenças entre esses dois conceitos. Os resultados obtidos apontam para as dificuldades no processo da integração escolar. No entanto, já se apóiam no paradigma da cultura da diversidade. É curioso que um trabalho apresentado por Moura (2003) na 26ª Reunião Anual da ANPED, também faz análise com base num conjunto de dissertações e teses, mas de uma determinada época, especificamente da década de 1970, nos PPGes existentes naquele período. Buscou nesses trabalhos o entendimento sobre a diferença e os sentidos atribuídos à deficiência, bem como os seus efeitos sobre a educação oferecida aos alunos com NEE, naquela época.

No Grupo VI coloquei sete trabalhos que apresentam temáticas diversas podendo ser classificadas como alternativas em campos diferentes, que viriam em apoio ao processo de inclusão escolar, como a mídia televisiva e imprensa, a enfermagem, a fonoaudiologia, a informática, a psicopedagogia e práticas docentes em determinadas disciplinas (ALONSO, 2004; DEGGERONI, 2001; GOULART, 2000; LASCHUK, 2003; RODRIGUES, 1999; SILVA, 2000; VALÉRIO, 2004).

No Grupo VII inclui o trabalho de Rechico (2003) que chama a atenção por escutar professores surdos sobre o processo de inclusão. Ouvir e reconhecer as vozes dos sujeitos que têm sido foco de pesquisas no âmbito da educação aproxima-se consideravelmente da problemática abordada nesta pesquisa, em função da legitimação e reconhecimento do que os sujeitos trazem. Distancia-se, no entanto, porque em minha pesquisa não delimito os sujeitos por sua condição pessoal e com isso evito adjetivações sobre os mesmos. Estas são freqüentes no tratamento e forma de olhar e até nomear os ditos deficientes, herança da cultura médica centrada nos diagnósticos que dividem os homens entre normais e anormais, conforme as análises que Foucault (2002) dedicou à questão.

Ao concentra-me em estudos que tratam das questões pertinentes à inclusão escolar, reforço a minha disposição em deslocar o foco de investigação para o campo da educação regular, para onde migram os alunos considerados com NEE, que antes estiveram aos cuidados de profissionais atuantes em instituições de educação especial, assim como para os professores da educação regular que agora estão incumbidos de sua educação escolar.

¹⁵ A distinção entre esses dois termos tem relevância tanto histórica como conceitual.

3.2 Teses e Dissertações - Aproximações da minha pesquisa

As quarenta e quatro teses e dissertações do segundo grupo, configuradas na triagem inicial a partir do total de setenta e seis teses e dissertações são descritas e analisadas nos próximos itens por possibilitarem um diálogo mais próximo, a partir de seus temas, com o que me proponho analisar. Estes correspondem aos quatro grupos temáticos que configurei, sendo necessário esclarecer que a inclusão de um trabalho em um desses grupos não o exclui necessariamente de outro. Procurei apenas organizá-los a partir da minha percepção sobre seu foco principal. Sendo assim, o Grupo I focaliza as políticas públicas de inclusão escolar, englobando cinco trabalhos que abordam aspectos diferentes e todos relevantes à discussão. No Grupo II a formação docente, em sua multifacetada complexidade, é trazida por dez trabalhos. No Grupo III, dezesseis trabalhos abordam as concepções que orientam a formação e a atuação docente diante das NEE de alguns de seus alunos. Por fim, no Grupo IV estão treze trabalhos direcionados às análises das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino regular, onde estão inseridos alunos com NEE.

3.2.1 Teses e Dissertações que tratam das Políticas Públicas

Ao examinar o Grupo I, a partir da dimensão política, na qual se percebe alguns aspectos importantes do processo de inclusão escolar, os trabalhos revelam que há uma distância razoável entre as determinações legais e as práticas efetivamente desenvolvidas. BLUMER (2004) explora a efetividade das políticas públicas que direcionam as ações do processo de inclusão escolar e como de fato elas acontecem, trazendo em seus dados que este processo vem sendo implementado de maneira “pragmática e acrítica”. Outro trabalho faz um questionamento sobre este processo apontando a transitoriedade entre a integração e a inclusão, salientando que há diferenças evolutivas entre uma e outra (GOMES, 2002). O trabalho de Santos (2004) faz recorte sobre as políticas públicas de educação para os alunos com NEE no ensino regular em um determinado Estado brasileiro, demarcando uma época específica. Foi objeto de sua análise o impacto das políticas públicas sobre o acesso e a permanência destes alunos na escola regular, assim como a formulação e execução de programas de formação docente. Conclui a autora que as políticas de inclusão, sendo implantadas por decreto, não têm garantido mudanças na “organicidade da escola”.

A pesquisa de Jerônimo (2004) apresenta uma proposta inclusiva em escola pública, buscando conhecê-la em suas diversas dimensões e a partir dos diferentes sujeitos envolvidos. Conclui, a partir de seus dados, que a inclusão é um dos maiores desafios da Educação Especial, e que a par “dos discursos e do amparo legal é necessário que haja ações concretas e políticas de compromisso efetivo entre os órgãos responsáveis e dos profissionais desta área” e que as transformações exigem a melhoria da escola pública, na direção de poder atender as NEE. É importante ressaltar que essa pesquisa levou em consideração as vozes dos sujeitos inclusos. Em um outro trabalho, Ross (2000) faz uma análise do ponto de vista político, evidenciando também as concepções de homem, sociedade e educação por parte dos professores. Salienta ainda o distanciamento entre as proposições legais e as condições objetivas da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos considerados com NEE. Denuncia que a “sociedade capitalista toma a Política como um instrumento de dissimulação da realidade” e coloca o projeto de Educação Inclusiva no “bojo das políticas neoliberais”, em que se observa a minimização do Estado, aliada à precarização dos financiamentos para a Educação Especial.

Entendo ser importante a análise das políticas públicas que orientam e promovem a inclusão escolar de alunos com NEE porque não são neutras e revelam as concepções que se tem de homem, educação e sociedade. Neste trabalho não pretendo aprofundar esta questão, mas considero relevantes as determinações concretas da vida, em todas as suas dimensões, que interferem no campo específico de minha pesquisa: a sala de aula¹⁶.

3.2.2 Teses e Dissertações que tratam da Formação Docente

A formação docente é trazida de forma tangencial em quase todos os trabalhos analisados; os que estão no Grupo II foram selecionados em função do direcionamento mais evidente para esta temática. Um primeiro trabalho enfatiza dois aspectos a serem considerados nos cursos de formação de professores: o estudo de processos relativos a pessoas com NEE e as propostas de inclusão social. Neste trabalho Carlino (2000) focalizou sua busca em uma disciplina – Psicologia da Educação, mas no decorrer do processo viu-se na contingência de aceitar contribuições de outras disciplinas para a formação dos alunos/professores. Concluiu

¹⁶ No capítulo 1.3. “Terceiro tempo” do problema de pesquisa, teço algumas considerações neste sentido, que servem como pano de fundo das análises.

que de um modo geral os cursos de formação de professores não oferecem a seus alunos conhecimentos suficientes para o trabalho pedagógico contemplando as NEE.

A pesquisa de Magalhães (1999) também focaliza a formação de educadores. Com a finalidade de incluir alunos com NEE no ensino regular, aponta para um aspecto que considero relevante, ou seja, “ouvir a opinião de educadores-professores e diretores a respeito das propostas de integração e inclusão” no sentido de levantar as reais necessidades formativas, constituindo-se esse levantamento em um “ponto de partida” que assegure as reais solicitações desses sujeitos, visando a promover práticas pedagógicas “não segregativas”. Nesta mesma direção a tese de Souza (2002) resulta de um estudo sobre as práticas pedagógicas de professores/as que atuam no ensino fundamental e médio, com alunos com NEE inclusos. A análise reflexiva dos professores sobre as suas próprias práticas possibilitou à pesquisadora uma parceria importante em sua busca de subsídios curriculares para os cursos de formação docente, tanto no ensino médio, quanto nas licenciaturas e na Pedagogia. Ao transformar as “situações-problema” em “questões de estudo”, reconheceu os professores como sujeitos de sua própria formação, capazes de produzir o conhecimento necessário e, portanto, significativo para eles¹⁷.

Costa (2004) problematiza a formação docente a partir da compreensão das concepções que os docentes e demais profissionais de uma escola municipal têm sobre a diferença e a inclusão escolar. Seus dados revelam especialmente as dificuldades dos professores neste processo de inclusão, classificando-as por suas diferentes manifestações; alguns discutem a proposta, outros, percebem-na, mas resistem a ela. Conclui também que os professores ainda delegam o atendimento das NEE a especialistas e percebem a diferença “pelo prisma da inferioridade e da desigualdade”.

Outro trabalho busca compreender o que sustenta a formação continuada dos professores, relativamente à inclusão escolar. Faz análise de um projeto de formação de educadores promovido por uma ONG. Seus dados levam à conclusão de que é necessário abrir e manter um espaço e tempo, necessários para formação continuada dos professores, dentro de suas escolas. A autora considera positiva a parceria com instituições que se dedicam ao atendimento de pessoas com NEE. Entretanto, ressalta que a formação dos professores deve acontecer a partir de seus movimentos na direção “da construção e reconstrução dos seus conhecimentos e dos seus saberes” (ROSA, 2002).

¹⁷ No capítulo 4. 1. 5, “A Conversa com a Professora”, descrevo a interação por escrito que estabeleci com a professora da primeira classe observada, processo que se aproxima da forma de trabalhar de Souza. Em futuro próximo vejo perspectivas de interação e cooperação com esta autora.

A pesquisa de Pereira (2002) objetiva “identificar, descrever e analisar estratégias de inserção da temática da inclusão” na formação de professores. Considera que há uma defasagem em relação a este conhecimento ao longo dos cursos de formação inicial, desde o ensino médio ao superior. Essa pesquisa traz dados colhidos antes e após um curso de capacitação. A autora pôde constatar que já havia um posicionamento favorável à inclusão escolar, mesmo antes do curso. O que observou depois foi um ‘aumento na cautela’, por parte dos professores, em relação à percepção de suas competências para lidar com alunos considerados com NEE, concluindo sobre a necessidade de apoio de especialistas e a exigência de uma ação compartilhada entre os professores do ensino regular e o do ensino especial¹⁸.

Dois trabalhos, vindos da área da Educação Física, trazem como contribuição a preocupação em inserir na estrutura curricular do curso conhecimentos que privilegiam especificidades das NEE relativas à área motora. Um deles analisa a criação de uma disciplina específica – Atividade Motora Adaptada, inserida nos cursos de Educação Física de um Estado brasileiro, buscando investigar a “definição de conteúdos a serem desenvolvidos, da clientela a ser atendida e das estratégias a serem usadas” (SCHNEIDER, 1999). O trabalho de Fylyk (2001) analisa “a importância de um programa de aprendizagem” com a finalidade de preparar o profissional da Educação Física para trabalhar com alunos considerados com NEE na escola regular.

Silva (2001) procurou identificar e analisar de maneira crítica documentos que norteiam os cursos de formação inicial de professores, selecionando aqueles que consideram a proposta de atendimento educacional de alunos com NEE no ensino regular. Seus resultados indicaram saberes considerados necessários à docência, de tal modo que possam identificar as necessidades individuais dos alunos, bem como intervir pedagogicamente, com base nelas. Camelo (1999) buscou conhecer a natureza das dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino regular, relativas à inclusão escolar de alunos com NEE, fazendo uma relação entre o processo inclusivo e a formação recebida pelos docentes. Os dados colhidos evidenciaram, entre outras dificuldades, a falta de preparação dos professores para a condução do processo de inclusão. A pesquisadora enfatiza a necessidade de uma formação inicial e continuada que permita o enriquecimento de seus conhecimentos, assim com a possibilidade de “reflexão permanente sobre a sua prática pedagógica”.

As pesquisas agrupadas nesse conjunto abordam a formação docente, relacionada às

¹⁸ Em minha pesquisa “o especialista” ingressa na sala de aula em outro papel, o de pesquisador que busca o professor como parceiro no desenvolvimento de investigações e produção de conhecimento.

NEE dos alunos que estão sendo incluídos no ensino regular, trazendo aspectos diferentes em relação à abordagem que cada um faz, mas todos pertinentes à questão. De um modo geral apontam para a importância de uma formação docente inicial e continuada que contemple conhecimentos a respeito de necessidades específicas. Alguns desses aspectos, trazidos nos trabalhos, relacionam-se com a minha pesquisa, entre eles, o fato de ouvir os sujeitos (professores) sobre o que consideram como dificuldades em seu trabalho e levar em conta a sua opinião como “ponto de partida” para os processos de formação, como traz Magalhães (1999); além de transformar em “questões de estudo”, as “situações-problema” conforme aponta Souza (2002). O diálogo freqüente com os professores das classes, campos de minha pesquisa, apontou para as possibilidades de uma formação contínua, a partir dos saberes e das práticas de que se valem os professores no cotidiano de sua ação docente.

3.2.3 Teses e Dissertações que abordam Concepções e Representações de Docentes

A identificação das concepções e das representações que transitam neste processo de inclusão escolar de alunos com NEE parece ser uma estratégia básica no sentido de compreender o fazer/saber/ser professor. Assim como a formação, as concepções que sustentam o discurso e a prática docente constituem-se em pano de fundo de quase todas as pesquisas examinadas. No Grupo III, o agrupamento foi articulado a partir das palavras-chave: ‘concepções’, ‘representações’ e ‘discurso’ presentes na temática ou objetivos das pesquisas. Assim, dezesseis trabalhos integram-no.

No primeiro trabalho deste grupo, Barros (2003) investiga as práticas discursivas de crianças que convivem com uma colega que apresenta NEE, mais especificamente na área motora. Conclui, num primeiro momento, que o discurso social antecede e constitui o discurso das crianças. Nesse sentido buscou investigar também o discurso dos professores, por acreditar que esses servem de referências para seus alunos. E no discurso dos professores encontrou uma tendência a perceber os déficits dos alunos em detrimento de suas potencialidades. A “descrença na capacidade de aprendizagem dos alunos com paralisia cerebral”, por parte dos professores, imprime um sentido caritativo ao aceitá-los em sala de aula. A negação foi o sentido mais evidente nos discursos das crianças e dos professores, sujeitos dessa pesquisa.

A atitude de resistência dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular foi investigada por Breitenvieser (2001), que analisou a face psicológica dessa atitude. Os dados revelaram que o aluno com NEE representa uma ameaça, provocando-lhes sentimentos de “pena, repulsa e medo, bem como insegurança, ansiedade e impotência”. A pesquisadora verificou que o desconhecimento sobre as ‘deficiências’ pode ter influenciado o preconceito dos professores em relação aos alunos com NEE e considera que deve haver uma “preparação, apoio e suporte psicológicos aos educadores” nesse processo de inclusão escolar.

Outra pesquisa que investiga os sentimentos dos professores, desencadeados pela inclusão de alunos com NEE em suas salas de aula, foi realizada por Barasuol (2004). Trata-se da análise do fenômeno conhecido por “Burnout”, expressado pela “alta exaustão emocional” apresentada por professores, sujeitos da pesquisa. Sugere o pesquisador que uma investigação mais aprofundada sobre “os sentimentos que permeiam o fazer docente que lida com alunos com NEE viabilizaria uma melhor compreensão de seu sofrimento”, possibilitando intervenções no sentido de minimizá-lo.

Sobre a atitude dos professores para com seus alunos com NEE, Koff (2004) investiga a relação entre a concepção de pessoa e a construção de uma postura tolerante. A análise foi realizada estabelecendo-se três categorias que foram subdivididas: Opção pelo Magistério; Concepção de Pessoa; Tolerância e Educação Inclusiva. Os dados colhidos por meio de entrevistas e observações revelaram uma relação entre os fatores que motivaram a opção pelo magistério (falta de outra opção, profissão e vocação) e a construção de uma postura tolerante em relação às diferenças dos alunos. Já Fonseca (2002) parte da análise de testemunhos de professores que atuam junto a alunos com NEE para compreender o que pensam sobre integração/inclusão. Também utiliza algumas categorias de análise para examinar os dados colhidos: Atuação Profissional; Utilização da Nomenclatura; Sociedade e o Futuro da Educação Especial. Os resultados indicam um (re) direcionamento dos cursos de formação inicial dos professores, bem como uma (re) organização da escola, estendendo a discussão às famílias e à sociedade.

Bernardes (2003) também buscou, com base na Teoria das Representações Sociais, as concepções de professores da rede pública e particular de uma cidade sobre o processo de inclusão de alunos com NEE em sala de aula regular. Essa pesquisa utilizou uma entrevista-piloto para captar elementos centrais das representações sociais, o que facilitou a elaboração de um instrumento a ser aplicado junto aos professores das referidas escolas. A partir dos dados foi possível identificar perfis de professores, assim como a relação entre suas concepções e suas práticas. Nesta mesma direção, o trabalho de Sant’Ana (2003) também

buscou identificar as concepções de professores e diretores sobre a educação inclusiva encontrando diferentes enfoques que ora se aproximavam dos princípios de integração, ora dos princípios da inclusão, embora sem diferenças significativas. Ainda aponta para dificuldades do processo, centrando-as na falta de especialização dos professores e na falta de apoio técnico. As sugestões para superá-las também convergem na direção de apoios técnicos, fora de sala de aula.

Angelotti (2004) pesquisou as concepções sobre a inclusão escolar dos professores de uma rede municipal, apoiando-se na premissa de que o conhecimento conceitual poderia ajudar os professores a entender e avaliar as NEE de seus alunos; para isso elege os termos mais utilizados no referido processo de inclusão. Os resultados mostram a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos dos professores, mas também afirmam que somente a formação teórica não seria suficiente. A pesquisa aposta numa maior interação teoria/prática pedagógica, reconhecendo que os professores poderão encontrar soluções no cotidiano da sala de aula, sem dispensar outros apoios e recursos necessários. Medeiros (2002) também investiga as representações de professores sobre educação especial, diante da inclusão escolar do aluno com NEE, a partir da verificação dos saberes que estes professores tiveram durante a sua formação. Observou a atuação e os procedimentos que os professores adotam em suas práticas pedagógicas, assim como as dificuldades e necessidades que apresentam. Conclui que a inclusão escolar necessita de muitos investimentos e que os professores precisam repensar suas práticas, visando à transformação da realidade.

Um estudo sobre as crenças e práticas no cotidiano escolar é o objetivo do trabalho de Lacerda (2003) no sentido de discutir a educação inclusiva no ensino regular. Para tanto, utiliza-se de uma situação hipotética a fim de detectar como os professores reagem diante de conflitos. Os resultados apontaram “divergência entre o discurso e a prática”. Conclui que a relação professor/aluno é importante para a compreensão das NEE e que o investimento na formação continuada poderá promover práticas que evitem a exclusão social dos ‘diferentes’. Também um estudo sobre as concepções de alunos do curso de Pedagogia sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino regular utiliza-se de situações-problema apresentadas por meio de um questionário para a investigação. Os posicionamentos frente às situações-problema permitiram identificar as concepções de aprendizagem e de deficiência que esses alunos apresentavam, assim como permitiram analisar a contribuição do curso de Pedagogia em relação ao processo de inclusão. Pelas análises feitas os alunos/professores apresentaram concepções de cunho metafísico e patologizante em relação ao conceito de ‘deficiência’, privilegiando aspectos clínicos em detrimento do contexto escolar e social (CESTAR, 2002).

França (2003) buscou investigar a representação social de inclusão que os educadores apresentam, e detectou a gestão pedagógica como elemento significativo para o processo de inclusão dos alunos com NEE na escola regular. Considera, a partir de seus dados, que as políticas públicas não estabelecem parâmetros objetivos de acesso e permanência dos alunos com NEE na escola regular, e que o impacto provocado pelas suas presenças tem gerado muitas dúvidas e diferentes compreensões. Considera que preconceitos e atitudes conservadoras “ocultam o verdadeiro sentido dessa inovação”.

A inclusão de crianças com NEE na Educação Infantil, objeto de análise do trabalho de Santos (2002), teve como objetivo discutir sobre os impasses e as perspectivas de inclusão neste nível da Educação Básica. Procurou dar também visibilidade às concepções de deficiência, de educação e de infância que sustentam a prática no cotidiano. Conclui perguntando-se: “o quanto e como estamos de fato construindo uma proposta de educação inclusiva?”. O que dá uma idéia de que as experiências foram observadas do ponto de vista de seus limites.

A inclusão, compreendida como um processo que inicia com o nascimento de uma pessoa com NEE, é analisada por outra pesquisadora que construiu o *corpus* de seu trabalho com base em dados colhidos junto aos professores da escola regular e da escola especial, mas também junto à família da criança envolvida, assim como outras famílias de seus colegas de escola. A partir de análise de conteúdo, tanto das entrevistas como das observações, conclui que a reflexão sobre as crenças, valores e práticas poderá ser produtiva, provocando “rupturas no modo de conceber as diferenças entre os seres humanos” (HUERTA, 2002).

Fagundes (2002) em pesquisa que busca conhecer os diversos olhares sobre a diferença que circulam nas escolas de uma rede municipal de ensino, na tentativa de potencializar o processo inclusivo; conclui que a inclusão de estudantes com NEE, entendida como “própria ao direito à diferença” poderá estabelecer outra direção nos caminhos da escola, provocando rupturas e impulsionando-a para a superação dos limites, tanto os relacionados às práticas docentes, quanto àqueles relacionados à aprendizagem dos alunos com NEE. O trabalho de Duarte (2004) traz, em contrapartida, as dificuldades apresentadas, especialmente pelos professores, na promoção do processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Investigando as concepções dos professores sobre a inclusão escolar, aponta que os professores apresentam uma concepção tradicional de aprendizagem, além da concepção negativa sobre a aprendizagem de alunos com NEE e da dificuldade em organizar atividades que levem em conta a diversidade.

3.2.4 Teses e Dissertações que abordam as Práticas Pedagógicas

É necessário esclarecer - em princípio - que não entendo a prática descolada da teoria que a sustenta, e considero possível, juntamente com Tardif (2001) e Larrosa (2002) produzir conhecimentos a partir das práticas. Os saberes da experiência, conforme esses autores, se constituem no cotidiano, no exercício da docência, nas suas práticas e parecem ser os mais disponíveis ao professor, para enfrentar o dia a dia da sala de aula, sobretudo quando as condições se alteram em função de necessidades especiais de alguns estudantes. Os treze trabalhos reunidos neste grupo IV, relativos às práticas pedagógicas, poderiam estar distribuídos entre os outros grupos já analisados. Porém, algumas características justificaram a criação deste conjunto, sobretudo o fato de se basearem em relatos de experiências. Os saberes da experiência (TARDIF, 2001), que os professores lançam mão em sala de aula, estão entrelaçados com suas concepções e representações, constituídas ao longo de sua vida pessoal e profissional. Reconhecer estes saberes poderá resultar positivamente na transformação requerida em sua prática; afinal, sua participação ativa situa os docentes como sujeitos e não como objetos dos processos formativos (CORREIA, 2001).

O trabalho de Xavier (2003) aborda as Turmas de Progressão – que são agrupamentos provisórios de estudantes que apresentam defasagem entre idade e série, ou nível de conhecimentos, adotados em sistema de ciclos admitidos na Educação Básica. Observa que os alunos inclusos nessas classes poderiam ser considerados com base na categoria discutida por Foucault, “os anormais”, ou “os estranhos”, designação proposta por Bauman, tal a diversidade de características excludentes que apresentam em relação ao paradigma de normalidade. Conclui que as práticas pedagógicas apresentavam um teor maior de disciplinamento do que de produção de conhecimento escolar. Mais uma Turma de Progressão constituiu-se no campo da pesquisa-ação de Cedron (2003). A observação do campo constituiu-se no primeiro momento numa forma de conhecer o contexto. O segundo momento constituiu-se de encontros sistemáticos com a professora, com o objetivo de refletir sobre a sua prática pedagógica, trazendo para o diálogo elementos colhidos em sala de aula.

Um estudo sobre a inclusão de crianças cegas na Educação Infantil revelou a possibilidade de interações entre cegos e videntes, mesmo diante da superação de obstáculos, como a formação insuficiente do professor, a precariedade das condições das escolas, a inadequação do material didático e pedagógico, e também com relação a questões de ordem afetiva, como a rejeição e a indiferença por parte do professor e de crianças videntes. A

pesquisadora apontou para o viés das possibilidades, a partir das interações sociais, a despeito de todos os outros entraves (GALVÃO, 2004).

Em contrapartida, a pesquisa de Monteiro (2004) dá visibilidade aos aspectos que entravam o processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física. Aponta para a falta da acessibilidade física das instalações da escola e o desconhecimento das patologias que dão origem às deficiências, assim como a falta de assessoria de profissionais considerados competentes para esta prática pedagógica.¹⁹

A análise do cotidiano de uma escola, onde estão alunos com NEE, permitiu à Souza (2000) observar os limites e as possibilidades focalizando seu olhar sobre as adaptações curriculares. E mesmo diante da complexidade do processo, conclui que é possível incluir alunos com NEE no ensino regular, tendo por base as observações da prática pedagógica e das entrevistas com os professores, alunos e pais envolvidos na questão.

Uma pesquisa-ação desenvolvida por Gonçalves (2003) permitiu investigar as possibilidades da prática coletiva na ação educativa em escola regular que inclui alunos com NEE. Essa pesquisa compreendeu três escolas, mas os sujeitos envolvidos não se restringiram aos professores e alunos, ao contrário, alcançou desde a sala de aula até a Secretaria Municipal de Educação. Conclui que a ação cooperativa constitui-se num caminho promissor para a inclusão escolar. A pesquisa de Almeida (2004) também privilegia a cooperação e parte da reflexão crítica da ação pedagógica, caracterizando-se por uma “formação continuada em contexto”. Trata-se de uma intervenção-colaboração que pôde revelar alguns aspectos importantes para uma prática pedagógica inclusiva: “manejo das relações em sala de aula; a flexibilização e a adaptação curricular; a observação constante e sistemática dos alunos...” Aponta também para a necessidade do pensar e agir coletivamente na escola, onde a responsabilidade sobre todos os alunos é compartilhada.

O conhecimento sobre estratégias de pensamento, que estão na base da ação pedagógica, utilizadas por professores de alunos surdos inclusos em salas de aula regulares foi objeto da pesquisa de Oliveira (2003). A pesquisadora conclui que os professores, mesmo assumindo no discurso a necessidade da utilização de uma linguagem diferenciada e de recursos didáticos visuais, não revelam em as suas práticas o uso desses procedimentos. Mergulhão (2003) investiga a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, particularmente

¹⁹ Cabe observar que as pesquisas examinadas destacam uma grande variedade de questões relevantes envolvidas na inclusão de alunos com NEE. Porém, raras são aquelas que não se rendem a atribuir dificuldades à falta de formação especializada dos professores da educação regular. O que carrega como importante que tais conhecimentos na formação docente resolveria o problema. No capítulo 5 alguns pontos são levantados na direção da construção coletiva deste conhecimento pedagógico.

alunos com Síndrome de Down, partindo da reflexão sobre a sua própria experiência. Esse estudo permitiu-lhe compreender aspectos em relação à formação docente, os conhecimentos necessários e os obstáculos que podem dificultar a prática pedagógica. Conclui, especialmente, “que as crianças precisam ser respeitadas em seu tempo de aprender”.

Souza (2002) também focaliza a prática pedagógica em relação a uma NEE específica. Trata-se da análise da intervenção pedagógica junto a alunos com baixa-visão, assim como sobre as interações estabelecidas na direção da inclusão desses alunos no coletivo da escola. Por meio de questionários aplicados aos professores de alunos com baixa-visão pôde detectar alguns fatores que interferem na prática pedagógica, entre eles a formação docente, que não privilegia conhecimentos sobre as especificidades das NEE dos alunos.

Um olhar sobre a ação docente numa escola que inclui alunos com NEE permitiu à Barbosa (2002) perceber que a inclusão escolar não é uma tarefa fácil, mas é possível, tendo como exemplo a realidade de seu campo de pesquisa. Alguns aspectos percebidos podem corroborar sua conclusão, entre outros, a crença nas “potencialidades dos educandos, respeito à heterogeneidade da classe, colaboração entre docentes e discentes, esforços para repensar as atividades e as práticas pedagógicas”. Afirma também que há necessidade de investimento na formação inicial e continuada do professores.

O desafio da inclusão de alunos com NEE no ensino regular é, nesta investigação, mais uma vez situado entre o discurso que embasa as políticas públicas e as experiências na realidade das escolas. A pesquisadora aponta para as dissonâncias entre as recomendações sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE e “as marcas persistentes de segregação no cenário educacional e no cotidiano das escolas” (MELO, 2004).

O trabalho de Possidio (2004) traz à tona a ambigüidade do sistema educacional, que recomenda a inclusão dos alunos com NEE em salas regulares, mas mantém as classes especiais, provocando a reflexão sobre o que é vivenciado e o que se concebe por inclusão escolar. Argumenta a partir de Vygotsky sobre a importância da “interação²⁰ na construção do ser humano”. Focaliza também a importância da formação docente no sentido de reconhecer a “diversidade na construção de uma nova aprendizagem, concebendo o aluno como parte central do processo educativo”.

O olhar dirigido às práticas pedagógicas diferencia-se a partir da perspectiva do observador. Nenhum olhar é neutro. A mesma realidade se apresenta de formas diferentes, dependendo de quem a observa. Algumas pesquisas trouxeram análises pelo viés das

²⁰ A interação como processo constitutivo do sujeito, a partir de Vygotsky (1997) é focalizada no capítulo 5 como elemento essencial ao processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.

dificuldades, outras apontaram as possibilidades, mas em todas elas os aspectos abordados são reveladores da complexidade do processo de inclusão escolar. A formação docente foi alvo constante das análises deste grupo de pesquisas, vinculando de maneira contundente a prática pedagógica e os conhecimentos específicos²¹ sobre as NEE.

²¹ Nesta pesquisa desloco o foco da valorização do conhecimento especializado sobre a deficiência e as NEE para o reconhecimento das práticas, saberes e experiências dos professores da classe regular, caminho que considero privilegiado para a superação de obstáculos à inclusão, analisados sob tantos pontos de vista pelos pares pesquisadores.

*La mirada es un acto sensitivo,
inconsciente e intuitivo que permite a las
personas circular por lo cotidiano.*

Guasch, 1997

4. OS PRIMEIROS RESULTADOS E ANÁLISES

Os registros de campo são trazidos neste capítulo no sentido de dar visibilidade ao que acontecia na sala de aula, com a presença de alunos considerados com NEE. São relatos do que pude observar no campo de pesquisa. Esses relatos estão impregnados pelo que pude pensar à medida que participava com a minha presença naqueles espaços. Em quatro tópicos descrevo as observações realizadas nas quatro escolas, tecendo alguns comentários que no capítulo seguinte serão retomados e aprofundados. As principais descobertas dão lugar a reflexões que apontam caminhos promissores e se relacionam com alguns aspectos, desenvolvidos secundariamente, por algumas pesquisas descritas no capítulo anterior. Estas articulações permitem iniciar algumas teorizações que se distinguem das estudadas e serão trabalhadas em próximos trabalhos ou, quem sabe, até em tese de doutorado.

4.1. O Primeiro Caso²²

4.1.1. Da primeira observação: olhar para ver

No dia marcado para a primeira observação, na primeira escola campo de pesquisa, em função da falta do menino escolhido, havia uma indicação para que eu voltasse outro dia. Considerando, porém, que a turma não estaria alheia ao processo e fazia parte do cenário a

²² O primeiro caso indicou algumas possibilidades metodológicas que foram sendo trabalhadas nas observações dos casos seguintes. Com isso foi privilegiado em sua descrição, recebendo inclusive sub-títulos. O menino não recebeu nome fictício (nem verdadeiro), revelando que a sua presença mostrara-se mais forte que o controle da pesquisadora em relação ao seu sujeito de pesquisa. Tal impacto permaneceu produzindo seus efeitos até à conclusão desta dissertação, de tal modo que a pesquisadora não pode cognominá-lo. A designação “caso” carrega, como referido no capítulo 1.1, a tradição/ formação médico-psicológica presente na educação especial. Optei por manter a denominação, porque evitar as palavras não apagaria essa herança, além do que, se boa parte atrapalha, o interesse pelos detalhes poderá fazer ou faz falta.

observar, resolvi permanecer para conhecê-la. Observei ser uma turma com poucos estudantes, cerca de vinte e cinco. Entre eles, não pude deixar de notar, havia uma estudante cadeirante, cuja participação é ativa em aula. A única adaptação trata-se de uma mesa ajustável à sua cadeira. Naquela hora desenvolvia-se uma aula com a professora de educação física: um jogo de boliche dividia a turma em duas fileiras, as crianças ‘devidamente sentadas em seus lugares’. O que é curioso, pois o jogo exigia movimentação dos jogadores.

Fiquei lá a observar como as crianças participavam do jogo. Cada um fazia seu esforço para acertar os boliches e assim contabilizar pontos para o grupo do qual fazia parte. Percebi que não havia uma ação em grupo, a torcida quase não se manifestava em bloco, apenas reclamações individuais, assim como satisfação solitária ao acertar um maior número de pontos. A professora, por sua vez, ia apontando a cada jogador a sua vez de participar. Dava uma chance para cada um, exceto quando alguém mostrava uma falta de força bastante visível; nesse caso, a criança repetia o lançamento. A falta de direção não merecia o mesmo encaminhamento. Para a menina cadeirante havia uma redução da distância e a sua ação consistia em derrubar a bola sem direção e sem conseguir acertar o alvo. Foi em uma de suas participações que vi uma manifestação diferenciada da classe. Assim que a menina derrubou a bola, as fileiras adversárias correram para frente em direção ao ‘local do jogo’ (espaço compreendido entre o quadro negro e as primeiras carteiras da classe). A menina não acertou e as crianças aplaudiram. Duas deduções me ocorreram: o aplauso vinha em apoio à menina? Ou porque não houvera acerto? Afinal, o arremesso era do time adversário.

A atividade continuou assim até ao final da aula. Girou em torno da contagem de pontos e por isso a competição tornou-se a expressão mais forte da turma. Como as crianças eram alertadas para ficarem em suas carteiras e caladas, não foi possível observar como interagem, entre si, exceto pela competição. A dinâmica instalada naquela turma, naquela aula, apontava para a individualização como forma de ensino e aprendizagem. As interações entre os sujeitos não foram estimuladas, embora não deixassem de existir. Por outro lado, ao não serem privilegiadas, parecia perder-se a oportunidade de favorecer um encontro mais solidário entre os alunos em sala de aula. O que se manteve foi a competição, palco de dissabores entre os perdedores e a confirmação das diferenças pelo prisma da deficiência. Ao final desse primeiro dia de observação, algumas dúvidas do quanto seria produtiva a abordagem da minha pesquisa vieram à tona. À primeira vista, a prática pedagógica daquela classe parecia pautar-se na individualização, o que viria de encontro a uma proposta de trabalho coletivo e solidário.

4.1.2. Olhando, vendo, ouvindo...

Voltei à escola no dia seguinte, como havia combinado. Cheguei e fui entrando na escola. Já não me sentia visita. Procurei sentar-me no fundo da sala, a fim de identificar a criança a ser observada, que eu ainda não conhecia. Procurei por alguém que não estivesse sentado, lembrando da descrição feita pela professora da classe de apoio (*a criança não pára sentada*). Mas não havia ninguém de pé. A homogeneidade é buscada de imediato, assim como a diferença é percebida em primeiro lugar. Nesse sentido pude refletir sobre a minha ação; também estava buscando pistas pelos rastros diferentes, selecionados entre a maioria semelhante. Somos herdeiros incontestes do paradigma da normalidade e por isso presos à classificação, entre o que é e o que não é normal.

A estagiária, presente na sala naquele dia, havia distribuído folhas mimeografadas. As crianças aguardavam instruções, que a mesma ia verbalizando ao mesmo tempo em que escrevia no quadro-negro. Olhei ao redor, não percebi de imediato nada ‘estranho’ na turma. Pensei que a ‘criança especial’ tinha faltado novamente. Algumas crianças sorriam para mim. Uma perguntou-me o que eu fazia ali. Foi quando olhei para um pequeno que sorria insistentemente para mim. Vi que não tinha folha mimeografada em sua mesa. Atribui-lhe a condição de ‘especial’ em função da ‘atividade diferente’, ou da ausência de atividade. Ali estava ele, sentado na última carteira da fileira do canto esquerdo, inverso à porta. Pode-se pensar que este lugar tenha sido escolhido pela distância da porta e, portanto, mais distante da saída da sala para dificultar as fugas freqüentes. Porém, desde minha chegada, o menino não havia levantado uma única vez. Não tinha o que fazer e estava a observar os colegas e a sorrir para mim.

O menino não modificava sua conduta, apenas olhava para a estagiária toda vez que esta se dirigia ao grupo. Depois de orientar o grande grupo, a estagiária aproximou-se dele com uma ‘atividade diferente’: alcançou-lhe uma folha dividida em colunas, que a criança deveria colorir, alternando cores. A oferta de uma atividade diferente aos alunos com NEE como prática nas salas de aulas regulares é uma questão fundamental a ser desenvolvida no sentido de promover um processo educativo inclusivo. Oferecer uma atividade diferente pode-se considerar uma atitude de reconhecimento das diferenças. O que pode ser questionado é o quanto esta prática resulta em oportunidade de participação na classe ou exclusão das atividades realizadas pelos demais alunos.

O aluno observado executou parte da atividade com minha ajuda e insistência (fui solicitada pela professora a fazê-lo e aceitei); seus olhos, no entanto, acompanhavam a estagiária. Parecia buscar seu apoio, atento às orientações que ela dava à turma, sua atenção estava voltada para o que acontecia no grupo, especialmente para as orientações dadas pela estagiária, quando esta se voltava para a turma toda. Este pode ser um sinal, um indício para refletir sobre a ‘atividade diferente’ e individualizada oferecida ao ‘diferente’ em sala de aula.

4.1.3. A Terceira Bola ou “a bola especial”

Esta é a terceira vez que volto à escola para observar o garoto em sala de aula. Quando chego, vejo que está na sala somente a estagiária que acompanha a turma. Sento em uma cadeira no fundo da sala, as crianças me olham, sorriem e falam comigo. Já faço parte de algum modo daquele grupo. O sujeito de pesquisa ora sorri, ora mostra um olhar vago, de alguém distraído. Mantém-se sentado na cadeira até que a estagiária chama a sua atenção para a sua pasta, que jogara ou deixara cair (não sei e acho que ninguém sabe) no chão em frente às carteiras, a caminho de seu lugar na sala.

A estagiária insiste em chamar por ele, sem sucesso, até que chega junto dele e, pela mão, leva-o até sua pasta. Diz que deve juntá-la e ele emite um som que pareceu interrogador. Então observei que ela aponta para a pasta, além de ordenar que a junte. Nesse instante, ele pega a sua pasta e volta para seu lugar. Não ouve? Não entende o que ouve? Estas foram perguntas que me ocorreram naquele momento.

No instante seguinte entra na sala a professora de educação física, trazendo algumas crianças que haviam saído da sala, fugindo ao controle da estagiária. O ato de sair da sala sem permissão levou a professora a chamar atenção de todos energicamente. De um modo geral as crianças se aquietaram. Observei que o menino olhava para todos e para a professora. O que buscava? Entendimento do que estava acontecendo? Parecia meio eufórico pelos movimentos das mãos que esfregava vigorosamente, ao mesmo tempo em que mostrava um sorriso no canto dos olhos e da boca.

A professora anunciou que iriam para o pátio onde acontecem as aulas de educação física. Para chegar até lá é necessário passar por um corredor com portas em cada uma das extremidades, ‘devidamente trancadas com cadeados’. Isto leva a professora a adiantar-se à turma para ir abrindo as portas. Os alunos vão atrás, com a estagiária. O garoto seguiu com a

turma e quando chegou à extremidade do corredor, que dá para um grande pátio, imediatamente aproximou-se da estagiária e pegou sua mão.

Chegando a uma das quadras de grama, as crianças foram orientadas para que se dividissem, meninos no campo e meninas perto da estagiária, cada grupo com uma bola providenciada pela professora em um depósito de materiais para essa atividade. Uma terceira bola foi trazida e entregue ao menino. Com a bola na mão ele correu em direção aos meninos que ensaiavam um jogo de futebol usando as duas traves, com goleiros e jogadores de linha, em dois times pequenos, mas definidos.

Fiquei atenta e feliz com a iniciativa do menino (afinal, meu interesse é a inclusão!). Vi que chutava a bola, ação que era realizada pelos outros; a diferença parecia estar na intenção da ação (ao menos na minha percepção); os outros alunos tentavam alcançar alvos definidos com a bola e ele chutava a bola apenas, sem direção. Ele ainda não estava jogando, somente estava chutando. Nesse momento, a sua presença no campo foi percebida pela professora, que imediatamente tentou chamá-lo (ele estaria atrapalhando, no entendimento dela?).

A estagiária ouviu a voz da professora e entrou no campo para buscar o menino. Não me contive e perguntei à professora se ele não poderia jogar junto com os outros. Ela disse que ele não estava participando. Quando terminou de falar, nós duas o vimos, porque estávamos olhando para ele, chutar a bola com muita força e sem direção. Então a professora concluiu: *não sabe para onde chutar, nem viu que tem duas bolas em campo*. Embora a sua frase traduzisse um fato, fiquei observando que nenhuma criança se preocupou ou incomodou com a ação do menino no mesmo espaço do jogo coletivo.

Dessa conversa resultou o chamamento da estagiária para que jogasse com ele, na parte lateral do campo. Ele chutava a bola e olhava para a estagiária. Parecia que esperava mesmo uma resposta sua, embora não chutasse em sua direção. Um tempo depois vi que dois garotos tentavam pegar a terceira bola, pela qual o menino tinha assumido a custódia. Entendera que aquela bola lhe fora destinada e correspondera ao que poderíamos chamar de responsabilidade. Pedi então à estagiária que o deixasse sozinho com seus colegas. Foram dados muitos chutes na bola, também sem direção por parte do menino, mas o que mais chamou a minha atenção é que ele não se afastou da bola, nem dos seus colegas até o final da aula. Estiveram correndo ao redor do campo, inclusive entraram numa sala, cuja porta estava aberta, ficando o menino a esperar seus colegas do lado de fora da porta. Na volta à sala, ele procurou a minha mão para a travessia até o corredor e de lá até a sala. Naquele momento,

tive a percepção de que as interações entre aquele menino e os seus colegas de classe eram promissoras, desde que mediadas.

4.1.4 Fora da Sala de Aula

A intenção de observar o menino, em outros momentos do cotidiano escolar: no recreio, no lanche; fez-me ir à escola um pouco mais tarde do que de costume. Fui recebida com um pouco de surpresa, mas, como de costume, me senti bem vinda. O ‘garoto especial’ estava sentado em outro lugar, mas na última cadeira da fila. Com dois livros em cima de sua mesa, riscava-os à vontade, com canetas e lápis tirados de um penal, identificado depois como sendo da estagiária.

Sentei-me a seu lado e tentei folhear um dos livros, e, de algum modo, captei a sua atenção. Apontou para a figura de um carro, fez algum som e continuou a folhear o livro. No momento seguinte a professora coordenou a saída para o recreio. Saíram com seus lanches. A estagiária disse que era preciso pegar a maçã do menino em sua bolsa, mas a professora encontrou somente uma laranja, que foi recusada por ele.

Ao sair da sala, ficou próximo à porta. Por um tempo não saiu do lugar. Depois, aproximou-se da menina cadeirante que se alimentava. Parecia querer o lanche dela. A servente disse, enquanto ajudava a menina, que ele nunca comia nada. Perguntei se a escola oferecia lanche e ela me disse que no refeitório poderia encontrar um.

Fomos de mãos dadas para o refeitório. No caminho encontramos crianças que o reconheceram, da rua onde moram. Ele não fez nenhum sinal de reconhecimento de seus vizinhos. Entramos na sala e na fila do lanche. Ele recusou o líquido e fui alertada de que tampouco comeria as bolachas. Resolvi pegá-las mesmo assim e nos sentamos à mesa. Ofereci as bolachas. Pegou duas, uma derrubou e a outra começou a morder. Depois pegou a outra do chão e comeu também. Ofereci mais e aceitou.

A mediação parecia ter modificado a sua conduta recorrente. Padilha (2001), em pesquisa desenvolvida para a sua tese de doutorado, tratando da capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental, ao relatar sua experiência com Bianca, sujeito de sua pesquisa, assegura que é preciso fazer um caminho mais longo com alguns sujeitos. A insistência e a espera mais demorada por uma resposta parece ser uma estratégia interessante, embora contraste com o tempo escolar na escola regular. Neste caso esta estratégia mostrou ser adequada.

Logo depois da cena do lanche, a estagiária chegou com uma colega sua, que acompanha uma criança com NEE, em outra sala. O menino procurou a companhia da estagiária. Ficou perto dela. Apontou para a minha garrafa de água. Ofereci a água do filtro, mas ele recusou. Seguimos em direção à sala. Em frente à porta estava a menina cadeirante. Ficaram perto dela a estagiária e o menino. Os outros brincavam vivamente ao seu redor, sem contagiá-los para a brincadeira.

Quando vou sair, o menino se aproxima de mim e, com gestos e sons, aponta insistentemente para a minha garrafa de água. Entreguei-lhe a garrafa e tomou água com vontade²³. E lá ficou ele ao redor da estagiária, sem acompanhar efetivamente seus colegas na brincadeira.

4.1.5 A Conversa com a Professora

Volto à escola para conversar com a professora sobre o que eu observara a respeito do menino, mas muito mais para ouvi-la sobre a sua experiência com ele. Fico à espera por algum tempo até que nos encontramos na sala da supervisora pedagógica. A conversa desenrolou-se num ambiente aberto, onde outras pessoas, pela contingência, participaram. Todas de algum modo estavam atentas ao caso, já tinham presenciado situações vividas pela professora com aquele estudante e forneciam dados e opiniões.

A história²⁴ foi recontada com detalhes, sempre colocada no conjunto das dificuldades causadas pela ‘criança especial’ à prática em sala de aula. Nesse instante pontuei que a narrativa contada não correspondia exatamente à vivida recentemente, conforme pudera observar. Diante da minha afirmação os participantes da conversa, surpresos, foram manifestando e constatando as mudanças operadas na conduta da criança, também com detalhes novos. Diante daquela ambigüidade, ora ressaltavam-se as dificuldades anteriores, que pareciam tão presentes ainda, ora gratificavam-se pelas as mudanças, tão bem-vindas, que constatávamos juntos naquele pequeno coletivo, de certa forma bastante informal. Interroguei diretamente a professora sobre a sua mediação na mudança de curso dessa história. Surpresa de início, depois foi concluindo que estivera tentando tudo o que podia naquela situação, para a qual admitia não ter conhecimento específico. Therrien (2002, p.3) ajuda a traduzir o significado daquelas constatações da professora dizendo que é “neste momento que o

²³ A sua insistência por minha garrafa de água parece indicar o estabelecimento de uma interação personalizada entre aquele menino e eu.

²⁴ A história referente à inclusão do menino naquela escola.

professor imprime a marca de sua identidade, apropriando-se do reservatório de saberes que ele domina e construiu na trajetória de sua experiência docente, dando ao curso de sua ação características que lhe são próprias”.

Pouco a pouco, a professora, à medida que era escutada e falava, foi revelando ter usado estratégias que julgava não serem as mais adequadas, mas que surtiram efeitos, minimamente necessários ao desenvolvimento de seu trabalho. Tinha uma criança fora dos padrões em sua sala de aula e sentia-se na obrigação de fazer alguma coisa, dizia a professora. Loiola e Therrien (2003, p.6) mostram em suas pesquisas em sala de aula, de maneira semelhante a que se passou neste caso em minha investigação, como dão visibilidade a essas tomadas de decisão dos professores, e trazem a seguinte reflexão:

O professor, na maioria das vezes precisa tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem apoiar-se num ‘saber fazer’ técnico-científico que lhe permita controlar uma determinada situação com a certeza de que obterá êxito. Em síntese, o caráter pouco ou mesmo não definido dos procedimentos pedagógico-didáticos contribui para dar à atividade docente, características de concepção, resolução e delimitação de problemas, e mesmo de improvisação.

Essa primeira conversa permitiu antever que a reflexão compartilhada a partir da prática cotidiana e, neste caso, também pela observação, pode ser um caminho efetivo para as mudanças requeridas pela complexidade da escola contemporânea. As pesquisas feitas no banco de teses da Capes, agrupadas no item 3.2.4, referindo-se às práticas pedagógicas, especialmente de Cedron (2003), Gonçalves (2003) e Almeida (2004) apontam para o diálogo com os professores como uma estratégia promissora na busca de uma prática pedagógica inclusiva.

4. 2 O segundo caso: a caminho do grupo

O segundo campo da pesquisa é uma escola de grande porte, com cerca de 1500 alunos no Ensino fundamental e situada num bairro periférico da cidade. A classe indicada agrupava 14 alunos de 2º ano, denominação dada a partir da lei de implantação dos nove anos no Ensino Fundamental (Lei nº. 11.274/2009), o que corresponde a anterior primeira série deste mesmo nível da Educação Básica brasileira. O sistema municipal resolveu esta mudança na Educação Básica a partir do ano de 2006. Era uma sala de aula pequena, medindo em torno

de três por quatro metros, com carteiras individuais, quadro-negro e livros didáticos. Tudo aparentemente lembrando uma escola, uma classe, uma sala de aula como qualquer outra. A diferença conhecida de antemão é que nela estavam inseridos três alunos considerados com necessidades educacionais especiais. Mas já na primeira observação, uma diferença que não pôde passar despercebida: a disposição das carteiras indicando agrupamento dos alunos, o que não é freqüente nas salas de aula da grande maioria das escolas públicas (ou até mesmo privadas) da região. Ao contratar com a professora a observação em sua sala de aula, fui convidada a entrar, já nesse mesmo dia. Ela me adiantou algumas observações sobre um dos três meninos, Diogo²⁵, que apresenta as consideradas NEE naquela sala.

A convite da professora, pude fazer minhas primeiras observações dentro da sala de aula, por pouco tempo, em torno de trinta minutos, mas este foi precioso, porque pude ver seu encaminhamento pedagógico, junto a um dos alunos com NEE, sem planejamento prévio para receber uma presença estranha na sala. E o que pude capturar em um primeiro olhar constituiu-se, naquele momento, em indícios de um dos possíveis aspectos que já vinha sendo considerado na pesquisa a partir do primeiro caso, ou seja, o que faz o aluno com NEE na classe regular.

Coloquei-me em um canto da sala e observei a professora encaminhar os trabalhos daquele dia: tratava-se da escrita de texto. A Diogo ofereceu uma folha em branco e giz de cera. Imediatamente ele começou a pintar sem olhar para o que fazia. A professora justificou a atividade diferente em função de suas dificuldades, especialmente em relação ao seu comportamento. E relatou rapidamente que Diogo batia em seus colegas, além de proferir palavrões com muita freqüência. É em função disso que uma estagiária do curso de Psicologia o acompanha, auxiliando-o no que lhe é proposto. Pode-se dizer que o aluno não acompanhava as atividades da turma; no entanto, 'é colocado junto a um dos dois grupos' em que a turma se organizada naquele dia. O episódio é digno de nota e pode ser entendido à luz de Vigostki, (1999) como promotor do desenvolvimento do sujeito, especialmente das funções psicológicas superiores, que são construídas socialmente. Talvez a professora não agisse consciente dessa referência. Porém, a sua prática levava a efeito tais pressupostos teóricos naquele momento.

Ao reler as anotações de campo, relativas a esta segunda escola observada, pude perceber mudanças, num curto período de tempo (exatamente trinta dias), especialmente em dois aspectos relacionados aos encaminhamentos pedagógicos da professora com relação a

²⁵ Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

Diogo, o aluno com NEE que tomei como sujeito para esta análise. Refiro-me à atividade que executava, à expectativa sobre a sua produção e a sua inserção no grupo. Se no primeiro momento Diogo estava junto a um grupo, mas com uma atividade diferente da dos colegas, e provavelmente sem maiores expectativas por parte da professora, no segundo encontrei-o afastado do grupo, por medida disciplinar (estivera agredindo seus colegas). Pintava uma folha, mas já não era uma folha em branco; era igual a dos demais (mimeografada). O material dele era o mesmo da turma, mas pareceu-me que a expectativa em relação à sua produção ainda não era a mesma que a professora tinha com relação aos demais alunos. Não fora expressada nenhuma solicitação a Diogo quanto à folha que recebera; com isso pude presumir que a sua contínua pintura sobre aquele material também seria aceita.

Em diálogo costumeiro comigo, a professora começava a ressaltar habilidades orais de Diogo no sentido de desculpá-lo por ele não executar as tarefas da turma. A professora trouxe também, para me mostrar, uma primeira cópia, uma primeira ‘escrita em linha’ (sic), assim como um caderno novo, dizendo ser mais uma tentativa de inserir o menino nas atividades da turma. Percebi que a professora estava interessada e processando a integração de Diogo no grupo, tanto no sentido da atividade quanto da sua expectativa - que tinha crescido e começava a ser correspondida pelo menino. Nesta segunda observação começou a tomar corpo um possível efeito da minha presença carregada de expectativa com relação às práticas inclusivas da professora. Eu esperava que ela fosse capaz de agir de forma a esperar e acreditar que seu aluno com NEE seria, por sua vez, capaz de se enturmar. Essa cena mostra uma espécie de triangulação na interação professora - aluno - pesquisadora com cumplicidade e interesse crescentes no desenvolvimento da criança.

Essa cumplicidade/solidariedade e reconhecimento entre professor (a) e pesquisador (a) em sala de aula é trabalhada por Jesus (2004; 2005; 2006) nas suas pesquisas e orientações, como por exemplo, na dissertação de Almeida (2004) que privilegia a cooperação na formação em contexto, com manejo das relações em sala de aula e observações sistemáticas dos alunos; aponta para a necessidade de agir coletivamente na escola com responsabilidade compartilhada. É necessário lembrar que estes diálogos eram constituídos da fala da professora e de algumas intervenções muito breves da minha parte, ou por repetições do que ela mesma dizia, no sentido de confirmá-las.

No outro dia observado, Diogo recebeu seu caderno, assim como os demais. Embora a sua atividade fosse diferente, tinha relação direta com a tarefa do grupo. Enquanto os demais iam pintando palavras que serviam como respostas às perguntas sobre um texto, Diogo deveria encontrar as vogais em uma caixa de letras para colar em seu caderno, e depois pintar

as que apareciam no título do texto (o mesmo dado para toda a turma). A atividade já não era totalmente diferente. Há uma expectativa diferente da professora em relação à capacidade de produção da criança comparada com a expectativa que tem sobre a do grupo; mas de qualquer modo já há uma expectativa de produção.

No quarto dia surpreendi-me ao ver que Diogo estava novamente com a mesma folha oferecida aos demais alunos, na qual apareciam animais e balões para escrita de um possível diálogo entre eles. As crianças deveriam pintar primeiro e depois escrever os diálogos. A recomendação a Diogo foi para que evitasse pintar os balões. Parecia haver aí uma tentativa de dar a Diogo a mesma atividade, esperando que sua produção se aproximasse da dos demais. Diogo pinta, às vezes sem olhar para o que fazia, mas evita, de algum modo, pintar sobre os balões. Enquanto as outras crianças começam a escrever os diálogos, a professora oferece a Diogo uma cartela onde está seu nome escrito para que o copie na sua folha. Diogo vai copiando as letras, uma a uma, empenhado em alinhá-las na folha. Não é a mesma tarefa, mas já é uma escrita que exige mais de Diogo. É possível identificar aqui o conceito da zona de desenvolvimento proximal, desenvolvido por Vigotski (1999). Diogo já estava copiando letras, era vez de solicitar-lhe que as copiasse em uma determinada ordem, exigida pelo seu próprio nome.

No quinto dia, enquanto sou distraída pela professora com um material de um curso que está fazendo, as crianças estão sentadas separadamente, com as carteiras voltadas em direção ao quadro. Lá estava escrito um texto. Na mão da professora estava o mesmo texto fragmentado em tiras de papel que distribuiu a todos os alunos. Diogo também recebeu a sua, assim como eu. A expectativa era que o fragmento do texto, escrito na tira de papel fosse lido, e depois fosse reconhecido pelo seu portador, ao ser apontado pela régua usada pela professora na leitura coletiva, em voz alta, do texto no quadro-negro, executando a resposta esperada, ou seja, batendo palmas. Mesmo que Diogo tivesse que ser lembrado toda vez que apareceu a sua palavra, ele estava fazendo a mesma atividade do grupo e era esperada, dele, a mesma resposta dos demais.

Pôde-se observar em pouco tempo mudanças significativas tanto em relação às expectativas quanto à correspondência de Diogo às mesmas. As interações entre os alunos foram modificando-se à medida que Diogo interagiu, também pela semelhança das atividades. Foi-lhe outorgado o direito a fazer parte daquele grupo, ele foi autorizado a participar das atividades, no coletivo da classe. Já não era o menino que devia ser contido pela agressividade, que batia nos colegas, que respondia a todos com palavrões, mas um aluno que

também produzia algo esperado. Diogo começava a escapar²⁶ da redução a qual havia sido submetido: ‘o menino agressivo’.

Vê-se uma aproximação progressiva entre espaços subjetivos distintos que habitam o mesmo espaço físico (a sala de aula), e que vão de detalhes materiais a posturas e atitudes perante o outro. De início, a diferença estava no material e na atividade. A mudança começou a manifestar-se pelo material, isto é, foi oferecido ao ‘menino especial’ o mesmo tipo de folha, mas a atividade não era a mesma. Na seqüência, o material era o mesmo e a atividade não era a mesma, mas apresentava relação com a do grupo. Em seguida, o material era o mesmo, a atividade era a mesma, mas não na mesma medida. E, por fim, o material era o mesmo, a mesma atividade e a mesma expectativa de resposta. Apesar de não corresponder totalmente à proposição da professora, Diogo, naquele momento, era um aluno tão semelhante e tão diferente, como qualquer outro.

As análises realizadas, focando um dos alunos com NEE, permitiram vislumbrar alguns aspectos que configuram possíveis práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula onde esses estejam inseridos. Ao se deslocar o olhar para um outro aluno, da mesma classe, pode-se observar outros aspectos tão importantes quanto estes abordados, indicando que a observação no cotidiano, nos pequenos acontecimentos que constituem a dinâmica da sala de aula pode ser bastante proveitosa para se refletir sobre a prática pedagógica. A análise micro-genética desenvolvida por Kelman e Branco (2004), investigando as interações entre surdos e ouvintes em sala de aula regular, mostra a importância dada aos detalhes observados enquanto ocorre o processo de aprendizagem, podendo ser detectadas as formas pelas quais o sujeito aprende.

4.3 O terceiro caso: fazendo junto - tentativas de aproximação

A terceira escola campo desta pesquisa é uma construção que se sobressai das outras ao seu redor, talvez pelo muro que a cerca. É composta por três salas de aula, uma sala grande que serve de refeitório e outras atividades que reúnem toda a comunidade escolar, uma cozinha, dois banheiros, a sala da direção e secretaria, em conjunto, além de um pátio coberto

²⁶ A idéia de escapar da redução conceitual à qual fora reduzido pode ser entendida a partir dos desenvolvimentos do capítulo 1.2, dos espaços de segregação e clausura abordados no contexto das teorias foucaultianas. Em vários momentos desta dissertação, a necessidade de desconstruir espaços de confinamento/aprisionamento, mesmo que alguns aconteçam em coexistência com espaços sociais, mostra-se como movimento relevante e necessário nos âmbitos escolares, sobretudo quando se trata de promover a inclusão.

que fica entre as salas. O curioso é que esta escola faz divisa entre um bairro periférico da cidade e os campos característicos da região. Da janela dos fundos da sala pode-se ver que a urbanização termina ali.

Quando chego sou recebida pela cozinheira e pela professora da turma que ia observar: uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, conforme a alteração no sistema municipal já mencionada anteriormente. A professora mostrou-se receptiva e foi me encaminhando para dentro de sua sala de aula. É uma pequena sala com seis por sete metros, carteiras individuais alinhadas em quatro fileiras que acomodam vinte e três alunos, dentre os quais três apresentam as consideradas necessidades educacionais especiais. Nenhum dos alunos com NEE haviam chegado ainda, até aquele momento. A professora aproveitou para descrevê-los, em suas características específicas da ‘diferença’ que os separa dos demais. Fez questão de frisar que não oferece nada diferente a eles, que em sua sala são tratados como os outros alunos, embora saiba que em uma instituição de educação especial eles participam de outras atividades, as quais acredita serem diferenciadas.

Ao me acomodar ao lado de uma das alunas, ouvi dela ‘*eu sou muito inteligente*’ (sic), e que também era a única que sabia ler naquela sala. Surpresa com as revelações, fiquei imaginando as razões que levaram aquela menina a proferi-las. Ocorreu-me poder tratar-se de uma autodefesa em relação ao meu olhar; afinal, a professora fizera as suas considerações sobre os alunos com NEE de modo que toda a classe pode ouvi-las. A descrição de alguém por suas características que destoam do padrão, mesmo que não intencional, acaba gerando certo sentido depreciativo, alimentando as distâncias que separam as pessoas consideradas com NEE das outras, cujas necessidades não são tão explicitadas. Provavelmente, ao afirmar que era muito inteligente, a menina tomava distância daqueles mencionados pela professora.

Ninguém quer ser reconhecido pelos seus defeitos, suas faltas. Ao ser reduzida à deficiência, a pessoa na sua complexidade é ocultada, passando a ser reconhecida basicamente pelo seu estigma. Padilha (2001) quando realiza sua pesquisa, cujo sujeito era uma adolescente, com diagnóstico de deficiência mental, Bianca, afirmava que seu interesse maior era encontrar o sujeito que a deficiência encarregara-se de esconder.

Neste primeiro dia de observação também conheci Carlos, um menino apresentando seqüela de paralisia cerebral²⁷, o que afeta seus movimentos, especialmente dos membros inferiores. A sua mobilidade reduzida faz com que ele necessite de ajuda para deslocar-se, embora já procure fazê-lo com certa independência. A sua chegada tardia provocou uma

²⁷ Paralisia cerebral é um termo utilizado para denominar afecções cerebrais acometidas durante a primeira infância (SCHAIN, 1978).

interrupção nas atividades conduzidas pela auxiliar de sala. É necessário informar que uma auxiliar²⁸ fora designada para acompanhar a professora em função da presença dos alunos com NEE.

Assim que acomoda Carlos em sua carteira, a professora traz um caderno grande, pautado por ela com linhas largas, onde estão registrados textos, que segundo comentou, são os mesmos dados para toda a turma. Declara a sua preocupação de que todos os alunos realizem as mesmas atividades da turma. Enquanto observo o caderno, a professora desloca Carlos para uma carteira próxima à minha e executa com ele uma ‘atividade diferente’ da que fora solicitada aos demais: identificação das letras em um alfabeto móvel emborrachado. Sua preocupação em ‘usar’ as mãos do menino para a esperada identificação não provocava a atenção dele nem parecia favorecer o possível reconhecimento das letras.

Parece-me oportuno trazer aqui o que poderíamos considerar ‘uma confusão’ relativamente às necessidades especiais decorrentes de alterações orgânico-funcionais, sejam visuais, auditivas, mentais, motoras ou emocionais. Diante do diferente, muitas vezes fica-se atordoado a ponto de oferecer um recurso inapropriado ou desnecessário à pessoa, de tal modo que resulta ineficiente. No caso em questão, o de Carlos, as suas mãos não se constituíam na possibilidade mais eficaz para o reconhecimento das letras, mas a sua visão e a sua audição poderiam se constituir nos caminhos para a apropriação requisitada pela escola; afinal, ele enxerga e escuta bem. Essas funções estão intactas, pois seu déficit se restringe à função motora.

Pode-se observar também a distância entre o discurso da professora e a sua ação, ao afirmar que em sua sala não oferecia nada diferente²⁹ aos alunos com NEE. Naquele momento faz o contrário, atitude bastante freqüente, como constatou Lacerda (2003): divergência acentuada entre o discurso e a prática docente em relação aos alunos com NEE.

A estimulação sensorial, buscando a aprendizagem de signos, como são as letras do alfabeto, representa um investimento em funções psicológicas elementares. Para Vigotski (1999, p. 53) “as funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem totalmente determinadas pela estimulação ambiental”. Isto quer dizer que não se constitui

²⁸ No sistema municipal de educação deste município há um encaminhamento que consiste em oferecer estágio remunerado, na função de auxiliar do (a) professor (a), que tem em sua sala de aula, mais de um aluno com NEE, no sentido de facilitar seu trabalho docente, conforme depoimento de uma auxiliar.

²⁹ Neste ponto uma situação um tanto paradoxal parece se estabelecer para os professores: por um lado, recomenda-se que eles não discriminem os alunos por suas deficiências e diferenças (devem tratar todos igualmente); por outro, devem levar em conta as dificuldades dos alunos e sua diversidade. A situação parece ser sem saída e constituir-se em uma espécie de paradoxo: como tratar igualmente levando em conta as diferenças? No Capítulo 5, já finalizando o trabalho, aponto para um possível encaminhamento para essa situação controvertida, a ser desenvolvida em próximos trabalhos.

numa ação internalizada, mas dependente da ação imediata dos sentidos. Na ação de Carlos, a presença do objeto, (as letras) e a designação feita pela professora, eram necessárias para que ele realizasse a sua tarefa. Tendo como base Vigotski pode-se argumentar que as funções psicológicas superiores, construídas sócio-culturalmente, são as que merecem maior investimento porque são as que realmente se modificam nas interações entre as pessoas. Ainda com Vigotski (1999, p.52) é necessário ter em conta que “operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social”. Portanto dependem das interações sociais que se estabelecem entre as pessoas. O intercâmbio de sentidos e a construção de significados compartilhados entre a professora e Carlos, incluindo a pluralidade que vem à tona num grupo de alunos, possivelmente permitiria aquele menino outras relações com aquelas letras.

Enquanto Carlos ‘batalha’ para encontrar as letras que encaixam em um tabuleiro vazado, os demais alunos estão construindo um texto sobre a bandeira nacional. Após essa construção coletiva no quadro-negro, as crianças são convidadas a copiá-lo em seus cadernos.

Nesse instante Carlos se junta ao grupo na atividade. Em seu caderno de pautas largas copia o texto ajudado pela professora que segura e dirige os movimentos de sua mão. Assim, entende a professora, Carlos faz parte daquela sala. Padilha (2001), em seu relato sobre o caso de Bianca, também iniciou seu trabalho junto à adolescente fazendo com ela a atividade proposta. A diferença parece-me estar na expectativa que estas duas mediações revelaram sobre os sujeitos. Em relação a Carlos, a professora parecia usar o exercício, a rotina, a repetição, esperando que o aluno aprendesse, para poder fazê-lo sozinho; Padilha (2001), quando faz sua intervenção junto à Bianca, considera esta ajuda total (segurar e conduzir os movimentos da mão da criança) apenas uma etapa do processo, atuando sempre sobre o que a aluna já sabe fazer, mas provocando-a para o que ainda não sabe. As intervenções talvez não sejam tão diferentes, porém, a consciência com a qual a ação é realizada, isto é, a compreensão daquele gesto em um contexto de aprendizagem pode fazer significativa diferença para o desenvolvimento escolar e social dos alunos. Ao compartilhar as narrativas que escrevi com as professoras, de alguma forma foi possível refletir sobre as práticas promovidas e aumentar a consciência do fazer prático espontâneo empreendido em sala de aula, com ganhos para todos.

No segundo dia de observação conheço Chiara e Manoela, as outras duas alunas que também são consideradas com NEE. De início a professora dedica-se a me apresentar o diagnóstico de cada uma delas: Chiara tem diagnóstico de autismo aferido por uma instituição de educação especial, que frequenta em turno contrário; e Manoela ‘apresenta deficiência

mental' (sic). É necessário esclarecer que Manoela não conta com um diagnóstico médico-psicológico, trata-se de uma suspeita da professora, que pretende confirmá-la, se conseguir convencer a mãe da menina a procurar a referida instituição de educação especial. A pesquisa de Cestar (2002) ao trazer as concepções de alunos do curso de Pedagogia aponta para patologização da deficiência, privilegiando os aspectos clínicos. A busca do diagnóstico por parte da professora indicava seu olhar na perspectiva médico-psicológica sobre Manoela.

Chiara circula pela sala, me alcança e tenta puxar meus cabelos; parece rejeitar a minha estranha presença em sua sala, mas continua ao meu lado e termina por segurar a minha mão.

A auxiliar é chamada para encaminhar atividades em outra sala e a professora encaminha atividade de leitura oferecendo a cada aluno um livro pequeno de histórias curtas. As crianças tentam ler as pequenas histórias, e algumas delas se aproximam e lêem para mim. A professora aproveita a ocasião para pedir que eu verifique se um de seus alunos realmente lê. Segundo ela a mãe relata que lê em casa, mas na escola não. Revela a preocupação com uma avaliação externa de leitura e escrita que será executada por técnicos da Secretaria Municipal de Educação - SME. O menino traz seu livro e soletra para mim, depois de fazermos uma leitura de imagens sobre a pequena história. Não tem fluência na leitura, mas a professora pôde verificar que ele sabia ler e pude observar que havia outra expectativa da professora em relação a este menino.

Após a leitura coletiva de um texto produzido pelos alunos, anteriormente transcrito em um cartaz pela auxiliar, Manoela e Carlos copiam em seus cadernos com o auxílio da professora. Chiara adormecera recostando sua cabeça em meu colo. Carlos chama a atenção da professora, e quando isso acontece vejo-me rodeada de crianças aguardando a vez de lerem para mim as histórias de seus livros. O lanche chega à sala, trazido pela cozinheira. Chiara acorda e já se posta para receber seu prato de sopa. Volta equilibrando-o sob meus olhos apreensivos. Até aquele momento não havia feito nenhuma atividade em comum com sua turma.

No terceiro dia, quando volto à escola encontro todos preocupados com um acidente envolvendo dois alunos da classe, um deles estava hospitalizado, o outro estava na classe assustado com o ocorrido: ataque de um animal aos dois. Manoela não viera, Carlos agitava-se levantando e sentando o tempo todo. A professora e a auxiliar chamam bastante a sua atenção. Chiara chega, vai direto para o fundo da sala e senta em uma das cadeiras. Todos estão parados, imobilizados diante da apreensão da professora, exceto Carlos e Chiara que se movimentam livremente até que a auxiliar propõe o início das atividades. Oferece aos alunos

uma folha que contém o início da história sobre uma viagem à praia, no natal. O mesmo texto transcrito no quadro vai sendo completado, a partir das sugestões das crianças, incentivadas pela auxiliar. Enquanto isso a professora chama um a um dos alunos para que leiam para ela. Chiara, sentada a seu lado, recosta a cabeça em seu colo e adormece. Enquanto isso, com o texto já finalizado no quadro, as crianças são convidadas a copiá-lo. Nesse instante sou convidada pela diretora da escola para uma conversa, fora da sala. Quando volto Chiara ainda ressona, as crianças terminam a cópia e Carlos é ajudado pela auxiliar a fazê-la também.

No quarto dia quando chego, vejo que a maioria das crianças estão acomodadas em lugares diferentes, menos Carlos, que continua no lugar de sempre. Chiara estava circulando ao redor da mesa da professora. Procurei sentar-me num lugar diferente do que de costume. Chiara se aproxima e tenta retirar-me de lá. E começa um jogo de empurra e puxa. Desiste. A professora auxiliar anuncia a atividade do dia. Começa por traçar linhas no quadro, depois entrega uma folha pautada para cada um dos alunos e diz que vai ditar um texto para eles.

Chiara circula pela sala, aproxima-se do quadro, rabisca, apaga. A auxiliar delimita um espaço no quadro-negro marcando-o com giz e indica a ela onde pode usá-lo, e ela assim o faz. Desiste da atividade e vai ao meu encontro. Pega um livro de histórias e amassa, sem olhar para o que contém. Os alunos escrevem o texto ditado pela auxiliar. Assim que terminam, a professora recolhe as folhas e traz para eu ver, depois de examiná-los e selecioná-los. Mostra quatro textos das crianças que lhe preocupam. Carlos senta e levanta sem ter o que fazer nesse momento.

Depois do ditado, as crianças copiam o mesmo texto que a auxiliar vai registrando nas linhas feitas por ela no quadro-negro. Ouve-se um alerta da professora e da auxiliar para que as crianças leiam em casa. Há uma preocupação pela eminente avaliação da SME. A professora decreta que alguns alunos não farão progressão para o 3º ano em função da leitura e da escrita.

No quinto dia quando chego à escola encontro apenas a turma que estou observando, as outras haviam sido dispensadas por conta da formação continuada de suas professoras. As duas professoras aguardam as crianças que ainda não chegaram. No momento seguinte chega Chiara, choramingando. Entra, vai até o fundo da sala, deixa sua mochila em uma cadeira e volta para sentar-se junto à mesa da professora. Pega um conjunto de lápis e rabisca uma folha que está sobre a mesa. A professora auxiliar começa uma atividade no quadro. São operações com números. Propõe que as crianças copiem e resolvam. A professora aproxima-se de mim e me convida a visitar a creche que fica no mesmo pátio da escola. Diz que a

educadora gostaria de conversar comigo. Saio da sala e realizo a visita. Quando volto, as crianças estão fazendo as operações. Chiara circula pela sala sem resmungar.

Parecia haver uma acomodação aceitável para todos em relação aos alunos com NEE, mesmo que isso implicasse na aplicação de regras diferentes por parte da professora. Enquanto Carlos e Manoela eram solicitados a permanecerem sentados em suas cadeiras, Chiara podia circular pela sala. À primeira vista parecia uma diferenciação impensada, até incoerente. Mas ao observar a dinâmica da sala, de maneira sistemática, certo equilíbrio ou ajustamento pôde ser percebido entre as condutas apresentadas pelos alunos em questão, parecia haver um acordo tácito, minimizando a interferência dos alunos com NEE na dinâmica da sala. Como as atividades observadas eram de caráter individualizado e as interações em grupo não foram contempladas, os encaminhamentos pedagógicos não exigiam alterações no percurso traçado. Parecia que estava tudo sob controle. As condutas que não interferiam nas atividades dos alunos da classe, (como andar pela sala, levantar-se e sentar-se continuamente, não realizar as atividades solicitadas) mesmo que não fossem comuns, tornaram-se aceitáveis e, com isso, sem expectativa de mudanças (de certa forma passaram a ser consideradas normais, naturais).

Se por um lado, nessa acomodação pode-se ver uma atitude tolerante, ela parece beirar à indiferença, como discute Hermann (2006) em interessante artigo intitulado *Racionalidade e tolerância no contexto pedagógico*, no qual traz para a educação os desenvolvimentos de Jacques Derrida sobre o espectro conceitual que envolve as nuances entre as noções de tolerância e hospitalidade, e que envolvem tanto os seus limites, quanto à problemática da indiferença.

Em um estudo sobre crianças cegas incluídas em classe regular Galvão (2004) também observou como um dos aspectos relacionais presentes em salas com alunos regulares e com NEE, atitudes de rejeição e indiferença por parte do professor e das outras crianças. Parece-me que naquela sala a estabilidade e a harmonia eram buscadas constantemente, especialmente pela professora, mesmo que ao custo da descrença na capacidade de mudança, desenvolvendo uma atitude de tolerância no sentido da caridade, com relação aos alunos com NEE (BARROS, 2003).

A tentativa de aproximar a produção de Carlos e de Manoela a dos demais alunos da turma, pela cópia dos textos com auxílio, poderia representar uma iniciativa de inserção no

processo de letramento³⁰. Afinal, estavam lidando com letras como os demais alunos da classe. Porém, não seria indicador certo de uma real significação desta atividade para eles, principalmente pela dependência completa da ajuda de uma outra pessoa e pela aparente atitude mecanizada na realização da tarefa. A repetição como processo de aprendizagem é compreendida numa perspectiva da escola tradicional, que entende a transmissão de conhecimentos como a sua tarefa principal e o exercício repetitivo como uma estratégia privilegiada ou mais eficiente e eficaz para ensinar (SAVIANI, 2005). Nessa direção Duarte (2004) investiga a concepção tradicional de aprendizagem e, sobretudo, a concepção negativa que essa perspectiva implica para alunos com NEE, o que dificulta organizar atividades em sala de aula que levem em conta a diversidade.

Apesar deste tipo de dificuldade enfrentada por esta professora, ao lançar mão desta forma de ensinar, ela parece estar tentando uma maneira de contornar a diferença acentuada no ritmo da aprendizagem dos alunos considerados com NEE. Ao não mostrarem aprendizagem imediata do que a professora ensina, ela tende a repetir o ensinamento da mesma forma. Indica com isso que não desistiu de ensinar-lhes assim como aos outros; entretanto, talvez tivesse dificuldade de perceber que estava realizando esta tarefa sozinha, e seu aluno não participava realmente da atividade.

Outro aspecto que parece evidenciar-se nas observações realizadas nesta sala de aula é a atuação da professora auxiliar, que quase sempre esteve à frente das atividades dirigidas a todo o grupo de alunos, enquanto a professora ajustava os desalinhos provocados pelos alunos considerados com NEE (embora não somente desses).

Esta situação pode ser clareada a partir da reflexão de alguns autores que abordaram questões importantes para compreendê-la. França (2003), por exemplo, investigou a gestão pedagógica como elemento significativo no processo de inclusão de alunos com NEE. No entanto, concluiu que as atitudes dos docentes são carregadas, muitas vezes, de preconceito. Huerta (2002) considera que a reflexão sobre as crenças e valores que constituem o olhar discriminador pode romper com o modo predominante entre os professores de conceber as diferenças. E Xavier (2003), ao fazer um estudo sobre alunos em Turmas de Progressão, considera que as práticas pedagógicas que observou apresentavam um teor acentuado de disciplinamento, buscando em Foucault e Bauman a explicação para as formas de agrupamentos de alunos.

³⁰ O sentido de letramento, dado aqui, baseia-se no entendimento dado por Magda Soares (2004), quando define letramento como sendo um processo no qual o sujeito acessa ao mundo letrado através de diferentes possibilidades do uso social da escrita.

O cuidado da professora em conter as possíveis interferências das crianças com NEE, designando espaços especialmente delimitados para o exercício da liberdade de ação desses alunos, parece compatível com as observações de Xavier (2003). Esta pesquisadora observou que a primeira tarefa do professor de Turma de Progressão é levar os sujeitos, oriundos de processos de exclusão diversos, à condição de aluno, para poder realizar o trabalho docente. Pareceu-me que a professora da classe observada assumia o lugar de auxiliar, isto é, estava fora do seu lugar legitimado pela função que exerce. Estava acompanhando as atividades, mas sem perder o controle. Talvez assim pudesse lidar melhor com as diferenças introduzidas em sua sala de aula. Era um olhar de fora, de quem não estava envolvido diretamente e, portanto, não corria o risco de perder a visão da totalidade.

Contudo, se o lugar destinado ao professor é o da direção do que acontece em sala, como pode este professor sair de cena e ainda, mesmo assim, estar em cena? Cabe também outra pergunta: qual é o lugar do professor numa classe que sofre tantas transformações, com alunos ‘diferentes’, auxiliares, observadores? Enfim, a sala de aula já não é a clássica formação: um professor e seus alunos. Ela sofreu transformações que é necessário considerar; a troca de funções auxiliar/professor não é uma estratégia comum. A observação nesta sala de aula revelou esta situação que, se não serve como modelo, faz pensar sobre a atuação do professor em sala de aula, no processo de mediação da aprendizagem dos alunos. A atuação principal do professor, ou seja, o domínio da classe, a orientação da atividade para todos, foi substituída por mediações mais próximas da professora com cada criança. Ações aparentemente sem importância, mas que constituem a trama das relações humanas que se estabelece na sala de aula, que está para além da escolarização, ou seja, da transmissão e da produção de conhecimentos, e podem revelar possibilidades promissoras diante dos impasses provocados pela inclusão de alunos com NEE.

4. 4 O Quarto Caso: contornando o silêncio por vias alternativas

A escola fica situada no início de um bairro periférico que se estende num dos morros da cidade. Os moradores deste bairro têm sido considerados empobrecidos, embora ultimamente possa se observar melhorias nas residências e na infra-estrutura pública no entorno da escola. Não subi o morro, mas à distância vêem-se diferenças marcantes nas construções, indicando com isso que a desigualdade social ainda marca aquele lugar da

cidade. A escola recebe crianças que em sua maioria apresentam condições sócio-econômicas precárias.

Construída ao pé do morro, pode-se perceber que a escola está sobre uma laje de pedra que no pátio se revela, apresentando um dos seus planos mais elevado que os outros, em um dos ângulos do terreno (o relevo sugere o aproveitamento como palco para apresentações)³¹. A escola apresenta uma estrutura que abriga o Ensino Fundamental, agora organizado em seus nove anos, com salas de aulas e outras dependências mínimas necessárias ao seu funcionamento.

Após contatos feitos anteriormente, chego à escola para observar uma sala de aula, de 2º ano, com 18 alunos, muitos dos quais me pareceram fora da idade para esse nível, o que foi confirmado pela professora posteriormente. A informação que me levou a escolher tal escola foi a de que lá encontraria muitas crianças com NEE. Na sala escolhida, a professora identificara três, mas considerava que a maioria dos alunos apresentava dificuldades para aprender.

A professora, que eu conhecera como aluna no Curso de Pedagogia, acolheu minha presença como uma possível ajuda. Sua maior preocupação era com a indisciplina da turma, mas imediatamente apontou os alunos considerados com NEE: um menino que se recusava a realizar atividades, outro que já estava começando a aceitá-las e uma menina surda, que, segundo ela, ‘não incomodava’. A sala não era grande, media mais ou menos seis por oito metros, composta por carteiras individuais alinhadas em quatro fileiras.

Quando cheguei, a professora lia um texto. Terminada a leitura, ela fez perguntas às crianças envolvendo respostas previsíveis a partir da sua leitura. Sua tentativa de obter a atenção sobre o que lia era correspondida por dois ou três alunos, que respondiam quase que mecanicamente às suas perguntas. Breno, que segundo me informara a professora se recusava às atividades, dormia sobre sua carteira; Soraia, a menina surda, olhava para mim e para a professora insistentemente, além disso, não fazia mais nada. A linguagem usada pela professora não lhe era familiar. Alguns surdos que passaram pelo processo de oralização³² fazem a leitura labial, quando podem perceber os movimentos orofaciais de quem fala.

Nesse ínterim chega um aluno, trazido pela mãe; ainda não tinha aparecido na escola até aquela data, já era o terceiro mês do ano letivo! Elias senta em uma cadeira; mas, assim

³¹ Em relação àquele plano mais elevado perguntei-me se fora de algum modo esculpido para servir como palco para apresentações, ou se fora obra de fenômenos naturais.

³² O processo de oralização constituiu-se numa tendência na educação de surdos imposta no Congresso de Milão em 1880 e que, mesmo amplamente criticado, ainda se faz presente até hoje. A intenção era buscar a minimização da diferença trazida pela surdez, fazendo com que os surdos falassem através de uma exercitação fono-articulatória, nem sempre eficaz, conforme Góes (1999).

que consegue, tenta sair da sala, no que é impedido pela professora. Senta novamente, mas troca de lugar. A professora aproxima-se dele e se pergunta, olhando para mim e para ele alternadamente: *será que fala?* Na verdade, quando mudou de lugar, o menino perguntou-me: *posso mudar?* A professora não havia percebido esse contato, assim como não comentei com ela a respeito. Pareceu-me, naquele momento, que se eu lhe comunicasse a minha descoberta desencadearia um diálogo entre nós duas sobre a criança e não dela com o menino, por isso procurei evitá-lo. A atividade que teve a duração de uma hora, tempo que fiquei observando a sala, foi interrompida muitas vezes por desavenças, especialmente entre dois meninos.

No segundo dia, encontro a professora tentando ligar uma TV para passar um vídeo para seus alunos. Alguns circulavam pela sala, outros esperavam sentados. Soraia assistia a tudo imóvel. Bruno descobriu outra tomada, na tentativa de ajudar a professora a resolver o problema. E conseguiu. Com tudo ligado, as crianças se organizaram na direção da TV. Nesse momento chegou um outro aluno com um braço engessado, trazido pela mãe que, temendo pela segurança do mesmo, permaneceu na sala. A mãe segredou-me, sussurrando: *as crianças aqui são muito violentas*. Soraia procura o lugar bem em frente da TV. E quando começa o filme, no qual aparece a Xuxa dançando e cantando, levanta-se e dança também, imitando a cantora. As outras crianças ficam sentadas com os olhos fixos na TV.

Naquele momento não pude deixar de pensar que muitas vezes a TV captura a atenção de maneira mais eficiente do que uma aula. Mesmo que haja uma repetição do programa que se vê na tela, ainda assim esta parece ser mais interessante. Algumas atividades propostas pela escola reduzem de tal modo a participação das crianças que as transformam em simples assistentes. E se o que está sendo apresentado não tem elementos atraentes o suficiente, muitas são as possibilidades de reação dos alunos, entre elas até a passividade, a sua presença imóvel nas carteiras.

Quando o professor é interrompido por uma reação diferente do que a passividade, ou seja, por um movimento de algum aluno, esse momento se constitui numa possibilidade do professor se dar conta do quanto está interagindo ou não com a turma. A professora da sala, alvo desta observação juntamente com os seus alunos, estava muito preocupada em capturar a sua atenção e diminuir a frequência das agressões entre eles, e dispôs de um recurso que considerou adequado àquele momento: a TV. O que talvez não tenha notado foram as reações individuais, como as de Soraia. Quando aponte para a menina, que estava dançando, a professora surpreendeu-se, perguntando-se como poderia acompanhar a música se era surda?

Pergunta semelhante poderia se fazer em relação a sua forma de conduzir a leitura de um texto, sem imagens, quando em sua sala havia uma aluna surda.

Parece que, quando não nos aproximamos das diferenças o suficiente para reconhecê-las, não conseguimos admitir a sua existência e essa negação acaba por se estender à representação que fazemos da pessoa como um todo. É tomar a parte pelo todo (parece ser uma espécie de defesa da professora contra os sentimentos apontados por Breitenvieser (2001)). É a pessoa e a sua diferença, ou a pessoa é a diferença em si. E quando a diferença é vista na/como deficiência, o sujeito acaba sendo reduzido à ‘deficiência’ que apresenta. Ali estava uma surda, e não a ‘Soraia com sua vida’.

São estes pequenos detalhes que, se visualizados e percebidos pelo professor, poderão servir de elementos constitutivos para uma prática pedagógica reflexiva. Talvez não seja necessário ser um intérprete de Libras (Língua brasileira de sinais) para comunicar-se com uma pessoa surda (a interação que narro logo abaixo é surpreendente e reveladora nesse aspecto). A disposição para acolher sua maneira diferente de se comunicar poderá permitir a ambos, surdo e ouvinte, encontrar alguma forma de estabelecer contato minimamente. Com isso não quero dizer que não haja necessidade do conhecimento por parte do professor em relação à língua utilizada pela aluna surda, ou de outro recurso, como a presença de um intérprete em Libras em sala de aula.

No terceiro dia volto à escola e encontro a professora contando uma história, que inclui um canto - como refrão - que deveria ser repetido pelas crianças. Algumas delas circulavam pela sala. Por vezes a professora pedia que sentassem em suas cadeiras. Sento ao lado de Soraia, que me cumprimenta em Libras, ao que eu respondo também em Libras. A professora faz uma interpretação da história, contando com a atenção de Soraia também. A professora pede sempre a participação de uma das crianças para o diálogo contemplado na narrativa que interpreta. Este encaminhamento parece indicar a sua disposição em promover a participação mais ativa das crianças em sala de aula. Repete muitas vezes a mesma interpretação, chamando sempre uma criança diferente, contracenando com ela, de modo que muitos alunos possam participar. Mas não chama Soraia.

A individualização da atividade, que de início prendeu a atenção da classe, foi aos poucos dispersando os alunos: alguns pegavam pedaços de papel da gaveta da professora e desenhavam, outros tentavam escrever, outros se tapeavam nos fundos da classe. As crianças esperavam por sua vez de participar, mas não conseguiam fazê-lo pacientemente. E a professora continuava a atividade. Bruno irritou-se em determinado momento, e disse que estava cansado daquilo.

É possível deduzir a partir desta cena que a individualização das atividades não favorece as interações positivas entre as crianças. A atenção a cada um é desejável e necessária, a questão é como promovê-la sem privilegiar uma criança em detrimento das outras. Quando as atenções se concentram em alguém por um tempo maior, colocando-o num espaço diferenciado, isso poderá provocar a disputa por este lugar. Nesse sentido a individualização num espaço onde as atividades são as mesmas para todos, como as que comumente ocorrem em sala de aula, tem tido como resultante mais freqüente a competição.

Soraia, que estava aguardando a sua vez, parece desistir e pega seu caderno. Como olha para mim, indico que gostaria de examiná-lo. Ela sorri e me entrega o caderno. Observo que é bem organizado. Lá estão cópias, separação de sílabas, operações com números, algumas sem resolução. Devolvo seu caderno e então ela pega um pedaço de papel e escreve um nome: Patrick, e tenta em Libras dizer-me que esta pessoa interpreta para ela o que a escola tenta ensinar-lhe, mas que faz isso fora da escola. De início percebi que eu não conhecia o suficiente em Libras para conversar sobre isso com ela. No entanto o seu acolhimento das minhas falhas de sinalização (corrigiu meu sinal de escola) me induziu a manter aquele diálogo. Percebi que algumas meninas, que sentam próximas a ela, tentavam traduzir verbalmente o que ela queria me dizer. Elas também não conhecem Libras, mas mantêm contato com Soraia. Percebi que pedem a ela para desenhar em seus cadernos.

Ainda surpresa com o acontecimento, indaguei-me sobre o que a escola significa para aquela menina, em quê tem contribuído para a sua inserção cultural? Soraia não tinha o que fazer além de copiar, quando a professora escrevia no quadro. A professora percebeu aquele nosso contato, mas continuou a atividade de interpretação da história, até observar que a sua 'platéia' estava absolutamente dispersa. Tentou fazer com que alguns sentassem. Não conseguindo, fez apelo a possíveis punições e, por fim, lembrou-lhes que haveria bolo para o lanche. Esse argumento fez com que os alunos sentassem em seus lugares. A professora aproximou-se de mim e comentou sobre a generosidade de uma escola particular estar naquele dia oferecendo o bolo e chocolates para as crianças.

Naquele instante fiquei analisando o quanto algumas crianças são desconsideradas, ou por não corresponderem ao padrão idealizado por seu grupo sócio-cultural (apresentando diferenças orgânico-funcionais radicais), ou por sua condição sócio-econômica (empobrecimento evidente). E se não houver uma reflexão sobre a prática desenvolvida em sala de aula, o professor corre o risco de ser aprisionado pelo discurso que exclui e culpabiliza o aluno por suas condições de vida, por seu não saber ou ainda por seu diferente modo de apreensão do mundo.

No quarto dia, quando cheguei, fui recebida alegremente pelas crianças e pela professora, pareceu-me que já estava incluída no grupo. Sentei-me perto de Soraia. A professora registrava operações de adição e subtração no quadro-negro. Percebi que eram operações com certa complexidade: adições com e sem reserva e subtrações com e sem recurso. Também não havia uma problematização anterior, o que indicava ser apenas um exercício de cálculo numérico. As crianças dedicavam-se copiar as operações.

Ao circular entre os alunos percebi que alguns começavam a resolver as operações mais simples. Soraia copiava e ficava em posição de espera. Perguntei-lhe se não iria resolvê-las. Ela apontou para a professora e indicou que ia esperá-la. Insisti que tinha que resolvê-las. Então sinalizou que não havia entendido sobre o que fazer com as operações. Intui que esperava a resolução no quadro-negro e então copiaria. A professora não percebera até então o que estava acontecendo. Confirmei com Soraia se ela esperava pelo resultado no quadro-negro e sua resposta foi afirmativa.

Resolvi interagir com Soraia, mesmo tendo consciência de que isso afetaria o que investigava, ou seja, a dinâmica da sala sofreria a interferência de outra pessoa além da professora, especialmente junto a Soraia. Apontei para as unidades das operações e sinalizei que teria que juntá-las. Ela continuou sinalizando que não entendera. Percebi que eu não havia sinalizado adequadamente a adição das quantidades. Ela continuava sinalizando que não sabia como fazer a atividade. Ocupei um pequeno espaço de seu caderno após seu consentimento e representei uma das unidades da operação através de traços, fiz separadamente o mesmo com a outra unidade da mesma operação e circulei os dois conjuntos sinalizando que eles agora representavam um só conjunto. No mesmo instante ela realizou as operações a partir da representação feita. Também fez as subtrações a partir da sinalização apenas, sem representação gráfica. Em relação às operações mais complexas, esperou o resultado no quadro-negro, assim como a maioria dos outros alunos. Disto, a professora se deu conta: seus alunos ainda não sabiam resolver todas aquelas operações e usou a resolução de uma das operações como modelo, como uma técnica de ensino.

Os reflexos da escola tradicional (SAVIANI, 2005) se fazem presentes na reprodução, na repetição e no exercício sem significação direta para os alunos. Aquela situação não trazia dificuldades apenas para Soraia, Elias ou Bruno. Não era um problema que afetava somente os alunos considerados com NEE. A atividade sem relação com a vivência dos alunos é limitada para obter-se a aprendizagem. Enquanto a escola mantiver a vida fora de seus muros, ela representará apenas uma “instituição de seqüestro”, afirma Veiga - Neto (2005, p.91) referindo-se ao ideário de Foucault, onde se estabelece um corte no cotidiano da criança,

transformando aquele momento num intervalo sem sentido.

No quinto dia encontro, a professora estava muito preocupada com o material que planejara utilizar, mas não trouxera para trabalhar: cópias de um texto sobre o índio. Era dezenove de abril, dia do índio. Não tendo as folhas para fornecer aos alunos, a professora resolve ler o texto em seu livro didático, para as crianças. À medida que ia lendo, ia também tecendo comentários e tentando dialogar com os alunos. As respostas eram escassas. As crianças estavam sentadas, mas pareciam não ouvir a professora. Não se observava reação alguma, provocada pelo texto, embora os alunos estivessem, por vezes, olhando para a professora. Com algum tempo de leitura, um menino aponta para uma menina e diz: ela é índia. A menina apresenta mesmo algumas características faciais indígenas. Ela apenas sorri e a professora continua a leitura, muito próxima de um monólogo.

Soraia abre sua mochila e me entrega um conjunto de fotografias. São de sua família, de quando era pequena e também outras fotografias suas, mas em vários momentos de sua vida. Vai tentando identificar outras pessoas para mim em língua de sinais. Sou capturada por este diálogo e também me distraio, tal como as outras crianças, perdendo o final do texto que a professora lia. Ocorreu-me que Soraia havia percebido a possibilidade de comunicar-se comigo nas outras visitas e trouxera a ‘sua vida’ para que eu a conhecesse e reconhecesse melhor. Soraia parecia não poder perder aquela oportunidade ao perceber minha atitude, não de tolerância, mas de acolhimento, de interesse pela sua vida, por sua singularidade.

As crianças ao nosso redor, vendo as fotografias, começaram a aglomerar-se para vê-las também, o que me causou certo desconforto diante da professora. Recompus-me, devolvendo as fotos e pedindo a Soraia que as guardasse. A minha atitude revela os efeitos do disciplinamento ao qual somos submetidos pela instituição escolar. Sem a intenção de romper com as regras estabelecidas, a ponto de negar a sua existência necessária ao trabalho coletivo, considerei impropriedade interromper aquele momento que se mostrara fecundo de interação com Soraia, porque se mostrava inaceitável no contexto da lógica da sala de aula.

A professora que havia terminado de ler o texto pede às crianças que produzam um texto sobre o índio a partir do que lera. Há uma reclamação geral, as crianças dizem não saber o que fazer. Não pude ver o que fizeram, pois me retirei.

Saí deste dia de observação avaliando o quanto a escola necessita articular-se com a vida de seus alunos, a fim de buscar conhecer os sentidos que eles dão aos acontecimentos e procurar saber o que eles pensam e sabem sobre o conhecimento veiculado na instituição escolar. Aproximar-se dos alunos permite ao professor (a) perceber as diferenças entre eles e ainda mais, sem correr o risco de negar e ou silenciar aquelas mais acentuadas. Para isso, o

professor deve poder contar com a possibilidade de refletir sobre a sua prática, e para isso precisa de alguém com quem dialogar, um outro que possa lhe servir de testemunha. As mediações que precisa promover junto a seus alunos, também se fazem necessárias entre ele e seus pares. Nesse sentido a formação continuada poderia ser um espaço significativo, desde que seja pensado como um espaço para se transformar a “situações-problema” em “questão de estudo” como nos traz Souza (2002). Contudo, nem sempre a formação de docentes apresenta essa perspectiva. Em caso contrário, ao professor resta contar com o que sabe fazer e, na sua solidão (Correia, 2001), permanecer sem ser reconhecido nem testemunhado no que faz; muitas vezes, provando o gosto amargo da incerteza sobre o seu trabalho (ou, ainda pior, acalantar em segredo a convicção de sua suposta incompetência) ao perceber que não pode ensinar a todos, atribuição legitimada de sua profissão.

Compartilhar estes fazeres e saberes, possivelmente permitiriam aos professores momentos que realmente se constituiriam em formativos, compartilhando as suas angústias, suas iniciativas e os riscos tomados em tantas situações desafiadoras que a condução de uma classe escolar envolve. Poderiam, assim, juntos, na interatividade, lidar com a realidade a partir de um olhar mais complexo, incorporando as experiências bem e mal sucedidas dos colegas e a partir delas ousando, com maior liberdade e menos receios, ensaiar na prática as hipóteses construídas a partir da experiência docente. As interações sociais são constitutivas do sujeito, como afirma Vigotski (1999), e poucas vezes os professores lembram. A solidariedade, o compartilhamento, das conquistas, das incertezas se constituiriam num caminho inverso daquele criticado por Correia (2001, p.40) quando considera que

[...] a formação contínua de professores, [...] apóia-se numa definição sombria da profissão e promove um conjunto de dispositivos e de disposições que, além de favorecerem ao isolamento, contribuem para a ‘naturalização’ de subjectividades profissionais onde cada um dos indivíduos, potencialmente incompetente, é responsável pela gestão de sua formação no interior de um sistema suficientemente diversificado para lhe disponibilizar as respostas adequadas às suas necessidades.

Os professores continuam procurando e encontrando soluções, as mais diversas, compatíveis com suas crenças, valores e concepções. A formação continuada deveria contemplar estes saberes/fazeres como “ponto de partida”, assim como sugere o trabalho de pesquisa de Magalhães (1999), conforme mencionado anteriormente (capítulo3).

*Las miradas pueden ser poliformas y
diversas. Pero el objetivo de todas es ver.
Guasch, 1997*

5. INDÍCIOS E SINALIZAÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA REFLEXÕES COLETIVAS

O propósito desta pesquisa vem se delineando ao longo de um tempo matizado pelas minhas vivências pessoais e profissionais com sujeitos considerados com NEE e as práticas pedagógicas que constituem o processo educacional escolar, tanto em instituição de educação especial quanto no ensino regular.

As experiências e os discursos docentes relativos à inclusão escolar têm trazido à tona uma realidade complexa, permeada por algumas situações/questões problemáticas que arrisco aqui designar como paradoxais. Estas têm se estabelecido a partir de vários ângulos do processo de inclusão escolar desencadeado pelas determinações legais, já relacionadas.

O conhecimento educacional especializado, desenvolvido paralelamente ou à margem da educação geral, por assim dizer, parece não ter possibilitado, por suas bases, organizar o processo educativo dentro de uma sala de aula regular. Pois, em princípio, apresenta um teor individualizante focando o sujeito e as suas deficiências, o que, em uma sala de aula regular, resultaria numa discriminação do aluno. Ao centralizar as ações no sujeito, negligenciam-se as interações sociais constitutivas desse mesmo sujeito, dadas à revelia de quem orienta o trabalho. Nesse sentido, esse conhecimento especial, que está enraizado no modelo médico-psicológico, precisa ser transformado, para encontrar espaço em um outro lugar que até então não lhe foi específico: a sala de aula regular. Há um esforço a ser despendido no deslocamento do conhecimento especializado para um outro espaço que se configura de maneira diferente tanto espacial quanto temporalmente. Uma mediação entre saberes de fontes e redutos heterogêneos parece ser requerida para que os conhecimentos especializados venham a contribuir com a educação dos alunos que deixaram de ser exclusividade dos educadores especiais, para ocuparem espaço nas escolas que, por direito, todo cidadão pode frequentar.

Esta divisão entre educação regular e educação especial dificultou a interlocução entre os profissionais das diferentes áreas da educação. O afastamento não se restringiu ao aluno

que era considerado deficiente, ou como hoje se denomina, com NEE. Os professores também foram se afastando pelas contingências formativas e pela distância entre os espaços do exercício profissional, tornando hoje, este diálogo improvável, ou no mínimo difícil. Por um lado, há professores que se dizem incompetentes para lidar com alunos com NEE em suas classes. Por outro, há professores que assumem ser portadores de um conhecimento especial, mas que não se articula com o que acontece em sala de aula regular. Uns ‘não sabem’, outros ‘sabem, mas não o que é necessário saber hoje’. Esta é uma situação que poderia merecer a denominação de paradoxo, que se instala no centro da problemática da inclusão escolar. Um primeiro paradoxo!

Não há solução fácil nem única. É possível pensar que o diálogo é o caminho. Mas, para isso o reconhecimento dos saberes do outro é condição fundamental. A ‘receita’ oferecida a partir de um ‘diagnóstico com dados clínicos’, não se aplica numa prática pedagógica que envolve muitos sujeitos em grupo. No entanto, esse conhecimento sobre as especificidades de uma conduta modificada por interferências no desenvolvimento humano pode ser valioso na tentativa de se descobrir como o sujeito se organizou a partir delas.

Os professores do ensino regular que estiveram realizando seu trabalho docente com base em diferentes abordagens, mas que não modificaram estruturalmente a sala de aula, têm ensinado a um grupo de alunos, ao mesmo tempo, tendo a expectativa de que todos aprendam. Para eles, alguém que destoa do grupo, quebrando a harmonia desejável, torna-se um empecilho, indesejável, ou alguém que captura a sua atenção de tal modo que o professor fica prisioneiro desta incumbência: tornar aquele ser ‘estranho’ um aluno da sua classe. Exemplo disso pode ser lembrado a partir da prática da professora da terceira sala de aula observada, que parecia delegar a gestão da classe à auxiliar, para incumbir-se dos alunos com NEE. É nesse sentido que o comportamento homogêneo entre os alunos é inicialmente buscado ou induzido pelo professor, tarefa que acaba exigindo boa parte do seu tempo.

Todas as professoras que observei utilizaram-se de recursos diferentes, mas buscando construir naquelas crianças o perfil de aluno (sentado em sua cadeira, executando as tarefas comuns a todos, atento às orientações coletivas, quieto e aguardando permissão para expressar o que pensa). Pode-se trazer aqui a idéia de Sacristán (2005) em sua obra “A invenção do Aluno”, na qual analisa aspectos que discutem a invenção da posição social de aluno no contexto escolar, assim como as idéias de Arroyo (2004) que ressaltam a necessidade oposta: induzir os professores a quebrarem as imagens constituídas por este perfil de aluno idealizado.

Nas observações que fiz pude ver que os professores não ficam sem fazer nada com alunos com NEE. Diante de suas presenças criam formas e soluções que lhes parecem

eficientes para aproximar os alunos com NEE do que se espera dos demais. Nessas tentativas, muitas resultam bem sucedidas, outras lhes parecem inadequadas e sem resultados. As observações realizadas permitem algumas categorizações que, embora iniciais, parecem fecundas para encontrar caminhos e jeitos de caminhar que reconheçam e autorizem os professores a desenvolverem seus trabalhos, utilizando os recursos de que dispõem.

Pode-se verificar a promoção de ‘atividade diferente’, com expectativa diferente em relação aos resultados do aluno; ‘atividade igual’, mas sem expectativa aparente; ‘atividade individualizada’ e ‘atividade no coletivo’; e ‘até atividade igual, sem preocupação com as NEE’. Pode-se perceber que os professores não estão de braços cruzados, esperando que alguém venha decidir ou indicar o que fazer quando o seu aluno chega à sala.

No entanto, os docentes têm poucos e raros espaços para refletir sobre o que fazem, porque não têm oportunidades de dialogar sobre a sua prática, não encontram interlocutores. Trata-se da solidão, à qual se refere Correia (2001) em suas pesquisas com docentes.

Dos apoios externos recebem ‘orientações de como agir’ (por parte daqueles que são supostos portadores do saber necessário) com os alunos com NEE; recomendações que nem sempre conseguem cumprir porque as relações do cotidiano de suas salas são sempre inéditas, como são as interações sociais e, portanto, imprevisíveis. O que acabam fazendo é fruto de intuição do momento. Fazem o que lhes parece resultar eficiente. Quase sempre são condutas que não revelam a outrem, porque não são legitimadas a partir de estudos ou pesquisas, porque as consideram inadequadas, e pelas quais, muitas vezes, se auto-censuram, considerando-as sem fundamento pedagógico.

Em diversas oportunidades observei o uso da ‘atividade diferente’ na tentativa de colocar o aluno com NEE em ação. Essa atividade diferente salientava a sua diferença, porque o isolava dos demais, colocando-o numa tarefa solitária. Parece haver uma conjugação entre a tarefa diferente e a individualização, ambos os elementos típicos ou característicos do tratamento terapêutico, que esteve marcando fortemente a educação especial em ambientes segregados. A diferenciação das atividades oferecidas, ao lado do tratamento individualizado ao sujeito que se diferencia dos demais, induz o professor a promover-lhe um encaminhamento pedagógico solitário.

Numa outra perspectiva, que valoriza o trabalho coletivo, poderia se trabalhar no sentido de transformar o ‘solitário’ em ‘solidário’. Algumas situações observadas e descritas permitiriam movimentos e intervenções nessa direção. ‘A terceira bola’ que surge na atividade de educação física, especialmente para o menino, na primeira sala observada, pressupõe uma atividade individualizada e solitária. Um confinamento em grupo. O sujeito

está ali, mas o grupo, alunos e professores, se protegem do contato com o estranho, com o sujeito marcado, estigmatizado pela diferença, criando diversas formas para manter a distância: mais uma bola, 'a bola especial', mais uma folha de tarefas diferente, 'a folha especial'; só falta a professora especial, porque pareceria que no imaginário da 'escola normal' uma criança especial tem que ter tudo especial. Esquece-se que, mais do que nada, ela é uma criança, por trás das marcas que a distanciam do que se considera normal.

Entretanto, naquela mesma situação houve um movimento importante do menino rumo aos colegas e, senão podemos falar em acolhimento dos colegas, podemos falar que não houve rejeição por parte deles. Situações como esta se constituem em oportunidades de promover interações progressivas, o que em parte aconteceu na ocasião. A reflexão, a possibilidade de falar sobre o acontecido permite potencializar cenas como esta para a continuidade do trabalho.

A minimização das expectativas em relação ao desempenho também parece ter um peso relevante: o professor espera pouco e o estudante corresponde como convém, isto é, adequadamente à proposta do professor: com pouco. Pode exemplificar esta lógica a segunda observação: no início não se esperava de Diogo além do que repetia todos os dias - pintar uma folha. Responder fora da expectativa do professor poderia ser inadequado! Padilha (2001) mostra que quando há um investimento pedagógico apoiado na crença da capacidade humana de aprender, direcionando os esforços para os pontos fortes do sujeito, reconhecendo a sua capacidade de mobilizar-se e se transformar, os resultados são promissores. As expectativas regulam as solicitações direcionadas ao sujeito, e estas o provocam na direção da correspondência. O que também pode ser verificado a respeito de Diogo na seqüência das observações.

Quando o sujeito é visto pela via do 'defeito', do que não sabe, do que não pode, ou do que não tem, age e interage da forma como é percebido. O mesmo pode ser dito com relação ao professor. Quando ele é visto como professor de classe de alunos regulares e não de classe especial ou de alunos especiais, ele atende às expectativas do sistema em que está inserido. Alunos e professores ocupam o lugar da diferença que lhes é destinado e correspondem a esse papel. Em contrapartida, o reconhecimento do sujeito, na sua singularidade, no seu modo particular de interação e conexão com o mundo, permite um outro olhar para a condição humana.

A interação com Soraia pode dar testemunho de que é possível enxergar o sujeito para além do que o diferencia dos demais de seu grupo. Pode-se compreender e aceitar que há outras possibilidades de ser. A diferença passa a ser percebida como característica e não como

desvio do padrão. A partir dessa perspectiva as possibilidades ganham visibilidade e os limites podem adquirir outros contornos e valor. Muitas vezes, mudanças significativas podem ser desencadeadas com paciência e atenção aos indícios e detalhes do cotidiano, nessa filigrana de relações, atitudes, olhares, palavras, gestos, sons, que na sua aparente insignificância, são capazes de operar necessárias e importantes transformações.

Talvez seja necessário desviar o olhar, mudar o eixo do olhar para ver, como num caleidoscópio, outras dimensões da realidade que certamente ainda não se viu. Olhar o que já sabem fazer, mas, sobretudo, como fazem, que sentidos constroem a partir do que sabem e do que fazem? Olhar para as minúcias, para o negligenciado, no que está opaco buscar os indícios, como enfatiza Ginzburg (1989). Ver o que o sujeito faz, para compreender o que o faz mover-se. Fazer por ele, sem expectativa de que possa realizar sozinho depois, pode ser uma tentativa improdutiva de inserção do aluno na atividade coletiva. Quando a professora da terceira sala observada conduzia os movimentos dos alunos com NEE, ao realizarem as cópias dos textos veiculados no grupo, poderia estar numa tarefa improdutiva, se apenas o fizesse para imaginá-los como alunos da sua sala de aula.

Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, a insistência nas faltas, nos defeitos, no que difere não deixa fluir o sujeito que está por trás da não aprendizagem, dificultando que a pessoa, com os seus recursos, ponha-se em movimento: como disse anteriormente, ninguém quer ser reconhecido pela via do defeito (Padilha, 2001). Mas o que coloca a pessoa em movimento? Assumo com Skliar (2003) a idéia de que a aceitação e o reconhecimento do outro, em sua singularidade poderá desencadear esse processo. Mas o que olhar para ver o movimento que identifica a singularidade do sujeito?

Vygotsky (1997, p.12) alertava para a análise qualitativa do modo de ser do sujeito comprometido pela deficiência. Dizia que “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*”. É necessário reconhecer que há outras formas de agir e se conectar com o mundo. Nem qualitativa, nem quantitativamente menor, nem pior. Diferente!

A solidão dos professores, especialmente daqueles que têm em suas salas de aula alunos com NEE, vem sendo quebrada por outras pessoas que vão se juntando a essa nova configuração: ‘a sala inclusiva’. Fazem parte desse novo cenário o auxiliar, o segundo professor, o especialista, o observador. É importante frisar que todos eles estão olhando pela primeira vez para as diferenças que os alunos apresentam. Esses profissionais estão, na verdade, sendo forçados a ver e reconhecer não apenas aquelas diferenças facilmente

percebidas, mas todas as diferenças, grandes ou pequenas, que caracterizam a diversidade e a singularidade dos humanos.

Embora já se perceba um movimento na direção do reconhecimento da diferença enquanto característica de todo ser humano, é necessário trazer para esta discussão que as diferenças que nos constituem não são somente naturais e que as condições objetivas, concretas de vida, se não as determinam, contribuem de maneira fundamental para mostrá-las. Neste sentido, Vygotsky (apud CARLO, 2001) já afirmava que a deficiência tinha um caráter mais social do que biológico. A deficiência no corpo determina apenas a condição inicial, com o que o sujeito conta para resolver as situações que se lhe apresentam. É nessa direção que Vygotsky (1997) desenvolve o conceito de compensação. O sujeito, diante de um impedimento, reorganiza toda a sua conduta tornando-a não deficiente, mas diferente. Essa constituição se dá no coletivo, a partir das interações que estabelece com os demais, na forma como é reconhecido pelos outros. Vigotski (1999) assegura que o desenvolvimento humano é muito mais dependente das condições sócio-culturais do que de determinações biológicas. Tornamo-nos humanos no convívio com humanos.

Com base na pesquisa realizada é possível apontar para alguns elementos, que se não são únicos, podem ser considerados importantes para análise e a busca de alternativas aos impasses provocados pela inclusão escolar de alunos com NEE.

Em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula junto aos alunos com NEE, observei que quando são diferenciadas promovem a individualização do sujeito, que por conta disso acaba encontrando-se solitário dentro de um grupo.

As atividades diferentes apresentavam um caráter de minimização das expectativas em relação à aprendizagem desses alunos. Sem exigências que provocassem um esforço por parte dos referidos alunos, o que resultava era uma manutenção do que já sabiam fazer, sem operar mudanças. Exigia-se pouco e os alunos, por sua vez, faziam pouco.

Nesse sentido, um olhar atento a detalhes, minúcias, indícios que ficam ocultos na dinâmica estabelecida no cotidiano da sala de aula poderá mostrar ao professor esses elementos que considero importantes para a sua reflexão e para a construção de alternativas no seu trabalho de inclusão dos alunos com NEE em sua sala de aula. É necessário olhar e escutar para ver e ouvir o que esses alunos já sabem fazer, sozinhos, e o que podem fazer com ajuda. É preciso deixar fluir o sujeito que foi obscurecido pelo estigma da deficiência para que o professor possa construir um caminho diferente daquele que o coloca na condição de incompetente, de modo que possa ser reconhecido em seus saberes, especialmente os da experiência (Larrosa, 2002). O diálogo deverá ser promovido, parcerias poderão ser

estabelecidas, rompendo barreiras erguidas entre a educação especial e regular. Há saberes já legitimados, mas muitos outros a serem construídos com base nessa nova forma de promover a educação para todos.

As práticas observadas mostram as atitudes, posturas e os saberes que os professores já utilizam para resolver as situações criadas com a entrada dos alunos com NEE em suas salas. Trazem à tona também as concepções que sustentam o seu fazer pedagógico. O que já fazem e o que sabem deve se constituir em ponto de partida para a reflexão sobre a suas práticas pedagógicas permitindo, através de seu reconhecimento, a criação de alternativas significativas para a solução dos impasses provocados pela quebra de sua tranqüila docência.

Acolher os saberes e os fazeres dos professores constitui-se em atitude que se aproxima daquela que fundamenta o processo de inclusão: aceitação das diferenças, do modo de ser do outro, de perspectivas diferentes daquelas que sustentam o nosso saber/fazer/ser. Nessa direção, as pesquisas desenvolvidas por Denise Meirelles de Jesus têm-se mostrado profícuas considerando o professor um parceiro de investigação, com base na colaboração reflexiva e crítica. Conforme a autora (2005, p.12) essa modalidade de pesquisa-ação “coloca todos os sujeitos no lugar de construtores do conhecimento, incorporando-os ao discurso, à discussão do método, a partir de suas ‘vontades de conhecer’”. Escutar o que os professores têm a dizer permite-lhes uma possibilidade de refletir sobre o que sabem e sobre o que fazem. Jesus (2006, p.206), apoiada em Zeichner (1998), traz que “a produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade e para todos não se dá apenas na universidade, mas tem, daqueles que constroem a experiência escolar cotidiana, uma grande contribuição”.

Na pesquisa que desenvolvi, ao final das observações estabeleci um contato pessoal com as professoras das salas observadas. Fora da situação de sala de aula ouvi delas explicações, justificativas, revelações pouco comuns na voz de professores. E na tentativa de construir um diálogo semelhante ao promovido por Jesus (2005) ofereci os registros das observações que realizei em suas salas de aula, tais como haviam sido feitos, para que pudessem lê-los e sobre eles tecessem comentários, podendo registrá-los no próprio material que lhes entregara.

Não havia, inicialmente, planejado este encaminhamento metodológico, até porque, não havia encontrado, durante a exploração de outras pesquisas compatíveis com a minha temática, um caminho semelhante. Jesus (2006, p.206) relata que nas suas pesquisas parte “do saber-fazer dos profissionais para construção de um novo modo de lidar com a realidade. [...] trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de

compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino”.

Inspirada, nessa atitude acolhedora, no modo de investigar a prática docente, dispus-me a dialogar com os professores, ultrapassando os limites do discurso oral, oferecendo-lhes o meu olhar registrado, mediado pela escrita, compreendendo que estava me expondo de maneira mais radical neste diálogo intersubjetivo. Afinal, elas haviam deixado exposto, ao meu olhar, o seu fazer pedagógico. Considerei justo que pudessem ler o que percebera e registrara a respeito.

Os resultados dessa experiência foram surpreendentes. Todas as professoras aceitaram minha proposta e não somente leram, mas fizeram registros sobrepondo-os ao que eu escrevera, tomando a liberdade de assinalar no próprio texto vários elementos: o que consideravam importante; o que não consideravam verdadeiro; justificativas de variada ordem, para alguns dos episódios relatados, especialmente os que apontavam para o que julgavam atitudes características do seu ‘não saber fazer’. Considero esse caminho, construído no decorrer da pesquisa, um recurso a ser explorado nas práticas investigativas com teor colaborativo junto aos professores. Está em curso projeto de formação de um grupo de pesquisa com as docentes, sujeitos deste trabalho.

Conforme Jesus (2006, p.214) é necessário apostar na investigação crítica “abrindo-se ao inédito, sabendo pensar a partir do desconhecido, visando a enfrentar emergências e complexidades diante das indeterminações do real”.

A complexa realidade da inclusão escolar, que impõe transformações no cotidiano das salas de aulas e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas dos professores, exige uma investigação constante, em parceria com os sujeitos envolvidos na problemática: professores, alunos, famílias, gestores, enfim, a comunidade escolar como um todo. Nesse sentido, a universidade pode desempenhar um papel importante trazendo para as suas pesquisas elementos da realidade, mas, também, os sujeitos como colaboradores da produção de conhecimento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Ver e ser visto, ouvir e ser ouvido sobre algo que nos toca permite aproximação significativa com a experiência do outro. A observação de uma prática pedagógica pressupõe uma análise reflexiva que pode assumir direções diferenciadas. No caso desta pesquisa, a observação realizada permitiu apontar para alguns indícios representativos de elementos relevantes da prática pedagógica que se desenrola em classes regulares com crianças consideradas com NEE.

Antes de retomá-los convém lembrar o paradoxo instalado na prática pedagógica nas séries iniciais do ensino regular a partir da determinação legal de incluir as crianças com NEE nas escolas regulares. A presença de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais tem colocado em questão a formação docente dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino regular. Estes, por sua vez, estão diante de sujeitos que problematizam a sua prática cotidiana, levando-os a enfrentar uma situação cuja complexidade julgam não poder enfrentar ou resolver.

Entretanto, os conhecimentos oriundos da prática têm ganhado relevância a partir de alguns estudiosos como Loiola e Therrien (2003, p.2), que buscam pistas desse conhecimento no “chão da sala de aula”. Os saberes da experiência, conforme Tardif (2001) e Larrosa (2002) ganham também *status* e vêm sendo considerados importantes na formação docente, por todos aqueles que assumem um posicionamento na direção da superação da dicotomia entre teoria e prática pedagógica.

Diante de situações sempre inusitadas e incertas, os professores valem-se desses conhecimentos, construídos a partir de experiências em sala de aula e, também, a partir dos desafios que exigem encaminhamentos pedagógicos em relação às pessoas com NEE. Sem reconhecê-las como práticas válidas, os professores vão encontrando saídas, mesmo que não assumam a responsabilidade pelos saberes que julgam necessários à situação.

Por outro lado, esses mesmos professores não podem furtar-se ao envolvimento com a problemática apresentada. Afinal, os estudantes com NEE estão lá, dentro de suas salas de

aula e a sua presença exige respostas imediatas desses professores. As práticas pedagógicas que se constituem nesse processo de inclusão escolar podem representar estratégias bastante diferenciadas por parte dos diferentes atores. Isso indica, a princípio, a presença de perspectivas diferentes no encaminhamento das questões. Nas observações realizadas, alguns aspectos emergiram como pontos relevantes para esta reflexão.

As diferenças humanas, entendidas a partir de desvios corporais, somente (re) significam a deficiência, a falha. Dessa forma, olhar para o diferente significa ver o que não é comum ou o que não é normal. Isso pode levar ao afastamento das pessoas envolvidas, impedindo-as de aprenderem a partir de suas diferenças. Cabe, talvez, caminhar para uma concepção de diferença humana, enquanto característica comum aos humanos, aproximando-os e ao mesmo tempo permitindo-lhes uma identidade intransferível, que lhes garanta uma existência única e inigualável. E, para tanto, é necessário compreender que nos constituímos com os outros, com as suas diferenças, sejam elas radicais, toleráveis ou imperceptíveis, do ponto de vista do contexto no qual se inserem.

Os saberes dos professores que estão atuando em classes com alunos considerados com NEE, se visualizados e reconhecidos, poderão apontar indícios para a reflexão e possível construção de conhecimentos legítimos porque significativos e efetivos na sua prática. Ouvir os professores das escolas regulares que atuam junto a esses alunos com NEE parece produtivo no sentido de capturar a realidade sem véus e sem representações idealizadas a partir de discursos distantes dos conhecimentos da experiência. Ver o que já estão fazendo em suas salas de aula, porque não estão inertes diante dos sujeitos que lá estão, parece promissor no sentido de analisar as possibilidades deste fazer pedagógico que requer mudanças, tanto em seus fundamentos quanto em sua efetiva realização.

Cabe assinalar também que a inclusão não é um fenômeno desarticulado do contexto da sociedade. A inclusão pressupõe o seu oposto. Quando se discute inclusão escolar, no mínimo se admite que a escola ainda esteja longe de ser para todos. As condições concretas de vida ainda determinam as possibilidades de inclusão de todos como beneficiários de um processo educacional que garanta desenvolvimento e inserção social.

Investir em pesquisas que abordam a prática docente numa perspectiva colaborativa, a partir das experiências do cotidiano escolar, considerando os professores como parceiros nessa tarefa, privilegiando um olhar sobre as interações entre os sujeitos (VIGOTSKI, 1999) parece ser, além de uma necessidade dos professores, uma saída possível da inércia que se instala na educação escolar ao considerar apenas os obstáculos oriundos da inclusão dos alunos com NEE.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. SP: Cortez Editora, 2003.
- ALVES, R **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ANDRÉ, M. Autores ou Atores: O papel do Sujeito na Pesquisa. IN TRINDADE, V; LINHARES, C. F.S.; FAZENDA, I. C. A (Orgs.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2ªed. Campo Grande, MS: UFMS, 2001.
- ARROYO, Miguel G **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- EIZIRIK, M. F. Dispositivos de Inclusão: invenção ou espanto. IN BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível no site www.mec.org.br. Acesso em 22/05/07.
- BIANCHETTI, L. & FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença**. Interação, trabalho e cidadania. S P: Papyrus, 1998.
- COMÊNIO, J. A. **Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 4º ed. Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- CORREIA, J. A. A Construção Político-Cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo. IN RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade**. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 2003.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores**. Lisboa / Portugal: Edições Asa, 2001.
- CARLO, M. M. P. **Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.
- FAZENDA, I.; LINHARES, C. (Orgs.). **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional**. 2 ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.
- FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Os Anormais**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GARCIA, R. Discursos Políticos sobre Inclusão. Questões para as Políticas de Educação Especial no Brasil. **ANAIS da 27ª REUNIÃO ANUAL ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2004.

_____. Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico na Política Educacional Brasileira para a Educação especial. **ANAIS DA 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2005.

GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. **Cartografias do Trabalho Docente: professor (a) Pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. Trad. Federico Carotti. 2ª Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. 2 ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção educação contemporânea).

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4 ed. RJ: LTC, 1988.

GUASCH, O. Observación Participante. **CUADERNOS METODOLÓGICOS**. CIS – Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid/Espanha, 1997.

HERMANN, N. Racionalidade e tolerância no contexto pedagógico. In: FÁVERO, A. A.; DALBOSCO, C. A.; MARCON, T. **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: UPF, 2006.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção educação contemporânea).

JESUS, D. M.; GOBETE, G. Formação – Intervenção- Crítica: Tecendo Relações entre Práticas Pedagógicas, Pesquisa Colaborativa, Políticas de Educação e a Escola Inclusiva. **ANAIS DO IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: a Educação nas Fronteiras do Humano**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2005.

JESUS, D. M. Formação Continuada: constituindo um diálogo entre teoria e prática, pesquisa e a educação inclusiva. IN JESUS, D. M; BAPTISTA, C., R; VICTOR, S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial: Mapeando Produções**. Vitória, ES: EDUFES, 2006.

JESUS, D. M. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-Ação Colaborativa. IN BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KELMAN, C. A; BRANCO, A U. Análise Microgenética em Pesquisas com Alunos Surdos. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Universidade Estadual Paulista. V. 10, nº1, 2004. Marília, SP: ABPEE/FFC – Unesp – Publicações, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **RBE** Jan/ Fev/ Mar/ Abril. 2002. Nº19.

LOIOLA F.A.; THERRIEN, J. Experiência e Competência no Ensino: O Diálogo do Conhecimento Pessoal com a Ação na Construção do Saber Ensinar In: **Revista Educação em Debate**. Nº 45, 2003.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. N. A dimensão Subjetiva da Pesquisa. IN: **ESPAÇO PEDAGÓGICO** – Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo / RS, EduPF, 1998. [p. 103 –117].

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V (Organizadora). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Universidade Estadual Paulista. V.11, n.2, 2005. Marília, SP: ABEE/FFC - Unesp - Publicações, 2005.

MOYSES, M. A. A. **A Institucionalização Invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: FAPESP – Mercado das Letras, 2001.

NARODOWSKI, M. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed., 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, M. A. M. Políticas Públicas Contemporâneas para a Educação Especial: Inclusão Ou Exclusão. **ANAIS da 27ª ANPEd**. Caxambu, MG: ANPEd, 2004

PADILHA, Anna Maria. **Práticas Pedagógicas: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

____ **Possibilidades de Histórias ao Contrário**, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SACRISTÁN, G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

SAMPAIO, C. S. Na Articulação *Prática/Teoria/Prática* a Construção cotidiana de ações pedagógicas Inclusivas. **ANAIS da 28ª ANPEd**. Disponível em www.anped.br. Acesso em 04/04/07.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 37ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SCHAIN, R. J. **Distúrbios de Aprendizagem na Criança.** Trad. Dr Mário Frochtengarten. São Paulo: Editora Monole, 1978.

SCHÖN, D. **A Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse Aí?** Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **RBE.** Jan/ Fev/ Mar/ Abr 2004 Nº25.

SOUZA, O. S. H. **Nas Entrelinhas da Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: o desafio à formação docente.** 2002. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação. Porto Alegre, RS, 2002.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. IN CANDAU. V.(Org) **Didática, currículo e saberes escolares.** RJ: DP&A, 2001, 2ª ed.

TERRIEN, J. **O Saber do Trabalho Docente e a Formação do Professor In: A Shigunov Neto e Lizete S. B. Maciel (Org.), Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus. 2002.

TOMASINI, M. A. E. Expatriação Social e a Segregação Institucional da Diferença: reflexões. IN BIANCHETTI, L; FREIRE, I. (Orgs) **Um olhar sobre a Diferença.** Interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA –NETO, A. **Foucault & a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo V. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI. L. S. **A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** Organizadores Michael Cole...(et al); tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Psicologia e Pedagogia)

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, E. F.C. **A brincadeira no Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Perspectiva de Professores**. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília – Psicologia. Brasília, DF, 2004. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

ANDRADE, S. G; BAPTISTA, C. R; MÜLLER, L. I. As Diferenças vão à escola. Interatividade, Individualização e a Formação Docente. **23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd** – 2000. Disponível em www.anped.br. Acesso em: 08 de Set. de 2006.

ALMEIDA, M. L de. **Formação Continuada com Processo Crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo – Educação. Vitória, ES, 2004. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

ALONSO, C. M. M. C. **Inclusão Digital de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**: letramento em ambiente informatizados de aprendizagem. 2004. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Informática na Educação. Porto Alegre, RS, 2004. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

ANGELOTTI, A. P. **Inclusão nas escolas Municipais de São Paulo**: um olhar dos professores. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação. São Paulo, 2004. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

BARASUOL, E. B. **Burnout Docente no Trabalho com a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – Educação. Santa Maria, RS, 2004. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

BARBOSA, V. L. B. **O Agir Docente numa Escola Inclusiva**. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. – Educação. Natal, RN, 2002. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

BARREIROS, V. M. S. **A Visão do educador de Classe Especial sobre o Portador de Deficiência Mental e sua Prática Pedagógica**. 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade federal do Rio de Janeiro – Educação. Rio de Janeiro, 1996. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

BARROS, L. R. **As Diferenças em Dialogicidade no Contexto Escolar**: um olhar sócio-histórico. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora – Educação. Juiz de Fora, MG, 2003. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

BERNARDES, J. L. P. **Representações Sociais sobre o Processo de Inclusão em Escola Pública e Particular**. 2003. Dissertação de Mestrado – Psicologia. Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2003. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 15 de Set de 2006

BLUMER, L. **Indagações sobre a Política de Inclusão: um estudo do processo de inserção de aluno com necessidades educacionais especiais em classe regular do ensino público fundamental**. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – Educação. Piracicaba, SP, 2004. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 15 de Set de 2006

BREITENVIESER, L. P. **A Face Psicológica da Atitude de Resistência do Professor à Inclusão do Aluno Portador de Deficiência** – uma análise qualitativa. 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie – Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, SP, 2001. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 8 de Set de 2006

CAMELO, A. Í. F. **Educação Inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes**. 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do rio grande do norte – Educação. Natal, RN, 1999. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 8 de Set de 2006

CARLINO, E. P. **As Necessidades Educativas Especiais e as Necessidades Formativas**. 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – Educação. Piracicaba, SP, 2000. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

CEDRON, M. **Construindo Caminhos em Processos de Inclusão Escolar: uma experiência de pesquisa-ação com professoras da rede municipal de educação / Porto Alegre**. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação. Porto Alegre, RS, 2003. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

CESTARI, M. **A Formação Inicial e a Educação Inclusiva: um estudo de caso**. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade regional de Blumenau – Educação. Blumenau, SC, 2002. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

COELHO, L. C. B. B. **Forma de Mediação no Processo de Alfabetização dos (as) Alunos (as) com Necessidades Educativas Especiais**. 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Ciências da Computação. Florianópolis, SC, 2001. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

CONCEIÇÃO, L. N. **Crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais institucionalizados: um estudo sobre suas interpretações em relação às práticas sócio-educativas para a reinserção social**. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Educação. Salvador, BA, 2004. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 8 de Set de 2006

CORTE, J. A. D. **Percepções de Profissionais de Educação especial quanto a utilização da Informática como Recurso Pedagógico**. 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – Educação especial (Educação do Indivíduo). São Carlos, SP, 1996. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 8 de Set de 2006

COSTA, K. A. **Dos Diferentes à Diferença**: para pensar a inclusão escolar na formação dos professores. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba – Educação. Uberaba, MG, 2004. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 02 de Nov de 2006

DAL-FORNO, J. P; OLIVEIRA, V.F. O Professor da Escola Inclusiva: construindo saberes. **28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd – 2005**. Disponível em www.ANPEd.br. Acesso em: 05 de Set. de 2006.

DAMIANI, A. M. N. **Inclusão /Integração de Alunos Deficientes no Ensino regular**: balanço tendencial da produção acadêmica sobre o tema. 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie – Distúrbios do desenvolvimento. São Paulo, 2001. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 02 de Nov de 2006

DEGGERONI, C. A. A.L. **Como a Geografia pode auxiliar os Alunos com Necessidades Visuais Especiais na Construção de sua Integração Escolar**. 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade do Rio Grande do Sul – Geografia. Porto Alegre, RS, 2001. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 02 de Nov de 2006

DEROULEDE, N. H. **O Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar**. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás – Educação. Goiânia, GO, 2002. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

DUARTE, C. S. **Educar e Aprender na Diversidade**: um caminho para a inclusão. 2004. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia – Educação. Salvador, BA, 2004. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

FAGUNDES, E. V. **A Inclusão do Estudante com Necessidade Educacional Especial na Escola Regular em Pelotas/RS**: limites e possibilidades. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas – Educação. Pelotas, RS, 2002. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

FALKENBACH, A. P. **Um Estudo de Caso**: as relações de crianças com síndrome de Down e de crianças com deficiências auditiva na psicomotricidade relacional. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, RS, 2003. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

FERNANDES, E. M. **A Implantação do Modelo Pedagógico Construtivista na Educação Especial do Sistema Público do Município de Duque de Caxias**: mudanças na prática pedagógica e institucional. 1991. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. – Educação. Rio de Janeiro, 1991. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

FERRARI, C. W. **Uma, Muitas Histórias de Vida? Diferente? Retrato da busca pela inclusão**. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul / UNIJUI – Educação nas Ciências. Ijuí, RS, 2004. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

FERREIRA, J. R. Políticas Educacionais e Educação Especial. **23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**. Disponível em: www.anped.br. Acesso em: 06 de Set. de 2006.

FONSECA, S. M. F. P. **Testemunhos de Professores sobre a Integração/Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas especiais**: um recorte da realidade de Natal/RN. 2002. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Educação. Porto Alegre, RS, 2002. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 18 de Set de 2006

FRANÇA, R. M. **A inclusão sob o Olhar do Professor**: um estudo de representação social. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau – Educação. Blumenau, SC, 2003. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

FYLYK, E. T. **A preparação teórico - prática do aluno acadêmico, futuro profissional de educação física da PUCPR**. 2001. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Educação. Curitiba, PR, 2001. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

GALVÃO, N. C. S. **Inclusão de Crianças com Deficiência visual na Educação Infantil**. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Educação. Salvador, BA, 2004. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

GARCIA, C. A. A. **Um estudo das práticas educativas no processo de inclusão da criança portadora de dismotria cerebral ontogenética**. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Educação Escolar. Araraquara, SP, 2002. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

GARCIA, R. M. C. Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico na Política Educacional Brasileira para a Educação Especial. **28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd - 2005**. Disponível em: www.anped.br. Acesso em 06 de Set. de 2006.

GOMES, M. R. B. **Inclusão**: uma perspectiva educacional real ou imaginária? 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa – Educação. 2002. Ponta Grossa, PR, 2002. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

GONÇALVES, A. F. S. **A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais pela via do Trabalho Coletivo**. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo – Educação. Vitória, ES, 2003. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

GOULART, A. M. P. L. **O Professor na Mediação Cultural**: as contribuições de Reuven Feuerstein junto aos alunos com necessidades especiais. 2000. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - Educação. São Paulo, 2000. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

HUERTA, M. R. R. **A Escola Regular e o Aluno com Necessidades Educativas Especiais**: a caminho da escola inclusiva. 2002. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Educação. Porto Alegre, RS, 2002. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

JERÔNIMO, D. L. M. P. **A inserção do Portador de Deficiência Mental no Ensino Regular**: perspectivas e desafios. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista. São Paulo, 2004. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

JESUS, D. M. Construindo uma Prática de Formação Inicial em Educação Especial. **23ª REUNIÃO DA ANPEd – 2000**. Disponível em www.anped.br. Acesso em 10 de Agosto de 2006.

JESUS, D. M; CAETANO, A. M; AGUIAR, A.M.B. Convivendo com a Diferença: os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. **25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd - 2002**. Disponível em www.anped.br. Acesso em 06 de Fev. de 2006.

KOFF, L. B. F. **Professoras de uma Escola Inclusiva?** Um estudo da relação entre a concepção de pessoa e a postura tolerante. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Maria.- Educação. Santa Maria, RS, 2004. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

LACERDA, D. H. **Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar:** concepções e práticas de professores. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba – Educação. Uberaba, MG, 2003. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

LACERDA, P. M. Portadores de Necessidade Especiais frente às Políticas de Redistribuição-Reconhecimento. **26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd - 2003** Disponível em: www.anped.br. Acesso em 06 de Set de 2006.

LAPLANE, A. L. F. Educação x Necessidades Especiais: uma questão política e discursiva. **28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd - 2005**. Disponível em: www.anped.br. Acesso em 02 de Agosto de 2006.

LASCHUK, E. R. M. **Reflexões de Fonoaudiologia sobre sua atuação em educação:** escolas regulares, inclusivas e especiais. 2003. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. – Educação. Porto Alegre, RS, 2003. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

LEITÃO, V. M. **Narrativas Silenciosas de Caminhos Cruzados:** história social de surdos no Ceará. 2002. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará – Educação. Maceió, Ceará, 2002. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

LOPES, A. E. R. **Foto-Grafando:** Sobre Arte-Educação e Educação Especial. 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 1996. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

LUNARDI, G. M. As Práticas Curriculares de Sala de Aula e a Constituição das Diferenças dos Alunos no Processo de Ensino e Aprendizagem. **28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd-2005**. Disponível em: www.anped.br. Acesso em 06 de Set de 2006.

MAGALHÃES, E. F. C. B. de. **“Viver a Igualdade na Diferença:** A formação dos educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular”. 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Educação. Rio de Janeiro, 1999. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

MARQUES, E. S. C. **A Práxis e o Lugar:** a fonoaudiologia em escolas especiais para portador de deficiência auditiva. 2001. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Fonoaudiologia. São Paulo, 2001. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

MEDEIROS, W. A. **Representações de Professores sobre Educação Especial diante da Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educativas Especiais na Escola Comum.** 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação. São Paulo, 2002. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

MELO, Y. R. **O Professor e a Inclusão:** entraves e desafios. 2004. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Nove de Julho – Educação. São Paulo, 2004. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

MENDES, E. G. E *et al.* A percepção do Processo de escolarização de Alunos com Necessidades Educativas Especiais Inseridos no Ensino regular. **23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 2000.** Disponível em: www.anped.br. Acesso em 01 de Maio de 2007.

MERGULHÃO, L. S. **Calma Eu Tenho o Meu Tempo;** os caminhos da inclusão como uma prática pedagógica transgressora (e obrigatória). 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo – Educação. São Paulo, SP, 2003. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

MIRANDA, J. R. **Habilitações em Educação Especial e Formação de Professores:** a questão dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes do ensino médio. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília – Educação. Brasília, DF, 2003. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

MONTEIRO, A. B. C. **A inclusão do Portador de Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física em Escolas Regulares do Município do Rio de Janeiro.** 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Castelo Branco – Ciência da Motricidade Humana, Rio de Janeiro, 2004. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

MOREIRA, L C. **Universidade e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais:** das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – Educação. São Paulo, SP, 2004. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

MOURA, S. M. Deficiência e Educação: as produções dos anos 1970. **26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 2003.** Disponível em: www.anped.br. Acesso em: 06 de Set de 2006.

NARDI, R. G. **Inclusão da Informática na Educação:** perspectivas de mudanças na escola especial. 2001. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação (Currículo). São Paulo, 2001. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

NOGUEIRA, M. L. L. **Educação Inclusiva** – uma reflexão a partir de universitários portadores de necessidades especiais. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado

do Rio de Janeiro – Educação. Rio de Janeiro, 2002. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

OLIVEIRA, I. A. **Saberes Imaginários e Representações na Construção do Saber-fazer-educativo de Professores/as na Educação Especial**. 2002. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação (Currículo). São Paulo, 2002. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

OLIVEIRA, L. F. M. **Pensamento e Ação do Professor de Aluno Surdo em Sala de Aula Regular: a trama e o bordado**. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Educação. Natal, RN, 2003. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

OLIVETTI, C. E. **A Arte de Brincar e Construir a Leitura e a Escrita**. 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação. São Paulo, 2000. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

PEREIRA, E. C. **Avaliação de uma Experiência de Formação para Professores de Magistério sobre Educação Inclusiva**. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Carlos – Educação Especial (Educação do Indivíduo). São Carlos, SP, 2002. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

PEREIRA, J. L. C. **O Professor de Artes e o Aluno Deficiente Mental**. 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – Educação Especial (Educação do Indivíduo). São Carlos, SP, 2000. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

POSSÍDIO, A. L. M. **Inclusão: do pensar ao agir no cotidiano escolar**. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo – Educação. Vitória, ES, 2004. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

RECHICO, C. F. **Educação Inclusiva: Uma “escuta” dos professores surdos**. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – Educação. Santa Maria, RS, 2003. . Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 01 de Nov de 2006

RODRIGUES, R. C. M. C. **Intersubjetividade das Relações: análise das representações das diferenças**. 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação. Porto Alegre, RS, 1999. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 15 de Set de 2006

ROSA, Â. C. **O que Sustenta a Formação continuada de Professores na Inclusão Escolar? A experiência no município de Cachoeira do Sul**. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação. Porto alegre, RS, 2002. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 15 de Set de 2006

ROSS, P. R. **Educação e Exclusão: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais**. 2000. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – Educação. São Paulo, 2000. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 15 de Set de 2006

_____. Estado e Educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. **25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd - 2002**. Disponível em: www.anpr.br. Acesso em 02 de Fev. de 2006.

SANT'ANA, I. M. **Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores**. 2003. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Psicologia. Campinas, SP, 2003. Disponível no site www.capes.gov.br. Acesso em 15 de Set de 2006

SANTOS, C. S. **Políticas Públicas de Educação para Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular de Minas Gerais nos anos de 1990: Inclusão ou Exclusão Educacional?** 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – Educação. Uberlândia, MG, 2004. Disponível no site www.capes.gov.br. Acesso em 15 de Set de 2006

SANTOS, Núbia A. S. **A perspectiva da Inclusão Escolar na Educação Infantil de Juiz de Fora, MG**. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – Educação Especial (Educação do Indivíduo). São Carlos, SP, 2002. Disponível no site www.capes.gov.br. Acesso em 15 de Set de 2006

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Visando um Ambiente Construtivista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas**. 2000. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação (Currículo). São Paulo, 2000. Disponível no site www.capes.gov.br. Acesso em 15 de Set de 2006

SCHNEIDER, C. M. **Proposta Curricular Voltada à Pessoa com Deficiência para os Cursos de Graduação Física**. 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. – Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, RS, 1999. Disponível no site www.capes.gov.br. Acesso em 15 de Set de 2006

SILVA, A. C. **Formação dos Professores do Ensino Fundamental para Proposta de Educação Inclusiva**. 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie - Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, 2001. Disponível no site www.capes.gov.br. Acesso em 15 de Set de 2006

SILVA, A. M. F. **A Construção da Cidadania como Foco na Assistência de Enfermagem à Criança com Necessidades Especiais e Sua Família**. 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Enfermagem. Florianópolis, SC, 2000. Disponível no site www.capes.gov.br. Acesso em 15 de Set de 2006

SILVA, F. C. T. **As Relações entre Ensino, Aprendizagem e Deficiência Mental desenhando a Cultura Escolar**. 2003. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo, 2003. Disponível no site www.capes.gov.br. Acesso em 15 de Set de 2006

SILVEIRA, S. M. P. **Tira! Bota! Deixa o Zambelê ficar... As contribuições das salas de apoio pedagógico para a inclusão escolar**. 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Maceió, CE, 2000. Disponível no site www.capes.gov.br. Acesso em 15 de Set de 2006

SOUZA, N. F. **A Prática Pedagógica e as Implicações na Construção do Conhecimento dos Alunos com Baixa Visão – Ensino Regular**. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação. São Paulo, 2002. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 15 de Set de 2006

SOUZA, S. H. **Nas Entrelinhas da Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: o desafio à formação docente**. 2002. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação. Porto Alegre, RS, 2002. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 15 de Set de 2006

SOUZA, V. M. **“Vivência de Inclusão”**. 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe – Educação. João Pessoa, SE, 2000. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 15 de Set de 2006

VALÉRIO, S. M. S. **A contribuição da Mídia Televisiva e Impressa no Processo de Letramento dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté – Linguística Aplicada. Taubaté, SP, 2004. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 15 de Set de 2006

XAVIER, M. L. M. F. **Os Incluídos na Escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. 2003. Tese de Doutorado. Universidade do Rio Grande do Sul – Educação. Porto Alegre, RS, 2003. Disponível no site www.capes.gov.br . Acesso em 15 de Set de 2006