

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIANE MARTINS PEREIRA

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: RELAÇÕES COM O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

UBERABA

2018

ELIANE MARTINS PEREIRA

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: RELAÇÕES
COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, conforme previsto no regulamento do programa.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valeska Guimarães Rezende da Cunha

UBERABA

2018

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Pereira, Eliane Martins.

P414e A educação inclusiva no contexto da sala de aula: relações com o atendimento educacional especializado / Eliane Martins Pereira. – Uberaba, 2018.
135 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientadora: Profa. Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. I. Cunha, Valeska Guimarães Rezende da. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.9046

Eliane Martins Pereira

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA:
RELAÇÕES COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

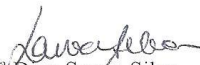
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 05/11/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Valeska Guimarães Rezende
da Cunha (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.^a Dr.^a Diva Souza Silva
UFU - Universidade Federal de
Uberlândia



Prof.^a Dr.^a Vania Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE - Universidade de Uberaba

DEDICATÓRIA

A Deus, pela sabedoria e sustento nas horas em que o medo e o cansaço insistiam em me vencer.

Aos meus filhos Artur e Éllen, por terem compreendido a minha ausência.

À minha mãe, por ter acreditado em mim.

AGRADECIMENTOS

Àqueles que, antes mesmo de mim, acreditaram no meu potencial.

Àqueles que entenderam minha ausência em momentos únicos de suas vidas.

Àqueles que me pouparam das atribuições cotidianas para que eu pudesse permanecer por inteiro na pesquisa.

Àqueles que me incentivaram e apoiaram desde o início para que eu não desistisse.

Àqueles que estiveram disponíveis para ouvir meus desabafos sobre minhas frustrações, derrotas e vitórias.

Agradeço a cada um dos professores do mestrado. Obrigada, Ana Maria Bortolanza, Marilene Ribeiro, Vania Oliveira, Giseli Gatti, Gustavo Araújo, José Carlos Araújo, Sueli Abreu e Wenceslau Gonçalves. Vocês contribuíram de forma especial com a minha caminhada.

Agradeço também às professoras Vânia Maria de Oliveira Vieira (UNIUBE), Valeska Guimarães Rezende da Cunha (UNIUBE) e Elizabeth Tunes (UNB/UNICEUB) pelas contribuições valorosas no exame de qualificação dessa dissertação.

Ao professor João Bortolanza, por estar sempre disponível para ajudar. Pelas contribuições filológicas quando a palavra faltava, ou estava confusa, e por alimentar nosso corpo e nossa alma.

Especialmente à minha orientadora, pela boa vontade em aceitar o desafio de me orientar nesse tema tão especial para mim, porém tão novo para ela. Desde o início do curso, ela se mostrou ousada e destemida e, desse modo, me impulsionou a ir além, a buscar sempre mais, a não perder as oportunidades de crescimento, seja por meio do estudo individual, dos grupos de estudo ou das rodas de conversa.

Aos sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade, confiança e responsabilidade de cada um.

Ao professor João, que foi um colaborador e mestre ao mesmo tempo durante todo o período de aplicação da pesquisa, me apontando caminhos e me fortalecendo.

“De qualquer forma fica minha gratidão por participar dessas narrativas e, caso haja necessidade novamente, eu sempre estarei à disposição”. (João, 30/11/2017).

À professora Maria Flor, uma profissional ímpar. Por meio de palavras carinhosas demonstrou sua humildade e força de vontade. Venceu inúmeras barreiras e se tornou exemplo para as demais professoras da escola campo.

“Espero que minhas palavras venham somar ao seu trabalho no curso de Mestrado”. (Maria Flor, 29/11/2017).

À professora Clara, que demonstrou durante toda a pesquisa a sua sensibilidade, amizade e parceria. Mesmo passando por problemas de saúde e refazendo vários – e importantes – exames, não desistiu de colaborar.

À professora Jaqueline Honório, que exprimiu suas verdades em cada frase escrita nas narrativas. Com total responsabilidade pela sua função, mostrou a todos nós os seus princípios e ideologias.

À professora Soraya, que demonstrou uma enorme dedicação à causa dos alunos com deficiência, colocando sempre em primeiro lugar o amor ao próximo.

À professora Maria, recém aposentada, que atuou por mais de duas décadas no atendimento educacional especializado. Foi mais que uma colega, foi uma parceira que me ajudou muito quando fui transferida para a escola campo. Se dispôs a vencer a timidez para me ajudar nesse desafio. Por meio de suas narrativas tive a oportunidade de reviver duas décadas de minha vida. Tantos fatos esquecidos, ou melhor, arquivados em minha memória. Tantos desafios, muitos vencidos outros não. Tantos alunos que deixamos para trás e tantos outros que nos deixaram. Muitas foram as contribuições, mas também muitos impedimentos e bloqueios deixamos registrados na caminhada de nossos alunos, porém de forma involuntária, afinal, ainda não tínhamos luz. Quem dera eu pudesse me desculpar com cada um. Sendo assim, agradeço também a cada um dos meus alunos. Obrigada por terem contribuído com minha constituição.

“Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça.

Porque eu, o Senhor teu Deus, te seguro pela tua mão direita, e te digo: Não temas; eu te ajudarei”. (Is 41, 10.13).

RESUMO

No Brasil, a Educação Especial surgiu historicamente para proporcionar escolaridade às crianças que, devido a algum tipo de deficiência, não eram inseridas no processo regular de ensino. A LBI nº 13.146/15 garante aos alunos com deficiência a participação plena e efetiva na sociedade e, conseqüentemente, a frequentarem a classe comum em escolas regulares, sejam públicas ou privadas. A partir disso, desenvolveu-se este estudo consonante aos tópicos da linha I de pesquisa da Universidade de Uberaba, seja ela, Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino e Aprendizagem. O objetivo desta pesquisa foi analisar como ocorre o processo de inclusão no ensino regular e suas relações com o atendimento educacional especializado (AEE) em uma escola pública da rede municipal de Uberlândia/MG. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994) que teve como procedimentos metodológicos 4 narrativas escritas por 5 professores do ensino regular, somando 20 narrativas; narrativa de uma professora sobre a trajetória do atendimento educacional e análise de documentos oficiais para contextualizar a educação inclusiva nas políticas públicas voltadas para a Educação Especial elaboradas dos últimos anos. A pesquisa se apoiou em fundamentos teóricos da Escola de Vigotski e de autores que abordam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando que o foco não é a deficiência, mas o desenvolvimento do indivíduo. Os dados levantados foram trabalhados em duas unidades de análise temática, de acordo com o método de Vigotski, e foram comparados para compreensão das práticas inclusivas em sala de aula e suas relações com o atendimento educacional especializado. Após a análise dos dados coletados, os resultados indicam que os professores da classe comum atribuem a si a responsabilidade precípua de alfabetizar as crianças com deficiência no mesmo tempo cronológico que as crianças sem deficiência, oferecendo um ensino voltado para os conteúdos curriculares como fim, desconsiderando que o papel da escola é promover o ensino humanizador que conduz o desenvolvimento integral do aluno. Além disso, os professores participantes do estudo apontam que não conseguem apoio que potencialize suas práticas inclusivas em classe comum, seja da equipe gestora e pedagógica, seja dos sistemas de ensino e do atendimento educacional especializado. E, por fim, a pesquisa evidenciou que os dois ambientes, classe comum e AEE, desenvolvem ações que poderiam conduzir a uma prática inclusiva. Entretanto, essas atividades não são planejadas tendo como foco o desenvolvimento do aluno, também não são ações conjuntas entre o atendimento educacional especializado e as salas de aula de ensino regular, fato esse que culmina numa fragmentação do processo de apropriação dos conhecimentos pelos alunos no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento educacional especializado. Ensino Regular.
Teoria Histórico-Cultural. Narrativas.

ABSTRACT

In Brazil, Special Needs Education arose historically to provide schooling to children that, due to some type of disability, were not included in the mainstream education. LDB law nº 13.146/15 guarantee students with disabilities the full and effective participation in society and, consequently, to attend regular classrooms in regular schools, whether public or private. From this, the study has been developed according to the topics of the research line 1 in Uberaba University, which is, Professional Development, Teaching Work and Teaching and Learning Process. This research aims to analyze how occurs the process of inclusion in the mainstream education and its relations to special educational service (AEE) in a public school funded by the local government of Uberlândia/MG. It is a qualitative research (MINAYO, 1994) carried out with 4 narratives written by 5 people from mainstream education as a methodological procedure, summing up 20 narratives; narrative of a teacher about Educational Service trajectory and official documents analysis in order to contextualize inclusive education in public policies turned to Special Education created in the last years. The research is base on a theoretical framework of Vigotski's School and other authors which approach Special Education in the perspective of Inclusive Education, considering that the focus is not disability, but individual development. The data have been divided into two analytical thematic units, according to Vigotski's method, and were compared in order to comprehend inclusive practices in classrooms and its relations to the special educational service. The results point out that teachers from regular classes assign themselves the essential responsibility of literating children with disability in the same chronological time that children without disability, offering a teaching service turned to curricular contents as an ultimate purpose, disregarding that the role of school is provide a humanizer teaching which drives students' integral development. Moreover, the teachers participants of the study claim that they do not obtain support to potentialize their inclusive practices in regular classes, whether from management and pedagogical team or the educational systems and specialized educational service. And, eventually, the research highlighted that the two contexts, regular class and AEE, develop actions that could drive an inclusive practice. However, these activities are not planned focusing on student development, also they are not joint actions between specialized educational service and classes in the mainstream education, fact that culminates in fragmentation of knowledge appropriation process by students in school context.

Key-words: Inclusive Education. Specialized Educacional Service. Mainstream Education.
Historical Cultural Theory. Narratives.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFADA	Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASA	Assistente de Serviços Administrativos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IIMC	Imperial Instituto dos Meninos Cegos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISM	Instituto de Surdos Mudos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PMEA	Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAI	Unidade de Atendimento Integrado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO		
1	INTRODUÇÃO	18
2	METODOLOGIA.....	34
2.1	Método e Procedimentos de Pesquisa.....	35
2.1.1	Narrativas de Histórias de Vida e Vivências em Sala de Aula.....	35
2.1.2	Pesquisa Documental.....	36
2.2	Análise dos Dados.....	37
2.3	O Cenário da Pesquisa.....	39
3	COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES.....	44
4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA: UM OLHAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	57
4.1	Educação Inclusiva: Concepções e Desafios na Classe Comum	57
4.2	Deficiência: Concepção na Perspectiva Histórico-Cultural.....	67
5	O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSE COMUM.....	81
6	INCLUSÃO ESCOLAR: DAS ORIGENS AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	99
6.1	Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICES.....	127

UMA BREVE NARRATIVA

Na década de 1980 eu estudava em uma escola pública na cidade de Uberlândia/MG, fazia o antigo “ginásio” e tinha sérios problemas com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade –TDAH, transtorno esse que só vim a conhecer depois de muitos anos. Meu interesse, na época, era por observar as estruturas da sala de aula: luminárias, teto, paredes etc. Passava horas tentando imaginar como aquilo tudo havia sido construído, sempre muito calada.

Enquanto isso, a aula seguia e eu nada de aprender tudo aquilo que era explicado pelas professoras, aliás, eu nem diria que não conseguia aprender, já que eu nem ouvia. Tudo mudou quando iniciei a oitava série, hoje nono ano. No primeiro dia de aula, entrou na sala uma professora de matemática, com tom de voz baixo e poucos risos. Os colegas se assustaram e eu mais ainda. Logo vi que a turma não iria brincar naquela aula, que ficariam quietos e calados e, com isso, eu não mais passaria despercebida por olhar para teto, paredes, janelas etc. A partir daquele dia, comecei a me policiar e tentar não mais repetir aquele comportamento que, acreditava eu, me atrapalhava.

Grande foi minha surpresa quando pude constatar que eu era capaz de aprender, fazer exercícios sozinha e tirar boas notas nas provas. Foi a partir daí que minha vida tomou novo rumo, me ressignifiquei.

Continuei estudando em escolas públicas. Na época tínhamos vários episódios de greve de professores, geralmente eram duas ou três por ano, e duradouras, de um a dois meses cada. Quando terminei o terceiro colegial fui toda faceira fazer inscrição para o vestibular da Universidade Federal de Uberlândia. Primeira fase, prova objetiva e, segunda fase, prova descritiva. Escolhi Direito. A primeira fase deu para enganar, visto que tinha bom desempenho nas exatas, mas, na segunda fase, uma triste constatação se descortinou ali na minha frente. O que eu havia aprendido era mínimo diante do que eu precisava para conseguir uma vaga.

Junto a tudo isso havia a necessidade de trabalhar, não para me manter, mas para ajudar a manter a casa. Essa era a prioridade. Não havia possibilidade de investir em cursinhos, até porque essa não era uma prática comum na classe baixa. Então optei por um curso de licenciatura em uma faculdade particular. Fiz o curso com muito sacrifício financeiro e com pouca motivação, pois era uma instituição sem movimento, sem desafios, um ensino bancário que visava apenas obter lucro financeiro.

A grade curricular do curso era formada, em sua maioria, por disciplinas das exatas, já que escolhi o curso de licenciatura em matemática. As didáticas e as metodologias ficavam para o final do curso, momento em que eles colocavam em uma única sala praticamente 100 alunos

e uma professorinha senhorinha, com voz baixa e poucas condições físicas para enfrentar uma turma tão grande. A metodologia dela era uma produção escrita pessoal sobre um determinado tema, então escrevíamos ali qualquer coisa para terminar rápido e ir embora, pois o curso terminava às 23 horas e estávamos exaustas por conta do dia todo de trabalho. Eu geralmente ia direto do trabalho para a faculdade, sempre estava malvestida e com fome, autoestima lá embaixo.

Terminei o curso sem saber o que faria dali por diante, não pensava em dar aulas, pois eu trabalhava na área de informática e pensava em fazer carreira por ali mesmo, no entanto, a empresa fechou a filial de Uberlândia e tive que escolher outro caminho. Na época, eu já era mãe e não podia me dar ao luxo de ficar desempregada. A primeira oportunidade que surgiu foi para substituir uma amiga de faculdade, que já era professora. Fui com muito entusiasmo, mas tive minha primeira decepção nas turmas de 6º ao 9º. Percebi que havia chegado a minha vez de falar para as paredes enquanto os alunos ou conversavam ou olhavam para as paredes, teto, janelas, etc. Ali me deparei com meu primeiro grande desafio, de conseguir a atenção dos alunos, principalmente os que olhavam para as paredes assim como eu fazia há alguns anos.

Eu ainda nada sabia sobre TDAH, tentei inúmeras estratégias para conseguir esse feito: aulas em grupos, duplas, trios, alunos no quadro no papel de professor, aulas embaixo de árvores, monitoria de alunos do nono ano para alunos do sexto ano, no contraturno, gincanas etc. Logo comecei a enfrentar resistências, até mesmo da direção da escola, mas principalmente das famílias. Era difícil a semana que não era chamada na direção para responder pelas aulas “bagunçadas”, pelo excesso de movimentação de meus alunos pelos espaços da escola, pela conversa que tinha com meus alunos sobre vida e vivência, mas que nem sempre a família entendia. E, depois de vários fracassos, decidi por fazer como aquela professora da década de 80. Optei pelo tom de voz um pouco mais baixo e calmo e pelos poucos risos.

Em janeiro de 2017, eu estava na casa de amigos em visita de férias e falávamos sobre profissionalismo na educação, valorização do professor e, principalmente, sobre formação inicial e continuada. relatei ao casal de amigos que tinha um desejo enorme de fazer o curso de Mestrado em Educação e desenvolver um projeto voltado para a Educação Inclusiva, por ser uma temática que fazia meu coração acelerar, mas que havia desistido por ter vivido uma experiência traumática há alguns meses anteriores à nossa conversa. Ocorreu que me preparei muito para participar do processo seletivo de uma Universidade na cidade de Uberlândia. Foram semanas de intensa dedicação e o excesso de estudo provocou em mim um alto nível de cobrança, ou seja, seria inadmissível obter um resultado insatisfatório na avaliação.

No dia marcado, compareci ao local pré-estabelecido e, ao receber a folha de prova, pude constatar que as duas questões levantadas abordavam assuntos que me possibilitariam desenvolver um bom texto, haja vista que foram os temas sobre os quais eu mais me debrucei durante o período de estudo. Por mais estranho que pareça, essa feliz constatação provocou em mim uma descarga de adrenalina que me levou a uma crise nervosa. Nesse instante, me vi no lugar de minhas alunas do atendimento educacional especializado com Paralisia Cerebral. Meus movimentos nos membros superiores se tornaram involuntários e eu não conseguia escrever, pois não tinha domínio sobre os meus braços.

Fui medicada e, após 10 minutos, estava completamente equilibrada. Desenvolvi dois textos que, segundo meus critérios, estavam formidáveis, era a recompensa pelo tempo de dedicação aos estudos, mas infelizmente não fui aprovada. Esse episódio me trouxe um prejuízo maior que a reprovação. Depois desse dia, toda vez que era submetida a uma situação de pressão, ou stress, eu tinha uma crise de ansiedade. Essas duas frustrações me fizeram deixar para trás o sonho de fazer Mestrado.

Entretanto, nesse dia, após narrar essa história para esses amigos, voltei para casa com a impressão de que o desabafo havia me libertado da sensação de frustração e derrota e, a partir de então, eu conseguia lembrar do fato sem nenhum efeito colateral. Nessa mesma tarde, senti que o desejo em voltar a estudar se avivou em mim, desejo esse que foi se intensificando cada dia mais.

Aproveitei que estava de férias para pesquisar os programas de pós-graduação em Uberlândia e região. Em um único dia encontrei um programa que estava com as inscrições abertas e decidi tentar novamente. Imediatamente iniciei os estudos e, tão importante quanto, busquei ajuda profissional para minimizar as possíveis crises de ansiedade. Depois de três semanas estava eu em Uberaba para realizar a prova para o Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

Dentre todos os motivos que me levaram a decidir voltar à sala de aula, após 28 anos de conclusão do curso de graduação e 15 anos após um curso de especialização lato-sensu, gostaria de destacar o desejo em estudar disciplinas com um enfoque completamente diferente daquelas que cursei na minha graduação. O curso de matemática era constituído, em sua maioria, por disciplinas como cálculo, física, química e estatística. Essa formatação deixou uma lacuna teórica em minha formação acadêmica, lacuna essa que desejei preencher durante esses 26 anos de profissão como professora de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, porém faltou uma ação efetiva nesse sentido. Considerava esse desafio como um “terceiro filho” que precisaria gerar. Após ser aprovada nas duas primeiras etapas do processo seletivo, fui

convocada para a terceira fase, que constituía uma entrevista para tratar de assuntos referentes ao meu pré-projeto de pesquisa, minha expectativa, interesse e disponibilidade em relação ao curso.

Relatei todos os fatos já citados e ouvi da banca examinadora que minha entrevista deixava evidências de que eu realmente estava muito interessada em fazer o curso. Entretanto, o meu objeto inicial de pesquisa, que era “O ensino e a aprendizagem de matemática para alunos surdos”, não se relacionava com os temas elencados pelas duas linhas de pesquisa do programa, que são Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem e Processos educacionais e seus fundamentos. Porém, uma das integrantes da banca, hoje minha orientadora, se prontificou em me acompanhar num projeto que fosse voltado para a Educação Inclusiva, pois, desse modo, eu realizaria o meu desejo central, citado durante a entrevista, que era aprofundar os estudos sobre Inclusão Escolar e, mais especificamente, sobre o processo de desenvolvimento dos alunos com alguma deficiência, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

1 INTRODUÇÃO

Tentei descobrir na alma alguma coisa mais profunda do que não saber nada sobre as coisas profundas. Consegui não descobrir.

Manoel de Barros

Nas primeiras semanas de aula, já como aluna matriculada no Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, vivi um misto de prazer e frustração. Por um lado, estar novamente em sala de aula me trazia muito prazer, ainda mais participando de discussões a respeito de assuntos que, até então, eram desconhecidos por mim. Por outro lado, as lacunas que eu havia trazido do curso de graduação no que se refere à leitura e à escrita acadêmica me trouxeram muito sofrimento. Eu me vi frente a frente com minhas limitações e não havia como fugir. Seguir seria difícil e me causaria sofrimento, mas culminaria em transformação. Por outro lado, desistir seria destruidor para meu emocional, já que esperei e sonhei tanto com essa realização.

A disciplina *Atividades Orientadas I* foi, entre todas as outras que eu estava cursando, a que merece destaque por ter sido aquela que me obrigou a sair da zona de conforto. Nessa disciplina eu não poderia ser simplesmente um sujeito passivo como, infelizmente, estamos acostumados quando se fala de vivências em escola, desde a educação básica até os cursos de graduação, pois o modelo que vivenciamos é aquele em que o professor fala, o aluno escuta e, por meio de uma avaliação, devolve ao professor aquilo que supostamente aprendeu. Nessa disciplina, como pesquisadora em formação, eu tinha que me situar, deixar claro de onde eu falava e apontar para onde pretendia chegar. Isso realmente foi muito difícil no começo.

Minha professora orientadora ministrava essa disciplina num formato de encontros semanais, divididos em dois momentos. Uma parte era dedicada para a orientação coletiva e a outra para orientação individual. No momento da orientação coletiva, todos os orientandos da professora relatavam os desdobramentos de suas pesquisas na última semana. Uma parte do tempo era dedicada para discussões teóricas a respeito de conceitos, metodologias e técnicas de pesquisa. O grupo era formado por 4 orientandos. Três já estavam no 2º ano do mestrado e, por esse motivo, já estavam em campo, no processo de desenvolvimento da pesquisa. Alguns na coleta e outros na organização dos dados. Somente eu era iniciante e, por esse motivo, a única que estava na fase de elaboração do projeto de pesquisa¹.

¹ A pesquisadora contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

Posso afirmar, com segurança, que a prática de participar das reuniões, mesmo como ouvinte, como foi nas primeiras semanas, já que eu ainda não conseguia me expressar e ouvir os relatos dos demais mestrandos, me permitiu um contato muito próximo com conteúdos, conceitos, ideias e procedimentos que até então eram desconhecidos para mim. Nesse formato de encontro, eu aprendia a cada relato dos colegas. Eu, inclusive, solicitei autorização da professora orientadora para utilizar gravador de voz durante as reuniões. De posse desse material, ao chegar em casa, eu ouvia novamente e fazia uma transcrição retextualizada que, segundo Marcuschi (2007, p.46), “não se trata simplesmente de uma passagem mecânica e literal da fala para a escrita atribuindo valor hierárquico a uma ou outra, mas sim um processo de compreensão e atribuição de sentido daquilo que foi dito ou escrito por outrem.”.

A partir disso, iniciava uma pesquisa autônoma, com o intuito de buscar compreender os temas que haviam sido tratados e que eu não havia compreendido. Segundo Vigotski (2011), quando o indivíduo entra em diálogo com o objeto de conhecimento e com o outro por meio de uma atividade, ainda que não possa se apropriar do conhecimento sozinho, poderá fazê-lo com a ajuda do outro e torná-lo seu. Confesso que foi um período muito difícil para mim, uma profissional da educação há 26 anos que trazia uma longa experiência de sala de aula, mas que não estava amparada por nenhuma fundamentação teórica, ou seja, minha atuação não tinha nenhuma base científica.

Eu ministrava minhas aulas orientada pelo modelo dos meus professores ao longo de minha caminhada como aluna. Se descortinou em minha frente uma realidade difícil de aceitar, meu trabalho era desenvolvido de maneira mecânica, espontânea e improvisada. Foi então que eu entendi porque eu não era capaz de discutir a minha metodologia de trabalho com a comunidade escolar.

Diante disso, meu sofrimento tinha apenas começado. O problema já havia sido diagnosticado e a ruptura precisaria acontecer, mas como? Eu me sentia como se estivesse em alto mar, num ambiente totalmente desconhecido. Uma decisão precisava ser tomada. Mudar de barco era difícil, pois o novo nos assusta e intimida, mas, por outro lado, permanecer no mesmo barco não dava mais, já que eu havia descoberto que minha embarcação estava danificada. Existia ali um problema de difícil solução.

Minha orientadora foi indicando algumas leituras e hoje eu tenho certeza que ela percebeu o conflito que eu estava vivendo, mas respeitou o meu tempo. Logo consegui perceber que eu precisava abraçar uma teoria que me fizesse compreender a humanidade dos meus alunos e que eu precisaria ajudá-los a se desenvolverem, e não apenas aprender conteúdos que

estão nos livros didáticos. Foi então que escolhi fazer uma pesquisa norteada pela teoria Histórico-Cultural.

O passo seguinte foi me debruçar sobre os livros para dar início ao meu processo de apropriação. Foi uma fase muito difícil, pois eu estava completamente deslocada em meu apartamento por não possuir um lugar definido para estudar. Meu ambiente de estudo era na mesa da copa, que fica ligada à cozinha, e também na sala. Meus dois filhos jovens precisavam ficar o tempo todo cada um em seu quarto e, confesso, isso me incomodava. Conseqüentemente, atrapalhava o rendimento dos meus estudos, pois várias vezes eu parava de estudar, mesmo com folego para continuar, somente para que eles pudessem sair dos quartos e se movimentarem pelo apartamento.

Além da dedicação às leituras, comecei a participar de eventos acadêmicos. O primeiro que tive a honra de participar foi IX Congresso de História, que aconteceu na Universidade Federal de Uberlândia. Quando entrei naquele auditório, senti uma emoção muito grande. Sempre tive vontade de participar de eventos dessa natureza, mas ainda não tinha tido a oportunidade. Cada palavra proferida pelos integrantes da mesa redonda entrava em meus ouvidos com uma suavidade e uma intimidade inexplicável. Comparo essa emoção com a mesma que experimentei quando fui, pela primeira vez, em uma cidade litorânea, ao descer do ônibus e me ver frente a frente com aquele mar imenso e misterioso e pisar naquela areia quente e revigorante. Não pude me controlar e ali, naquele auditório, eu chorei.

Nesse mesmo período, as coisas pareciam que caminhavam bem. O objeto de pesquisa já estava definido, iria pesquisar a Educação Inclusiva na classe comum e levantar as possíveis relações com o atendimento educacional especializado. Chegou, então, um outro momento de muito impasse, que era a escolha da metodologia de pesquisa. Diante de inúmeras opções de caminhos de investigação, eu precisava escolher aquele que me trouxesse prazer na pesquisa, afinal, seria a realização de um sonho, e sonho está atrelado ao prazer. Ao mesmo tempo eu desejava proporcionar prazer também aos participantes da minha pesquisa, pois nós, professores, não aguentamos mais participar de pesquisas de mestrado e de doutorado como sujeitos ocultos. Constantemente recebemos das mãos de algum servidor da escola um questionário que alguém – que nem conhecemos – deixou para que fizéssemos a gentileza de responder. Na maioria dos casos, os questionários sequer revelam o objeto de pesquisa. Esse foi o principal motivo que me levou a escolher uma pesquisa narrativa, em que os participantes fossem vistos tanto quanto a pesquisadora e o objeto de pesquisa. Eu queria estabelecer com eles uma relação dialógica.

Uma outra preocupação ainda me inquietava. Desde quando decidi fazer o mestrado, atribuí a mim mesma o compromisso e a responsabilidade de escrever um texto que trouxesse uma contribuição científica ao campo do conhecimento, mas que também proporcionasse uma leitura prazerosa àquelas pessoas que teriam contato com minha dissertação, sejam elas participantes da minha pesquisa, alunos, professores, integrantes da banca examinadora, pesquisadores, amigos etc.

Escolhi a perspectiva histórico-cultural, principalmente conceitos de Vigotski, para compreender meu objeto e analisar os dados. Então já passo a apresentar a você, leitor, o caminho teórico-metodológico para desenvolver este estudo.

Por que a opção pela teoria histórico-cultural?

No início do século XX, a União Soviética era um país imenso com uma massa de população analfabeta. Alfabetizar era um desafio que a revolução de 1917 teria que lidar dentro de todas as contradições existentes no país. A revolução demandava um “projeto de alfabetização em massa, as instituições de ensino deveriam garantir as conquistas políticas e sociais da revolução” (BORTOLANZA, RINGEL, 2016, p. 1033). A partir disso, a opinião pública soviética, nesse mesmo período político, defendia que os valores socialistas deveriam ser construídos por meio de uma consciência coletiva. Assim, o projeto de governo deveria ocorrer por meio da educação e da cultura.

Vigotski foi um jovem soviético que sempre esteve preocupado com as questões políticas de seu país. Sua atividade acadêmica foi intensa, diversa, complexa e interdisciplinar. Desenvolveu estudos nas áreas de artes, literatura, antropologia, cultura, psicologia e medicina. Com apenas 21 anos proferia palestras, pesquisava e ministrava aulas. Pouco tempo depois, se dedicaria aos estudos dos processos de transformações do desenvolvimento humano a partir das relações sociais para a formação das funções psicológicas superiores, numa abordagem filogenética, ontogenética e histórico-social. (BORTOLANZA, RINGEL, 2016).

Os intensos estudos de Vigotski objetivavam a criação de uma psicologia que atendesse à criação de um novo homem, de uma nova sociedade e de uma nova educação. Dessa busca, surgiu o que hoje é denominada a Teoria Histórico-Cultural. (BORTOLANZA, RINGEL, 2016). Buscou no materialismo histórico dialético de Marx a fundamentação teórica que pudesse subsidiar o processo do desenvolvimento do psiquismo humano, criando uma psicologia marxista. Para isso, Vigotski se preocupou em encontrar em seus experimentos elementos que não estivessem relacionados exclusivamente às concepções biológicas de

desenvolvimento humano, mostrando que o homem é um ser social que se constitui nas atividades socioculturais e, por isso, a formação do ser humano seria determinada historicamente, socialmente e culturalmente.

[...] nas mãos de Vigotskii o método marxista de análise desempenhou um papel vital na modelação de nosso rumo. Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas, o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também agente ativo no processo de criação deste meio. ” (LURIA, 2010, p.25).

Seu nome era sempre lembrado na vida intelectual de Gomel, uma das cidades onde Vigotski residiu. Entretanto, todo esse período de dificuldades influenciaria sua atuação como pesquisador e, conseqüentemente, moldaria a Teoria Histórico-Cultural. Em Moscou, Vigotski lecionou em diferentes cursos, na academia Krupskaya de Educação Comunista, na Segunda Universidade Estadual de Moscou, no instituto Pedagógico Herten. Juntou-se a Leontiev e Luria e formaram a *Troika*.

Quando Vygotsky chegou a Moscou, eu ainda estava realizando estudos pelo método motor combinado com Leontiev, que havia sido discípulo de Chelpanov, a quem me associei desde então. Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vygotskii, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamamos de “*Troika*”. Com Vygotskii como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos. (LURIA, 2010, p. 22).

Segundo os princípios marxistas, a cultura funcionava como um alargador das possibilidades humanas. Vigotski encontrou, inicialmente, espaço para desenvolver sua teoria através da significação da cultura e esse foi um dos primeiros e principais conceitos desenvolvidos pelo autor, que via nos processos de apropriação e objetivação da cultura o caminho para a humanização.

Nesse início de caminhada, Vigotski estudou as funções psíquicas superiores, consideradas por ele de origem sociocultural e as diferenciou das funções psicológicas elementares, que são funções inatas, de origem biológica. Sua teoria junto a seus companheiros se preocupava com a gênese, isto é, a formação e o desenvolvimento dos processos

psicológicos humanos. Nesse contexto, buscava a comparação entre os processos mentais dos animais e dos seres humanos para defender suas teses fundamentais. (REGO, 2008).

Os textos de Vigotski escritos no início do século XX ainda se apresentam atuais. Sua obra esteve centrada nas formas de compreensão do psiquismo e, desse modo, apontam para possibilidades de uma nova educação não apenas para os alunos ditos normais, como também para os alunos com deficiência. O autor vê a sociedade e o indivíduo em constante movimento no processo de desenvolvimento, processo esse considerado por ele como um percurso tortuoso e atravessado por conflitos. (VIGOTSKI, 2011).

Vigotski, contrapondo-se às correntes anteriores da psicologia, criou a psicologia histórico-cultural. Essa opção se deve ao fato de que para o autor o termo “social” implica que há uma correlação entre desenvolvimento cultural e social e que a cultura é produto da vida social e da atividade social do homem. Então, para Vigotski,

[...] as funções superiores formam-se não na biologia nem na história da filogênese pura - esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social. Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento. (2011, p. 864).

Desse modo, Vigotski deixa claro que as funções psíquicas superiores são formadas nas relações sociais, inicialmente na atividade externa, e uma vez internalizadas, poderão ser apropriadas. Entendemos, então, que “é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, as funções psíquicas superiores.” (PRESTES, 2012, p.21).

Vigotski (1997) defendia que cabia à ciência dominar e explicar a infinidade de formas de desenvolvimento vistos da perspectiva da ideia da peculiaridade qualitativa do desenvolvimento psicológico e, conseqüentemente, as leis que regem a diversificação dos processos de desenvolvimento do ser humano. Partiram daí, então, os princípios norteadores de seus estudos. Buscou no materialismo histórico-dialético a fundamentação para atribuir um caráter histórico por meio da cooperação social ao desenvolvimento cultural da criança.

A respeito do desenvolvimento cultural da criança, Prestes (2017, p. 71) diz que

Quando falamos de cultura, estamos falando de tudo que é criado artificialmente pelo ser humano. O homem produz instrumentos culturais que modificam sua condição no mundo, alteram seus rumos, transformam sua herança biológica. Diante de desafios, inventa, cria e essas criações, posteriormente, configuram-se em instrumentos culturais capazes de

transformar a herança com a qual nascemos. Esse é o processo de constituição do homem histórico e a cultura produzida por ele é permanentemente apreendida e modificada pelas novas gerações.

Assim, a cultura é fonte do processo de humanização, visto que o homem se constitui nos processos de vida e educação de que faz parte e aprende a ser humano nas relações sociais das quais participa como sujeito ativo na atividade humana. (MELLO, 2009).

Posto desse modo, torna-se necessário um redimensionamento do modo de pensar e de fazer educação, tarefa que, por natureza, apresenta complexidade. Em vista disso, podemos buscar as contribuições de Leontiev (1978) quando diz que toda atividade humana é motivada por um objetivo, que responde a uma necessidade e se compõe de ações e operações que conduzem ao objetivo final. O êxito de uma atividade está em estabelecer seu conteúdo objetivo, e o ensino tem a ver diretamente com isso, por isso precisa partir da necessidade que coincida com seu objetivo.

Leontiev (1978) destaca que a atividade é a principal mediadora da fixação e transmissão às gerações seguintes das aquisições do desenvolvimento histórico. Trata-se de uma forma absolutamente particular de transmitir de geração em geração um mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes, isto é, uma forma representada pela atividade humana fundamental: o trabalho. Os homens, diferentemente dos animais, realizam uma atividade criadora e produtiva, modificada em função do desenvolvimento de suas necessidades, de maneira a criar e aperfeiçoar os objetos que satisfazem suas necessidades e, igualmente, participam dos meios de produção da cultura humana. O trabalho educativo que se realiza cotidianamente na sala de aula é visto neste estudo, portanto, como uma atividade criadora e produtiva.

Quando se fala em inclusão, voltamos nosso pensamento imediatamente para as crianças, em ambiente escolar, com alguma dificuldade motora, intelectual ou sensorial que leva ao atraso ou impossibilidade de seu desenvolvimento. Precisamos lembrar que a inclusão deve contemplar, também, outras formas de exclusão vivenciadas na sociedade. Os diferentes, os pobres, os negros, os desempregados, aposentados entre outros e que ações inclusivas somente são necessárias após terem havido ações excludentes.

[...] o desemprego é uma forma bastante clara de exclusão e atinge um número elevado de pessoas. Já a aposentadoria, tal como é apresentada, é uma forma bastante sutil de exclusão e atinge todas as pessoas acima de determinada idade...pelo simples fato de assentar-se na ideia de que a partir de determinada idade, a pessoa é totalmente incapaz para o trabalho. (TUNES, 2003, p.6).

Posto isso, cabe-nos limitar nosso estudo à exclusão no ambiente escolar. Parece que quando se fala em Inclusão Escolar lembra-se apenas dos alunos com deficiência, entendidos aqui como aqueles que possuem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2017). Porém, antes de nos concentrarmos nesse público, entendemos ser relevante citar aqueles que, por outros motivos, são excluídos na sala de aula, como os negros, os que apresentam comportamento atípico por extrema timidez que não permite que eles consigam acompanhar a dinamicidade de uma aula, que nem sempre é planejada para atender às singularidades, os que estão fora da faixa idade/série etc.

As diferentes concepções de como o homem se constitui no mundo e na sociedade é que irão direcionar a partir de quais abordagens o sujeito pode conceituar o conhecimento, o desenvolvimento do ser social, a educação, a instrução e as práticas pedagógicas. Desse modo, fica fácil entender porque os professores têm enfrentado tanta dificuldade para romper com metodologias tradicionais, haja vista que a sua constituição como professores ocorreu na interação com professores tradicionais, frutos do positivismo e de outras teorias do conhecimento semelhantes a ele, ou seja, é preciso considerar as representações que os professores trouxeram de sua formação.

Para bem abordar as diversas práticas pedagógicas que foram narradas neste estudo, entendemos ser importante esclarecer que, na tradução do russo, o termo “obutchenie” significa instrução. Vigotski usa o termo para se referir ao processo simultâneo de “instrução”, “estudo” e “aprender por si mesmo”. Essa atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo. Conforme dispõe Prestes (2010, p.184),

A palavra obutchenie possui características diferentes da palavra aprendizagem. Mais que isso, obutchenie é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (A. N. Leontiev, D B. Elkonin e outros) como uma atividade-guia, assim como a brincadeira o é anteriormente à atividade obutchenie. Para as teorias da aprendizagem, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski obutchenie é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra.

Nesse sentido, instrução é aqui entendida como uma atividade-guia, atividade essa cujo sentido se encontra nela mesma, rica em vivências que geram neoformações e constituída de elementos que levam ao desenvolvimento e, por esse motivo, deve estar à sua frente.

Feitas essas reflexões, passamos aos resultados do levantamento da produção acadêmica que foi feito com o objetivo de contextualizar o objeto de pesquisa. A busca foi feita no banco de teses e dissertações da plataforma CAPES com o intuito de conhecer os textos que já haviam sido escritos a respeito da temática dessa pesquisa e, desse modo, desenvolver uma caminhada que pudesse contribuir com o conhecimento já construído.

A pesquisa foi feita a partir de combinações entre expressões chave: “Educação Inclusiva” + “deficiência” + “classe comum”; “Educação Inclusiva” + “deficiência” + “classe comum” + “atendimento educacional especializado”; “Educação Inclusiva” + “classe comum” + “atendimento educacional especializado” e “Educação Inclusiva” + “deficiência” + “ensino regular” + “atendimento educacional especializado”. Após a escolha das expressões, partimos para o filtro da pesquisa, buscamos por teses e dissertações de doutorado e mestrado referente aos anos de 2012 até 2016. Gostaríamos de ter buscado, também, pelos trabalhos de 2017, mas esses ainda não estavam disponíveis. A grande área escolhida foi a das Ciências Humanas, sendo as áreas de conhecimento a Educação e Educação Especial, já a área de concentração foi a Educação Brasileira e a Educação do Indivíduo Especial.

A partir desses filtros, foram encontrados 344 registros de trabalhos que tratavam da “Educação Inclusiva” + “classe comum” + “atendimento educacional especializado”, entretanto, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave detectamos que 09 trabalhos tinham uma abordagem no mesmo segmento desta pesquisa. Foi feita uma segunda leitura e, entre os nove trabalhos, verificamos que somente 05 estudos dialogavam diretamente com o nosso, pois tratavam da relação ou aproximação entre atendimento educacional especializado e classe comum, buscando oferecer um melhor atendimento aos alunos com deficiência em escolas que trabalham numa perspectiva inclusiva.

Na tese de doutorado *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*, defendida em 2014 na Universidade Federal de São Carlos, Vilaronga (2014) traz a discussão de uma educação que atenda às demandas de todos os alunos e, para que isso ocorra, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem. Entre as opções de apoio, a autora defende a implantação do ensino colaborativo ou coensino. Trata-se de uma estratégia em que o professor da Educação Especial colabora com o professor regente da sala comum no planejamento, na realização e avaliação do ensino dos alunos. O objetivo principal de seu trabalho foi o de construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses dois ambientes a partir da implantação do coensino. Além disso, o trabalho pretendia identificar indícios de colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum; elaborar e realizar um programa de

formação de professores para atuar no coensino; avaliar a formação realizada com professores da Educação Especial e proporcionar espaços formativos sobre a proposta do coensino visando discutir e fortalecer esse tipo de apoio.

A pesquisa de Vilaronga (2014) apontou que esse apoio vem acontecendo de maneira experimental graças à estreita e rica relação que o município tem com a Universidade Federal de São Carlos e que essa parceria facilitou a inclusão do coensino nas políticas públicas municipais, fazendo dessa cidade uma das pioneiras no país a trabalhar com esse modelo de colaboração. Além disso, esse experimento já demonstra um ganho para o aprendizado dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), mas segundo relato dos sujeitos da pesquisa, as atividades desenvolvidas em sala comum devem ser diferenciadas daquelas desenvolvidas na sala de recursos e que os professores do ensino regular precisam receber uma formação para aprendizagem da proposta de colaboração. A autora concluiu afirmando que o ensino colaborativo possui características adaptativas e, por esse motivo, permite que as mudanças sejam contextuais, mas que o coensino é um apoio necessário para fortalecer a proposta de inclusão escolar.

Dantas (2014), em sua dissertação de mestrado defendida na Instituição de Ensino Superior Universidade Federal do Ceará, sob o título *"Do que se diz ao que se faz": percepções e práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escolas de Horizonte – CE*, investigou como são percebidas e realizadas as práticas pedagógicas por professoras de uma escola pública do município de Horizonte- CE que atuam junto a crianças com deficiência em sala de aula comum. A pesquisa teve como sujeitos professoras da sala de aula comum e a professora do atendimento educacional especializado – AEE.

Os resultados apontam que há um alinhamento entre o modo como as professoras percebem sua prática pedagógica e como esta é realizada; existe um distanciamento entre o trabalho realizado pelo professor do AEE e o de sala de aula comum; a falta de formação e de apoio dos professores é um obstáculo para a construção de uma prática pedagógica inclusiva; há uma escassez de diálogo entre os setores que compõem a escola (gestão, AEE e sala de aula) e que as professoras não recebem formação inicial nem continuada na área, mas que não se deixam acomodar e buscam conhecimento para promover a realização de práticas pedagógicas que permitam o acesso, a participação e a aprendizagem das crianças com deficiência.

A pesquisa de doutorado “Deficiência Intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais”, defendida pelo pesquisador Moscardini (2016) na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no campus Araraquara-SP, trouxe discussões que permitem a estruturação de práticas sociais e

educacionais que de fato afiancem a inclusão na escola e na sociedade dos sujeitos aceitos como público alvo da Educação Especial.

O objetivo do estudo foi analisar como são estruturadas as práticas das professoras da sala regular que possuem alunos com deficiência e, também, das professoras especialistas responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais, nas quais esses alunos também são atendidos, buscando compreender os motivos que sustentam o distanciamento existente entre essas profissionais que inviabilizam a implementação de uma prática de ensino colaborativa e as consequências que essa situação impõe para a aprendizagem escolar das crianças com deficiência.

A pesquisa teve como base teórica os estudos de Lev Semiónovich Vigotski e se apoiou na legislação que regulamenta o AEE. Os resultados encontrados sublinham a existência de práticas de ensino nas quais o AEE se orienta pelo trabalho com o conteúdo acadêmico, sendo assumido como principal responsável pelo ensino das crianças público alvo da Educação Especial. A professora da sala regular não se ocupa em oferecer o auxílio necessário para que o aluno possa experienciar seu desenvolvimento escolar, enquanto a docente especialista norteia a sua prática pelas habilidades que devem ser estruturadas nos educandos para que façam frente às urgências do ensino regular, convertendo o AEE em um tipo de reforço escolar. Concluiu, também, que existe uma distância entre os preceitos contidos nos documentos oficiais e a maneira como o processo inclusivo é organizado no cotidiano escolar, haja vista que entre os professores especialistas e seus colegas do ensino regular não se fazem presentes propostas de trabalho colaborativas, o que acaba por impor dificuldades para a manutenção de práticas de ensino complementares que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Em seu doutorado, pela Universidade Federal de São Carlos, Lago (2014) defendeu sua tese intitulada “Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios”. Seu estudo trouxe, também, o coensino/ensino colaborativo como uma das modalidades de serviço de apoio à inclusão escolar, configurando-se como estratégia eficaz na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial – PAEE nas escolas comuns.

Segundo a autora, o coensino é um modelo de colaboração em que professores da Educação Especial e comum trabalham numa relação igualitária na busca de estratégias que possam favorecer a escolarização dos alunos PAEE dentro da sala de aula da escola comum. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa de atendimento educacional especializado – AEE com base no coensino, para alunos com deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum.

Os sujeitos de sua pesquisa foram professores da sala de aula comum e a professora do atendimento educacional especializado. Os resultados apontaram a importância do coensino para os professores participantes, especificamente na ampliação do conhecimento sobre as formas de atuar na sala de aula comum com alunos com deficiência intelectual; a ampliação do conhecimento profissional sobre o manejo de sala de aula para a professora de Educação Especial e a necessidade de prover formação continuada aos profissionais envolvidos.

A autora concluiu acrescentando que os alunos com deficiência atendidos por essas profissionais, nessa abordagem do coensino, se mostraram mais autônomos no aspecto social, com mudanças no comportamento e no desenvolvimento acadêmico e disposição para participar das atividades de ensino, fatos esses que, segundo a autora, respaldam a utilização dessa estratégia como um modelo que poderá ser adotado para ampliar a participação dos alunos com deficiência no contexto da escola comum.

Entretanto, ela defende que esse apoio baseado no coensino deve ser implantado em outras redes de ensino para que sua eficácia seja avaliada genericamente e, desse modo, influenciar uma política pública de educação que oriente outros modelos de atendimento do AEE que não seja oferecido somente nas salas de recursos multifuncionais - SRM.

Após a apresentação desse levantamento da produção acadêmica dos trabalhos já concluídos e que desenvolveram uma investigação na mesma temática, cabe-nos ressaltar os aspectos em que o nosso estudo se diferencia dos que acabaram de ser elencados. Por acreditarmos que os professores são sujeitos de suas práticas pedagógicas em sala de aula, optamos pelas narrativas escritas de suas experiências vividas como procedimento de pesquisa. Desse modo, podemos conhecer suas histórias além da aparência, pois a escrita é uma linguagem desdobrada em que os sujeitos deixam as marcas de sua autoria.

Vemos o ensino e o conhecimento do professor como expressos em histórias sociais e individuais corporificadas, e pensamos narrativamente à medida que entramos na relação de pesquisa com os professores, à medida que criamos textos de campo¹ e escrevemos histórias sobre vidas educacionais. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, pg. 32).

A partir do que foi exposto, os autores citados nos levam a acreditar que a narrativa é um procedimento de pesquisa que possibilita à pesquisadora conhecer as concepções que norteiam as práticas, sejam os conhecimentos científicos sejam os saberes empíricos. Se é nosso objetivo conhecer a história de como os professores, participantes de nossa pesquisa, se constituíram nessa profissão e identificar os conflitos, as contradições e as descobertas que

fazem no cotidiano escolar, não poderíamos escolher outra técnica de pesquisa senão a pesquisa narrativa que, para Clandinin e Connely:

É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares [...]. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. (2015, p.51).

Acreditamos ser esse o caminho que nos permitirá entender a Educação Inclusiva no contexto da sala de aula, dando ênfase ao modo como atendimento educacional especializado e classe comum se relacionam e se influenciam mutuamente.

Tendo situado o objeto deste estudo na produção acadêmica, por meio do Banco de Teses da Capes, passamos a apresentar a trajetória da pesquisa.

Entre os primeiros textos que a orientadora indicou, um me marcou e emocionou muito. *O trabalho com narrativas na investigação em Educação* (LIMA, 2015). Eu jamais poderia imaginar que o relato da nossa experiência, como simples professores da educação básica, pudesse ser usado como instrumento de pesquisa numa dissertação de mestrado. Não me contive e enviei uma mensagem emocionada para a minha orientadora relatando que me encontrei nesse texto, pois através dele percebi que temos um valor maior do que eu poderia supor. Nesse sentido, Fiorentini (2013, p. 19) dá sua contribuição quando diz que

[...] para investigar os processos de constituição da (s) identidade (s) dos professores em comunidades investigativas, é necessário dar-lhes voz e vez. Uma possibilidade para isso tem sido a análise de materiais escritos pelos próprios professores..., em que os professores tomam seu desenvolvimento profissional e sua aprendizagem docente como eixos analíticos.

Estava escolhida a técnica com a qual eu iria trabalhar com os participantes da pesquisa. Iria dar voz e vez aos meus colegas para que contribuíssem comigo na construção do meu trabalho. Faltava, agora, delimitar meu objeto de pesquisa, outro momento de conflito, porque precisava escolher entre tantos qual era o tema dentro da Educação Especial que me afetava. Comecei pelo senso comum e percebi que, mais uma vez, eu estava buscando ficar na zona de conforto. Então vieram em minha mente as seguintes possibilidades: atividades desenvolvidas em sala de aula? Ensino e aprendizagem? História da Educação Especial na cidade de Uberlândia? Parecia que todos eram bons, mas nenhum acelerava meu coração. Eu queria pesquisar algo que pudesse contribuir com minha prática, com o trabalho desenvolvido na

minha escola e, principalmente, com a caminhada rumo à inclusão dos alunos com deficiência matriculados na escola onde eu atuava. Com todas essas informações em mente, e com os apontamentos da professora orientadora, em poucas semanas consegui materializar meu desejo. Visualizei, claramente, que o que eu queria era conhecer como se relacionam e se influenciam os dois principais ambientes em que os alunos com deficiência transitam dentro da escola, que são a classe comum e a sala de recursos.

A partir de então, era hora de registrar o que eu já havia conseguido formular e seguir com os procedimentos oficiais de submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas, visto que eu iria desenvolver uma pesquisa que envolve seres humanos, conforme já foi esclarecido anteriormente. Assim que o projeto foi aprovado pelo comitê, iniciei meu trabalho de campo.

No dia marcado para apresentar a pesquisa para meus colegas de trabalho, foi também um momento desafiador. Apesar de ser professora na Prefeitura Municipal de Uberlândia há 23 anos e fazer atendimentos na sala de recursos há 18 anos, eu estava lotada nessa escola campo de pesquisa há pouco tempo. É uma escola que possui, em sua maioria, o mesmo quadro de funcionários desde a sua inauguração e me parece que exatamente esse fato faz com que o acolhimento do servidor que chega para compor a equipe da escola fique comprometido.

Na hora de falar, sobram sintomas de mal-estar e faltaram palavras. Eu sentia um calor intenso no rosto que me fazia ter a certeza de que estava com as faces vermelhas, as mãos estavam suadas e trêmulas, mas em poucos minutos me equilibrei, graças à reação solidária dos ouvintes. Antes de finalizar a apresentação do meu projeto de pesquisa, eu já conseguia ver um brilho no olhar dos meus colegas que interpretei como curiosidade e entusiasmo, principalmente dos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. E, ao final da apresentação, muitos já me procuraram se prontificando a participar da minha pesquisa. A surpresa foi imensa, pois desde o início da elaboração do projeto eu imaginei que encontraria dificuldades para conseguir professores dispostos a participarem da pesquisa.

Após esse momento, e de posse do nome dos professores que manifestaram desejo em participar do trabalho, selecionei aqueles que se enquadravam nos critérios de inclusão da pesquisa e marquei uma reunião individual com cada um deles. Nesse primeiro encontro, entreguei um resumo do meu projeto acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide apêndice F) para lermos juntos. Destaquei a livre participação na pesquisa e expliquei de maneira detalhada a metodologia da pesquisa. Todos os participantes me ouviram atentamente. Alguns, inclusive, já queriam iniciar a escrita das narrativas naquele instante, mas reforcei que eles teriam uma semana para essa atividade. Um fato que me chamou a atenção é que todos se mostraram muito ansiosos ao falar em Educação Inclusiva. Queriam

falar, questionar, desabafar e justificar suas práticas pedagógicas em sala de aula com alunos com deficiência.

A coleta de dados seguiu tranquilamente e a cada semana eu tinha uma surpresa agradável com os professores participantes da pesquisa. O compromisso, o envolvimento, a pontualidade dessas pessoas me fez perceber que os professores querem se envolver em ações que contribuam com a transformação da escola. Desejam, verdadeiramente, dar a sua contribuição e, principalmente, acreditam na mudança. Me alegrava muito vê-los me chamando pelos corredores e questionando qual seria o dia que eu passaria a nova atividade, mesmo sabendo que tínhamos o dia certo de encontro, que era às segundas-feiras. Eles faziam questão de me contar que já haviam feito a atividade daquela semana, e antes do prazo. Nesse período da pesquisa, eu não conseguia mensurar quem estava mais entusiasmado, se era eu ou os participantes. Tudo estava transcorrendo conforme eu desejei, ou seja, a pesquisa tinha vida.

A professora que iria gravar os depoimentos orais sobre a trajetória do atendimento educacional especializado na escola campo adiou o nosso encontro por algumas semanas, sempre sob a alegação de falta de agenda. Depois de algum tempo, ela me enviou uma mensagem perguntando se não poderia relatar por escrito em vez de falar, pois ficaria mais à vontade. Disse, ainda, que, na verdade, ela estava protelando nosso encontro por timidez. Optamos, então, por utilizar as narrativas de experiências vividas substituindo os depoimentos orais.

Na primeira semana do mês de dezembro de 2017 eu já havia encerrado a etapa de coleta de dados e quis fazer uma primeira devolutiva para os professores. Solicitei autorização da diretora da escola campo para realizar esse encontro em um sábado escolar e, prontamente, fui atendida. Elaborei um carinhoso convite (vide apêndice G) e entreguei pessoalmente para cada professor. Compareceram os participantes da pesquisa, um professor convidado e a professora orientadora. O encontro foi dividido em dois momentos. Inicialmente, a professora orientadora discorreu a respeito da distância entre a escola de educação básica e a academia e, também, sobre a importância da experiência dos professores para o campo de pesquisa em educação. O segundo momento foi destinado para que os professores participantes da pesquisa relatassem como foi a experiência de escrever as narrativas sobre sua constituição como professores na escola e na vida e, também, sobre suas atividades com foco na inclusão desenvolvidas em sala de aula. A participação foi unânime, todos queriam falar, mas ficou clara a vontade deles em, mais uma vez, desabafar, questionar e justificar a maneira como tentam trabalhar na perspectiva da inclusão e, por esse motivo, o relato da experiência em

escrever as narrativas ficou esquecido. Ao final do encontro, servi um lanche aos meus colegas e convidados e recebemos a diretora da escola, que trouxe uma fala de agradecimento a todos.

Feitas todas essas considerações a respeito da introdução e da trajetória da pesquisa, passamos a apresentar a estrutura da dissertação. O texto está dividido em sete seções, todas elas trazem os conceitos basilares que fundamentam a pesquisa, além dos dados coletados e analisados.

Inicialmente apresentamos, no texto introdutório, a trajetória da pesquisa e da pesquisadora, uma breve explanação sobre a teoria histórico-cultural, trazendo alguns conceitos basilares e um pouco da história de seu idealizador, e os resultados do levantamento da produção acadêmica, cuja busca foi realizada no banco de teses e dissertações da plataforma CAPES.

Na segunda seção, discutimos a respeito dos motivos que nos conduziram a realizar esta pesquisa, a problematização, os objetivos, o método e os procedimentos de investigação, as concepções de narrativas de história de vida, de pesquisa documental e da análise de dados.

Na terceira seção, o enfoque é a gênese da constituição dos professores, a formação inicial, o desenvolvimento profissional e o papel da educação na sociedade contemporânea.

A quarta seção trata da Educação Inclusiva e da deficiência, assuntos estes discutidos a partir das concepções de atividade, de Educação Especial, de escola inclusiva, de deficiência na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Trata também das peculiaridades qualitativas do desenvolvimento, do conceito de cultura e dos desdobramentos da deficiência no desenvolvimento do sujeito, ou seja, a compensação, a zona do desenvolvimento iminente e as funções mentais superiores.

As práticas docentes em classe comum e no atendimento educacional especializado são abordadas na quinta seção. Os relatos dos professores revelam seus conflitos, desafios e descobertas. Também tratamos, nessa seção, da função da escola, da importância do meio no desenvolvimento da criança e das vivências relacionadas ao meio.

Na penúltima seção, fizemos a trajetória da Educação Especial no Brasil e a trajetória dessa modalidade de ensino nas escolas municipais de Uberlândia, especialmente na escola campo da pesquisa. Além disso, levantamos as principais políticas públicas direcionadas à Educação Especial. Por fim, na sétima seção são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

2 METODOLOGIA

Passamos a tratar da experiência docente que vimos construindo como professora no ensino regular e em sala de atendimento educacional especializado, considerando que a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular tem se intensificado a partir da adoção de políticas públicas voltadas para a inclusão de todos na escola comum. A partir disso, diversas indagações emergiram sobre a temática. Surgiu, então, a necessidade de aprofundar o estudo e realizar uma pesquisa que aperfeiçoe não apenas a prática pedagógica, mas que possa contribuir também para futuras pesquisas sobre metodologias e recursos didáticos para uma Educação Inclusiva.

Nesse contexto, situa-se o problema desta pesquisa que formulamos como ponto de partida para o estudo: de um lado, que relações podem ser estabelecidas entre as histórias dos professores, de como se tornaram professores e as questões que emergem em suas narrativas sobre suas atividades de sala de aula na perspectiva inclusiva? Por outro lado, o que revelam as narrativas de uma professora aposentada do atendimento educacional especializado e as narrativas dos professores sobre suas atividades em sala de aula?

O problema ora investigado se justifica, portanto, na perspectiva acadêmica, científica e social, podendo impactar positivamente esses setores a partir da compreensão dos aspectos referentes às atividades com foco na inclusão que o estudo poderá alcançar. As narrativas escritas das vivências dos professores em sala de aula podem revelar o modo como elas vêm contribuindo para a construção desses conhecimentos necessários a uma educação na perspectiva inclusiva, levantando os conflitos, as contradições e as descobertas no cotidiano escolar. Entendemos que a inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no âmbito educacional estimula tanto discussões como reflexões sobre novas possibilidades de ensinar e aprender, constituindo um grande desafio para a pesquisadora e para os professores da escola-campo com quem compartilhamos a temática no cotidiano, o que justifica o presente estudo.

Isto posto, o objetivo geral da pesquisa é analisar a inclusão escolar no contexto da sala de aula de ensino regular e sua relação com o atendimento educacional especializado, buscando apontar como se relacionam e se influenciam mutuamente.

Os objetivos específicos são:

1. Conhecer como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental constituíram-se professores na escola e na vida;

2. Compreender as narrativas dos professores, identificando os conflitos, as contradições e as descobertas que fazem no cotidiano escolar;
3. Descrever a trajetória do atendimento educacional especializado a partir de narrativas de uma professora desde a implantação do AEE na escola-campo.

2.1 Método e Procedimentos de Pesquisa

A pesquisa se realizou a partir de uma abordagem qualitativa. Para Minayo (1993), a pesquisa qualitativa se define como espaço próprio da investigação de questões que não se estabelecem por meio de quantificações, que devem ser buscadas para além da aparência do fenômeno, além de responder às questões singulares do cotidiano escolar, em toda sua complexidade e em contexto natural.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1993, p. 22).

O estudo qualitativo foi realizado por meio de dois instrumentos de pesquisa: narrativas escritas sobre as vivências dos professores em sala de aula e pesquisa documental. A seguir, apresentamos brevemente cada instrumento.

2.1.1. Narrativas de Histórias de Vida e Vivências em Sala de Aula

De acordo com Zeichner (1998), é pertinente pesquisar sob a ótica dos professores para compreender as complexas circunstâncias vivenciadas cotidianamente por eles. É muito raro ver o conhecimento produzido por professores ser usado por pesquisadores acadêmicos e em programas de formação de professores.

Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 38) esclarecem o significado da pesquisa narrativa da experiência evidenciando a importância de uma epistemologia da prática.

[...] a pesquisa narrativa da experiência e não sobre a experiência se funda na ética da responsabilidade, bem como em uma pretensão metodológica de aproximação entre o mundo vivido e o mundo da teoria. Aponta para uma epistemologia da prática e considera que as ciências humanas são ciências do singular.

Nesse sentido, é importante partir das narrativas escritas do vivido pelos professores, de maneira a partilharmos o mundo da vida e o mundo da teoria, tendo como foco nesta pesquisa uma epistemologia da prática sem, contudo, desconsiderar os fundamentos teóricos que devem guiar a análise das singularidades de suas narrativas.

A escolha por narrativas escritas de histórias de vida e de experiências vividas tem por objetivo aproximar a pesquisadora dos professores, pois acreditamos que estes possuem perspectivas, interesses e informações sobre suas atividades no cotidiano escolar que podem contribuir para a construção de uma educação inclusiva no cotidiano escolar.

2.1.2 Pesquisa Documental

Quando se pretende fazer uma investigação sistemática sobre determinado assunto, como é o caso da Educação Especial, torna-se necessário fazer uma busca nas bases de dados que nos dê fundamentação a respeito dessa modalidade de ensino, contextualizando-a na educação brasileira de um modo geral.

[...] algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então hipóteses que conduzem a uma verificação por outros meios. (GIL, 2010, p.47).

A pesquisa documental, diferente do modo como foi entendida por longo tempo, não se trata de uma investigação rígida e inflexível. Ao contrário, os documentos são representações dos modos de interpretação de um povo num determinado tempo vivido. Trata-se de uma fonte histórica que “exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (LE GOFF, 1996, p.10). Entendemos, então, que um documento não abarca uma concepção única, já que permite ao pesquisador analisar os documentos de maneira crítica. Essa análise, a partir de várias abordagens, será possível graças à base teórica que sustenta a pesquisa. Será por meio dela que o pesquisador irá entender, compreender, contextualizar e elaborar conclusões a respeito do problema investigado.

Portanto, a pesquisa documental exerce nesse trabalho a importante função de trazer contribuições que nos levem a uma melhor compreensão de como se estabeleceu a Educação Especial no Brasil e, a partir disso, entender a trajetória por ela percorrida até os dias atuais.

Para realizar a pesquisa documental, buscamos os seguintes documentos: a Carta Magna de 1988; o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993; a Declaração de Salamanca

de 1994; a Política Nacional de Educação Especial de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; os Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2010; a Instrução Normativa nº 001/2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado na cidade de Uberlândia/MG; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015; além de outros documentos que tratam da Educação Especial, sejam eles na esfera nacional ou municipal.

Os critérios estabelecidos para a escolha dos documentos foram: contextualizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e situar o atendimento educacional especializado segundo as políticas públicas da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia/MG.

2.2 Análise dos Dados

Tendo como conceitos basilares a atividade e a deficiência na perspectiva histórico-cultural, tomamos para análise dos dados Vigotski (2000), que expõe princípios para a investigação dos fenômenos humanos. Segundo o autor:

[...] o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma **análise do processo** em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela **as relações dinâmicas ou causais, reais**, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa, e não descritiva; e (3) uma **análise do desenvolvimento** que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura. (VIGOTSKI, 2000, p. 86)².

Nessa perspectiva, compreendemos o objeto desta pesquisa como histórico, isto é, em movimento. Ao se referir ao método de investigação, Vigotski (2000, p. 86) explica que “[...] somente em movimento que um corpo mostra o que é.”. Isso significa que o objeto de pesquisa deve ser tratado para além de sua aparência e imediatividade. Para conhecer um objeto de pesquisa, então, necessitamos alcançar sua essência, indo para além da aparência. Para isso, só o pensamento teórico nos permite alcançar a totalidade, a coisa em si, tocar a concretude do real, pois não podemos conhecer diretamente a realidade.

Assim, recorreremos à atividade do pensamento teórico para situar o objeto em sua totalidade e concretude do real. Segundo Kosik (2002, p.16), “No mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se

² Grifos nossos.

esconde, é considerado como a essência mesma, a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece.” (KOSIK, 2002, p. 16). Sendo assim, a análise dos dados foi feita de acordo com Vigotski (2009), isto é, com base em unidades que possuem as propriedades pertencentes a um todo. Nesse sentido, pretendemos superar o nível descritivo para alcançar o nível explicativo.

Vigotski (2009, p.8) mostra que é preciso decompor a “totalidade complexa em **unidades** de análise que carregam a dinâmica e o significado da totalidade”, entendidas como “um produto da análise que, diferente dos **elementos**, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade”³.

O método de análise pela decomposição do todo em unidades se mostra diferente do método multilateral, visto que ele não exclui a análise, não é somatório nem generalizante, trata-se de um método que decompõe o todo complexo em momentos distintos que o constitui e o forma. (VIGOTSKI, 2018). Quando o todo é decomposto em unidades é possível destacar as partes que não perdem as propriedades do todo.

Essa análise não representa uma generalização e não se relaciona com a natureza da totalidade do fenômeno e, por esse motivo, é capaz de explicar diferentes propriedades de uma totalidade complexa. Para Vigotski (2018, pg. 41), trata-se de uma análise genuína que permite, de forma simplificada, o estudo de algumas características fundamentais de um todo.

O autor acrescenta ainda o caráter comparativo do método de análise. Nele, pontos isolados da investigação são levados em conta e comparados entre si, estabelecendo um ponto de partida e um ponto de chegada. Desse modo, é possível “analisar os motivos, o tempo, a trajetória percorrida de um ponto a outro do desenvolvimento, os acontecimentos que ocorreram no meio, como se fosse o método de cortes comparativos da medicina” (VIGOTSKI, 2018, p. 54).

Vigotski (2009, p. 16-17), ao discutir o problema da investigação, conclui que:

[...] existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo.

Nas análises que Vigotski faz da relação entre as funções psicológicas superiores do pensamento e da linguagem, a questão do significado ocupa lugar central. Ela é o cerne do

³ Grifos nossos.

“sistema semântico dinâmico” que se realiza como “unidade dos processos afetivos e intelectuais”. Portanto, os dados levantados neste estudo foram trabalhados em unidades de análise buscando apontar suas inter-relações para explicarmos o objeto deste estudo: a Inclusão Escolar no contexto da sala de aula de Ensino Regular e no Atendimento educacional especializado, buscando apontar como se relacionam e se influenciam mutuamente.

2.3 O Cenário da Pesquisa

A pesquisa de campo aconteceu em uma escola municipal da cidade de Uberlândia-MG, na qual estão matriculados alunos com deficiência. A escola funciona há 26 anos e possui turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos - (EJA) e Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo - (PMEA). O critério de escolha da escola se deve ao fato de que a pesquisadora é professora do Atendimento educacional especializado desta escola. Isso pode facilitar a aceitação e participação dos professores na pesquisa, uma vez que a pesquisadora faz parte da equipe docente. Também contribui o fato de que a pesquisadora tem interesse que a move como pesquisadora para compreender a relação do AEE com o Ensino Regular, tendo em vista uma Educação Inclusiva. Optamos por realizar a pesquisa com profissionais que atuam com crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo eles professores da classe comum e uma professora já aposentada do Atendimento educacional especializado (AEE). Essa escolha por professores de 1º ao 5º ano teve como objetivo oferecer um distanciamento entre professores pesquisados e professora pesquisadora, para que os sujeitos de pesquisas pudessem se expressar, por meios das narrativas escritas, sem nenhuma preocupação com juízo de valores.

A pesquisa foi iniciada com uma visita em dia escolar, por ser um momento em que todos os profissionais se encontravam na escola, para que o projeto, seus objetivos e justificativa fossem apresentados para toda a equipe escolar. Além disso, foi feita uma breve explanação da metodologia pretendida. Em seguida, foi feito o convite aos professores, esclarecendo, primeiramente, alguns critérios para que pudessem optar por participar ou não da pesquisa.

Os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa foram: ser professor (a) efetivo (a) nos anos iniciais do ensino fundamental da escola campo; ter entre os alunos de sua turma pelo menos um aluno com deficiência; estar interessado (a) em participar da pesquisa após conhecer o projeto; ter disponibilidade para as atividades de pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Os critérios de exclusão da pesquisa foram: não possuir disponibilidade para desenvolver as atividades propostas; não ter interesse em participar da pesquisa mesmo depois de conhecer o projeto de pesquisa; ter aceitado, mas não ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; não possuir entre os alunos de sua turma pelo menos um aluno com deficiência ou não ser professor (a) efetivo (a) dos anos iniciais do ensino fundamental da escola campo.

Nesse encontro, também foram feitos esclarecimentos aos professores para que ficassem cientes de que seria respeitada a privacidade, o sigilo e a liberdade de recusarem a participar da pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como foram esclarecidos os possíveis riscos entendidos como toda e qualquer possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do professor participante do estudo, em qualquer atividade da pesquisa e dela decorrente, além de prever procedimentos que assegurem a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo que não seriam utilizadas informações em prejuízo das participantes, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Para tanto, a ação prioritária da pesquisa, antes que se iniciassem as atividades com os participantes, foi apresentar-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, documento em que constam as informações sobre a pesquisa com as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre o estudo.

Após a constituição do grupo de professores participantes da pesquisa, tivemos um momento para maiores esclarecimentos a respeito da metodologia. Nesse encontro, falamos um pouco a respeito dos instrumentos de pesquisa, enfatizando o conceito de narrativa escrita de experiências vividas (LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015).

A partir da escolha dos participantes da pesquisa e da explicação sobre as narrativas de suas histórias de vida (vide apêndice A) e de suas atividades vividas em sala de aula (vide apêndices B, C e D), os professores produziram livremente quatro narrativas no período de 2 meses, narrando as experiências vivenciadas sobre suas atividades desenvolvidas em sala, na perspectiva inclusiva. À medida que os participantes da pesquisa foram entregando à pesquisadora suas narrativas, dentro do prazo combinado (cerca de uma semana para cada narrativa), a pesquisadora organizou os dados coletados que seriam a base para o levantamento das questões que serviriam de roteiro para a próxima atividade, isto é, os conflitos, contradições e descobertas a serem discutidos entre as participantes.

Concomitante a esse procedimento, a professora aposentada que trabalhou 25 anos no Atendimento educacional especializado na escola campo escreveu um texto narrativo sobre sua trajetória no AEE (vide apêndice E). O critério de escolha desta participante se deve ao fato de a professora ter participado de toda a história do AEE, bem como ter – por estar fora da escola atualmente – um olhar distanciado a respeito do AEE e de suas relações no cotidiano da vida escolar. Por meio do seu depoimento, pretendemos conhecer a construção histórica do AEE em suas relações com o ensino regular. Vale ressaltar que a professora é recém aposentada e que no início da pesquisa em questão ela ainda atuava na escola e atendia aos critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa

A escola campo se localiza no bairro Planalto, que faz divisa com os bairros Santo Inácio, Tubalina, Cidade Jardim e Jaraguá. Trata-se de um bairro residencial com comércio bem estruturado. Seus habitantes são, em sua maioria, trabalhadores com emprego fixo e/ou autônomo. O bairro conta com agência bancária, posto de saúde, Unidade de Atendimento Integrado – UAI, que oferece atendimento odontológico, ambulatorial e pronto socorro. Em suas imediações estão também a unidade da Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD, um dos cemitérios do município de Uberlândia, igrejas de várias denominações, um mosteiro e instituições de amparo social. As ruas e avenidas são todas asfaltadas, os ônibus de passageiros que atendem o bairro fazem escala em um terminal de integração próximo à escola.

A instituição é mantida pela Prefeitura Municipal de Uberlândia por meio da Secretaria Municipal de Educação. Teve como ato de criação o Decreto Lei nº 5430/91 e Portaria nº 1110/92. Está classificada como tipologia do tipo D, conta com 176 servidores para atender aproximadamente 1.200 alunos distribuídos em 18 salas para o Ensino Regular e, desse total de servidores, 19 desempenham funções nas 4 salas adaptadas para o Atendimento educacional especializado, nos turnos manhã, tarde e noite, sendo 1 supervisora, 05 professores especializados, 03 professoras de apoio ao ensino regular, 04 cuidadoras, 04 intérpretes de LIBRAS e 02 instrutores de LIBRAS.

O prédio da escola possui dois pavimentos. No primeiro, estão 06 salas de aula, 01 sala de professores em dois ambientes com banheiro anexo, 01 sala de direção, 01 sala de supervisão, 01 secretaria, 01 espaço hall de acolhida aos pais e visitantes, o laboratório 1 de informática, 01 sala de atendimento às dificuldades de aprendizagem, 01 almoxarifado para material pedagógico, 01 depósito para produtos de limpeza, 01 depósito de gêneros alimentícios, 01 depósito para utilitários domésticos, 01 cantina, 01 refeitório com 05 mesas tamanho banquete para uso compartilhado, uma sala pequena para a rádio da escola, 01 banheiro feminino e 01 masculino para uso dos alunos, sendo cada um com três box no formato

padrão e um box adaptado para cadeirantes, 01 pátio grande e coberto com equipamento de som e palco móvel.

Na área externa, estão 01 sala ampla onde funciona a biblioteca, 01 sala para atendimento educacional especializado com banheiro anexo e pequeno depósito para materiais pedagógicos, 01 lanchonete, uma área verde com mesas e bancos de alvenaria denominada “área bar”, que é o local onde os alunos interagem no intervalo, 01 quadra coberta, 01 quadra sem cobertura, 01 quiosque para atividades culturais, 01 sala para atendimento de psicomotricidade, 01 depósito para equipamentos de esportes, 01 vestiário desativado e um estacionamento para carros dos funcionários e dos alunos do turno noturno. Nesse espaço externo existem várias árvores e palmeiras, amplo espaço coberto por grama, contra piso e lajotas rústicas.

O piso superior está constituído por 12 salas de aula, o laboratório 2 de informática, o laboratório de ciências, 01 sala em dois ambientes para Atendimento educacional especializado e aulas de LIBRAS com um banheiro anexo, adaptado para cadeirantes, além de um pequeno depósito para acomodar material pedagógico, 01 sala de multimeios, 01 sala de estudos para servidores e 02 banheiros, sendo um feminino e outro masculino, no mesmo formato do banheiro do piso inferior que já foi descrito anteriormente.

Por toda a extensão da escola é possível encontrar a pista tátil para atender às pessoas com deficiência visual ou baixa visão. Na sala de multimeios ficam os recursos materiais a serem utilizados nos atendimentos aos alunos com deficiência (televisores, computadores, impressora multifuncional, impressora braile, aparelhos de som, jogos pedagógicos etc.). Em todos os ambientes é possível ver placas indicativas para orientar os alunos surdos, o acesso a todos os espaços é possibilitado graças às rampas de acesso, mas por outro lado, os banheiros destinados aos alunos, apesar de serem adaptados, não oferecem condições de uso aos alunos com deficiência, pois é um local com grande fluxo de crianças e nem sempre se encontra em condições de higiene adequadas para atender crianças com dificuldade de mobilidade.

Vale ressaltar que a escola, apesar de funcionar em um prédio amplo, espaçoso e com muitas salas, ainda possui uma carência de ambientes para promover uma Educação Inclusiva, pois faltam espaços para as cuidadoras desempenharem um trabalho personalizado, haja vista que cada aluno com deficiência possui suas particularidades. Alguns necessitam trocar fraldas, outros usam bolsas de colostomia, que não raras vezes necessitam de uma higienização emergencial, e ainda aqueles que não possuem um efetivo controle dos esfíncteres e, mesmo assim, são trazidos para a escola sem fraldas e constantemente precisam passar por higienização seguida de banho. Nesses episódios, fica evidente que o trabalho desempenhado

pelos profissionais da Educação Especial é feito de forma improvisada, visto que a escola ainda não possui uma logística que otimize esse atendimento. Nesses episódios, o banho é improvisado no banheiro anexo à sala do AEE inferior, no mesmo momento em que outros alunos estão recebendo atendimento. Esse improviso traz prejuízo para as duas partes, pois o aluno que precisou de um banho urgente fica sem privacidade e os que estão ali recebendo atendimento ficam constrangidos com o mau cheiro.

Desse modo, a escola conhece sua realidade e necessidades, mas ainda não tem autonomia para realizar as obras de que necessita, nem mesmo quando recebe verbas que geralmente já vêm com determinações específicas. Esse é um fator importante que inviabiliza a prestação de serviço de uma instituição pública que pretende ser inclusiva.

Posto isso, passamos a apresentar a próxima seção, onde discutiremos a respeito da gênese da constituição dos professores na escola e na vida, a formação inicial, o desenvolvimento profissional de um professor e o papel da educação na sociedade contemporânea.

3 COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES

Pesquisas acadêmicas a respeito da atividade docente têm nos levado a fazer uma reflexão sobre o modo como somos vistos no contexto educacional. Deparamo-nos com diversas afirmações a respeito de nossa atuação. Várias são as propostas e também planejamentos elaborados para melhor o desempenho de nossa função, planejamentos os quais raramente – ou nunca – participamos da construção.

Diante da produção científica recente sobre a atividade docente, também nos temos feito, como professores e professoras, essa indagação. Entre o muito que tem sido dito e escrito sobre nós e o muito que se tem planejado e proposto a nós, tem-se revelado muitas faces de nossa atividade profissional. Faces nem sempre harmônicas. Faces nem sempre agradáveis de encarar. Faces em que, muitas vezes, não nos reconhecemos... (FONTANA, 2010, p.19).

A partir disso, fica a nossa preocupação sobre como atender às expectativas de uma sociedade que, segundo Nóvoa (1999), está preocupada com o desenvolvimento no que se refere à formação de crianças para o futuro. Nos deparamos com um excesso de futuro e um *déficit* de presente. (NOVOA, 1999).

A formação inicial de professores, sua trajetória, perspectivas e deficiências foi discutida por Azevedo (2012) a partir de uma pesquisa documental, realizada numa abordagem hermenêutica crítica. A intenção da pesquisa era demonstrar as exigências na formação de professores, qual era a formação oferecida, qual o papel do professor resultante dessa formação e, além disso, contribuir para uma possível reestruturação do engessado processo de formação de professores.

O resultado da pesquisa evidenciou que os problemas no processo de ensino e aprendizagem estão ligados à formação dos professores, mas não só isso. Também devem ser consideradas as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura, seja nacional, regional ou local, e as formas de estrutura e gestão das escolas (AZEVEDO, 2012; GATTI, 2009). Além desses fatores, cabe ressaltar que as deficiências no processo de ensino e aprendizagem podem ser apresentadas sob três aspectos: institucional, referentes às condições de trabalho; pedagógico, considerando a fragilidade teórica, a abstenção da prática de pesquisa e a formação disciplinar privilegiada que impossibilita o professor de adquirir habilidades necessárias para gerir conflitos complexos de sua prática

docente; e um último aspecto é o ético-político, que não possibilita ao professor condições para se ver como formador de cidadãos conscientes e críticos (SEVERINO, 2004).

Sobre o aspecto institucional, a professora Jacqueline Honório⁴ relata as dificuldades que encontra em sua prática.

O ambiente em que trabalho, sala de aula, é desqualificado para qualquer trabalho pedagógico. Barulho, falta de iluminação, sol forte, má ventilação, dentre outros. (Jacqueline Honório, 07/11/2017)⁵.

Em outras palavras, a professora se vê impedida de desenvolver um trabalho de qualidade em um ambiente que apresenta tantos fatores negativos.

Outro dado importante da pesquisa sobre a formação inicial dos professores (AZEVEDO, 2012), foi a análise feita nos projetos pedagógicos de instituições públicas e privadas das cinco regiões do país. Essa análise mostrou que a formação de professores é frágil e distante das necessidades do profissional que irá exercer atividades na educação básica. (ABRUCIO, 2016). Isso se deve à falta de um eixo formativo, esse trabalho colaborativo que tem o poder de unir universidades, secretarias de educação e escolas de educação básica, visando à qualidade de uma educação possível.

Diante do que foi exposto, é pertinente fazer alguns apontamentos a respeito da formação docente nas últimas décadas, salientando as exigências, modelos e o papel do professor no contexto da escola. Na década de 1960, a formação docente era conhecida pela regra 3x1, sendo três anos de formação disciplinar e um para conteúdos pedagógicos. O professor tinha o papel de transmissor de conhecimento. Em seguida, na década de 1970, tivemos um período marcado pela urbanização, pelo êxodo rural e pela ditadura. Nessa época, o professor recebia uma formação técnica, inspirada em métodos e treinamentos.

Giroux (1997) aponta que um dos maiores desafios encontrados pelos professores foi o desenvolvimento de uma crescente ideologia instrumental que enfatiza uma abordagem tecnocrática em sua preparação, com ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos. Diz respeito a uma racionalidade instrumental com primazia de considerações práticas e com inspiração no behaviorismo. Esse tipo de treinamento de professores prestou um desserviço à natureza do ensino, bem como aos futuros docentes que, em vez de aprenderem a refletir sobre

⁴ Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios para preservar o anonimato e foram escolhidos por eles.

⁵ Optamos por transcrever as narrativas dos professores com fonte Times New Roman, tamanho 12, itálico, espaço de 1,5 cm entre linhas e recuo de 2cm à esquerda.

os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula com seus diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, aprendiam a utilização de metodologias instrumentais que dispensavam o pensamento crítico, ocupavam-se aprendendo o que e como fazer. A professora Maria Flor narra a sua preocupação em oferecer uma educação que envolva o aluno.

Todo um estudo, um planejar e adequar devem estar incluídos no ensinar. O aprendizado só acontece com o envolvimento de todos em uma aula interessante, envolvente, misteriosa e atraente. (Maria Flor, 07/11/2017).

Ou seja, a professora defende uma educação que seja pensada e planejada de modo a atender às expectativas dos alunos, e não simplesmente aplicar técnicas de ensino.

Além disso, Giroux (1997, p.160) destaca que as “racionalidades técnicas”⁶ e instrumentais reduzem a autonomia do professor com a proliferação do que foi chamado de “pacotes curriculares à prova de professor”, em que, aos professores, fica reservado o papel de executar procedimentos de conteúdo e de instrução programada.

Na década seguinte, com o fim da ditadura e a abertura política, os cursos de formação de professores ofereciam ao mercado um profissional com um perfil de professor crítico transformador e a educação básica esperava do docente uma ação prática associada à transformação da sociedade. Na década de 1990, o neoliberalismo impulsionou a articulação entre teoria e prática e o professor precisou buscar pela pesquisa. Na sequência, nos anos 2000, houve um período caracterizado pela racionalidade prática. O professor pesquisador precisava buscar ações reflexivas em sua prática, articular teoria e prática, pesquisa e ensino e também reflexão e ação.

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores precisaram repensar e reestruturar a natureza da atividade docente, encarando os professores como intelectuais transformadores. Essa mudança de olhar foi de extrema importância, pois desse modo os docentes conseguiriam mudar sua definição, deixando de lado uma atividade puramente instrumental e técnica a partir da constituição de uma base teórica (GIROUX, 1997). A esse respeito, a professora Soraya relata como tem conduzido sua prática docente.

⁶ Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. (PEREIRA, 1999, p.111-112)

Não tenho utilizado nenhum pressuposto teórico, apenas me baseio no planejamento do município e no apoio que outros colegas têm me oferecido na escola. (Soraya, 30/11/2017).

Concordamos com Mello e Lugle (2014) quando dizem que toda prática pedagógica deve estar alicerçada em uma teoria. Quando os professores se ocuparem de conhecer e estudar a teoria, eles conseqüentemente conseguirão fundamentar sua prática nos diversos ambientes educacionais e, especialmente, nos momentos de formação de professores.

Vistos como uma categoria intelectual, os professores conseguiriam esclarecer suas condições ideológicas e suas práticas pedagógicas, considerando sempre que toda atividade humana exige alguma forma de pensamento de modo a integrar pensamento e prática.

Feitas todas essas considerações a respeito da formação de professores, pretendemos abordar algumas questões que tratam do desenvolvimento profissional docente. Para Garcia (1995, p.137),

O conceito “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores

Partindo dessa concepção que evidencia que não se trata apenas de uma formação continuada de professores, traremos para a discussão o trabalho de Fiorentini (2013) referente às pesquisas realizadas em secretarias estaduais e municipais brasileiras acerca do modo como ocorre o desenvolvimento profissional docente. Elas revelam que existem duas perspectivas dominantes: a individualizada, que tenta suprir os déficits de formação inicial dos professores por meio de cursos e oficinas, e a colaborativa, que enfoca atividades realizadas predominantemente nas escolas, com ênfase no trabalho compartilhado. Porém, essas práticas de desenvolvimento profissional são constituintes de um modelo basicamente instrumental, fortemente alinhado ao modelo da racionalidade técnica.

O autor defende um modelo em que haja um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas, articulando as práticas formativas com as práticas profissionais através de uma relação dialética entre teoria e prática. Nesse formato de desenvolvimento profissional, é comum a constituição de grupos de estudos e de pesquisa-

ação. Ainda segundo Fiorentini (2013), quando os professores se expõem diante dos colegas ocorre um movimento que ele denomina de desprivatização das práticas. Isso ocorre à medida em que os professores participam de contextos colaborativos, como exemplo, as comunidades investigativas.

Nesse sentido, os professores podem planejar atividades que serão realizadas em sala de aula, desenvolver material didático, escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender, compartilhar e analisar atividades desenvolvidas em sala de aula e realizar estudos a partir de questões emergentes da prática pedagógica. Dando voz e vez ao professor, será mais fácil entender os processos de constituição de sua identidade profissional.

Observações feitas em algumas escolas municipais de Uberlândia, que investem no desenvolvimento profissional docente, deixam claro que esse movimento tem efeito dominó. Interfere positivamente na prática de sala de aula, nos grupos de estudo de cada disciplina, no papel da supervisão frente à equipe de docentes, na gestão escolar e, inclusive, na família do estudante, ou seja, toda a comunidade escolar ganha. O desenvolvimento profissional faz com que o professor se apodere de fundamentos teóricos que confirmam aquilo que ele já acreditava e em muitos casos já aplicava, mas de forma espontânea, em consequência da lacuna conceitual que ele trouxe da sua formação inicial.

Por tudo isso, concluímos que o desafio da educação no Brasil consiste em articular os problemas e desafios da formação docente, do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento do currículo escolar. Concordamos com Fiorentini (2013) e Abrucio (2016) quando defendem que pesquisadores universitários, professores e futuros professores podem, juntos, constituir comunidades investigativas.

Para tratarmos da constituição de professores, precisamos partir da ideia de que ela ocorre nas relações intersubjetivas vivenciadas nos grupos e mediadas pelos signos. É a aproximação das vivências diferenciadas e irreduzíveis que configura a unicidade do drama existencial vivido pelos sujeitos (FONTANA, 2010). Por esse motivo, se torna imprescindível atentar às histórias de vida dos professores se quisermos entender sua constituição, respeitando que a escola é o espaço onde se promove também a educação, é lugar profícuo de constituição dos sujeitos, mas não exclusivo. Fonseca (2006, p.127) faz considerações a respeito da constituição e da história de vida dos sujeitos.

A educação histórica e a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorrem apenas na escola, mas em diversos lugares. Isto requer de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, por menor que ele seja. O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de

tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas.

Desse modo entendemos que a educação é uma prática histórico-cultural de constituição do humano e, segundo Fontana (2010), no trabalho e pelo trabalho nos constituímos. Entretanto, na nossa constituição como professores trazemos nossas histórias carregadas de ideais, sonhos, projetos de colaboração, desejos, fascínio, entre outros. Poderíamos dizer que trazemos conosco a parte romântica da profissão docente.

Sobre isso, diz Soraya:

Me formei em secretária executiva, trabalhei alguns anos com essa função e depois por 22 anos em uma única escola municipal. Desde pequena almejei a função de professora, mas vindo a realizar outro curso de nível superior, só anos depois...simplesmente amo essa profissão e penso na mesma como um encontro comigo. (Soraya, 25/09/2017).

A esse respeito a professora Clara relata que:

Desde a infância tinha o desejo de ensinar, de poder colaborar para o crescimento dos outros. Sempre senti grande fascínio em descobrir como fazer ler e escrever. Desta forma imensa satisfação ao poder ser instrumento nesse processo. (Clara, 25/09/2017).

A fala da professora Clara deixa evidente que, mesmo antes de atuar, ela já havia traçado um plano de trabalho constituído de ações positivas que, com empenho e dedicação, culminariam em uma atividade exitosa. Entretanto, a atuação nos mostra que o desempenho de nossa função acontece em meio às contradições. “Elas decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções ao futuro professor ideal. São elas a meu ver que levam ao excesso dos discursos”. (CHARLOT, 2008, p.18).

É também nas contradições que nos constituímos professores, na relação com o outro, mediada pela palavra, nas relações intersubjetivas e nas aproximações de vivências diferenciadas. Desse modo, a educação é uma prática histórico-cultural e nela se constitui o humano. Para Fontana (2010, p. 20), “pode-se entender a constituição dos professores a partir

das contradições inerentes à relação de constituição mútua entre o eu e o outro nas relações sociais produzidas em condições histórico-sociais determinadas”.

Aqui podemos trazer a história de constituição da professora Maria Flor, que antes de se tornar professora na escola campo, atuou por vários anos como cantineira. Esse cargo hoje recebe oficialmente o nome Assistente de Serviços Administrativos – ASA. A professora em questão, durante anos, ficou por ali pelo pátio da escola, observando a dinâmica da função docente, a maneira como as professoras interagem com os alunos no momento de entrada, saída e intervalo, passava pelas portas das salas de aula dia a dia e ia observando e se apropriando das práticas dos professores, das experiências que acreditava que seriam suas um dia quando se tornasse professora.

Foi trabalhando na rede municipal de educação de Uberlândia, como ASA (Auxiliar de Serviços Administrativos) e no convívio com alunos e equipe pedagógica por vários anos que aprendi a observar, cuidar e amar os educandos. Os anos foram passando e surgiu a oportunidade de uma formação superior. Fiz normal superior, 1ª turma e logo em seguida fiz especialização, saí habilitada para Educação Especial, Psicopedagogia e Inclusão. Colei grau em 2006 e imediatamente já estava trabalhando na rede estadual de Minas Gerais. (Maria Flor, 25/09/2017).

Poucos anos após ter iniciado a sua carreira como professora, Maria Flor fez questão de voltar para a mesma escola onde colaborou durante tantos anos, mas agora para se unir àqueles que foram sua inspiração e motivação. Hoje ela atua nos terceiros anos e tem em sua turma de alunos quatro crianças com deficiência.

De modo semelhante, foi a constituição do professor João, que se inspirava na atuação de seus professores.

Sempre tive pessoas que me serviram como exemplo. É o caso do professor do ensino médio que me incentivou a dar aulas de Língua Portuguesa. Ele tinha na literatura sua paixão. Achava fantástica a maneira como ele dava aula, sempre animado, vestia-se de personagens, incentivava a leitura. Pena que o conheci no último ano do ensino médio, mas foi o suficiente para seguir o caminho das letras. (João, 25/09/2017).

Um elemento importante que deve ser trazido para a discussão se refere ao sentimento de amor que os participantes da pesquisa demonstram pela instituição escola. Em sua maioria, são professores que fizeram a educação primária em escolas pequenas e em cidades pequenas. A escola parecia constituir-se realmente como uma extensão de suas casas e o papel dos seus professores por vezes se confundia com o papel dos pais.

Nesse sentido, concordamos com Charlot (2008, p. 19) quando afirma que

Em tal configuração socioescolar, a posição social dos professores, a sua imagem na opinião pública e o seu trabalho na sala de aula são claramente definidos e estáveis. O professor é mal pago, mas é respeitado e sabe qual é a sua função social e quais devem ser as suas práticas na sala de aula.

Como podemos observar, os professores eram figuras respeitadas e desempenhavam funções estáveis desde aquela época, independente de terem sido admitidos por meio de concursos públicos. Sobre isso, as professoras Jacqueline e Maria relatam:

Vindo de uma família de 7 irmãos, vivíamos livres, éramos felizes, o estudo era uma prática normal, comum. Meus pais nunca nos mandavam ir para a escola, íamos por ser prazeroso. E nos dávamos bem. (Jacqueline Honório, 26/09/2017).

Meu nome é Maria e vou falar um pouco sobre a minha trajetória escolar e profissional. Posso dizer que minha infância foi ótima, morava na “roça” com mais três irmãos e um primo e frequentávamos a escola de zona rural no período da tarde. Íamos e voltávamos todos juntos, lembro que levávamos “marmitas” para serem aquecidas no fogão a lenha da casa do professor que era a escola. Professor “Divino” que ministrava suas aulas da mesma forma, independente do ano escolar. Não sei como “aprendi a ler” sei que chegava na escola e ele pedia para lermos juntos e parava com um toque na mesa pois era a hora do lanche. Após o lanche era a hora da matemática, hora dos cálculos e dos fatos fundamentais. Lembro também que este professor quando visitava a gente, sempre tomava a leitura e os cálculos aff!!! Esta fase foi encerrada devido a conclusão do 4º ano pelos meus irmãos. Mudamos para uma cidade próxima, onde fui matriculada no 1º ano e lembro que eles me deram um livro de 4º ano para ler e como fui bem, fui para o 2º ano. Não gostei muito, pois adorei a professora do 1º ano, mas.... É, sem dúvida, foi nesse período que me encantei com a escola, com

os professores. Professores que eram respeitados, referências, modelos. Parecia que eles estavam num “pedestal” e os alunos ali embaixo admirando-os. (Maria, 17/12/2017).

A partir disso, acreditamos que a escola, para os participantes da pesquisa, era um referencial de ascensão social e a carreira de professor era considerada de elite, além de ser uma atividade prazerosa, o que provavelmente influenciou na escolha de vários deles.

Estudei com afinco para o vestibular, mas não entrei. Com 17 anos não quis mais tentar. Me casei e com 32 anos voltei a trabalhar, dessa vez numa creche. Com o passar dos anos, minha chefe, que era uma freira, me perguntou se eu já era tudo o que havia sonhado. Voltei para a escola e fiz as matérias específicas do magistério. (Jacqueline Honório, 26/09/2017).

Sobre a exclusão da professora Jacqueline, Charlot (2008) explica que, em meados do século XX, a escola cumpria funções diferentes do que ocorre nos dias atuais. Cabia a ela a tarefa de ensinar a ler e escrever, os cálculos elementares e a disciplina das crianças. As perspectivas profissionais das crianças já estavam pré-definidas conforme a sua origem social e raras eram as exceções. Maria também foi excluída, uma vez que os professores eram admitidos de acordo com a política clientelista local.

Fiz o magistério, fiz estágios, aquelas “pastas lindas” com planejamento para cada ano. E naquela época a gente ministrava aulas e os professores escolhiam a sala mais difícil e ficavam nos observando. Penso que para verificar se queríamos ou se desistíamos. Contudo não desisti, só que por mais que tentasse não consegui exercer a profissão nesta pequena cidade, os cargos eram escolhidos de acordo com a “política”. (Maria, 17/12/2017).

As crianças de classes populares frequentavam somente as séries iniciais e abandonavam a escola para trabalhar na roça ou no comércio local. Já as crianças oriundas das famílias abastadas continuavam seus estudos, mas sem a preocupação de obter sucesso ou fracasso, pois suas carreiras geralmente já estavam escolhidas. Nesse período, o professor não enfrentava barreiras em sua atuação, pois não cabia a ele a função de avaliar e atribuir valores à aprendizagem como acontece hoje.

Porém, a partir da segunda metade do século XX, “a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social” (CHARLOT, 2008, p.19). Desde então, ocorre um movimento pela universalização do ensino fundamental. Os professores passam a lidar com alunos vindos de diversas classes sociais e com diferentes níveis de desenvolvimento, todos, entretanto, buscando sua ascensão profissional por meio da aquisição de um diploma. Começam, então, as contradições entre ensinar e avaliar na escola. O professor que não precisava aprovar ou reprovar passa a fazê-lo e essa prática traz estranhamento entre os professores e a sociedade, provocando uma desestabilização da função docente.

O próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. (CHARLOT, 2008, p. 21).

Ou seja, os professores que antes eram sujeitos de sua prática e respeitados pela função que ocupavam passam a ser criticados e vigiados. Esse movimento levou à necessidade de buscar a qualificação da prática docente. Hoje os professores reconhecem que o hábito de estudar, que vai além da formação inicial, torna sua prática fundamentada e sólida. Reconhecem também que essa prática de estudo deve ser uma constante, que pode acontecer a qualquer tempo, ou seja, antes e durante a sua atuação como docente.

João expressa a necessidade e importância dessa prática.

Minha vida profissional começou com aulas de ensino religioso durante 12 anos da minha vida. Antes de ser um profissional da educação, conheci um padre que foi decisivo em minha trajetória. Ele pedia que todos os domingos fizesse uma leitura numa missa que tinha poucas pessoas. Passou-se um ano e ele me convidou para que iniciasse uma formação filosófica que contribui para minha formação e desejo pela educação. Eu sempre amei o conhecimento. Ficava fascinado com os discursos daqueles que tinham dominado a oratória. (João, 25/09/2017).

Maria Flor valoriza a formação docente, mas diferentemente de João não teve as mesmas oportunidades.

Sempre busquei o conhecimento, mas no tempo e circunstância que me foram possíveis, pois tudo em nossas vidas tem o seu tempo certo e determinado e que

jamais devemos de usar de lástimas, pois isso não agrada ao Criador. (Maria Flor, 25/09/2017).

Como vimos, os professores expressam a importância da formação docente. Precisam estar preparados para lidar com os inúmeros desafios que se apresentam. Além de conduzir suas aulas de modo a proporcionar complexidade de conhecimento, cabe a eles também o papel de mediador no desenvolvimento do aluno, sem contar a preocupação em tornar prazerosas as suas atividades na escola, pois graças aos avanços trazidos pela internet, o aluno hoje não tem o professor como principal fonte de informação. (CHARLOT, 2008).

Diferentemente dos outros participantes da pesquisa, que se constituíram professores pelo desejo de sê-lo, Jaqueline, por motivos diferentes aos que foram apresentados até aqui, não se via professora.

Nunca me imaginei professora quando era menina. Meu sonho sempre foi fazer medicina. Porém o sonho deve ser amarrado com as possibilidades. (Jacqueline Honório, 26/09/2017).

A partir da década de 1980, com a democratização no ensino público, houve um aumento considerável no número de vagas ofertadas e, em consequência, o aumento do número de escolas. Esse fato levou também ao aumento de oportunidades de emprego para professores. Na época, as universidades públicas não conseguiam formar a quantidade necessária de professores para atuar na educação básica e as beneficiárias foram, e ainda são, as instituições particulares. Estas ofereciam cursos de licenciatura no período da noite para atender as classes populares e desse modo os alunos poderiam trabalhar e fazer um curso superior (ARROYO, 2009).

Disso resultou uma excedência de professores no mercado, o que levou à desvalorização da profissão.

O salário auferido por uma categoria profissional não depende apenas da importância social da sua função e da competência requerida para cumpri-la, mas, também, da raridade das pessoas aptas a ocupar a mesma vaga. [...] com a expansão da escola, em particular nas camadas sociais populares, desprovidas das redes relacionais que possibilitam conseguir os empregos mais cobiçados, são cada vez mais numerosas as pessoas diplomadas para ensinar (CHARLOT, 2008, p.19).

Em razão disso, mesmo sofrendo novas pressões sociais por resultados que atendessem às famílias e ao desenvolvimento do país, o salário dos professores ainda permanecem baixos. Arroyo (2009) ressalta que a carreira de professor é a mais escolhida nas classes populares por ser, na maioria dos casos, a única a qual os alunos têm acesso graças ao convívio com os professores, haja vista que muitas famílias não têm entre seus integrantes nenhum que possua diploma de nível superior. Em outras palavras, torna-se difícil escolher uma carreira que se apresente tão distante da realidade do aluno. Além disso, trata-se de uma carreira com retorno financeiro pequeno, porém rápido, posto que os cursos de licenciatura possuem um tempo de duração menor que a maioria dos cursos de nível superior.

Finalizando essa discussão, gostaríamos de sublinhar algumas questões que nos chamaram a atenção a respeito da constituição dos professores na escola e na vida. Pudemos constatar, por meio das narrativas, que os professores se constituíram a partir de experiências que apontaram para uma relação de respeito, amor, afeto e admiração pela escola e pela figura dos seus professores.

Muitos relatam ter se inspirado nesses profissionais do passado para constituir sua prática no presente. Entre os aspectos que serviram de inspiração e que foram levantados pelos participantes da pesquisa, cabe-nos destacar: a paixão pela profissão, a criatividade ao ensinar e o incentivo à leitura. Um fato que comprova a eficácia no trabalho desses professores do passado é a maneira como os participantes da pesquisa relataram terem se apropriado da leitura e da escrita de maneira natural, ou seja, nenhum deles relata traumas ou frustrações nesse ciclo de seu desenvolvimento, pelo contrário, demonstram muito amor em suas narrativas quando contam a respeito desse período. Alguns, inclusive, relatam que consideravam a escola como extensão de suas casas.

Entretanto, a constituição de alguns professores na escola se apresentou em meio às contradições. Entre os seis participantes, apenas um fez uma trajetória linear no sentido de realizar o sonho de infância que era ser professor. Os demais participantes passaram por outras experiências antes dessa realização, sejam elas de casamento, desempenho de outras funções ou exclusão por não conseguir indicação para atuar na escola da cidade onde residiam.

Hoje, porém, são todos professores efetivos e estáveis que atuam há anos na rede municipal de ensino. Convém destacar que os participantes da pesquisa fizeram sua formação inicial na década de 1980, período em que os cursos de formação pretendiam oferecer ao mercado um profissional com um perfil de professor crítico transformador. (GIROUX, 1997). A educação básica esperava do docente uma ação prática associada à transformação da sociedade.

Posto isso, passamos para a próxima seção onde discutiremos a *Educação Inclusiva e a Deficiência*, buscando conceitos fundamentais na teoria vigotskiana e em outros autores que tratam dessa temática. Além disso, traremos para a discussão as concepções dos professores pesquisados sobre inclusão.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA: UM OLHAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

4.1 Educação Inclusiva: Concepções e Desafios na Classe Comum

No Brasil, a Educação Especial surgiu historicamente para proporcionar escolaridade às crianças que, devido a algum tipo de deficiência, não eram inseridas no processo regular de ensino. Em termos históricos, a Constituição Federal de 1988 enfatizou os direitos sociais e estabeleceu os princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais também na educação, conceituada como um direito subjetivo.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conceitua a pessoa com deficiência com foco em sua debilidade, nomeada na lei como “impedimento”.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação desenvolve programas, projetos e ações para realizar no país a Política Nacional de Educação Especial. A partir disso, os alunos considerados público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Para essa secretaria, o princípio da integração refere-se à igualdade entre os indivíduos e a participação ativa dos educandos com necessidades educacionais especiais. Não obstante, faz-se necessário observar que,

Na integração, para que um aluno com necessidades educacionais especiais pudesse estar numa classe regular, era necessário que apresentasse dificuldades médias ou comuns. Na inclusão, todos os alunos são membros de direito da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais (ARNAIZ, 2005, p.14).

Ainda hoje a Educação Especial no Brasil apresenta-se como um desafio para os novos profissionais da educação e para os profissionais que já atuam na área e almejam concretizar a Inclusão Escolar com bons resultados. Contudo, imperioso é que os alunos com necessidades

educacionais especiais superem suas dificuldades e para isso é preciso um suporte pedagógico adequado para acolhê-los, uma plausível adaptação do espaço físico e, sobretudo, uma formação inicial e continuada de professores que garanta a eficácia da Educação Inclusiva, isto é, uma educação que de fato inclua a todos.

Abordar a Educação Especial numa perspectiva de Inclusão Escolar requer conceituar ambas, estabelecendo suas relações e implicações ao tratarmos de atividades na classe comum com foco na Educação Inclusiva.

Hoje, a Educação Especial no Brasil é compreendida como

[...] o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais – de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, incluindo as crianças com deficiências, crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (MIRANDA, 2013, p. 12).

O que seria então uma escola inclusiva? Recorremos novamente a Miranda, para quem a escola inclusiva

[...] implica uma nova postura da escola comum, que propõe no seu projeto pedagógico uma dinâmica curricular que favoreça a integração social por meio de práticas heterogêneas utilizadas nas metodologias e avaliação de ensino. A nova postura das escolas requer, antes de tudo, uma nova postura do professor que vai muito além do uso de novas metodologias. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, mas significa acima de tudo uma mudança de concepção, de postura diante das questões educacionais, não só daqueles responsáveis pelas políticas educacionais como principalmente dos professores que, por meio de suas ações em sala de aula, darão concretudes às políticas estabelecidas. (2013, p. 2).

Mendes (2003) esclarece que profissionais, pais e as próprias pessoas com necessidades educativas especiais concebem a inclusão como um novo paradigma de ação e pensamento, que inclua socialmente todos os indivíduos, inclusive no âmbito educacional. A autora acentua que a “inclusão não é algo para ser feito para uma pessoa, mas sim um princípio que fornece critérios através dos quais os serviços [educacionais] devem ser planejados e avaliados” (2003, p. 33).

Os professores participantes desta pesquisa relataram, por meio de suas narrativas, as suas concepções de educação inclusiva. A professora Maria Flor tem claro que o

desenvolvimento de um trabalho numa perspectiva inclusiva requer um esforço que vai além da mudança de metodologia.

A educação inclusiva beneficia todas as crianças, pois assume que as diferenças humanas são normais e que o ensino deve ser adaptado às necessidades da criança em vez de ser esta a se adaptar às concepções pré-determinadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Nesse contexto todos são iguais perante a atenção da professora inclusiva. (Maria Flor, 17/10/2017).

No mesmo sentido, o professor João relata que, para incluir seus alunos com deficiência, o primeiro passo é conhecer as experiências que o aluno traz para a escola e, posteriormente, traçar um planejamento aberto que não esteja atrelado à obrigação de cumprir propostas pré-estabelecidas.

A inclusão ocorre a partir do momento que há abertura e interação com o ensino aprendizagem, conhecendo o contexto do aluno. (João, 30/11/2017).

A fala da professora Jaqueline coaduna com o pensamento de Miranda (2013) quando diz que incluir um aluno não é simplesmente recebê-lo na escola, mas sim mudar as concepções e posturas no sentido de acolhê-lo.

A exclusão se dá quando não se acolhe, apenas se faz a matrícula. (Jacqueline Honório, 29/11/2017).

De maneira um pouco diferente, mas justificável, temos os relatos das demais professoras sobre suas concepções de educação inclusiva. A professora Clara evidencia sua vontade em participar ativamente da inclusão dos alunos com deficiência, entretanto, esbarra em dificuldades que inviabilizam o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

A inclusão, na grande maioria das vezes torna-se “exclusão”, pois não temos a ajuda adequada para trabalhar com os alunos especiais, temos salas lotadas (30 alunos) e às vezes é muito difícil conciliar tudo, por isso o pouco que consigo valorizo grandemente e sei que paulatinamente acumulo saberes e experiências para continuar. (Clara, 26/11/2017).

A mesma dificuldade é apresentada pela professora Maria Flor. Ela demonstra preocupação com o desenvolvimento dos demais alunos, pois, segundo ela, as interrupções durante suas aulas são excessivas, o que interfere na concentração dos alunos.

A inclusão é sim um caminho sem volta, mas que é preciso repensar as formas trabalhadas para que os outros alunos não sejam prejudicados com tantas intercorrências que há em uma sala inclusiva, pois rotineiramente o aproveitamento, a atenção, o raciocínio, são desviados em vários momentos da aula. (Maria Flor, 29/11/2017).

Já a professora Soraya entende que a criança com deficiência será prejudicada ficando por muito tempo na classe comum ao tempo que poderia estar na sala de recursos multifuncionais sendo atendida pelos profissionais do AEE.

A inclusão ainda tem que ser debatida e mudar muitos conceitos e práticas...pois na minha opinião, exigir que um aluno com necessidades especiais fique por um tempo maior na sala de aula é sacrificante, onde deveria estar mais tempo com uma profissional adaptada. Com materiais pedagógicos referentes a cada caso. (Soraya, 29/11/2017).

O relato da professora Soraya nos conduz à duas linhas de raciocínio que precisam ser consideradas. Inicialmente, gostaríamos de ressaltar que cada aluno com deficiência apresenta particularidades específicas e que, em determinados casos, a permanência dele em classe comum por um período integral realmente se torna desaconselhável.

Nossa experiência tem mostrado que os alunos com Paralisia Cerebral realmente ficam cansados em permanecer na mesma posição por muito tempo. Eles movimentam muito na cadeira de rodas fazendo com que fiquem presos pelo cinto de segurança podendo, inclusive, se ferir. Em outros dias, já chegam na escola agitados e chorando e, assim, permanecem até que a mãe venha buscá-los. Portanto, pensando por esse aspecto, realmente é necessário que esse aluno seja retirado da classe comum e conduzido a outro ambiente da escola para que receba um atendimento individualizado.

Entretanto, essa não pode ser uma prática corriqueira, pois defendemos que o sujeito se desenvolve na relação com o outro. É nas experiências com o outro que ele se apropria da

cultura acumulada. Em contato com as outras crianças, o aluno com deficiência vai acumulando experiências e se desenvolvendo. Tunes (2003) sustenta que não será apartando o aluno com deficiência do convívio com os colegas que iremos contribuir para seu desenvolvimento, pelo contrário, estaremos realizando práticas de exclusão.

Todavia, enquanto proposta e concepção institucionais, consideramos que a Educação Inclusiva avançou significativamente na década de 1990, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994 em Salamanca, Espanha, de onde derivou o documento Declaração de Salamanca. A meta da Conferência Mundial de Educação para Todos é “garantir a democratização da educação, independentemente das particularidades dos alunos” (OSÓRIO, 1999, p. 2).

O Brasil participou da Conferência Mundial de Educação Especial, competindo a ele, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de garantir a universalização do direito à educação. De tal compromisso resultou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, findo em 1993, cujo objetivo era assegurar, até o término de sua vigência, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p. 13). A Declaração de Salamanca, por outro lado, relaciona “a expressão necessidades educativas especiais referindo-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (1994, p. 18).

A partir dos marcos oficiais, as escolas devem incluir todos os educandos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas, sociais, emocionais etc., utilizando uma pedagogia apta a beneficiá-las. Imperiosas, pois, são as mudanças educacionais para efetivar a Educação Inclusiva.

Aderindo ao paradigma da inclusão, a instituição escolar procura se adaptar a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências, dando ensejo à Educação Inclusiva. A esse respeito, os professores, ao mesmo tempo que relatam as iniciativas da escola no sentido de promover a inclusão, registram as suas insatisfações.

O professor João faz referência ao fato de a escola campo ter sido escolhida no final dos anos 1990 e início dos anos de 2000 como escola polo no atendimento de alunos surdos. Atualmente, o AEE é oferecido em todas as escolas municipais de Uberlândia, mas permanece a tradição de chamar a escola em questão de “escola polo”.

Relato a força que a escola adquiriu ao trabalhar com a Inclusão Escolar, isto é, foi pioneira no acolhimento e ensino aprendizagem das pessoas com deficiência. (João, 17/10/2017).

Ainda acrescenta dizendo que recebe apoio na classe comum de uma segunda professora.

De fato, a escola proporciona todos os meios para que haja apoio ao professor. Uma delas, especificamente na aula de Português, uma professora acompanha a aluna na sala de aula, fazendo assessoramento. (João, 07/11/2017).

O assessoramento é uma especificidade do atendimento educacional especializado. A normativa 001/2011 da Prefeitura Municipal de Uberlândia, que dispõe sobre o funcionamento do AEE, traz que o assessoramento será na classe comum, podendo acontecer de diversas formas. Cabe ao professor da sala de recursos multifuncionais desenvolver atividades em parceria com o professor da classe comum, seja participando de suas aulas para oferecer ajuda técnica aos alunos com deficiência, elaborando material didático, adaptando material para o aluno ou conforme as necessidades do aluno com deficiência, ou de seu professor.

Trata-se de uma iniciativa imprescindível, pois a quantidade de horas/aula destinadas ao assessoramento é insignificante em relação à demanda, o que obriga os profissionais do AEE a eleger as prioridades que serão contempladas, ou seja, escolhe-se o aluno e a disciplina que irá receber ajuda do professor do AEE.

Há, também, relatos dos professores a respeito da falta de apoio da equipe gestora da escola.

Entrei para uma sala com 36 alunos, no meio do ano, sem nenhum apoio por parte da escola. Aí começaram os desafios. O que fiz foi aplicar as técnicas e planejamentos que usava na creche onde trabalhava anteriormente. (Jacqueline Honório, 26/09/2017).

Quando você assume uma sala de aula, geralmente você não sabe se vai ter alunos especiais ou não. (Maria Flor, 29/11/2017).

Deveriam preparar o espaço físico, os profissionais da escola, os colegas ditos normais, os professores que conviverão com todos os alunos juntos, [alunos com e sem deficiência], o material de apoio e os cuidadores. (Jacqueline Honório, 29/11/2017).

A fala dessas professoras nos trouxe inúmeras preocupações. As professoras Jacqueline e Maria Flor, denunciam que lhes são atribuídas turmas sem que haja uma preparação inicial para que elas saibam das particularidades de seus alunos, ficando impossibilitadas de elaborar um planejamento voltado para essas necessidades. Então, nos perguntamos como desenvolver um ensino intencional e colaborativo se o professor vai para a classe comum sem as mínimas informações?

No terceiro relato, evidenciamos a falta de diálogo entre a escola e os alunos. Entendemos que, para que os professores possam contar com a colaboração da turma no processo de humanização do aluno com deficiência, é necessário que haja um momento de preparação dessas crianças para saberem como poderão contribuir nessa dinâmica. Não podemos desconsiderar que a escola recebe crianças oriundas de diversos lares e que nem todas estão preparadas para conviver com a diversidade.

Um elemento importante no processo de Inclusão Escolar que foi citado pela professora Jacqueline é o cuidador. Esse profissional oferece apoio aos alunos com deficiência no momento das refeições, da higienização e no trânsito dentro da escola. Infelizmente, nem sempre o número de profissionais contratados para essa função é suficiente, sem contar que no início dos anos letivos há uma demora na seleção desses colaboradores, o que provoca transtornos e desmotivações já no início do ano.

Este ano foi muito conflituoso, onde no começo houve uma fala de que não haveria cuidador, o que foi bastante estressante, mas que foi resolvido posteriormente. Diante de tantas situações gera a insatisfação profissional o que certamente interferirá no ensino aprendizagem. (Maria Flor, 07/11/2017).

[...] é assim que a escola deve ensinar os alunos a alcançar o sucesso dentro e fora dela, mas é preciso espaço físico adequado, materiais pedagógicos, profissionais de apoio suficientes para formar uma equipe de apoio em que o professor regente possa contar. (Maria Flor, 17/10/2017).

Em outras palavras, os professores da classe comum necessitam de uma estrutura permanente no quadro de profissionais para auxiliá-los. Além dos profissionais já contemplados pela legislação, os professores alegam que seria extremamente importante contar com o apoio de especialistas.

O aluno com necessidades, algumas vezes nos passam um entendimento meio vago, que não conseguimos entender, seria preciso buscar ajuda com profissionais da área, um psicopedagogo por exemplo. (Soraya, 07/11/2017).

Deveriam acima de tudo manter na escola uma equipe multidisciplinar composta por profissionais necessários para dar condições de um desenvolvimento integral. (Jacqueline Honório, 29/11/2017).

As professoras sentem a necessidade de receber informações aprofundadas a respeito dos seus alunos com deficiência, capacitarem-se cotidianamente para, desse modo, melhorar a qualidade da sua prática.

A Lei 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), traz em seu Art. 3º inciso XIII as atribuições do profissional de apoio escolar. Caberá a ele atuar

[...] em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, 2015).

Desde então, as escolas municipais de Uberlândia contam com esse profissional de apoio atuando nas atividades externas à classe comum e contam, também, com o professor de apoio, que é o profissional que atua juntamente ao professor regente nas atividades internas à classe comum. Os professores participantes da pesquisa relatam a importância do apoio oferecido por esses professores de apoio ao aluno com deficiência, entretanto, ainda não está claro em que circunstância o aluno terá direito a esse apoio e como ele será oferecido. Até o momento, somente os alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA e deficiência mental severa têm sido contemplados e, ainda assim, em alguns casos no formato de rodízio.

O aluno incluído e que é especial tem um professor de apoio, que complementa a orientação através da oralidade, estímulos, seja na expressão corporal, gestos, sons, cores, afetividade, imagens, vídeos, interação com a turma etc. (Maria Flor, 29/11/2017).

Nas tarefas para o aluno especial, tento buscar ajuda com a professora de apoio, que está diretamente com o ele na sala regular. (Soraya, 07/11/2017).

A partir do relato dessas professoras, consideramos que o trabalho desenvolvido por esse profissional tem funcionado como um suporte importante na prática docente e, que juntas, elas conseguirão pensar um planejamento ainda mais rico, com inúmeras possibilidades de atividades que contribuirão não só com o desenvolvimento dos alunos com deficiência, mas também dos demais alunos.

Um outro desafio enfrentado pelos professores da classe comum diz respeito à quantidade de alunos em cada turma. A legislação municipal sugere que para cada aluno com deficiência matriculado, dois alunos deverão ser remanejados da turma. O objetivo é que a professora, com um número reduzido de alunos, consiga acompanhar as particularidades da turma, mas isso não tem acontecido. A professora Jacqueline relata que recebeu em sua turma alunos com deficiência e que não houve diminuição no quantitativo de alunos.

As leis não nos favorecem uma vez que aluno com todo tipo de deficiência é colocado em sala de aula, com cerca de 30 alunos, ditos normais. O que se esperam são os resultados. Para o agora não vejo ajuda. (Jacqueline Honório, 07/11/2017).

Diante desse quadro, usaremos nossa longa experiência atuando na Educação Especial para refletir sobre esse fato. Há vários anos, a quantidade de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares era consideravelmente inferior aos números que temos hoje. No início dos anos 2000, a escola atendia, em média, seis alunos com deficiências por ano. Atualmente, nos aproximamos de 60 alunos por ano. A partir de nossa experiência evidenciamos que em todas as turmas há alunos com deficiência, em média três por turma, portanto, não há como a equipe gestora realizar esse remanejamento. Esses dados nos fazem perceber que a escola que pretende ser inclusiva precisa dividir essa responsabilidade com as redes de ensino e elaborar propostas que atendam às necessidades da escola. Uma sugestão para

atender essa demanda seria a contratação de profissionais que atuem junto aos professores da classe comum seguindo o modelo do coensino, que já existe em algumas cidades do país, como foi citado no levantamento da produção acadêmica.

A partir disso, analisaremos os relatos dos professores no que tange o suporte oferecido a eles pelo AEE. A professora Maria Flor defende que nos momentos de intervenção, junto aos alunos com deficiência, precisaria de um suporte, mas geralmente não consegue esse profissional para acompanhá-la em sua prática na classe comum.

O aprender é natural [...] e para isto é necessário haver profissionais que auxiliam nas intervenções quando for necessário, o que geralmente não é possível. (Maria Flor, 07/11/2017).

A mesma professora ainda especifica sua necessidade de apoio no que se refere à alfabetização e conclui dizendo que desistiu de pedir ajuda.

Quando preciso de ajuda para algum aluno do AEE, geralmente não sou atendida, alegam não ter este profissional de alfabetização no turno e sabendo dessa dificuldade não peço ajuda. (Maria Flor, 07/11/2017).

No mesmo sentido, a professora Jacqueline faz sua queixa.

Quanto à ajuda, não se tem a quem pedir. (Jacqueline Honório, 07/11/2017).

De modo geral, os professores da classe comum alegam estar trabalhando sozinhos, que não encontram suporte nem parceria. A professora Maria Flor ainda acrescenta a necessidade que ela vê em elaborar o planejamento junto à equipe do AEE.

Acredito que o planejamento para esses alunos deve ter uma orientação do AEE da escola, onde os profissionais dessa área sim é que detêm todo o material didático, sala ambiente e de recursos, material humano e o tempo disponível, particular voltado para atender o aluno especial e também auxiliar o professor regente. (Maria Flor, 29/11/2017).

Ou seja, ela acredita que os profissionais do AEE, por trabalharem diretamente com os alunos com deficiência, têm condições de apresentar inúmeras possibilidades de ensino e desenvolvimento para os alunos da Educação Especial. Assim como a professora Maria Flor, também acreditamos que essa dinâmica seria de fundamental importância, entretanto, a maneira como o atendimento é realizado não nos abre essa possibilidade.

A Instrução Normativa 001/2011 define que os alunos da Educação Especial sejam atendidos no contraturno, ou seja, os alunos das professoras participantes desta pesquisa estão na classe comum no turno da tarde e recebem atendimento no AEE no turno da manhã, quer dizer, as professoras da classe comum e do AEE nem se encontram, visto que trabalham em turnos diferentes.

Por esse motivo é que as professoras que lecionam nas turmas de 1º ao 5º ano, no turno da tarde, quando precisam de auxílio nas intervenções não encontram, pois na sala de recursos multifuncionais estão as professoras de Linguagem e Raciocínio-Lógico fazendo atendimento com os alunos de 6º ao 9º ano, que estudam no turno da manhã. Como se vê, o próprio formato em que se oferece o atendimento impossibilita um trabalho em equipe.

De acordo com o exposto, defendemos a concepção de que a inclusão, nessa perspectiva, insere-se como um movimento/processo ético, componente do princípio democrático de educação para todos, exigindo uma participação efetiva da escola, não como local de passagem ou de acolhimento, mas “um espaço e um tempo estruturados por um projeto específico que alia ao mesmo tempo e indissociavelmente a transmissão de conhecimentos e a formação de cidadãos” (MEIRIEU, 2006, p. 68).

4.2 Deficiência: Concepção na Perspectiva Histórico-Cultural

Antes de iniciarmos a discussão a respeito das concepções de deficiência na perspectiva histórico-cultural, acreditamos ser importante trazer a contribuição de alguns autores sobre a concepção de desenvolvimento da criança, visto que esse conceito foi citado diversas vezes pelos professores participantes desta pesquisa.

A palavra pedologia, quando traduzida diretamente para o russo, assume o significado de “ciência da criança”, expressão essa que não demonstra uma precisão do assunto que será abordado. Por esse motivo, Vigotski (2018) estabelece que pedologia é a ciência que estuda o desenvolvimento da criança sob o aspecto de determinadas especificidades fundamentais e leis básicas gerais do desenvolvimento infantil.

Passamos a comentar algumas leis que caracterizam o desenvolvimento infantil. A primeira e principal lei, segundo Vigotski (2018), diz que o desenvolvimento infantil possui uma organização complexa no tempo. É histórico e possui etapas, entretanto, o ritmo do desenvolvimento não coincide com a contagem cronológica do tempo. Em outras palavras, o desenvolvimento entre diferentes crianças ocorre de maneira diversa mesmo sendo investigado durante o mesmo tempo cronológico para todas elas.

O autor assevera a necessidade em determinar o nível de desenvolvimento real que a criança atingiu, o que ele chama de idade pedológica. Para se determinar esse referencial, é preciso estabelecer as grandezas-padrão. Vigotski (2018, p.21) esclarece que:

É exatamente a pedologia que determina a divergência entre a idade da certidão e a pedológica com os assim denominados padrões ou grandezas-padrão. A grandeza-padrão é uma grandeza constante, aceita como indicador para – pelo desvio em relação a ela – julgar o grau de divergência do curso do desenvolvimento esperado em relação ao curso do desenvolvimento real e ao modo como este transcorreu.

Por sua vez, o método utilizado para se obter os padrões pedológicos é a investigação quantitativa. Estudos estatísticos feitos com uma grande quantidade de crianças, em condições de vida semelhantes, inclusive a idade, são capazes de determinar a grandeza estatística média. Esta grandeza será utilizada como referencial de comparação entre todos os elementos do grupo de crianças estudado. (VIGOTSKI, 2018).

Em vista disso, compreendemos que o desenvolvimento da criança acontece cíclica e ritmicamente, que não pode ser visto a partir de uma constante, mas sim sob a forma de ciclos distintos que aceleram e desaceleram, permitindo entender que tempo e conteúdo se manifestam de forma diferente.

O segundo postulado de Vigotski diz respeito à desproporcionalidade no desenvolvimento da criança, ou seja, particularidades isoladas se desenvolvem de modo irregular. Para esclarecer, podemos citar o desenvolvimento dos órgãos e sistemas do organismo da criança em relação à sua personalidade. Sobre isso o autor aponta que:

Uma vez que algumas funções e aspectos do organismo crescem irregularmente, então em cada degrau determinado, ocorre não apenas um maior ou menor crescimento de aspectos isolados, mas também a reestruturação, o reagrupamento das relações entre as diferentes particularidades do organismo, ou seja, a própria estrutura do organismo e da personalidade muda em cada novo degrau. (VIGOTSKI, 2018, p. 25).

Portanto, para Vigotski cada particularidade tem um período otimizado em que as características orgânicas e da personalidade da criança se deslocam para o centro do desenvolvimento. Soma-se a isso o fato de que num determinado período concentram-se os acontecimentos considerados mais importantes, o cerne do desenvolvimento, período seguinte à preparação e anterior ao aperfeiçoamento. Registra-se, ainda, que a desproporcionalidade do desenvolvimento nos permite concluir que algumas funções consideradas mais importantes amadurecem antes. Podemos citar dois exemplos em que essa regularidade na sucessão das funções se apresenta: a percepção, a memória e o pensamento; a orientação no espaço e depois no tempo. Visto desse modo, “as funções se apresentam umas antes e outras mais tarde, e a ordem não é casual, mas conforma-se à lei da relação interna que mantêm entre si”. (VIGOTSKI, 2018, p. 27).

Convém evidenciar que no desenvolvimento infantil são observados processos progressivos, mas também um desenvolvimento reverso de especificidades adquiridas pela criança na etapa anterior ou inicial. O autor cita como exemplo a incapacidade da criança, no período em que já está falando, em balbuciar os sons que emitia na fase de preparação para a aquisição da fala. Isso não quer dizer que se trata de uma simples anulação das funções que predominavam anteriormente, o que ocorre é uma reestruturação e inserção numa organização superior.

Nesse contexto, passamos a comentar a lei da metamorfose no desenvolvimento infantil. A palavra metamorfose nos remete à transformação, mudança, alteração, mutação. Vigotski (2018, p. 28) concebe essa palavra como “transformações qualitativas de uma forma em outra”, mas alerta-nos de que não se trata de uma transformação obtida por processos quantitativos. O autor usa como argumento a ideia de Rousseau quando diz que a criança não é uma miniatura do adulto. Ela é um outro ser, diferente do adulto pela estrutura do organismo e de sua personalidade. Desse modo, a transformação de um ser em outro somente é possível a partir de mudanças qualitativas que conduzirão a um certo grau de amadurecimento. Esse postulado se aplica também entre as crianças que se encontram em graus diferentes de desenvolvimento.

Ou seja, o processo de desenvolvimento infantil é complexo e requer uma reestruturação das relações entre seus aspectos, entre as diferentes partes do organismo, e entre as diferentes funções da personalidade, “uma reestruturação que conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau.” (Vigotski, 2018, p.29).

Mas não se trata apenas da reestruturação dos aspectos do desenvolvimento infantil, mas também de mudanças e transformações circulares e qualitativas perceptíveis na criança, um

aparecimento de novas formas que, apesar de terem sido preparadas nos degraus anteriores ao desenvolvimento, não existiam desde então.

Desse modo, as especificidades da criança que se encontram menos desenvolvidas em um degrau inferior não irão simplesmente se desenvolver nos degraus superiores. Trata-se de etapas específicas no desenvolvimento onde a criança se apresenta como um ser qualitativamente diferente das demais.

Quando a teoria vigotskiana nos esclarece que o desenvolvimento infantil é um processo complexo, sensivelmente organizado e que possui uma estrutura e regularidades também complexas, ela aponta que nessa discussão teórica não há consenso entre as diferentes tendências da pedologia. Sobre isso, comentaremos algumas questões teóricas e metodológicas relacionadas à compreensão do desenvolvimento infantil pensadas pelos teóricos que construíram a pedologia ou os que participaram anteriormente de sua elaboração.

Iniciaremos com a teoria que defende que tudo está contido previamente nos embriões e o desenvolvimento transcorre apenas como realização, modificação e combinação de inclinações neles contidas. Demonstrar a inconsistência dessa teoria é fácil, visto que, se não houve o surgimento de novas qualidades ou de nenhuma nova formação, que é o aspecto essencial do desenvolvimento, não há que se dizer que ele ocorreu. Para Vigotski (2018), essa teoria nega o próprio desenvolvimento.

Em seguida, comentaremos a teoria que defende que a criança é um produto do meio. Essa teoria também nega o desenvolvimento, pois o substitui pelo simples acúmulo de experiências, pelo simples reflexo das influências do meio e não pelo processo de movimento interno da criança.

Os estudos de Vigotski (2018, p.35) esclarecem que nenhuma das duas teorias consideradas anteriormente reconhecem que:

O desenvolvimento da criança é um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparadas no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas em tamanho reduzido e tímidos, nos degraus anteriores.

Entretanto, algumas ideias precisam ser consideradas apesar da crítica feita às duas teorias mencionadas. No desenvolvimento surge algo novo, mas esse novo não cai do céu, surge necessariamente e regularmente no curso precedente do desenvolvimento, ou seja, é preciso respeitar a relação que existe entre as etapas do desenvolvimento e valorizar o papel do passado

no futuro e suas influências na constituição do presente. Em outras palavras, a influência das inclinações hereditárias, bem como o papel do meio no desenvolvimento da criança, são dois fatores que precisam ser considerados.

Para Kravtsov (2014), desenvolvimento é um conceito jovem na ciência e cuja compreensão se deu na filosofia clássica alemã. Segundo o autor, esse conceito não existia no mundo antigo e, em Aristóteles, era traduzido simplesmente como o surgimento de algo novo, que não existia antes.

Ainda em Kravtsov, temos que Vigotski concebe o conceito de desenvolvimento como o surgimento de algo novo, porém, destaca que desenvolvimento é autodesenvolvimento, um movimento internamente determinado.

Desenvolvimento é forma superior de movimento. Desenvolvimento é meio de existência da personalidade, já que nesse movimento o homem realiza a sua liberdade e a capacidade de aperfeiçoamento. Desenvolvimento não é um processo mecânico que ocorre por força de regularidades naturais. É em relação a esse aspecto que está contida a diferença entre desenvolvimento e evolução, crescimento, maturação orgânica. O desenvolvimento é impossível sem o esforço pessoal de autodesenvolvimento do sujeito. (KRAVTSOV, 2014, p.36).

Visto desse modo, a concepção de desenvolvimento é impossível a toda teoria científica da psicologia que se fundamente no método da ciência clássica, à exceção da teoria histórico-cultural de Vigotski, que traz uma metodologia qualitativamente diferente que a classifica como teoria não clássica. Essa teoria aponta que o conceito de desenvolvimento é o momento fundamental do estudo, pois se apresenta “tanto como objeto de investigação quanto o princípio explicativo da teoria”. (KRAVTSOV, 2014, p.37). Nesse sentido, a categoria desenvolvimento é considerada como conceito psicológico funcional e de funcionalidade, pois permite que as hipóteses formuladas sejam conferidas experimentalmente.

Ao tempo em que Vigotski iniciou seus estudos voltados para as crianças com deficiência já havia o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal⁷, que o autor chamou de defectologia prática. Esse estudo era considerado no campo teórico e das publicações científicas como uma pedagogia menor. Os trabalhos desenvolvidos com crianças com deficiência usavam uma lógica quantitativa, métodos e escalas eram utilizados para conhecer o nível de desenvolvimento, bem como o grau da deficiência.

⁷ Em nosso estudo substituiremos o termo criança anormal por criança com deficiência atendendo à terminologia utilizada na Lei Brasileira de Inclusão – LBI 13.146/15.

Tunes (2017, p. 78) esclarece que:

Não é de se estranhar que a ciência defectologia tenha começado antes a medir do que identificar e descrever. Afinal, fortalecia-se àquela época a ideologia racista que admitia a existência naturalmente determinada de seres humanos superiores e inferiores. A ciência espelhava – e ainda espelha – essa ideologia, empregada como fundamento, nem sempre admitido, de suas teorias e pesquisas, em especial à psicologia que nascia, colaborando para a legitimação desta ideologia, ao desenvolver instrumentos cada vez mais sofisticados que permitissem distinguir os “melhores” dos “piores”.

A partir da utilização desses instrumentos, dados eram obtidos e acreditava-se ser possível dizer se a deficiência iria atrasar ou mesmo impedir o desenvolvimento do aluno com deficiência. Haviam outros métodos de estudo da criança com deficiência que buscavam uma fundamentação psicológica, porém, baseados nos mesmos princípios da abordagem quantitativa, a deficiência era mais uma vez classificada em maior ou menor grau, desse modo,

[...] definia-se o grau de rebaixamento do intelecto, mas não se caracterizava o próprio defeito, nem a estrutura interna da personalidade que o mesmo cria. Esses métodos seriam, pois, medições e não investigações propriamente ditas de capacidades ou habilidades, uma vez que não identificariam o seu gênero e o seu tipo, mas apenas o seu grau (TUNES, 2017, p.78).

Ou seja, a deficiência não era observada, analisada, generalizada por uma perspectiva qualitativa, mas sim calculada e medida como se todos os problemas pudessem ser vistos a partir de proporções e escalas. Para o pensamento de Vigotski (1997), não importa o quanto o deficiente tem ou deixa de ter, o que vale é identificar o que se tem.

Outros estudiosos contemporâneos de Vigotski, não apenas russos, também da Alemanha, defendiam que as escolas auxiliares, conhecidas hoje por escolas especiais, precisavam rever os seus planejamentos de ensino e os métodos como eles eram desenvolvidos. Uma das propostas era de que o currículo fosse reduzido e o tempo de instrução do aluno fosse aumentado. Vigotski (1997), entretanto, acreditava que essa medida seria o mesmo que adotar os critérios quantitativos de uma defectologia ultrapassada.

Partindo desse contexto, os estudos de Vigotski apontavam para a necessidade de uma abordagem qualitativa, e essa foi a mola propulsora para os avanços nos estudos da defectologia moderna. Graças a uma diversidade de concepções e princípios, inúmeras foram as discussões nesse campo teórico e científico. Para o autor, a ideia de deficiência conceituada como uma limitação quantitativa do desenvolvimento estava relacionada às ideias da teoria do

preformismo paidológico que acreditava que o desenvolvimento intrauterino da criança se reduzia ao crescimento e aumento das funções orgânicas e psicológicas (VIGOTSKI, 1997).

Em oposição a essa teoria, a psicologia infantil e pedagogia desenvolviam pesquisas que mostrassem que a criança não é um adulto pequeno e, a partir desses estudos, o desafio da defectologia moderna era defender sua tese principal, aquela que seria responsável para que a defectologia conquistasse o status de ciência. Basicamente, a tese consistia em dizer que o desenvolvimento da criança com deficiência não é inferior ao das demais crianças, ele apenas acontece de forma diferente.

Vigotski (1997) acrescenta que as crianças normais, em cada uma de suas fases de desenvolvimento, apresentam peculiaridades quantitativas, seja na estrutura orgânica ou na personalidade. Do mesmo modo, a criança com deficiência apresenta peculiaridades qualitativas. O autor cita como exemplo a união de dois gases que não origina outro gás, mas sim a água de modo semelhante. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança com deficiência não é a somatória da funções e propriedades pouco desenvolvidas.

Essa tese considerada pelo autor como fundamental nos estudos a respeito do desenvolvimento psicológico foi denominada como “peculiaridade qualitativa do desenvolvimento psicológico”. Segundo Vigotski,

Apenas com a ideia de peculiaridade qualitativa (que não se esgota com as variações quantitativas de elementos separados) dos fenômenos e processos que a Defectologia estuda, pela primeira vez, ela adquire uma base metodológica sólida, já que nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas, assim como não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de um princípio e definição puramente negativos. (1997, p.13).

A partir disso, Tunes faz uma crítica à ciência que se ocupa em classificar e agrupar fenômenos a partir de suas semelhanças e proximidades e desconsidera que cada evento tem a sua particularidade. A respeito da ciência, diz que:

Interessa-lhe, pois, o que há de comum entre as coisas, o que as assemelha e permite agrupá-las numa mesma categoria. Elas são aglutinadas tendo por base a presença de um atributo invariante, tratado como sua essencialidade, a despeito de haver entre elas múltiplas dessemelhanças. (2017, p.80).

Desse modo, entendemos que a ciência buscava encontrar regularidades que justificassem tal agrupamento mas desconsiderava que o mundo concreto é habitado por singularidades e que originalmente os eventos não são iguais.

No fim do século XIX e começo do século XX, tinha-se a ideia de que o ser humano nascia com uma herança biológica que era determinante para seu desenvolvimento, cabendo ao meio um papel secundário nesse processo e isso trouxe uma expectativa muito limitada de possibilidades de desenvolvimento para a criança com ou sem deficiência. Essa concepção foi e continua sendo desastrosa para o processo educativo, pois nem todos os envolvidos nesse processo têm claro que o papel da educação vai além da transmissão de conteúdos escolares.

Entretanto, Vigotski mostra que por meio da cultura no âmbito da vida social, nós, professores, temos inúmeras possibilidades de mediar pedagogicamente os conhecimentos construídos historicamente às crianças com ou sem deficiência. Propiciar o acesso à cultura e, conseqüentemente, a sua apropriação, faz com que os alunos reproduzam para si as qualidades humanas.

Para Mello (2009), apropriar-se da cultura é compreender o uso social dos elementos constituintes da cultura, sejam eles a língua, as diferentes linguagens, a ciência, as técnicas, valores, hábitos, costumes, objetos e instrumentos. Porém, essa compreensão não acontece de forma natural, visto que as qualidades humanas não estão cristalizadas nos objetos, elas precisam ser ensinadas por quem já as conhece, pelos parceiros mais experientes, que seriam – não só, mas também – os professores, quando falamos em um contexto educacional.

Isso nos leva a refletir sobre a importância da intencionalidade no trabalho educacional. Por meio do espontaneísmo não é possível propiciar ao aluno uma apropriação da cultura socialmente acumulada e, desse modo, sua constituição como ser humano estará comprometida, pois para a teoria vigotskiana o meio no qual o sujeito se relaciona desempenha um papel de fundamental importância no seu desenvolvimento psíquico. Importante se faz ressaltar que “antes de ser interna, individual, pessoal, uma função é vivida externamente, socialmente, coletivamente”. (MELLO, 2009, p.367).

Nesse contexto de humanização do sujeito por meio da apropriação da cultura socialmente acumulada, cabe-nos assinalar o protagonismo exercido pela atividade, porém, precisamos esclarecer que, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, considera-se uma atividade aquela em que o sujeito está inteiramente envolvido, fisicamente e intelectualmente, e que nasce da relação entre os motivos que levam à ação e o resultado obtido ao final da atividade. Mello (2009, p.368) complementa dizendo que numa atividade “o sujeito é ativo não apenas intelectual, mas também emocionalmente. Por isso é que cognitivo e afetivo não se separam, mas constituem uma unidade”.

Levando-se em conta o que foi observado, convém destacar um elemento fundamental no processo de desenvolvimento das crianças. Trata-se da relação que elas estabelecem com a

cultura, da qual se apropriam. Num determinado grupo, cada criança será influenciada de uma forma diferente por uma mesma situação dependendo da experiência emocional que se estabeleceu entre ambas. A esse respeito, Mello (2009, p.369) ressalta que

Elemento fundamental nesse processo, portanto, é a compreensão que o indivíduo faz das situações que vive. O fato de que o indivíduo compreenda ou não a situação e sua verdadeira significação condiciona níveis de apropriação diferentes, experiências emocionais diferentes: uma mesma situação vivida por crianças de idades diferentes se reflete na consciência das crianças de maneiras diferentes e pode ter significados inteiramente distintos.

A partir dessas considerações, compreendemos o desenvolvimento psicológico de crianças, adolescentes e jovens com algum tipo de deficiência que é, de acordo com García (2002, p. 96),

[...] regido pelas mesmas leis e regularidades que as crianças, adolescentes e jovens normais. Sobre esta base se pode estabelecer sobre o que se trata é que a Pedagogia Especial resulta uma esfera de conhecimento que tem por objetivo conhecer quanto se desvia o desenvolvimento destas crianças, como varia qualitativamente seu desenvolvimento e como se determina o mesmo; sobre a base das tarefas teóricas e metodológicas do saber nesta área. De nenhuma maneira [Vygotsky] considerou as pessoas com necessidades especiais como uma somatória de defeitos, se não que insistia na análise dinâmica que se devia realizar ao enfrentar esta tarefa e mostrou os aspectos positivos que tem a personalidade destes sujeitos. Assim Vygotsky expressa: “a história de desenvolvimento cultural da criança normal e anormal como um processo único por sua natureza e diferente por sua forma de processar-se”.

Desse modo, a teoria vigotskiana defende que a deficiência não está no impedimento físico ou sensorial que se mostra na aparência desse fenômeno, mas na maneira como ele é visto na sociedade. O que constitui o impedimento são as relações, o modo como lidamos com o problema, a dificuldade que temos em identificar possibilidades que poderiam propiciar o desenvolvimento do indivíduo. (VIGOTSKI, 2011).

Embora Vigotski aceitasse a ideia de que a deficiência era um problema, ele também apontava as inúmeras possibilidades de intervenção, tomando o problema como fonte de conhecimento e crescimento. Para o autor, a deficiência apresenta uma função dupla, ao mesmo tempo em que ela é considerada a responsável por limitar o desenvolvimento da criança, também impulsiona essa mesma criança a superar essa limitação com a finalidade de se desenvolver como uma criança normal, bastando para isso percorrer uma trajetória diferente, mas com os mesmos objetivos. Assim, o problema não está na deficiência em si, mas na

maneira como ela é abordada pela sociedade, particularmente, na escola. Os impedimentos estarão em maior ou menor grau na dependência da interação que a criança com deficiência terá no meio social, nas comunidades, na família, na escola etc.

Entendemos, assim, que o desenvolvimento da criança está vinculado às relações sociais das quais ela participa. Entendemos, então, que a formação das estruturas complexas do comportamento da criança passa por caminhos indiretos sempre que as operações psicológicas se apresentam impossibilitadas por caminhos diretos. Uma vez que esses caminhos indiretos são apresentados à criança, no meio sociocultural, constantemente serão eles que possibilitarão seu desenvolvimento.

A estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais, que a resposta primitiva revela-se insatisfatória. Como regra geral, podemos considerar isso como operações culturais complexas da criança. (VIGOTSKI, 2011, p.865).

Portanto, a criança recorre a caminhos indiretos quando sua resposta para o problema em questão fica impossibilitada ou dificultada, ou seja, quando vai além de suas possibilidades. Um desdobramento dessa escolha pelo caminho indireto nas atividades desenvolvidas pela criança é a fala egocêntrica. Toda vez que a criança se vê diante de um desafio ela é obrigada a colocar em prática o raciocínio, uma maneira de buscar solução para o problema apresentado. Para Vigotski, “a fala egocêntrica intensifica-se quando surgem dificuldades para a criança”. (2011, p. 865).

Neste estudo, vemos e queremos fazer ver os professores que os alunos com deficiência como sujeitos inseridos em um meio social, ainda que possuam limitações, também têm potencialidades, pois entendemos que os limites entre o normal e o patológico são imprecisos e dependem dos padrões estabelecidos na sociedade. Essa relação entre normal e o patológico precisa ser pensada a partir de discussões que mostram os limites de fronteira entre a normalidade e a patologia. Canguilhem (1971, p.187) aponta que esses conceitos não são rígidos e sim flexíveis. Entendemos, a partir disso, que não devemos classificar os indivíduos em nenhum desses polos, visto que a cada vez que se deixa de atender a uma norma pré-estabelecida, já que a vida é uma atividade normativa, esse comportamento pode ser visto como anormal.

Padilha (2005, p.2-3) acrescenta que,

Deste ponto de vista, não existe o normal ou o patológico em si mesmos, mas exprimem, tanto um quanto o outro, outra lógica suportável ou não. O patológico não seria, portanto, ausência de norma, mas uma outra norma, diferente das que foram inventadas pelo gênero humano, como gênero exemplar da vida.

Trazemos essas discussões para pensar uma concepção de deficiência que oriente as práticas pedagógicas no Ensino Regular e no atendimento educacional especializado. Nossa experiência tem mostrado que a família muitas vezes não vê seus filhos como sujeitos dotados de limitações e potencialidades como outro qualquer. A família, às vezes, dificulta o desenvolvimento do aluno por excesso de proteção, medo que eles sejam confrontados com desafios que podem culminar em fracasso. Por outro lado, há também aquelas que esperam do filho aquisições que não poderão ser conquistadas, nem sempre por limitações da deficiência, mas por não ser uma necessidade da criança.

Segundo Padilha (2005, p.3), “o importante seria que nós não limitássemos a vida humana a essa relação normal/patológico, pois é preciso olhar para além do corpo, além da doença, além da diferença, além da deficiência”. Desse modo, a escola tem um papel fundamental nessa questão, pois deverá possibilitar aos pais o acesso aos conceitos que permitirão a eles compreender que “normal não é um conceito estático e pacífico, mas sim um conceito dinâmico e polêmico.” (CANGUILHEM, 1971, p. 187).

Nossa experiência no AEE tem mostrado que a família tem dificuldade em compreender que o fato de uma criança com deficiência não conseguir escrever pode ser considerado patológico se comparado à maioria das crianças de sua idade que já escrevem, mas quando se trata de demonstração de cumplicidade, amizade, amor e afeto, a criança com deficiência que é considerada normal em comparação às demais.

Vigotski (2011) atribui à plasticidade do indivíduo uma capacidade de superação que pode ser realizada por meio de fatores internos e externos. No caso da criança com deficiência visual, o organismo se reorganiza e as demais funções trabalham juntas na tentativa de superar essa limitação, através dos estímulos exteriores, nesse caso o sistema Braille. Já no caso das crianças com surdez, o desenvolvimento de capacidades visuais e espaço-temporais é oportunizado na interação com instrumentos diversos, ressaltando o importante papel da linguagem que será propiciada pela comunicação por meio da LIBRAS. Em relação aos deficientes físicos, podemos citar recursos que ajudariam na escrita, por exemplo, os computadores. Essa capacidade de superação é conhecida como teoria da compensação.

É importante ressaltar que o conceito de compensação em Vigotski (1997) não pode ser entendido como simples substituição de funções entre os órgãos dos sentidos. O fato de uma

criança ser cega não significa que ela terá uma audição potencializada, A melhora de um dos sentidos em função do outro ocorre pela maior utilização do primeiro no processo de interação com o mundo social. Trata-se, portanto, de uma transformação no modo como a criança irá se relacionar com o mundo social e cultural.

Entendemos, na perspectiva vigotskiana, que o defeito, então, é a força motriz do desenvolvimento. A partir dele ocorre o processo de compensação. Para Vigotski (1997), o desenvolvimento possui um caráter criador e, por esse motivo, a compensação ocorre com pessoas com ou sem deficiência. É de vital importância acrescentar aqui a relevância do papel do contexto sociocultural no processo de superação, pois, para o autor, o desenvolvimento humano é um processo social. Assim, podemos entender que “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência”. (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Segundo Padilha (2000, p. 205-206),

A perspectiva da força e da positividade da deficiência não é uma questão de fácil compreensão. Não é um conceito transparente. Não se trata de uma força individual, que vem “de dentro”, inata. Se assim fosse, Vigotski estaria sendo incoerente com sua posição, contrária ao inatismo porque marcadamente histórico-cultural. Esse “impulso” para a superação das dificuldades não é tomado de modo ingênuo, como sendo uma força biológica, própria dos órgãos, que realizariam a compensação do que falta ou do que falha. É possível alguma compreensão da positividade da deficiência com o conceito de compensação proposto por Vigotski, dita de forma explícita quando afirma que qualquer defeito origina estímulos para a formação de compensação [...].

A partir disso, o defeito irá originar estímulos que levarão à compensação, mas não podemos desconsiderar, segundo Vigotski, que ela nem sempre será exitosa em relação aos seus objetivos. Seu sucesso depende do próprio desenvolvimento humano, de fatores externos e internos nesse processo, a mediação da cultura nas relações sociais e o nível de desenvolvimento da sociedade. Também na busca de novos caminhos para vencer as limitações impostas pela deficiência. Segundo Vigotski (1997, p.16-17),

[...] como qualquer processo de superação e de luta também a compensação pode ter dois desenlaces extremos: a vitória e a derrota, entre os quais se situam todos os graus possíveis de transição de um polo a outro. Seja qual for o desenlace que lhe espere ao processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobrepostos, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de caminhos colaterais para o desenvolvimento.

Desse modo, um mundo de possibilidades pode se abrir diante da luta do aluno com deficiência, bem como daquelas que participam de seu desenvolvimento e podem ambos se desenvolverem. De qualquer forma, a educação escolar não pode se eximir da responsabilidade de educar o aluno com deficiência para que desenvolva suas funções psíquicas superiores como o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a auto regulação do comportamento, enfim, de sua personalidade.

Para isso, as atividades não podem se restringir às limitações do aluno, oferecendo a ele apenas tarefas mecânicas e repetitivas que se caracterizam pelo disciplinarização do deficiente aos padrões estabelecidos pela sociedade. É preciso conduzir o aluno à superação da deficiência não somente no aspecto biológico, mas também e, principalmente, no que se refere ao seu desenvolvimento e à sua participação social. Aqui reiteramos o que foi dito anteriormente, que o simples fato de reduzir o planejamento ou até mesmo aumentar o tempo de instrução em nada beneficiaria o desenvolvimento do aluno.

Ainda tratando das questões pedagógicas, Vigotski (1997) acrescenta que a instrução pode conduzir ao desenvolvimento. Nesse sentido, seria importante não apenas conhecer o estado de desenvolvimento intelectual de uma criança, mas também sua zona de desenvolvimento iminente que, segundo a teoria vigotskiana, é a discrepância entre o nível de desenvolvimento atual, que é definida por meio de problemas que a criança resolve com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, ou seja, com ajuda de outra pessoa.

De acordo com o autor, o nível de desenvolvimento real das crianças pode ser determinado por meio de testes que contenham desafios que a criança é capaz de resolver sozinha. Através deles ficamos sabendo do que a criança dispõe e o que ela sabe no dia de hoje. É evidente que com esse método podemos estabelecer apenas o que a criança já amadureceu. (VIGOTSKI, 1997). Feito isso, o próximo passo é fazer mediações com os alunos por meio de atividades em grupo, questionamentos, levantamento de hipóteses etc. Desse modo, seremos capazes de conhecer as funções que estão em vias de amadurecimento.

Nessa seção, trouxemos alguns conceitos que conduziram o estudo, entre eles o conceito, os objetivos e a abrangência da Educação Especial. Em seguida, abordamos o conceito de escola inclusiva e os aspectos indispensáveis para que a inclusão de fato aconteça nos espaços educacionais. As contribuições dos professores em suas narrativas dizem respeito à importância do planejamento das atividades educacionais levando em conta as experiências que a criança traz para a escola. Segundo os professores, há necessidade de abertura para elaborar

um planejamento voltado para a inclusão e que não esteja atrelado às propostas pré-estabelecidas.

Um fator importante levantado pelos professores a respeito da dinâmica em classe comum refere-se às inúmeras interrupções durante a aula que, segundo eles, atrapalham a concentração e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos demais alunos. Dizem, inclusive, que alguns alunos com deficiência deveriam ser atendidos individualmente no AEE, local onde receberiam um atendimento personalizado com inúmeros recursos pedagógicos. Isso mostra que ainda não conseguimos realizar um trabalho inclusivo. Nossa excessiva preocupação em transmitir os conteúdos evidencia as nossas prioridades, nossas práticas excludentes. Isso se justifica à medida que entendemos que a escola não está fora do contexto social e, por isso, reproduz a exclusão praticada pela sociedade.

Ainda não temos claro a importância da relação com o outro no desenvolvimento do aluno. Acreditamos que uma possibilidade para os casos citados seria encontrar o ponto de equilíbrio entre o atendimento individualizado e a manutenção da criança em sala, mesmo nos momentos de conflito, utilizando essas experiências como meio de transformação do espaço escolar tradicional em um ambiente inclusivo.

Houve também relatos dos professores quanto à falta de apoio para trabalhar com os alunos com deficiência. As salas estão lotadas, os professores são sequer avisados de que terão alunos com deficiência em suas turmas. Eles não recebem suporte do AEE para elaborar um planejamento na perspectiva inclusiva, a turma não é preparada para receber o colega com deficiência e a escola não possui uma equipe multidisciplinar que possa oferecer suporte aos professores, ou seja, não recebem nenhuma ajuda externa.

Ao mesmo tempo, tivemos o relato de alguns professores ressaltando a importância do trabalho de assessoramento oferecido nos momentos em que eles estavam em sala de aula. Essa contradição mostra que o apoio oferecido aos professores da classe comum é fragmentado, ocorre em alguns momentos e em outros não. Finalizamos nossa discussão com o entendimento de que ações simples podem ser realizadas de modo a apoiar o professor em sua prática na classe comum, mas para isso a inclusão escolar tem que ser vista como um todo, uma prática da escola, e não apenas função de alguns servidores.

Dando prosseguimento, passamos a apresentar a próxima seção, a fim de discutirmos brevemente o espaço educacional partindo dos moldes da educação tradicional. Em seguida, abordaremos as práticas em classe comum relatadas pelos professores pesquisados, seus desafios, conflitos e descobertas. Por fim, traremos as contribuições de alguns autores sobre a função da escola e a importância do meio no desenvolvimento da criança.

5 O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSE COMUM

Para caminhar rumo a uma educação de qualidade numa perspectiva inclusiva devemos, primeiramente, superar a educação tradicional. Para que isso ocorra, será necessária uma reflexão sobre esse modelo a fim de pontuar e entender os equívocos existentes para posteriormente superá-los. A escola que conhecemos foi instituída para ser espaço de convivência com práticas sociais que favorecessem o desenvolvimento da pessoa humana. No entanto, a escola tem desempenhado um papel diferente do que era esperado, tornou-se espaço de segregação não apenas do aluno com deficiência, mas de todos os alunos que não são capazes de acompanhar a dinamicidade das atividades ali propostas. O aluno precisa entender a atividade e desempenhá-la em tempo hábil e com eficácia, do contrário, será deixado de lado.

A educação dos alunos e alunas que apresentam quaisquer condições diferentes de aprendizagem, seja por uma deficiência física, sensorial ou intelectual, seja por condições psicossociais adversas, nesta perspectiva tradicional é impossível...não se lhes consideram seu ritmo. Seu potencial fica abafado por tarefas, que não lhes possibilitam uma construção intelectual no tempo-espaço determinado. Não podendo ser o depósito do conhecimento como prevê a prática educativa, são excluídos. (MARQUES; ANTUNES, 2015, p. 339).

De acordo com Paulo Freire, nessa prática denominada “educação bancária” (FREIRE, 1996), o professor é o depositário e o aluno o receptor. O aluno fica obrigado a devolver ao professor o conteúdo ministrado durante a aula sem nenhuma reflexão a respeito da temática abordada e sempre por meio de avaliações inspiradas no modelo meritocrático, modelo esse que desconsidera que os alunos não são iguais, que cada um possui um tempo e uma forma de aprender. Desse modo, alunos e alunas vão sendo deixados de lado, ao tempo em que deveriam ser exploradas as suas diversas formas de desenvolvimento. Por tais razões é que a professora Jacqueline relata que, ao planejar uma atividade para sua aluna com deficiência, sua primeira iniciativa é ouvi-la.

Para minha aluna que é de baixíssima visão, procuro ouvi-la para me inteirar de suas preferências e facilidades na execução das tarefas propostas. (Jacqueline Honório, 29/11/2017).

O mesmo zelo tem a professora Soraya durante suas aulas.

Sempre procuro focar mais em exemplos e dando oportunidades aos alunos de relatarem histórias vivenciadas. (Soraya, 07/11/2017).

Em virtude de suas considerações, entendemos que elas desenvolvem seu trabalho seguindo um dos princípios da pedagogia freireana, de que o ensino deve ser feito com o aluno e não para o aluno.

Ainda discutindo a respeito desse modelo de avaliação, praticado ainda nos dias atuais, apesar do contraditório discurso, entendemos que por meio dele apenas classificamos os alunos, não a utilizamos como instrumento para verificar o desenvolvimento até aquele momento e esquecemos que a apropriação do conhecimento é uma construção histórica, cultural e social.

Em vista disso, o desenvolvimento do aluno com deficiência torna-se praticamente impossível, haja vista a quantidade de barreiras encontradas. Não há mais possibilidade de trabalharmos com um único modelo de avaliação em uma sala com 30 alunos, cada um com características, potencialidades, motivações e aspirações diversas. Precisamos nos desvencilhar do fardo que nós mesmos criamos, de que somos responsáveis pelo futuro do aluno, e nos concentrarmos em mediar o seu desenvolvimento social e/ou acadêmico naquele período em que passamos com ele. Do contrário, não obteremos êxito em nossa caminhada rumo a uma escola que pretende ser inclusiva e continuaremos com o discurso de que o aluno com deficiência deve estudar em escolas especiais para receber um atendimento voltado para suas necessidades, onde ele poderá aprender artesanato, teatro, dança, etc. E onde fica a interação social? Como ele vai desenvolver seu potencial convivendo apenas com seus semelhantes? Como iremos educar na perspectiva inclusiva?

[...] vendo a diferença de constituição biológica como uma barreira socialmente intransponível, realizamos práticas sociais de exclusão. Mas hoje mesmo podemos instituir novas práticas sociais. Basta não excluir e aceitar a diferença biológica como um desafio a ser socialmente enfrentado e vencido. Trata-se, pois, de uma opção: a de promover socialmente a pessoa biologicamente diferente, não a apartando de nós, respeitando, portanto, a sua condição de ser humano entre os seres humanos. (TUNES, 2003, p. 10).

A deficiência deve ser encarada como um desafio que nos levará a investigar formas de atuar sobre ela e de vencer as dificuldades que ela impõe, “ampliando o seu potencial criador” (TUNES, 2003, p.10). Se quisermos realmente contribuir com o desenvolvimento do aluno

com deficiência precisamos enfrentar esse desafio que não se apresenta como uma tarefa fácil e, menos ainda, uma tarefa que sempre conduz ao sucesso.

Fracassos acontecerão e deverão ser encarados como etapas do desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor. Se não for desse modo, não teremos outra oportunidade de substituir enraizadas práticas pedagógicas excludentes por práticas inclusivas. Reafirmamos que escola inclusiva é aquela que se diferencia da escola comum por sua postura, que apresenta diversidade nas práticas metodológicas e avaliativas, com uma equipe de professores que esteja disposta a efetivar ações concretas que vão além de mudança de metodologias.

A esse respeito, os professores participantes da pesquisa relatam algumas atividades desenvolvidas na classe comum onde estudam alunos com deficiência.

A atividade era uma história em quadrinhos (apenas com imagens), onde os alunos iriam criar as narrativas para fazer a apresentação para a turma. O aluno com dificuldades especiais durante os relatos dos colegas ficou bem atento e conseguiu narrar dentro do tempo dele e de seus limites. Desenvolveu cerca de 40% da atividade. (Clara, 11/10/2017).

O depoimento da professora Clara deixa evidente que ela utilizou dois recursos importantes da Teoria Histórico-Cultural durante a atividade. Primeiramente, por meio da imitação, o aluno com deficiência conseguiu dar continuidade à atividade de criação de histórias iniciada pelos seus colegas. Em seguida, percebemos o seu trabalho na zona do desenvolvimento iminente de seu aluno com deficiência no momento em que ela cria possibilidades para que todos os alunos desenvolvam juntos essa atividade tão rica.

De modo semelhante acontecem as atividades na classe da professora Maria Flor.

Esta semana tem Feira de Ciências: A Matemática em Tudo, estamos trabalhando de uma forma lúdica, divertida e gostosa que é confeccionar as formas geométricas com jujubas e palitos de dente e também trabalhar com as formas geométricas com as peças do Tangran, os alunos ditos especiais, sei que dão o melhor de si e sabem que é uma atividade diferente pois é uma aula cheia de cores e imaginação e mesmo a professora de apoio auxiliando e até mesmo “ajudando” é notável a alegria e o entusiasmo deles. (Maria Flor, 17/10/2017).

A professora Maria Flor também está trabalhando na zona do desenvolvimento iminente de seus alunos, pois vai além do que o aluno consegue realizar sozinho, evitando uma visão reducionista de educação, promovendo a autonomia e desviando o foco da deficiência para as possibilidades.

Por meio dos relatos, podemos perceber que os professores, quando desenvolvem atividades numa abordagem inclusiva, conseguem atingir seus objetivos, visto que a atividade atende às necessidades para as quais ela foi planejada, entretanto, os mesmos professores relatam, num outro momento, sentimentos de angústia, frustração e desânimo.

A professora Jacqueline demonstra sua preocupação por não conseguir alfabetizar seu aluno com deficiência.

A angústia é bem grande por não saber o que o alcança [o aluno], tudo que tento o retorno é zero. Não é alfabetizado e não consigo fazer com que ele tenha os pré-requisitos para a alfabetização. (Jacqueline Honório, 07/10/2017).

Em todos os casos há angústia por não obter melhores resultados. (Soraya, 07/11/2017).

Sou professora regente, tenho várias situações onde fico as vezes frustrada devido às particularidades e dificuldades de cada caso. (Maria Flor, 17/10/2017).

Verificamos que as três professoras demonstram uma excessiva preocupação em obter resultados. Percebemos que, para elas, o produto tem um peso maior que o processo. A responsabilidade em fazer com que os alunos sejam alfabetizados não lhes permite ver a importância das atividades que elas vêm desenvolvendo com essas crianças. Entendemos que para elas não é fácil superar esses sentimentos, mesmo por que não está claro o que é esperado delas no processo de inclusão.

Nossa experiência na área da Educação Especial por quase duas décadas permite dizer que as cobranças realmente existem e, na maioria dos casos, elas vêm de todas as partes, da família, da equipe gestora e até mesmo do próprio professor que vincula a arte de ensinar com a capacidade de aprender, em outras palavras, muitos professores ainda acreditam que se o aluno não aprendeu é por que nós, professores, não tivemos competência para ensinar.

O ensino só existe se houver aprendizado e vice-versa. (Jacqueline Honório, 07/11/2017).

Está nas mãos do professor uma grande responsabilidade, pois através dele que o educando vai absorver o que o professor ensina. (Maria Flor, 07/11/2017).

A angústia é bem grande por não saber o que o alcança [o aluno], tudo que tento o retorno é zero. Não é alfabetizado e não consigo fazer com que ele tenha os pré-requisitos para a alfabetização. (Jacqueline Honório, 07/10/2017).

Como se pode notar, existe uma excessiva preocupação entre os professores em ensinar os conteúdos que estão contemplados no planejamento anual e, ao mesmo tempo, ser capaz de fazer com que o aluno aprenda. Esquecemos que o fato de o professor ensinar não significa que o aluno irá aprender. Para discutirmos essas questões, precisamos buscar uma fundamentação que nos permita compreender o papel da escola e do professor.

A função da escola é promover a humanização das crianças em suas máximas potencialidades e o professor é o protagonista nesse processo. Ele é o mediador mais experiente. Para que ele consiga desenvolver esse trabalho, necessita de uma teoria que dê sustentação à sua prática. A teoria Histórico-Cultural dialoga diretamente com uma educação humanizadora e preconiza que a escola é o local propício para o desenvolvimento humano. Aliás, esse foi o motivo que nos levou a escolhê-la para a fundamentação desta pesquisa, visto que esse é o seu foco.

Partindo dessa teoria, pretendemos trazer algumas contribuições para o trabalho docente, na tentativa de esclarecer o papel da escola e dos professores. As experiências com a educação tradicional e outros modelos similares foram suficientes para nos mostrar que seus objetivos estavam longe de oferecer uma educação humanizadora, que ensine a pensar de maneira curiosa, crítica e participativa. De outro modo, a teoria Histórico-Cultural nos oferece as bases para promovermos na escola o máximo desenvolvimento humano.

Entendemos que o desenvolvimento é consequência da apropriação da cultura acumulada na relação com o outro. Leontiev assinala que as experiências não são individuais, pois o homem nunca está sozinho.

As suas relações com o mundo têm sempre como intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na

comunicação. A comunicação quer esta se efetue sob a forma exterior, inicial de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (LEONTIEV, 1978, p.272).

Portanto, o indivíduo é formado nas relações sociais. Ele sozinho não consegue criar uma função para o que encontra, pelo contrário, aprende a usar os objetos a partir da função pela qual esse objeto foi constituído na sociedade. Ao passo que o indivíduo vai acumulando experiências na relação com o outro, ele vai aprendendo a utilizar os objetos da cultura, sejam eles materiais ou não, e ao mesmo tempo desenvolvendo a percepção e a memória, se apropriando da linguagem, formas de pensar e imaginar, se autorregulando e conseqüentemente constituindo sua personalidade e inteligência. (MELO; LUGLE, 2014).

Dessa forma, o desenvolvimento é resultado das experiências e nós, professores, que pretendemos colaborar com o desenvolvimento de nossos alunos, sejam eles deficientes ou não, precisamos oferecer um ensino colaborativo em que o aluno use de forma ativa aquilo que já sabe e busque nossa ajuda como companheiro mais experiente para realizar aquilo que ainda não sabe.

A professora Clara, em consonância com o que já foi esclarecido, nos mostra em seu depoimento que desenvolve suas atividades em sala preocupada primeiramente com o desenvolvimento da criança.

Sei da importância enquanto orientadora dos meus alunos para uma constante busca e desenvolvimento de um pensamento crítico. Tenho plena consciência que mesmo diante das dificuldades colaboro para a formação (fazer o outro crescer), mostrando caminhos. (Clara, 25/09/2017).

Ou seja, quando foi proposto que ela relatasse sobre sua prática na classe comum, ela imediatamente falou de desenvolvimento, de ensino intencional e de “caminhos indiretos”. (VIGOTSKI, 2011).

Um outro elemento importante nas atividades é o meio. Ele é a fonte de desenvolvimento do indivíduo e os dois estão em constante relação, influenciando-se mutuamente. O meio é o universo em que o sujeito está inserido desde seu nascimento, com formas culturais já elaboradas. O desenvolvimento desse sujeito vai depender da sua relação com as formas finais da cultura.

A relação estabelecida entre a criança e o meio é o que Vigotski denomina de vivência. A influência que o meio irá determinar sobre o desenvolvimento da criança vai depender da

vivência dela em relação a uma situação ou evento qualquer. Em outras palavras, o meio sozinho não é capaz de interferir no desenvolvimento de uma criança. Ele pode, inclusive, permanecer estável. O que irá influenciar é o modo como a criança vivencia esse meio e, conseqüentemente, os constructos do pensamento proporcionados por essa vivência. (MELO; LUGLE, 2014).

Defendemos, então, que a escola é o local propício para oferecer à criança as formas de cultura elaborada, propiciando a formação dos conhecimentos científicos e superando os conhecimentos espontâneos. Será ela o elemento chave que irá possibilitar o acesso à cultura, esta que é capaz de educar o pensamento e a sensibilidade humana, desafiar a imaginação, ampliar o vocabulário, formar identidades etc. Portanto, o papel da escola é criar as necessidades humanizadoras que conduzam à apropriação da realidade humana e dos produtos da história.

Visto desse modo, o foco da escola é promover a humanização nas suas máximas potencialidades com a mediação dos professores. E como o professor poderia contribuir? Inicialmente, o professor precisa conhecer o conjunto de experiências vividas pela criança e a sua realidade social. A partir disso, criar nela as necessidades que a faça superar suas capacidades. Vigotski (2006) recomenda que o professor utilize o diagnóstico do desenvolvimento, um procedimento de investigação capaz de determinar o nível de desenvolvimento da criança. O autor considera essa uma tarefa essencial à educação e ao desenvolvimento do aluno. Ainda acrescenta que é necessário levar sempre em consideração as peculiaridades de cada criança, porque cada uma é um conjunto de experiências vividas e nós precisamos considerar especialmente as crianças com deficiência, pois não podemos esquecer que o foco desta pesquisa é a Educação Inclusiva.

Feito isso, o professor tem condições de determinar formas de ampliar a relação social da criança com a cultura acumulada e possibilitar que ela crie experiências novas. O professor tem possibilidades de promover atividades que envolvam planejamento, tomada de decisões, escolhas, confrontos de ideias, reflexões e levantamento de hipóteses. (MELO; LUGLE, 2014). Em suma, o propósito da escola por meio do professor é desafiar a criança oferecendo possibilidades que superem as conquistas já consolidadas e dando a ela a oportunidade para se constituir como um sujeito ativo.

De qualquer modo, caberá aos professores iniciarem essa transformação nas escolas. Primeiramente, ampliando seu olhar em busca de novas concepções e, conseqüentemente, de novas práticas pedagógicas. Nos dias atuais são muitas as escolas que dizem oferecer Educação Especial numa abordagem inclusiva, mas que na verdade tiram os alunos com deficiência da

sala regular para que em outro ambiente esses alunos desenvolvam atividades repetitivas com um nível intelectual abaixo de seu potencial, tirando do aluno a oportunidade de se desenvolver por meio das relações. Por esse motivo, é comum que o atendimento educacional especializado receba o nome de reforço.

Os professores da classe comum relatam que não podem prejudicar os demais alunos. Segundo eles, os movimentos involuntários dos alunos com deficiência, especialmente aqueles com deficiência mental severa, tiram o foco de atenção da turma. Além disso, precisam cumprir o planejamento anual e, caso fiquem à disposição do aluno com deficiência, dificilmente conseguirão cumprir essa tarefa.

Segundo Tunes (2003), a deficiência mental é a que mais leva à exclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar. Isso ocorre por ela ser considerada como um obstáculo no desenvolvimento das funções intelectuais, objetivo principal da escola. Ao aluno com dificuldades motoras, visuais e auditivas, são apresentadas mais possibilidades de metodologias do que ao aluno com deficiência mental.

A escola é muito mais propensa a acolher uma criança que tenha apenas um distúrbio de locomoção (por exemplo apenas uma paralisia dos membros inferiores) do que uma criança sobre a qual paira a suspeita de ser deficiente mental (por exemplo, com síndrome de Down). Isto quer dizer que são excluídos da escola exatamente as pessoas que, em princípio, mais precisariam dela para se desenvolver intelectualmente. (TUNES, 2003, p. 7).

Ainda com o intuito de colaborar na busca por novos caminhos em direção à práticas pedagógicas inclusivas, buscamos em Tunes (2003, p.8) algumas fundamentações teóricas do modo como os cientistas concebem o desenvolvimento intelectual de uma criança. Antes é necessário considerar que os profissionais da educação, assim como os cientistas, constituem grupos com uma diversidade de concepções, crenças e posições teóricas a respeito do mundo, da vida e de como se constitui o homem, e que esses fatores influenciam na maneira como se lida com os fenômenos com que trabalham.

Cumprе assinalar que o entendimento dos cientistas a respeito de como se desenvolvem intelectualmente as crianças que apresentam alguma deficiência não é semelhante, dado que cada grupo parte de um referencial teórico.

Segundo a autora, temos, de um lado, cientistas e estudiosos que acreditam que o desenvolvimento intelectual desses sujeitos é condicionado biologicamente e que possui bases cognitivas hereditárias. São cientistas com visão naturalista do desenvolvimento. Para eles, a

deficiência (ou anomalia) de ordem biológica incidirá automaticamente e diretamente num distúrbio do desenvolvimento intelectual. Para esses estudiosos, a deficiência é uma barreira.

De outro lado estão os estudiosos e cientistas que acreditam que o desenvolvimento intelectual dos sujeitos é de ordem social. Para eles, a deficiência (ou anomalia) cria novas possibilidades de desenvolvimento intelectual. O fator que dificultará, ou não, esse processo é o impacto que essa deficiência vai provocar no ambiente social em que o sujeito está inserido.

[...] podemos dividir os cientistas e estudiosos do desenvolvimento intelectual de crianças que apresentam uma anomalia ou uma disfunção biológica em dois grandes grupos: os que acreditam que uma anomalia biológica tem uma repercussão direta sobre o desenvolvimento das funções intelectuais e os que acreditam que ela tem uma repercussão apenas indireta sobre o desenvolvimento das funções intelectuais. (TUNES, 2003, p. 8).

É preciso insistir no fato de que para transformar a escola precisaremos abandonar práticas educativas tradicionais e excludentes, a fim de vivenciar práticas educacionais inclusivas e, desse modo, transpor a barreira naturalista. Precisamos ver nossos alunos com deficiência como sujeitos que se constituem na relação social. Conforme sustenta Vigotski (2011, p. 864), o desenvolvimento está relacionado à cultura, “[...] tudo que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem [...]”.

Ainda a esse respeito, Vigotski acrescenta que no plano social do desenvolvimento caminhos indiretos são criados culturalmente para que a criança consiga resolver problemas a ela apresentados quando a resposta por caminhos diretos fica impossibilitada. Essa forma tem um valor especial para a criança com deficiência.

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão. (VIGOTSKI, 2011, p. 865).

Assim, a intensidade do impacto social provocado pela anomalia é responsável para que o sujeito busque caminhos alternativos para vencer esse impacto, constituindo “processos altamente criativos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011). Além disso, a anomalia se revela como um desafio não somente para a criança com deficiência como também para o profissional da educação que estará envolvido nesse processo de desenvolvimento, processo esse que se apresenta carregado de dificuldades, complexidade e possibilidade de fracasso, pois se assim não fosse não poderia ser considerado como desafio (TUNES, 2003).

Alguns princípios extraídos da obra de Vigotski (2011) podem direcionar o trabalho pedagógico nas escolas, no sentido de colaborar nesse desafio, sejam eles: promover a autonomia da pessoa; focar nas funções psicológicas intactas e residuais; evitar visão reducionista na educação, buscando o alcance de formas culturais de pensamento avançado; deslocar o foco da deficiência para as possibilidades; orientar a educação da criança com deficiência para a plena participação na vida coletiva; investigar e explorar as características positivas do sujeito para minimizar o fracasso e maximizar o sucesso; possibilitar o acesso da pessoa com deficiência ao pensamento formal; explorar todas as possibilidades de desenvolvimento das funções superiores, evitando atividades estritamente concretas e repetitivas.

Partindo desses princípios, o professor João relata a maneira como é pensado e elaborado o seu trabalho pedagógico,

Quando faço meu planejamento meu foco é na Adriana, pois se ela conseguiu compreender e aprender, eu estarei atingindo os demais. Em outras palavras, meus parâmetros de ensino parte dela para todos da turma. (João, 07/11/2017).

O mesmo professor nos conta como desenvolve as atividades em sala.

A atividade que aplico é sempre a mesma, faço adaptações para o aluno com deficiência, mas acompanho de perto, meu desejo é que o aluno com deficiência possa desenvolver com mais autonomia o seu aprendizado. (João, 07/11/2017).

Ou seja, o professor, além de deslocar o foco da deficiência para as possibilidades do aluno, ainda promove formas de autonomia. E complementa dizendo que se preocupa com o sentido que a criança com deficiência atribui à atividade.

Sempre penso na hora do meu planejamento, nos outros sentidos que o deficiente pode mobilizar para o aprendizado, com isso procuro explorar o máximo para que, de alguma forma a ausência possa ser suprida. (João, 30/11/2017).

Ressaltamos o importante papel da linguagem no desenvolvimento da criança. O homem, como ser histórico, só atualiza a especificidade de sua existência a partir das relações sociais que produz a necessidade de se apropriar e objetivar por meio de signos, ou seja, as

palavras. Para Vigotski, a palavra não existe anterior à vida e nem à ação humana, em outras palavras, “onde há humano há palavra e onde há palavra há humano” (DELARI, 2013, p. 132).

Além disso, faz-se necessário destacar nessa discussão o predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado. A esse respeito, Vigotski (2009, p. 465) assevera que

[...] o sentido [da palavra] é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Assinala ainda que, para se conhecer o sentido de uma palavra, será necessário conhecer também todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência do sujeito, entendemos que isso não é possível. Assim, as palavras podem mudar de sentido do mesmo modo que os sentidos mudam as palavras.

O mesmo cuidado é relatado pela professora Clara, quando diz que trabalha numa perspectiva de “aprendizagem significativa”.

Falar de como eu ensino, é relatar que trabalho buscando uma aprendizagem significativa, pois acredito que o aluno aprenda quando percebe para que, porquê e para onde os ensinamentos levam. (Clara, 01/11/2017).

Desse modo, o professor João e a professora Clara demonstram sua preocupação com o sentido atribuído ao ensino em relação ao que eles consideram “aprendizagem”.

Por sua vez, a professora Jacqueline adapta as atividades e os materiais pedagógicos durante suas aulas para que o aluno com deficiência tenha plena participação, além de oferecer aos alunos possibilidades de caminhos indiretos quando o caminho direto se encontra impedido (VIGOTSKI, 2011).

O planejamento para a sala toda é adequado às habilidades da aluna. Quer seja ampliando as folhas xerocadas, quer seja levando a aluna no quadro para resolver as questões ou ir para o laboratório de informática para que tenha aula diferenciada. (Jacqueline Honório, 29/11/2017).

A professora Maria Flor demonstra o mesmo cuidado em ministrar aulas que não sejam caracterizadas por atividades repetitivas e enfadonhas, além de ficar atenta ao envolvimento de “todos”.

Todo um estudo, planejar e adequar devem estar incluídos no ensinar. O aprendizado, o envolvimento de todos em uma aula interessante, envolvente, misteriosa e atraente. (Maria Flor, 07/11/2017).

Verificamos nos depoimentos dos professores o seu cuidado em não planejar uma aula exclusiva para o aluno com deficiência, pois isso iria contra os princípios da inclusão.

Quando planejo minhas aulas tenho como objetivo principal a aprendizagem da turma em geral. Trabalhamos com turmas heterogêneas, e desta forma existe a necessidade imediata de adaptações e flexibilidade no planejamento. Minhas atividades são planejadas de forma que possa haver possibilidades de mudanças para atingir todos os alunos. (Clara, 01/11/2017).

Já a professora Maria Flor, além de se preocupar em não expor seus alunos com deficiência perante os demais, trabalhando com um planejamento exclusivo, ainda assinala como acredita que deve ser desenvolvido o trabalho no AEE.

Geralmente esse aluno incluído faz parte do AEE, onde sim deve ter uma aula dirigida somente a ele, pois entendo que esse aluno na sala de aula tendo um plano focado só nele, então pode-se dizer que não seria inclusão. (Maria Flor, 29/11/2017).

Uma característica muito importante que pudemos perceber na prática dos professores é que eles trabalham na zona de desenvolvimento iminente dos alunos, mesmo tendo alegado no início desta pesquisa não conhecerem a teoria vigotskiana do desenvolvimento das funções mentais psíquicas. A fala da professora Clara assinala como é elaborado o planejamento de aula.

Sigo as orientações de cada bimestre, observando os objetivos a serem alcançados, a metodologia e os recursos que irei utilizar. Todo planejamento é

flexível, podendo ser alterado de acordo com as necessidades de cada turma. Para os alunos especiais acontece do mesmo jeito, desde o início das minhas atividades cotidianas, vou adaptando para que possam participar (respeitando seus limites, seus interesses e suas condições de responder. (Clara, 26/11/2017)

Segundo relato dos professores, o planejamento anual é feito nos primeiros dias escolares do ano, antes mesmo que eles tenham o primeiro contato com sua turma. Por esse motivo, eles não planejam seu trabalho pensando na inclusão de alunos com deficiência.

Quando você assume uma sala de aula, geralmente você não sabe se vai ter alunos especiais ou não, e acredito que o planejamento para esses alunos deve ter uma orientação do AEE da escola, onde os profissionais dessa área sim é que detêm todo o material didático, sala ambiente e de recursos, material humano e o tempo disponível, particular voltado para atender o aluno especial e também auxiliar o professor regente. (Maria Flor, 29/11/2017).

Acreditamos que essa prática da escola já traz um desconforto e uma insegurança ao professor desde o início de suas atividades anuais. Concordamos com a professora Maria Flor, que diz que seria oportuno que o professor tivesse todas as informações necessárias sobre o aluno com deficiência com que iria trabalhar e que também pudesse elaborar seu planejamento juntamente com a equipe do atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, a professora Soraya diz que:

As atividades com foco na educação inclusiva não estão previstas no planejamento anual escolar, mesmo assim, busco as atividades inclusivas na internet, livros e com pessoas formadas para o mesmo. (Soraya, 29/11/2017).

A professora Soraya demonstra estar numa busca constante com o fim de aprimorar sua prática, pois mostra a responsabilidade com que conduz o processo de instrução de seus alunos com deficiência quando se nega a permanecer em estado de acomodação.

Retomando os princípios sugeridos por Vigotski (2011), elencados anteriormente, gostaríamos de dar destaque a dois deles, por terem chamado a nossa atenção para uma prática comum nas escolas, sejam eles, deslocar o foco da deficiência para as possibilidades e orientar a educação da criança com deficiência para a plena participação na vida coletiva. Após a leitura

de diversos textos sobre a temática da educação inclusiva, uma situação em particular se descortinou em nossa frente, e a esse respeito a pesquisadora se inclui nos fatos que são levantados neste estudo. Trata-se da maneira como identificamos os nossos alunos com deficiência nas práticas cotidianas da escola.

Rotineiramente, utilizamos palavras para nos referirmos a esses alunos que, na verdade, se tratam de demonstrações de preconceito. Até então, acreditávamos estar usando determinados vocativos como forma de carinho ou de alta consideração, mas hoje concluimos que se trata de categorização, de atribuição de rótulos e da manutenção de um discurso que prega a normalização. Para ilustrar essa reflexão, traremos algumas falas, nossas, quando pretendemos nos referir a algum aluno da Educação Especial, porém sem identificação, pois nosso objetivo não é apontar, mas sim, melhorar cada vez mais a nossa prática.

- A minha trajetória para o ensino com esses alunos (os alunos com deficiência), busco sempre [...]

- Em uma atividade planejada juntamente com a professora de artes, uma aluna, a deficiente visual, por não conseguir realizar as tarefas [...]

- Um outro aluno, um surdo, mesmo sendo acompanhado pelo interprete [...]

- O nível da turma que a Adriana (a aluna cadeirante) estuda [...]

- Geralmente peço ajuda nos dias em que há festinha na sala da Raquel, aquela do AEE, aquela cadeirante, sabe qual?

Os discursos deixam a evidência de que rotulamos os alunos. Em vez de simplesmente chamá-los pelo nome, utilizamos uma determinada característica na tentativa de identificá-los. A partir disso, abrem-se precedentes ao preconceito. Para Tunes (2007, p.39-40), “o nome próprio não é conceitual e é o que verdadeiramente identifica uma pessoa. Só o nome, sem atributos, o único que pode ser empregado [...]”.

Ainda segundo a autora, trata-se de uma prática desumanizadora presente no discurso hegemônico que busca compreender os sujeitos por meio de seus saberes. Visto desse modo, o simples ato de nomear já implica preconceito. E se nosso objetivo é deslocar o foco da deficiência e criar possibilidades para o pleno convívio do aluno da Educação Especial na coletividade, como iremos conseguir esse feito classificando e categorizando?

Por sua vez, a professora Maria, que atuou no atendimento educacional especializado por mais de duas décadas, desde a sua implantação traz relatos da forma como realizava os atendimentos juntamente às suas colegas também professoras do AEE. Inicialmente, ela expõe

as dificuldades que elas encontraram em elaborar um planejamento de atividades que beneficiasse os alunos com deficiência, visto que era um projeto novo na cidade e, por esse motivo, elas não tinham onde se inspirar, entretanto, espontaneamente, elas decidiram optar pela inserção dessas crianças ao meio social, ou seja, tentaram eliminar as barreiras que poderiam atrapalhar ou impedir o desenvolvimento desses alunos.

Fazíamos café da manhã para os pais, gincana, levávamos ao shopping, clube, circo, café da manhã em nossas casas e nas casas dos alunos. Tentávamos sempre envolver os pais e a equipe da escola. Recordo que fazíamos lembrancinhas para a sala de alguns deles. Acredito que era um “ponta pé” para que eles procurassem a sala do AEE. E sempre que nos procuravam, estávamos dispostos a atendê-los e a respeitá-los em seus pensamentos e decisões. (Maria, 17/12/2017).

O depoimento mostra a tentativa da professora Maria em eliminar a distância entre a classe comum e o AEE. Nesse sentido, ela estava sempre desenvolvendo atividades que envolviam os colegas de turma, proporcionando ao aluno com deficiência oportunidades de convívio na coletividade.

Entre as atividades citadas anteriormente, gostaríamos de eleger o evento “café da manhã em nossas casas e nas casas dos alunos” como a que se destacou durante todos esses anos. Uma vez ao mês as professoras se organizam e levam todos os seus alunos do AEE para tomarem café da manhã juntos. A cada mês uma casa diferente é escolhida e, se a casa for próxima da escola, eles vão todos caminhando e explorando o trajeto. Nessa atividade, além da plena participação na vida coletiva, as professoras oferecem aos seus alunos a possibilidade de acesso às formas culturais de pensamento avançado.

A professora Maria cita também as atividades que desenvolveu na classe comum onde os seus alunos do AEE estavam inseridos.

Fizemos várias dinâmicas: vendas nos olhos, cadeiras de rodas, bengalas, leitura de história de vida, relatos de pessoas com deficiências. Apresentação da Língua de Sinais e BRAILLE em sala e cursos eram oferecidos na escola para os colegas de sala, nesta área e/ou em outras. (Maria, 17/12/2017).

Percebemos que o intuito da professora Maria era sensibilizar os colegas de classe, socializar os alunos atendidos pelo AEE e possibilitar o acesso desses colegas às outras formas

de comunicação, seja por meio da Libras ou do Braille, evitando desse modo uma visão minimalista na educação. A professora nos relata que suas atividades iam além dos muros escolares.

Outro fato que nos ocorreu foi a mãe de outro aluno Down, que nos procurou, pois, o filho manifestava que queria vir e voltar da escola sozinho. Combinamos com a mãe que ela traria o aluno para o atendimento e na volta ele iria sozinho, mas nós o acompanháramos “as escondidas”, e assim aconteceu, e foi normal. (Maria, 17/12/2017).

A professora se disponibilizou para realizar parceria com a família para promover a autonomia do aluno com deficiência. Em outros momentos de sua narrativa, a professora demonstra sua sensibilidade quando abre exceções aos seus alunos durante os atendimentos. “*Esta aluna tinha um marido e sempre o trazia para os atendimentos*”. (Maria, 17/12/2017). Acreditamos que essa aluna, por ser deficiente visual, se sentia mais segura vindo aos atendimentos acompanhada pelo marido e a professora não se limitou às regras pré-estabelecidas e permitiu esse atendimento diferenciado.

Convivemos com vários momentos de ressignificação buscando a inclusão e sempre na tentativa de buscar a aceitação, aprendizado e inconscientemente uma possibilidade para esses alunos. (Maria, 17/12/2017).

A partir dessas análises e dos princípios apontados por Vigotski, será possível dar continuidade a esse trabalho que poderá, se não vencer o desafio que nos é proposto, pelo menos avançar rumo a uma Educação Especial numa abordagem inclusiva. A justificativa de que os professores não foram preparados para desenvolver esse trabalho já não se sustenta. Os alunos de todas as idades, com diversas deficiências, estão cada dia mais chegando às escolas e o desafio está lançado, mas só saberemos se haverá avanço no fazer cotidiano.

Encerramos essa seção dando ênfase às práticas educativas desenvolvidas na classe comum com vistas a possibilitar o desenvolvimento do aluno com deficiência. Em seus relatos, os professores apontam que suas atividades são planejadas com os alunos e não para os alunos. Nesse sentido, eles desenvolvem ações educativas em que há participação ativa dos alunos, buscando contextualizá-las e relacioná-las com os conceitos cotidianos.

Eles relatam também a importância do trabalho desenvolvido com os alunos em grupos, pois possibilita que aqueles mais experientes atuem na zona de desenvolvimento iminente do colega. Nesse sentido, o professor pode ir além do que o aluno já sabe, evitando uma visão reducionista de educação e desviando o foco da deficiência para as possibilidades.

Há relatos em que os professores expressam sua intenção em colaborar com o desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos apontando caminhos que contribuem com a formação. A prática desses professores, aqui relatada, nos mostra que mesmo sem conhecer os princípios da teoria histórico-cultural, segundo seus relatos, eles trabalham na perspectiva de uma educação humanizadora quando se propõem a oferecer um ensino intencional que conduza ao máximo o desenvolvimento do sujeito.

Entre os vários conflitos citados pelos professores a respeito de suas atividades em classe comum, pretendemos eleger aquele que mais afetou a pesquisadora. Trata-se do excesso de preocupação que os professores da classe comum têm em transmitir conteúdos e concluir o planejamento anual. Acreditamos ser essa uma das principais barreiras no desenvolvimento de uma educação na perspectiva inclusiva. Atribuímos essa preocupação ao fato de não haver abertura na elaboração do planejamento, pois estão sempre atrelados às determinações pré-estabelecidas, conforme foi citado pelos professores na seção anterior desse estudo.

Acreditamos que o caminho para equacionar essa questão seria os professores iniciarem a transformação das escolas buscando novas concepções capazes de ampliar seu olhar, evidenciando o papel da escola e o papel do professor. Tunes (2003) esclarece que precisamos é não excluir, e sim promover o aluno com deficiência. Além disso, precisamos investigar formas de atuar com os alunos de forma a se desenvolverem e vencerem as dificuldades que a deficiência lhes impõe. Precisamos substituir enraizadas práticas pedagógicas excludentes por práticas inclusivas, deixar de lado a preocupação com os resultados e nos concentrarmos no processo de desenvolvimento do aluno.

Destacamos que a escola é o espaço propício para o desenvolvimento humano e sua função é promover a humanização das crianças em suas máximas potencialidades. Cabe ao professor organizar o trabalho educativo, inicialmente, conhecer o conjunto de experiências vividas pelo aluno e a partir disso criar motivos que levem a criança a desenvolver-se por meio de atividades significativas que façam sentido para ela. Agindo assim o professor estará contribuindo para a formação de sujeitos capazes de refletir, confrontar ideias, levantar hipóteses, fazer escolhas e tomar decisões, ou seja, se constituir como um sujeito ativo.

Dando sequência ao nosso estudo, passamos à próxima seção, onde discutiremos sobre a trajetória da Educação Especial no Brasil e das escolas municipais da cidade de Uberlândia, especialmente na escola campo onde desenvolvemos nossa pesquisa.

6 INCLUSÃO ESCOLAR: DAS ORIGENS AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As discussões a respeito da institucionalização da educação das crianças com deficiências surgiram no final do século XVIII e início do século XIX, nos movimentos liberais formados por médicos, advogados, professores, alfaiates, soldados etc. Entretanto, a preocupação com a educação dessas crianças estava longe do que pretendemos hoje com a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva. Uma das principais preocupações do movimento, que em sua maioria era composto por profissionais da elite, era de que se encontrasse uma forma de proteger a sociedade dos ditos loucos e desvalidos.

As Santas Casas de Misericórdia desempenharam um papel importante nas iniciativas de cuidados com esse público. A princípio, apenas cuidavam, de maneira indireta, dos pobres e órfãos e a partir do século XIX iniciaram o acolhimento de crianças abandonadas até a idade de 7 anos. Essas crianças eram entregues à sorte, pois eram abandonadas em lugares frequentados por animais que, além de machucá-las, chegavam a matá-las. Acredita-se que o motivo do abandono da maioria dessas crianças seja algum defeito físico ou mental (JANNUZZI, 2012).

Com o advento das rodas de expostos essas crianças puderam ser alimentadas e até receber educação. Elas ficavam sob a responsabilidade de religiosas, sendo que as meninas ali permaneciam até se casarem enquanto os meninos até aprenderem uma profissão. Observe que desde então havia uma preocupação em garantir o trabalho futuro. Crianças com anomalia pouco acentuada recebiam essa mesma preparação para o trabalho, já os casos mais graves permaneciam na Santa Casa junto aos adultos, apesar de que o costume era deixá-los aos cuidados da polícia, e não em hospitais.

Em 1835 já eram apresentados projetos governamentais defendendo a criação de cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, mas logo foram arquivados e só voltaram a ser discutidos quase três décadas depois, a partir da influência de ideias francesas trazidas da Europa pela elite que lá ia estudar. O Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 já previa obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar para todos, entretanto, nesse mesmo período foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, chamado hoje de Instituto Benjamin Constant (IBC), e alguns anos depois o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos oferecia, em regime de internato, o ensino primário, partes do secundário, música, educação moral, educação religiosa e ofícios. Os

alunos que se destacavam poderiam futuramente ocupar a função de professores da instituição. Nota-se mais uma vez a preocupação em garantir-lhes um posto de trabalho. O atendimento oferecido nessas duas instituições, apesar de ser inspirado em trabalhos já desenvolvidos em países europeus, especialmente na França, era precário e atendia um número insignificante de cegos e surdos, entretanto abriu portas para que o assunto fosse tema no I Congresso de Instrução Pública em 1883. O tema proposto por dois médicos versava sobre o currículo de formação de professor para cegos e surdos, mas o governo central ainda não havia se sensibilizado com essa necessidade e deixou a educação dos deficientes – assim como a instrução primária – a cargo das províncias, que pouco puderam fazer devido aos limitados recursos (JANNUZZI, 2012)

A educação de crianças com deficiência surgiu, mesmo que de maneira lenta, graças ao empenho de profissionais de diversas áreas e com apoio mínimo do governo, mas sob forte influência da elite intelectual. A falta de interesse com a educação, de um modo geral, e mais ainda com a educação de crianças com deficiência, se justifica pela não necessidade da aristocracia rural de investir em mão de obra, uma vez que nesse período os trabalhos eram executados com ferramentas rudimentares por escravos e, posteriormente, por imigrantes, que também não exerciam força econômica nem política, visto que se localizavam em zonas rurais com pouco contato social, fato esse que impossibilitava articulações de qualquer natureza.

Segundo Jannuzzi (2012), há relatos da presença de deficientes mentais em 1874 no asilo para alienados São João de Deus – Salvador/BA, mas o primeiro hospital psiquiátrico do país foi fundado em 1852, no Rio de Janeiro, com o nome de Hospício Dom Pedro I. Após alguns anos, o hospício se transformou em Hospital Nacional de Alienados e em 1903, após uma grande reforma, na primeira escola para crianças com deficiência, o Pavilhão Bourneville, uma homenagem ao médico Desiré Magloire Bourneville, pesquisador na França de doenças mentais e nervosas infantis. Seus estudos exerceram grande influência nas ações em prol das crianças com deficiência aqui no Brasil. Prova disso, segundo a autora, são relatos da existência de atendimento a alunos com deficiência na Escola México (Rio de Janeiro) em 1887. É importante lembrar que o ensino nessa escola era considerado precário por ser uma escola para as camadas populares, já que a elite deixava a educação de seus filhos a cargo de preceptores.

Há também registros em 1898 de atendimento, no ensino regular, para alunos deficientes físicos e visuais no Ginásio Estadual Orsina da Fonseca, no Rio de Janeiro. Nesse período, já se percebia um avanço no Ensino Fundamental graças ao progresso trazido pela cultura cafeeira. Além do Rio de Janeiro, também Manaus (1892) e cidades no Rio Grande do Sul (1909) ofereciam atendimento a alunos com deficiência no ensino regular. Conforme

acredita a autora, existe a hipótese de que um fator preponderante para a aceitação desses alunos no ensino regular seria o fato de que a partir de 1890, com a criação dos grupos escolares, os alunos eram separados obedecendo o nível de conhecimento e essa separação por turmas facilitaria a instituição de turmas compostas apenas por crianças com atraso na aprendizagem (JANNUZZI, 2012).

Cabe destacar, mais uma vez, que a deficiência mental ficou relegada a segundo plano no início da República. Nesse período, as duas instituições que tiveram alguma atenção foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto de Surdos Mudos (atuais Instituto Benjamin Constant - IBC e Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Em 1890, o então diretor do IIMC, Benjamin Constant, elaborou um novo regulamento para a instituição. No documento constavam orientações para o ensino literário, ensino de disciplinas científicas e formação para o trabalho, e também o número de vagas para novos alunos foi ampliado de maneira significativa. A inclusão de disciplinas científicas tornava o ensino no instituto muito próximo da instrução praticada nas escolas regulares, dificultando o desenvolvimento de alunos cegos, mas a prioridade de ensino ficava realmente nas disciplinas que orientavam para o trabalho, prática, aliás, exercida desde a fundação do instituto, visto que a preocupação era de garantir a subsistência do aluno cego.

Também no ISM nota-se que o direcionamento da instrução é o mesmo do IIMC. O ensino profissionalizante divide espaço com o ensino literário e os professores de ofícios se unem aos professores responsáveis pela escolarização. Acredita-se que a preferência em auxiliar essas instituições, enquanto a educação dos deficientes mentais estava esquecida, se deve ao fato de que ambas estavam ligadas ao governo central. Eram instituições dirigidas, em sua maioria, por médicos que tinham relações estreitas com o poder político da época.

A educação de deficientes sempre sofreu grande influência médica, pois foram os médicos os primeiros a terem contato com esse público. As primeiras teorias aplicadas a essa educação são de médicos e, em seguida, de pedagogos fundamentados na psicologia.

Em síntese, as primeiras ações destinadas às pessoas com deficiência pretendiam, na verdade, proteger a sociedade do mal que essas pessoas ofereciam. Desse modo, era perfeitamente aceitável a segregação desses sujeitos em cadeias, hospitais psiquiátricos, manicômios e asilos para alienados. Foram levantados dados que mostram que crianças com deficiência moderada eram internadas nas mesmas instituições e conviviam diretamente com adultos com deficiências gravíssimas.

Posteriormente, surgiram os primeiros movimentos em prol da educação de pessoas com deficiência, encabeçados por profissionais de diversas áreas, mas que tiveram

inexpressivo apoio do governo central, tendo em vista que na época não era interessante investir em educação e nem em mão de obra das classes populares, e menos ainda de crianças com deficiência. Ainda assim, foram inauguradas algumas instituições voltadas para crianças cegas e surdas, mas cujo objetivo principal era ensinar ofícios que garantissem a subsistência dessas pessoas.

Dito isso, gostaríamos de ressaltar, a partir de nossa experiência, que nos dias de hoje encontramos em instituições educacionais alguns profissionais que ainda comungam dessas concepções. Professores da educação básica relatam que as crianças com deficiência inseridas em suas salas de aula estão ali perdendo tempo, pois não aprendem, e que desse modo estão sendo realmente excluídas. Dizem ainda que deveriam existir escolas específicas para esse público, onde fossem ensinadas atividades artesanais, as quais os alunos conseguissem aprender, já que em sala não conseguem se alfabetizar.

Mediante o exposto, entendemos que a concepção de educação inclusiva ainda não está totalmente clara nos ambientes escolares. Os professores querem contribuir, mas não sabem como, acreditam que o desenvolvimento do sujeito está ligado somente a aquisições acadêmicas. Entendem a deficiência como uma barreira para o desenvolvimento, não como um impulso para desenvolver o potencial criador do aluno e também do professor que se propõe a buscar caminhos indiretos para mediar o desenvolvimento cultural e social dessa criança.

Diante desse quadro, cabe-nos reforçar que não é a deficiência que dificulta o desenvolvimento, mas o impacto que ela produz no ambiente social em que a criança está inserida. Então, se quisermos incluir não podemos afastar essas crianças do convívio com seus pares e precisaremos ter claro que o sujeito se constitui na relação social.

Feito este recorte, pretendemos avançar por aproximadamente um século, a fim de discutir sobre como tem se constituído a educação voltada para as pessoas com deficiência e trazer para a discussão alguns marcos legais que apontam para políticas públicas que beneficiem o público alvo da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva.

6.1 Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Antes de abordarmos o cenário atual da Educação Especial, acreditamos ser relevante fazer algumas citações de fatos importantes ocorridos nos últimos 100 anos, fatos esses que colaboraram de forma singular para o avanço no modo como a educação era ofertada às pessoas com deficiência. Levando sempre em conta a necessidade de eliminar ou, pelo menos, reduzir as práticas discriminatórias que aconteciam também no âmbito da escola, visto que esse espaço

que deveria ser exclusivo para o desenvolvimento da criança acabava por se tornar um lugar que “delimita a escolarização como privilégio de um grupo” (BRASIL, 2010, p.10).

Além disso, pretendemos conceituar políticas públicas para entendermos de que modo são feitas as intervenções públicas na realidade social. Para Lamonier (2018, p.91),

Políticas públicas são o conjunto de ações, programas e decisões tomadas pelos governos – seja nacional, estadual ou municipal – com a participação direta ou indireta do homem público ou privado, visando assegurar o direito da cidadania para os grupos sociais ou para determinado segmento social, econômico, cultural, étnico, ou seja, correspondem aos direitos assegurados na Constituição Federal.

A partir disso, podemos inferir que as políticas públicas surgem das necessidades de um determinado grupo, é o agir do governo em prol das demandas sociais como resposta aos problemas apresentados por diversos segmentos da sociedade. Feitas essas considerações, podemos trazer algumas ações e planos voltados para a Educação Especial desenvolvidos ao longo das últimas décadas no contexto brasileiro até chegarmos nas políticas educacionais voltadas para a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, e em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2010, p.10).

Podemos ver que nesse período a sociedade já mobilizava forças para que as crianças tivessem um atendimento voltado para suas diversidades e, de modo indireto, que fossem inseridas na sociedade.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024 promulgada em 1961, traz em suas disposições os fundamentos para o atendimento educacional para as pessoas com deficiência. A Lei determina que a educação é direito dos “excepcionais” e que ela deve ser oferecida preferencialmente no sistema geral de ensino.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, quando detalha o público alvo que deveria receber atendimento educacional, sejam eles alunos com deficiência física ou mental, com atraso considerável em relação à idade regular de matrícula ou superdotados (BRASIL, 2010). Porém, não possibilita condições de organização do sistema de ensino para que ele possa atender às necessidades educacionais desse público e acaba por direcionar esses alunos para as escolas especiais.

O Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, criado pelo MEC em 1973, era o órgão que respondia pela Educação Especial no Brasil. Sob uma perspectiva integracionista,

promoveu por meio de campanhas assistenciais algumas ações educacionais voltadas para pessoas com deficiência e superdotação.

Em 1988, temos na Constituição Federal (CF) alguns artigos e incisos que tratam da educação, de modo geral, e também da Educação Especial. Em seu artigo 205, a CF define a educação como um direito de todos, buscando o desenvolvimento da pessoa e, no artigo 208, trata do Atendimento Educacional Especializado para os portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e assumiu a responsabilidade de garantir a universalização do direito à educação, além de “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 2010). Outro documento importante foi elaborado em 1993 a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, que aconteceu em Salamanca, na Espanha. A Declaração de Salamanca traz como conceito de escola inclusiva aquela que desenvolve “uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas” (BRASIL, 1994, p.4). Além disso, sugere que a instrução seja adaptada às necessidades da criança, e não o oposto. A professora Maria Flor reitera a recomendação da Declaração de Salamanca e relata que

Com os avanços conquistados na educação inclusiva em que beneficia todas as crianças, pois assume que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança em vez de ser esta a se adaptar às concepções pré-determinadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Nesse contexto todos são iguais perante a atenção da professora inclusiva. (Maria Flor, 17/10/2017).

Partindo desses princípios, a escola estará a caminho de oferecer uma Educação Especial que seja capaz de “modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (BRASIL, 1994, p.4).

Nesse mesmo período, algumas ações já eram efetivadas no município de Uberlândia/MG. Em busca de acompanhar as diretrizes políticas e educacionais voltadas para a Educação Especial, era criado o projeto “Ensino Alternativo”, juntamente com um núcleo de pesquisas a respeito da educação da pessoa portadora de deficiência. Esse núcleo era composto

por uma equipe multidisciplinar que, além de realizar pesquisas, oferecia assessoramento para todos os envolvidos no projeto.

Segundo Araújo e Souza (2006, p.41), o objetivo do projeto era:

[...] minimizar as principais barreiras que o educando com necessidades especiais encontrava no ensino regular, dentre elas: carência na assistência individualizada, inadequação de recursos didático-pedagógicos, falta de equipe especializada para comunicar-se com o deficiente auditivo, bem como a estruturação de um trabalho psicossocial, que viabilizasse sua inclusão e evitasse a discriminação.

Ou seja, a partir dessas ações poderiam ser superadas, ou pelo menos minimizadas, as dificuldades enfrentadas pela Educação Especial, sejam elas no entendimento do seu papel ou de seus objetivos.

O projeto “Ensino Alternativo” foi criado em 1991 e implantado em 1992, mesmo período em que era construída e inaugurada a escola campo desta pesquisa. No mesmo ano, de 1991, a professora Maria iniciava a sua trajetória no magistério e pouco depois no Atendimento Educacional Especializado.

Quando mudei para Uberlândia, estava casada e grávida e com uma situação financeira muito difícil. Somente quando mudei para este bairro que decidi junto a uma amiga a prestar o concurso de 1991. Estudamos muito, diariamente, consegui passar com uma classificação bem alta. Pensei que não ia ser chamada, “não era para mim”. E nesta época começou a construção desta escola, vi todo o processo da construção, cada parede levantada, cada janela colocada, a pintura. Foi com grande alegria que recebi a notícia da posse, e que iria trabalhar aqui nesta escola, parecia um sonho! (Maria, 17/12/2017).

Antes mesmo que a escola fosse de fato inaugurada a professora Maria já fazia parte da equipe de trabalho.

Iniciei em agosto de 1991 e em outubro deste mesmo ano a escola foi oficialmente inaugurada e fui professora do jardim II neste curto período, mas fiquei encantada com as crianças; as tentativas, os questionamentos, dúvidas descobertas do processo da leitura e da escrita. (Maria, 17/12/2017).

A princípio, apenas seis escolas foram beneficiadas com o Projeto “Ensino Alternativo”, sendo cinco delas na zona urbana e uma na zona rural. As primeiras ações foram no sentido de repensar as ações pedagógicas dentro da escola de modo a favorecer o desenvolvimento dos alunos com deficiência física, auditiva, visual, mental leve e dificuldade de aprendizagem.

Seria essa a forma de integrar o aluno no contexto da escola. Hoje sabemos que o papel da Educação Especial vai muito além da integração. Para Arnaiz (2005), a integração do aluno com necessidades educacionais em classe comum era possível desde que ele apresentasse dificuldades médias ou comuns, desse modo deixando de fora do convívio social os alunos com dificuldades mais complexas. Acreditamos ser esse um dos motivos que protelou a transformação da escola em um espaço de inclusão.

Inicialmente, os professores escolhidos para trabalhar no projeto eram aqueles que possuíam habilidades e competências adquiridas na própria prática do dia a dia ou até mesmo experiências adquiridas no âmbito familiar, por terem parentes com alguma deficiência. Usava-se muito as expressões “sensibilidade e aptidão” como critérios para a escolha desses professores. Não havia processos seletivos para essa escolha, diferente da maneira como ela é feita hoje.

No ano seguinte trabalhei com o 4º ano, mas não gostei muito, não é “minha praia”. Lembro que tinha um aluno com deficiência que veio a falecer. Neste mesmo ano surgiu uma vaga e me convidaram para fazer parte da equipe [Ensino Alternativo], aceitei, porém, foi mandada uma outra professora e “não era para mim”. (Maria, 17/12/2017).

O depoimento da professora Maria deixa evidente a sua preferência pela alfabetização, não se tratando aqui de falta de compromisso ou qualquer outra forma de negligência, mas sim o seu olhar diferente para a constituição da leitura e da escrita: “fiz o magistério, fiz estágios, aquelas “pastas lindas” com planejamento para cada ano” (Maria, 17/12/2017). Além disso, mesmo enfrentando desafios tão importantes, já no início de sua carreira na escola campo ela não se intimidou em enfrentá-los.

Continuei tendo uma boa relação com a equipe da sala de recursos e também com as alunas afinal eu era professora em qualquer lugar em que eu estivesse atuando. (Maria, 17/12/2017).

A professora Maria deixa claro que mesmo não conseguindo uma vaga para atuar no Ensino Alternativo continuou tendo um olhar diferenciado para o público da Educação Especial.

Trabalhei os dois anos subsequentes 1993 e 1994 com o 3º ano. E no último foi onde tinha na sala duas alunas surdas: Fabiane e Giseuda, me recorde que entrei em pânico e que não tinha o interprete na sala. O que lembro é que sempre buscava ajuda na sala de recursos, (local onde aconteciam os atendimentos do Ensino Alternativo). E o que era orientado, eu procurava seguir, tinha uma boa relação com as alunas, criamos vínculos e nos entendíamos. (Maria, 17/12/2017).

As atividades desse projeto aconteciam no contraturno, desse modo os que estudavam no turno da manhã, por exemplo, voltavam para o turno da tarde para receber atendimento na “Sala do Ensino Alternativo”, que era conhecida popularmente como sala de recursos. A escola campo da pesquisa estava entre as primeiras em que o projeto foi implantado e conseguiu, junto à Secretaria Municipal de Educação, apoio para oferecer o almoço aos alunos público desse projeto. Assim, eles não precisavam ir em casa no intervalo, facilitando a rotina das famílias e otimizando os atendimentos, haja vista a assiduidade aos atendimentos.

Para esse atendimento especializado a escola possui uma sala denominada “Sala de Ensino Alternativo“ que corresponde a um espaço reservado e organizado com vários materiais adaptados e construídos de acordo com as necessidades de cada aluno. É necessário ressaltar que todos os profissionais envolvidos no projeto participavam semanalmente de cursos de formação continuada, sendo estes imprescindíveis para uma boa atuação em qualquer área, e principalmente na educação especial, a qual exige conhecimento, habilidade, experiência, dentre outros (ARAUJO E SOUZA, 2006, p.42).

Com relação aos atendimentos, nós, professores responsáveis por nossa prática e conscientes do nosso papel no desenvolvimento de todos os alunos, não só os deficientes, acreditamos ser precipitado dizer que eles cumpriam seu papel, pois tudo era muito novo na época. Os alunos com deficiência, até mesmo as deficiências mentais leves, eram atendidos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Os alunos com deficiência auditiva eram destinados à Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo – AFADA e, por esse motivo, o nosso contato com esses alunos não acontecia. As escolas regulares raramente recebiam pedido de matrícula para alunos com deficiência. De repente, nos

deparamos em sala de aula, e na escola, com todos esses desafios e, mesmo com uma sala de recursos constituída de vários instrumentos facilitadores do desenvolvimento, isso não bastava.

A professora Maria (17/12/2017) nos conta como iniciou sua trajetória no AEE.

Em 1994, surgiu outra vaga e desta vez ingressei no Ensino Alternativo (outro nome dado ao AEE). A “Sala de Recursos” iniciou em 1992, foi planejado pela equipe da Prof.ª M com o apoio do Secretário de Educação Dr. A e o prefeito V. Quando iniciei neste trabalho tinha um grupo de alunos e uns 3 alunos surdos, que era o grande desafio naquela época, entender a sua língua, o seu processo de alfabetização e lembro que o trabalho era voltado para Língua de Sinais. Fazíamos grandes apresentações, recordo de várias apresentações que fizemos, no Clube Cajubá fizemos paródia das músicas “Era uma vez” e “Vamos construir”; e o teatro “A galinha Ruiva”, conseguimos lágrimas de muita gente.

Os profissionais do Ensino Alternativo realmente iniciaram uma trajetória de formação que foi muito importante, mas estávamos lutando contra o tempo, afinal, o aluno já estava diariamente na escola à nossa disposição, esperando pela nossa contribuição em seu desenvolvimento, ou seja, não dava para esperar a formação, algo precisava ser feito imediatamente. Nesse sentido, as professoras da Educação Especial, elaboravam planejamentos que proporcionavam aos seus alunos possibilidades de apropriação da cultura acumulada. Em todas as atividades da escola, o AEE se fazia presente, nas datas comemorativas cada turma fazia uma apresentação e a turma do AEE também, sempre apresentavam uma música ou uma dramatização, além de confeccionarem pequenos presentes para os convidados.

E as festas das datas comemorativas, de encerramento do ano, formaturas, sempre acompanhadas da confecção de algumas lembrancinhas: cestas de papeis reciclados, ovos de Páscoa, bijuterias, porta retrato com foto, árvore com jujubas, boneco de neve, papai Noel, pano de prato, saquinho de colocar lixo, porta sacolinha para dar aos pais e à equipe da escola. (Maria, 17/12/2017).

Um ano após a sua implantação, o projeto já contemplava 27 escolas entre ensino fundamental, ensino médio e supletivo. Os profissionais que compunham a equipe faziam, primeiramente, os cursos de LIBRAS e BRAILLE para melhorar a comunicação com os alunos

com deficiência auditiva e visual. Os alunos que compunham o público da Educação Especial nas escolas municipais de Uberlândia nesse período eram, em sua maioria, os deficientes auditivos. Araújo e Souza (2006, p.45) acreditam que, por esse motivo,

Em 1994 o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) enviou até Uberlândia representantes para avaliar e certificar intérpretes em Libras nesta cidade. Durante todo esse período foram elaborados instrumentais de avaliação, diagnóstico e acompanhamento através dos quais se realizava análise quantitativa e qualitativa do desenvolvimento dos alunos, profissionais, dentre outros. Os dados coletados periodicamente serviam de referencial para possíveis reestruturações nos planos de intervenção.

Mediante os esforços da Secretaria Municipal de Educação – SME, através do Núcleo de Assessoria e Pesquisa Sobre a Educação da Pessoa Portadora de Deficiência, o projeto Ensino Alternativo ganhou repercussão nacional. Pelo fato de o projeto ser inédito em termos de Brasil e estar incluído no Plano Decenal de Educação, foi reconhecido nacionalmente pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC e internacionalmente pelo Programa Ibero-Americano, cadastrado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. A partir disso, o projeto passou a configurar-se legalmente como Programa Básico Legal Ensino Alternativo, através da lei complementar nº 157, de 07 de novembro de 1996, o que trouxe uma tranquilidade para a comunidade escolar no que diz respeito à prestação desse serviço em favor do aluno com deficiência, pois agora estava implantada na cidade uma política de estado.

Além da preocupação em preparar os profissionais para trabalhar com os alunos com deficiência auditiva, o núcleo de pesquisas também oferecia cursos de Soroban e de adaptação de material para todos os tipos de deficiência (ARAÚJO E SOUZA, 2006). Ainda nas formações semanais, palestrantes de diversas áreas, principalmente da saúde, eram convidados para discutir assuntos referentes às deficiências, suas limitações e possibilidades.

A equipe que, inicialmente, era formada por professores, supervisores, psicopedagogas, professores de Braille e instrutores de LIBRAS, passou a contar com psicomotricistas e intérpretes de LIBRAS. Oportuno se torna dizer que para ocupar os cargos de professor de Braille e instrutor de LIBRAS o candidato precisa, necessariamente, ser deficiente visual e deficiente auditivo, respectivamente.

Após cinco anos de funcionamento, o Programa Básico Legal de Ensino Alternativo precisou passar por uma reformulação. Estudos realizados pela Secretaria Municipal de Educação, no que tange ao investimento feito e a quantidade de alunos atendidos, levaram ao

entendimento de que a qualidade no atendimento seria mantida desde que fosse feita uma nucleação das escolas, que se restringiram a um total de 12 unidades na região urbana. A partir disso, as crianças que foram deslocadas para outras escolas tiveram direito ao transporte escolar gratuito (ARAÚJO; SOUZA, 2006). Foi nesse período que a escola campo desta pesquisa passou a fazer atendimentos exclusivos aos alunos com deficiência auditiva, fazendo dela uma referência nessa área.

Estes atendimentos aconteciam no mesmo turno do ensino regular, mas em salas de aula compostas apenas por alunos com deficiência auditiva e, no contraturno, para atendimentos no Ensino Alternativo. Como já foi relatado anteriormente, os alunos não precisavam se deslocar para suas casas para almoçar, pois a escola conseguiu, com o apoio da prefeitura, oferecer as refeições, e os profissionais do Ensino Alternativo que acompanhavam esses alunos no horário de almoço aproveitavam a oportunidade para desenvolverem com eles atividades da vida diária. Enquanto isso, no cenário nacional, era publicada, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial. Ela orientava para que alunos com deficiência fossem integrados nas escolas regulares, mas desde que conseguissem desenvolver atividades no mesmo ritmo dos alunos ditos normais (BRASIL, 1994). Desse modo, ao adotar padrões hegemônicos de aprendizagem, essa política não respeitou a diversidade com a qual a escola precisaria lidar, deixando a cargo da Educação Especial a educação desses alunos num formato paralelo ao ensino regular.

Posterior a essa segregação que os alunos da Educação Especial foram destinados, o Decreto 3.298/99 dispõe a respeito da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dando à Educação Especial um caráter transversal aos níveis e modalidades de ensino com atuação complementar entre Educação Especial e ensino regular (BRASIL, 2010). A partir disso, a escola começou a se reestruturar no sentido de trabalhar como uma unidade, em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, palestras e oficinas foram oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de conscientizar a equipe escolar de que o aluno com deficiência não era responsabilidade exclusiva da Educação Especial, mas sim de toda a unidade escolar.

A esse respeito, o MEC implementa, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cujo objetivo era transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2010). Em seguida, foram promovidos vários encontros para professores e gestores a fim de discutir a respeito, principalmente, de temas ligados à garantia do direito de acesso à escolarização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Seguindo a trajetória das políticas públicas voltadas para a Educação Especial, acreditamos ser importante fazer algumas reflexões a respeito das Diretrizes Curriculares para formação inicial de professores da educação básica dos anos de 2002 e de 2015. Ao fazermos a leitura detalhada do texto que trata das Diretrizes Curriculares do ano de 2002, percebemos que se trata de um documento sucinto em que o termo Educação Especial aparece de maneira superficial, apenas sete vezes, e sem fazer referência alguma à Educação Inclusiva. A preocupação principal do referido documento está na aquisição de competências, pois esta palavra aparece inúmeras vezes no documento, deixando evidências de que sua elaboração foi inspirada pela racionalidade técnica, conforme nos mostra o Art. 6º, segundo o qual, “Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas” (BRASIL, 2002, p.2):

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assentase na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas

III - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

Dando prosseguimento ao estudo das diretrizes, e com o mesmo critério, fizemos a leitura das DCNs 2015 e, dessa vez, percebemos que se trata de um documento amplo, bem elaborado e que mostra expressiva preocupação com os diversos aspectos da formação do profissional que irá atuar na ambiente escola/instrução/desenvolvimento, entretanto, a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, mais uma vez foi abordada de maneira superficial. O que parece é que esse assunto será tratado em documentos específicos para a formação de professores que irão atuar, exclusivamente, na Educação Especial, de modo mais claro, nas salas de Atendimento Educacional Especializado⁸. Essa ação nos preocupa, de modo especial, por entendermos que o profissional da escola responsável por acolher o aluno com deficiência e permanecer com ele o maior tempo de sua carga horária é o professor do ensino regular, exatamente aquele que teve a sua formação inicial inspirada pelos princípios das DCNs e, nesse sentido, acreditamos que as novas diretrizes não deram a devida importância a essa temática. A respeito disso, Dourado (2015, p. 309) traça os seguintes esclarecimentos:

As novas DCNs definem a seguinte estrutura e currículo dos cursos de formação inicial. Os cursos de formação deverão garantir nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Cumprir verificar que o documento ao qual nos referimos acima enfatiza a abrangência e a complexidade da educação de modo geral, especialmente a educação escolar inserida na sociedade, e apenas recomenda o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no instante em que ressalta a necessidade de ampliação e aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação de professores. Desse modo, entendemos que apenas uma parte do público alvo da Educação Especial foi lembrado, e justamente o grupo que encontra menor resistência dentro da escola, já que os alunos com deficiência auditiva têm direito ao acompanhamento integral de um

⁸ A partir do ano de 2001 substituímos o termo Projeto Ensino Alternativo por Atendimento Educacional Especializado – AEE, em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

intérprete que, por muitas vezes, acaba ultrapassando os limites de suas atribuições e oferecendo a esse aluno um suporte pedagógico e psicológico, tendo em vista a proximidade com que ambos desenvolvem suas atividades.

Em 2004, uma nova ação serviu como impulso para a inclusão educacional e também a inclusão social. O Decreto nº 5.296/04 estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade em espaços públicos das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2010). Graças a este Decreto, importantes reformas arquitetônicas foram realizadas nas escolas municipais de Uberlândia, inclusive na escola campo desta pesquisa. Foram construídas rampas que possibilitaram o acesso a todos os ambientes da escola, pistas táteis para as pessoas com deficiência visual, banheiros foram reestruturados para que pudessem receber cadeirantes, bebedouros de água com dimensões que permitissem a sua utilização por pessoas de qualquer estatura e cadeirantes. Essas são algumas das medidas que foram tomadas, além de outras.

Em 2011, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB estabeleceu, por meio do decreto nº 7.611/2011, o duplo cômputo das matrículas dos alunos público alvo do atendimento educacional especializado, visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2011). Assim, o valor da verba destinada a essas unidades escolares seria alterado, possibilitando maiores investimentos em prol de uma escola inclusiva.

Finalmente, não poderíamos deixar de incluir neste texto a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, que após 15 anos de tramitação foi aprovada em 2015. A LBI teve como base a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência sob o lema “Nada sobre nós sem nós” (BRASIL, 2015). A elaboração da Lei em questão levou em conta, principalmente, a carência de serviços públicos no Brasil, mas não deixou de se preocupar com o acesso à saúde, educação, trabalho, cultura, lazer, informação etc. Algumas leis foram alteradas pela LBI por não atenderem ao paradigma da pessoa com deficiência, entre elas podemos citar o Código Eleitoral, Código de Defesa do Consumidor, Estatuto das Cidades, Código Civil e a Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT. Mas a principal alteração diz respeito à concepção de deficiência que a lei traz.

Art.2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Desse modo, a deficiência deixa de ser uma condição estática e biológica da pessoa e passa a ser entendida como resultado da interação das barreiras impostas pelo meio às limitações de diversas naturezas do indivíduo.

Finalizando essa seção entendemos ser necessário enfatizar algumas questões que se revelaram importantes na análise de nosso estudo. Ao discorrer sobre a trajetória do AEE apresentamos relatos de professores que ainda hoje defendem as escolas especiais para os alunos com deficiência. Eles alegam que os alunos terão a oportunidade de desenvolver trabalhos manuais já que na escola regular “não conseguem aprender”. Esse fato evidencia a importância do meio e da relação com o outro no processo de desenvolvimento cultural da criança. O relato mostra novamente a ênfase que é dada à transmissão de conteúdo quando a escola que deveria ser um espaço para o desenvolvimento de todos se mostra um ambiente excludente.

Destacamos também a criação do ensino alternativo como um projeto pioneiro na região, cujo objetivo era minimizar as barreiras encontradas pelos alunos com deficiência nos espaços escolares bem como preparar os professores da rede municipal de Uberlândia para oferecer atendimento educacional de qualidade ao público alvo do AEE.

Na década de 1990 não existia processo seletivo para atuar no ensino alternativo, os professores eram convidados, o critério de escolha era sensibilidade e aptidão com a causa dos deficientes. Nesse período, os objetivos e propostas dos atendimentos ainda não estavam claros para os profissionais, não havia uma regulamentação, nesse sentido os profissionais desenvolviam práticas educativas alicerçadas na empiria. Segundo relato dos professores, os planejamentos seguiam a lógica do espontaneísmo, promoviam festas, dramatizações e passeios. Cumpre-nos enfatizar a perseverança desses professores no sentido de buscar caminhos que pudessem conduzir à prática inclusiva.

A respeito da narrativa da professora recém aposentada no AEE percebemos em seus relatos uma relação entre sua constituição como professora na escola e sua prática como professora dos alunos com deficiência. A professora narrou que em sua infância tinha pelos seus professores o mesmo respeito atribuído aos seus pais, que a escola era na casa do professor e que nos finais de semana o professor fazia visitas às famílias dos alunos. Percebemos que quando a professora permitia que sua aluna levasse o marido para os atendimentos e desenvolvia com seus alunos a atividade do café da manhã em suas casas na verdade ela estava oportunizando a eles a mesma sensação de afeto pela escola que ela sentia quando criança.

Concluindo nossas análises trazemos à tona a crítica que fizemos a respeito da superficialidade na formação inicial e continuada dos professores da classe comum no que diz

respeito ao atendimento aos alunos com deficiência. Defendemos que esses professores necessitam receber formações semelhantes às oferecidas aos professores do AEE pois são eles os profissionais responsáveis por acompanhar os alunos com deficiência na maior parte de sua carga horária escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeras inquietações impulsionaram a pesquisadora a desenvolver um estudo em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Vamos discutir apenas duas. A primeira foi a necessidade pessoal de buscar um olhar teórico que dessa fundamentação à sua prática pedagógica e que preenchesse a lacuna deixada na sua formação inicial no que se refere aos estudos teóricos e metodológicos relacionados ao processo de desenvolvimento dos alunos. A segunda inquietação foi o desejo de conhecer a contribuição dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais vistos pelos professores do ensino regular em uma escola municipal de Uberlândia e o impacto desses atendimentos no processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência, visto que a pesquisadora atua na Educação Especial e busca constantemente melhorar os seus atendimentos.

Desse modo, decidimos analisar a inclusão escolar no contexto da classe comum do ensino regular e no atendimento educacional especializado, buscando apontar as possíveis relações entre essas duas modalidades de ensino e, ao mesmo tempo, compreender como eles se influenciam mutuamente.

Buscamos na psicologia de Vigotski os pressupostos teóricos que pudessem subsidiar a nossa compreensão de desenvolvimento da criança com deficiência, nos afastando de elementos que estivessem relacionados exclusivamente às concepções biológicas de desenvolvimento humano, apontando que o homem se constitui nas atividades socioculturais.

Na trajetória deste estudo, levantamos alguns conceitos como o de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, diferenciando-as das funções psicológicas elementares; do desenvolvimento cultural da criança; o conceito de atividade em Leontiev (1978); de instrução (*obutchenie*); de zona do desenvolvimento iminente; entre outros. Esses conceitos foram fundamentais para amparar nossas análises dos dados.

Para delinear este estudo escolhemos como caminho metodológico as narrativas de experiências vividas (LIMA, 2015; CLANDININ; CONNELLY, 2015; FIORENTINI, 2013), pois entendemos que investigar o processo de constituição de um professor é, antes, necessário dar-lhe voz e vez. Os professores, sendo sujeitos de suas práticas em sala de aula podem apresentá-las para além da aparência, por meio da escrita, pois esta é uma linguagem desdobrada na qual podemos encontrar as marcas de autoria dos sujeitos.

Utilizamos também a pesquisa documental para contextualizarmos a Educação Especial na educação brasileira, e para conhecermos a trajetória de implantação dessa modalidade de

ensino na rede municipal de educação na cidade de Uberlândia/MG. A pesquisa documental possibilitou constatar que as práticas docentes se apoiavam nos documentos guia.

Os pressupostos teóricos dessa pesquisa apontam que a deficiência não está no impedimento físico ou sensorial que se mostra na aparência, mas no modo como ela é vista pela sociedade é que constitui o impedimento, ou seja, é a maneira como lidamos com o problema, visto que temos dificuldade em identificar as possibilidades que poderiam propiciar o desenvolvimento do indivíduo. (VIGOTSKI, 2011). O estudo nos mostrou que a deficiência pode ser tomada como um problema, mas ao mesmo tempo é fonte de conhecimento e crescimento. Nesse sentido, compreendemos que a deficiência pode impulsionar o desenvolvimento do aluno desde que caminhos indiretos sejam percorridos com a finalidade de alcançar os mesmos objetivos.

Constatamos que a Educação Inclusiva implica uma nova postura e uma mudança de concepção diante de questões educacionais, uma busca por práticas pedagógicas heterogêneas para serem utilizadas com foco no desenvolvimento de todas as suas funções psíquicas superiores. É necessário um conjunto de conhecimentos científicos que possam influenciar positivamente a relação pedagógica em sala de aula oferecendo uma resposta educativa de qualidade aos alunos com e sem deficiência.

Posto isso, afirmamos que este estudo é apenas uma contribuição ao campo de investigações relacionadas a essa temática. Esperamos que ele consiga dialogar com as pesquisas já realizadas e aponte possibilidades de novos estudos, ofereça ainda subsídios para a formação de professores numa perspectiva inclusiva.

Indícios no estudo apontam que os professores necessitam de abertura para elaborar um planejamento de trabalho voltado para a inclusão, que leve em conta as experiências do aluno e de suas vivências fora da escola, um planejamento com o aluno e não para o aluno, e isso supõe autonomia da escola para produzir sua proposta pedagógica, executá-la e avaliá-la, enfim isso implica uma transformação da escola num espaço de diálogo entre todos.

O processo de investigação mostrou que a educação do aluno com deficiência no formato de escolas especiais ainda é muito forte no discurso de alguns professores. Eles defendem que dessa forma o aluno receberá um atendimento personalizado para desenvolver sua coordenação motora e aprender práticas manuais que poderiam incluí-lo no mercado de trabalho. Esse olhar é o resultado do foco que os professores têm na deficiência e, também, de uma dicotomia entre corpo e mente.

A respeito da constituição dos professores na escola e na vida, percebemos que os professores pesquisados se inspiraram na prática de seus professores na infância para se

constituírem. Entre os aspectos levantados, damos destaque à paixão pela profissão, pela criatividade ao ensinar e pelo constante incentivo à leitura. A constatação de que a prática desses professores do passado foi exitosa é a maneira como hoje eles se relacionam com a leitura e com a educação de um modo geral. Todos os sujeitos demonstraram a importância do afeto presente em suas narrativas quando contaram a respeito dessas lembranças.

Com relação às práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, com foco na inclusão, percebemos que os professores pesquisados foram autores de suas narrativas, por isso evidenciaram transparência, compromisso e vontade de acertar. Isso deu credibilidade ao nosso estudo e o torna relevante. Em nenhum momento eles se esquivaram da pesquisa e da pesquisadora, envolvendo-se cada vez mais nas narrativas. Por esse motivo, entendemos que seus apontamentos contribuirão com a tomada de consciência da equipe do AEE, no que se refere à complexidade que é a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Não basta incluí-los nas salas de recursos multifuncionais, os alunos com deficiência precisam estar presentes e interagindo em todos os ambientes da escola, seja na classe comum, no intervalo, nas aulas de educação física, nas atividades culturais etc.

Os principais aspectos levantados pelos professores se referem à falta de apoio em sala de aula. As salas estão lotadas e eles se sentem sozinhos para enfrentar o desafio de uma educação inclusiva. É preciso que a escola veja a educação como um processo coletivo e que não haja essa separação entre AEE e classe comum pois trata-se de um trabalho pedagógico a ser pensado e executado por toda a equipe.

Por outro lado, tivemos o relato de alguns professores a respeito do importante papel desempenhado pelo assessoramento à classe comum. Entretanto esse atendimento não é uma prática efetiva e constante. O número de atendimentos é bem menor que a demanda de alunos da Educação Especial, apenas algumas salas de aula são contempladas. Essa contradição mostra que o apoio ao professor da classe comum é fragmentado, ocorrendo apenas em alguns casos pontuais. Uma das possibilidades de potencializar o trabalho do AEE seria dividir a carga horária dos professores da Educação Especial em atendimentos internos e externos à sala de aula.

Uma questão que nos chamou atenção quando os professores narraram suas atividades em sala de aula refere-se ao excesso de preocupação que eles têm em transmitir conteúdos e concluir o tradicional planejamento anual. Acreditamos ser essa uma das principais barreiras no desenvolvimento de uma educação na perspectiva inclusiva. Atribuímos essa preocupação ao fato de os professores atenderem as exigências impostas pelas diretrizes nacionais, estaduais e municipais.

Parece-nos que o papel da escola e do professor não está claro, para isso, seria necessário que eles buscassem aportes teóricos metodológicos capazes de ampliar seu olhar e desse modo transformar suas práticas pedagógicas. Investigar formas de vencer as dificuldades que a deficiência impõe, substituindo enraizadas práticas excludentes por práticas inclusivas. Só assim seria possível desenvolver uma educação humanizadora que conduz ao desenvolvimento integral do aluno com deficiência.

Sobre a trajetória do atendimento educacional especializado na escola campo, o estudo mostrou que ela esteve entre as primeiras onde foi implantado o projeto de ensino alternativo na década de 1990 e que, na época, os objetivos e propostas dos atendimentos ainda não estavam bem definidos. Entretanto, nossa experiência confirma que ainda hoje não há um direcionamento a respeito de um referencial teórico que sustente o trabalho desenvolvido pelos profissionais dessa modalidade de ensino.

Por fim, a análise da educação inclusiva na classe comum e no atendimento educacional especializado mostrou que as práticas desenvolvidas por essas duas modalidades de ensino se relacionam, mas não se influenciam. Os professores do ensino regular desenvolvem seu trabalho sem dialogar com o AEE, por outro lado o AEE também desenvolve o seu trabalho sem dialogar com os professores da classe comum. A classe comum e o atendimento educacional especializado desenvolvem ações que poderiam conduzir a uma prática inclusiva se houvesse entre eles o compartilhamento de ideias, de práticas, de descobertas, de concepções. De outro modo, a fragmentação do processo de apropriação dos conhecimentos pelos alunos no espaço escolar se perpetuará.

Finalizamos nossas considerações propondo que as redes municipais de ensino garantam formações continuadas e em serviço, que possibilitem aos professores se apropriarem de uma base teórica que dê sustentação às suas práticas, cujo foco não seja na deficiência nem nos laudos aparentemente científicos, mas nas possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Essas formações em serviço precisam ser oferecidas para todos os professores, da Educação Especial e também para os das classes comuns. Além disso, entendemos que o formato do AEE oferecido hoje no contraturno seja alterado, no sentido de possibilitar aos professores promoverem um trabalho coletivo e, desse modo, caminhar rumo a uma verdadeira educação na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, L. F. (coord.) **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

ARAÚJO, Maria Isabel de.; SOUSA, Sônia Bertoni. Um pouco da história da educação especial do município de Uberlândia. **Revista Especial de Educação Física**- Edição digital, Uberlândia, v.3, n. 1, nov.2006.

ARNAIZ, Sánchez, Pilar. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.1, n.1, pp. 7-18, out. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes,2009.

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BARROS, Manoel de. **Frases de Manoel de Barros**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/manoel_de_barros/ . Acesso em: 10 jun. 2018.

BÍBLIA, A. T. Isaias. In BÍBLIA. Português. **Nova Bíblia Pastoral: Antigo e Novo Testamentos**. Tradução de Antônio Carlos Frizzo. São Paulo: Paulus, 2013. p. 963.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves.; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da Teoria Histórico-Cultural: Estudo Teórico. **Revista Educativa**, Goiânia, v.19, n.1, p.1020-1042, set./dez. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília/ DF: Ministério da Educação,1993.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> . Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 23 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Dá prioridade de atendimento e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 20 abr. 2018.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em 23 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 23 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 13.146**, de 06 de julho de 2015.

CANGUILHEM, Georges. **Lo normal y lo patológico**. 1ª edição. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Argentina Editores SA. 1971.

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

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DANTAS, Lilianne.Moreira. **Do que se diz ao que se faz: Práticas Pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escola de Horizonte-CE**. 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

DELARI JUNIOR, Aquiles. **Vigotski: Consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

DOURADO, L.F. Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº 131, p. 299-324, abr.-jun.,2015.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A.N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.24, n. 62, 2004, p.44-63.

FIorentini, D. CRECCI.V, Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n.08, p. 11-23, jan/jun.2013.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v.9, n.1, p.125-141, jan.-jun. 2006.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCÍA, Maria Teresa. LA CONCEPCIÓN HISTÓRICO - CULTURAL DE L. S. VIGOTSKY EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL. **Revista Cubana de Psicología**, v. 19, n. 2, p. 95-98, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP.**, v. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GEGE Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin (caderno de estudos para iniciantes)**. Pedro & João Editores. São Carlos,2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

JANNUZZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Kravtsov, G. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. **VERESK** – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, v.1, p. 29-42, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf> Acesso em 18 ago. 2018.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LAMONIER, Elisângela Leles. **Perspectivas de futuro profissional das pessoas com deficiência e com necessidades educativas específicas**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Regional Jataí – Universidade Federal de Goiás. 2018.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

[LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro](#); [GERALDI, Corinta Maria Grisolia](#) and [GERALDI, João Wanderley](#). O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.17-44. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 9 abril. 2017.

LURIA, A. R. Vigotskii in: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARCELO Garcia, Carlos. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora. 1999, p. 136-145.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, L.P.; ANTUNES, K.C.V. Educ(ação) na sala de aula regular. **Educação em foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 333-348, fev. 2015.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 365-376.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, vol.14 - n. 2- mai-ago.2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Concepções atuais sobre Educação Inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MAQUERZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; & TANAKA, D. O. (Orgs.): **Educação Especial: políticas e concepções sobre deficiência**. Londrina: EDUEL, p. 25-41, 2003.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MIRANDA, José Rafael. **Habilitações em Educação Especial e formação de professores: questões sobre a política de inclusão**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2013.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP-Araraquara, 2016.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. **Projeto Pedagógico: o pensar e o fazer. Integração. Diversidade na Educação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Especial. n. 21. p.11-18. 1º semestre de 1999.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 197-220, 2000.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 2.ed. Campinas: Autores Associados. 2005.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semiónovich Vigotski no Brasil** Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação-Universidade de Brasília. UNB-Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Campinas: Autores Associados. 2012.

PRESTES, Z. A pedologia histórico-cultural de Vigotski: um projeto revolucionário?

VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, v.3, p. 63-74, 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – 2015 – 2018. E.M. P. L. C. C. Uberlândia, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Petrópolis: Vozes. 2014.

SEVERINO, A. J. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. **Ciência & Opinião**, v. 1, n. 2/4, p. 15-31, 2004.

TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n.16, jan./jun. 2003.

TUNES, E. Preconceito, inclusão e deficiência – o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (orgs.). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência.** São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 51 – 56.

TUNES, E. A Defectologia de Vigotski - uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. **VERESK** – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, v.3, p. 75-84, 2017.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. **Decreto-lei nº 5430, de 16 de dezembro de 1991.** Dispõe sobre a criação da Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Instrução normativa nº 001, de 20 de maio de 2011. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, n. 3667, p.5 mai. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 4, p. 861-870, dez.2011.

VIGOTSKI, L.S. **7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia.** Prestes, Z. e Tunes, E. (Orgs.). Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103 – 117.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas.** v. V. Madri: Visor, 1997.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação

Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico in: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor (a) -pesquisador (a). Campinas. SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 207-236.

APÊNDICE A
ROTEIRO: PRIMEIRA NARRATIVA
ESCRITA DE UMA NARRATIVA SOBRE SUA HISTÓRIA DE VIDA

Tendo como objetivo analisar a inclusão escolar no contexto da sala de aula de ensino regular e no atendimento educacional especializado, buscando apontar como se relacionam e se influenciam mutuamente, este estudo tem como um dos instrumentos de pesquisa as narrativas de histórias de vida e das experiências vivenciadas em sala de aula por professoras dos anos iniciais do ensino regular.

Primeiramente, quero agradecer a você que aceitou participar deste estudo. Sua participação vai contribuir muito com a pesquisa, espero que ao final da pesquisa eu possa também contribuir com uma reflexão sobre a educação inclusiva em nossa escola.

Por isso, peço que você escreva sobre a maneira como você se constituiu professora, desde sua infância até este momento, buscando na memória os fatos que marcaram sua constituição como professora na escola e na vida. Narre livremente suas experiências, lembrando que sua participação neste estudo em nenhum momento a identificará. Em razão disso peço que você escolha um nome fictício para participar da pesquisa.

Nome: _____ Data: _____

APÊNDICE B
ROTEIRO: SEGUNDA NARRATIVA
ESCRITA DE UMA NARRATIVA SOBRE AS SITUAÇÕES DE ENSINO EM SALA
DE AULA

Escreva sobre as situações de ensino desta semana vivenciadas em sala de aula no momento em que você desenvolveu, com seus alunos, atividades com foco na inclusão escolar. Fique à vontade para relatar os conflitos, as contradições e as descobertas que fez no cotidiano de sua sala de aula. Esteja tranquilo ao escrever sua narrativa, saiba que uma experiência vivida por você, considerada como um ato simples, será muito importante para minha pesquisa. Sua narrativa é que dará veracidade a esse estudo. Não se preocupe com correções, juízo de valor, exposição e outros critérios de avaliação, ao escrever, lembre-se apenas de que narrar é escrever em detalhes, como planejou a aula, como foi a reação dos alunos, quais as dificuldades que você enfrentou, as surpresas que você teve, etc.

Nome: _____ Data: _____

APÊNDICE C
ROTEIRO: TERCEIRA NARRATIVA
ESCRITA DE UMA NARRATIVA SOBRE AS SITUAÇÕES DE ENSINO EM SALA
DE AULA

Nessa semana, ao escrever sobre uma situação de ensino vivenciada em sala de aula no momento em que você desenvolveu, com seus alunos, **atividades com foco na Inclusão Escolar**, gostaria que você também falasse um pouco sobre as práticas em sala de aula.

- a) De maneira bastante natural, que você nos relatasse como são as atividades desenvolvidas. É a mesma para todos os alunos? Ou você prepara uma atividade diferente para o aluno com deficiência?
- b) Você acredita que os alunos aprendem o que você ensina? Inclusive o aluno com deficiência?
- c) Como você ensina? Como você acha que os alunos aprendem? Incluindo o deficiente.
- d) Fale um pouco sobre ensino e aprendizagem.
- e) E para finalizar, você recebe ajuda para sua prática? Você busca ajuda?

Fique à vontade para relatar os conflitos, as contradições e as descobertas que fez no cotidiano de sua sala de aula. Desde já muito obrigada pela sua valiosa contribuição.

Nome: _____ Data: _____

APÊNDICE D
ROTEIRO: QUARTA NARRATIVA
ESCRITA DE UMA NARRATIVA SOBRE AS SITUAÇÕES DE ENSINO EM SALA
DE AULA

Nessa semana, gostaria que você escrevesse sobre o **Planejamento De Atividade Inclusiva**. De modo geral, como você planeja uma atividade inclusiva? Onde busca? Com quais objetivos? Possui referenciais teóricos? Gostaria de citar algum? Essas atividades com foco na **Educação Inclusiva** estão previstas no planejamento escolar?

De maneira bastante natural, gostaria que você também falasse um pouco sobre **Inclusão**. Desde já muito obrigada pela sua valiosa contribuição.

Nome: _____ Data: _____

APÊNDICE E
ROTEIRO:
RELATOS ESCRITOS SOBRE A TRAJETÓRIA DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

Tendo como objetivo analisar a inclusão escolar no contexto da sala de aula de ensino regular e no atendimento educacional especializado, buscando apontar como se relacionam e se influenciam mutuamente, este estudo tem como um dos instrumentos de pesquisa as narrativas de histórias de vida e das experiências vivenciadas em sala de aula por professoras dos anos iniciais do ensino regular. Outro instrumento de pesquisa serão os relatos escritos de uma professora que participou da trajetória do atendimento educacional especializado na escola campo.

Primeiramente, quero agradecer a você que aceitou participar deste estudo. Sua participação vai contribuir muito com a pesquisa. Espero que ao final da pesquisa eu possa também contribuir com uma reflexão sobre a educação inclusiva em nossa escola.

Gostaria que você escrevesse a respeito da história do atendimento educacional especializado em nossa escola, uma vez que é também sua trajetória como professora que atuou durante muitos anos nesse atendimento, a maneira como aconteceu a sua inserção e os motivos que a levaram a atuar nesse espaço. Fique à vontade para falar a partir de suas lembranças. Lembre-se que você não será identificada em nenhum momento, por isso, peço para escolher um nome fictício que usarei para analisar os dados coletados.

Obrigada!

Então seu nome fictício será _____ Data _____

APÊNDICE F
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa: _____

Identificação (RG) do participante da pesquisa: _____

Título do projeto: “A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: RELAÇÕES COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO”

Instituição onde será realizado: xxx

Pesquisadora responsável: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Identificação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE. Avenida Nenê Sabino, 1801; Bairro Universitário; CEP: 38.055-500; Uberaba-MG; Telefone: (34) 3319-8959.

E-mail: xxxxxxxxxxx

Telefone: xxxxxxxxxxx

Página na internet: <http://www.uniube.br/>

Endereço eletrônico (e-mail): ppg.educ@uniube.br

Pesquisadora assistente: Eliane Martins Pereira

Identificação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE. Avenida Nenê Sabino, 1801; Bairro Universitário; CEP: 38.055-500; Uberaba-MG; Telefone: (34) 3319-8959.

E-mail: elianemts126@yahoo.com.br

Telefone: (34) 9 8813-4555

Você, _____ está sendo convidado para participar da pesquisa: “**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: RELAÇÕES COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**” a ser desenvolvida por Eliane Martins Pereira, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, sob responsabilidade da Profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza, pertencente à mesma Universidade.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a educação inclusiva no contexto da sala de aula por meio de narrativas de professores e dos relatos escritos de uma professora sobre a trajetória do AEE da escola campo, buscando as relações entre ensino regular e atendimento educacional especializado.

Justifica-se pelo aumento da demanda de alunos com deficiência nas classes comuns e pela necessidade de análises e reflexões sobre práticas pedagógicas que sejam capazes de atender às necessidades educacionais bem como a acessibilidade desses alunos.

Se aceitar participar desse projeto, você contribuirá com o estudo:

- Escrevendo 01 (uma) narrativa sobre a história de como se constituiu professor na escola e na vida e 03 (três) narrativas a respeito das experiências vividas em sua sala de aula ao desenvolver atividades com foco na Educação Inclusiva.
- Escrevendo um relato sobre a trajetória do atendimento educacional especializado na escola campo;

O estudo foi planejado para que os riscos sejam minimizados e medidas protetivas sejam tomadas diante de possíveis desconfortos e riscos decorrentes da sua participação na pesquisa. Apesar desse cuidado é importante elencar alguns possíveis danos e riscos associados ou decorrentes da pesquisa, sejam eles: perda da confidencialidade; danos imateriais (de ordem psíquica, honra, autoestima, imagem e privacidade); discriminação; estigmatização e preconceito.

Você será informado sobre o projeto e sua participação no processo, assim como serão prestadas informações durante todo o processo de pesquisa. A sua participação será voluntária e consciente. Os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc.) jamais aparecerá, pois será utilizado um nome fictício para que sua identidade seja preservada. Desse modo fica garantido a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa bem como a plena liberdade ao participante da pesquisa de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização nenhuma.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Caso decida-se por não participar, ou por não ser submetido a algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade será imposta a você.

Os benefícios da pesquisa são de proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa. Desse modo a pesquisa pretende trazer contribuições teórico-metodológicas para a formação continuada dos professores a fim de favorecer avanços no processo de inclusão do aluno com deficiência na escola campo bem como nas demais instituições educacionais.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Uberlândia, ____ de _____ de 2017.

Ana Maria Esteves Bortolanza

(34) 9 9801 9978

Eliane Martins Pereira

(34) 9 8813 4555

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido (a).

Participante da Pesquisa

APÊNDICE G

CONVITE AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

CONVITE !



Queridos colegas,

Gostaria de convidá-los para um momento de confraternização e comemoração pelo encerramento da coleta de dados de minha pesquisa "A educação inclusiva no contexto da sala de aula: relações com o AEE." Nessa oportunidade receberemos a profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza, orientadora da pesquisa citada, que irá falar brevemente sobre a importância do estreitamento das relações entre a escola de educação básica e os programas de pós-graduação stricto sensu.

Nosso encontro se realizará dia 09/12/2017 das 14 às 15h, na sala do AEE (pisso inferior).

Desde já agradecemos sua presença.