



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MIRIAN ROSA PEREIRA

**EXPECTATIVAS DOCENTES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO:
EFEITOS SOBRE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
DEFICIÊNCIA**

**Marabá, PA
2009**

MIRIAN ROSA PEREIRA

**EXPECTATIVAS DOCENTES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO:
EFEITOS SOBRE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
DEFICIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do diploma de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Hildete Pereira dos Anjos.

**Marabá, PA
2009**

MIRIAN ROSA PEREIRA

**EXPECTATIVAS DOCENTES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO:
EFEITOS SOBRE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
DEFICIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do diploma de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá, sob orientação da Prof^a Dr^a Hildete Pereira dos Anjos.

Aprovado em: 30 de Junho de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Nilsa Brito Ribeiro

Prof^o Esp. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Prof^a Dr^a Hildete Pereira dos Anjos (Orientadora)

Dedico este trabalho em primeiro lugar ao meu Deus, a razão da minha existência e sempre confiarei.

Aos meus Pais, pessoas especiais e vencedoras, fazem grande diferencial e sentido a minha vida, são o meu porto seguro, estão ao meu lado todos os dias, e ensinaram-me as mais ricas lições. Minha eterna gratidão pelo o amor e dedicação, amá-los-ei eternamente.

Aos meus irmãos: Moisés, Misael, Márcio e minha sobrinha Meylane Nicole por todos os momentos compartilhados, e mesmo de longe sempre estiveram presentes, apoiando e torcendo na busca deste sonho. Sou muito feliz por tê-los em minha vida.

Á Francileide minha prima, companheira, amiga, cumplicidade constante, que compartilha as minhas alegrias e tristezas, sempre com confiança, paciência, amor e não mede esforços a ajudar-me em todos os momentos, sempre terá incomparável valor na minha vida.

Ao Oziel meu primo, amigo que sempre me incentivou de forma incondicional, acolheu-me e convivência melhor não poderei encontrar, sempre estendeu as mãos em todos os momentos e etapas da minha vida, serei imensamente grata.

Á Elizete, pela ternura, amor, dedicação, compreensão e companhia nesta caminhada, obrigada pelos mimos.

Á profª Herilda, que me ensinou tantas coisas, ajudou-me a dar meus primeiros passos, foi mais que uma professora, foi uma amiga, será impossível esquecer-la, sempre fará parte da minha história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pela confiança depositada e torcida na concretização deste sonho.

A todas as pessoas que compartilharam e contribuíram de maneira direta ou indireta para a conclusão deste curso.

À minha orientadora prof^a. Hildete pela paciência, credibilidade, apoio, inspiração e contribuição extraordinária para o meu crescimento profissional e como pessoa.

A todos os professores do Curso de Pedagogia, em especial as professoras Vanja e Lucélia que foram e são importantes na minha vida pessoal e acadêmica.

À prof^a Nilsa, por possibilitar-me desenvolver as idéias deste trabalho, através da orientação metodológica irrepreensível.

Às minhas amigas da turma de Pedagogia 2004 pela convivência compartilhada todas as manhãs, jamais esquecerei vocês e terei eternas lembranças.

Às amigas, em especial, Emmanuele Andrade, Débora Fabiane, Maria da Luz, Naiara Bezerra, Lúcia Cristina, Patrícia, Louriana pela força, incentivo constante em todos os momentos e pela amizade construída além dos espaços da universidade.

À Maria Helena pela energia positiva que sempre me contagia, companheirismo, apoio incondicional e amizade sincera que sempre poderei contar.

Às amigas da Escola Rio Tocantins, em especial a Raimunda e Vanderlanja pelo carinho e apoio constante.

Aos amigos e voluntários do Núcleo de Educação Especial, por mostrar como somos capazes de vencer qualquer desafio e tornar a vida muito mais divertida.

Aos professores sujeitos da pesquisa, que contribuíram gentilmente para realização deste trabalho.

A todos, o meu sincero **Muito Obrigada.**

Não sei ... se a vida é curta ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita.

Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
não seja curta,
nem longa demais
Mas que seja intensa
Verdadeira, pura...
Enquanto durar.

Feliz é aquele que transfere o que sabe
E aprende o que ensina.

Cora Coralina

RESUMO

Este trabalho propõe uma discussão sobre o processo de inclusão escolar e os discursos dos professores da sala regular em decorrência de oferecer educação de qualidade que garanta o desenvolvimento dos alunos em situação de deficiência. Este estudo realizou-se durante a pesquisa desenvolvida através do Programa de Auxílio a Instalação do Professor Recém-doutor (PARD), da Universidade Federal do Pará, em escolas públicas da cidade de Marabá. Objetiva-se analisar o discurso do professor em relação à expectativa de aprendizagem dos alunos em situação de deficiência da sala regular e as estratégias de ensino. O *corpus* se constitui de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com nove professores das séries iniciais, fundamental e médio de escolas públicas de Marabá, PA, os quais atuam junto a alunos deficientes auditivo, deficiente visual, com deficiência mental e Síndrome de Down. A metodologia de pesquisa está baseada na análise do discurso de linha francesa. A interpretação se organiza em quatro agrupamentos de sentidos: como o aluno é visto, as práticas pedagógicas, definição da aprendizagem e projeções de futuro do aluno. Tais agrupamentos apontam as expectativas do professor no que tange ao aprendizado dos alunos e situação de deficiência e as estratégias de ensino. E nesse sentido, o professor assume expectativas diferenciadas de acordo com a deficiência que ele lide.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão, Deficiência, Aprendizagem, Análise do Discurso.

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

- ACCD - Associação de Assistência a Criança Deficiente
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Marabá.
- CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
- CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
- CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, deficiência e Saúde
- CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos
- FNDE – Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação
- IBC - Instituto Benjamim Constant
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICIDH - Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NEES - Núcleo de Educação Especial
- OMS - Organização Mundial de Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PARD - Programa de Auxílio à Instalação do Professor Recém-Doutor
- SEDUC – Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará
- SEESP – Secretaria de Educação Especial
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação
- UPIAS – Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação
- URE – Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	13
1.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	13
1.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	15
1.3. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MARABÁ.....	17
1.4. PANORAMA DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL	19
2. RETRAÇANDO A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA	22
2.1 REPRESENTAÇÕES RELACIONADAS À DEFICIÊNCIA	22
2.2 DISCUTINDO A DEFICIÊNCIA	25
2.3 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: UMA NOVA ABORDAGEM	25
2.4. CORPO COMO CONDIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA EXISTÊNCIA.....	28
2.5. NORMALIDADE, DIFERENÇA E PRECONCEITO	29
3. PERSPECTIVAS ATUAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO INCLUSIVO	31
3.1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA INCLUSIVA.....	38
4. CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI SOBRE O APRENDER NA ESCOLA INCLUSIVA	42
5. DESENHANDO O CONCEITO DE DISCURSO	48
5.1 ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA: CONSIDERAÇÕES BÁSICAS.....	48
5.2 <i>CORPUS</i> DISCURSIVO E DISPOSITIVO DE ANÁLISE	49
6. ANALISANDO DISCURSOS DOS PROFESSORES DA SALA REGULAR	51
6.1. DISCURSOS QUE REVELAM COMO O ALUNO EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA É VISTO.....	51
6.1.1. <i>A presença do aluno em situação de deficiência na sala regular</i>	51
6.1.2 <i>As diferentes vozes nos discursos sobre definições e qualificações do aluno em situação de deficiência referente à aprendizagem</i>	55
6.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA SALA REGULAR	60
6.2.1. <i>Preparação de material didático</i>	60
6.2.2. <i>Acompanhamento ao aluno em situação de deficiência nas atividades que realiza</i>	62
6.2.3. <i>Modificações na prática do professor diante do processo inclusivo</i>	66
6.2.4. <i>Estratégias de ensino</i>	67
6.2.5. <i>Dificuldades vivenciadas pelos professores</i>	70
6.3. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA	74
6.4. PROJEÇÕES DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO ALUNO EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA	78
7. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa se originou a partir das discussões no Núcleo de Educação Especial (NEES)¹, e concretizou-se nos estudos realizados durante a pesquisa “A experiência de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas públicas de Marabá: primeiras avaliações”² na área de educação especial.

A temática da relação entre aprendizagem e deficiência sempre despertou inquietações e interesse; no caso deste trabalho, o principal interesse está em compreender quais as expectativas dos professores acerca da aprendizagem dos alunos em situação de deficiência³ inseridos na sala regular⁴ e as estratégias de ensino, portanto, tais expectativas têm efeitos sobre a aprendizagem dos alunos, e como objetivos específicos propomos a: a) Analisar os discursos dos professores a respeito da aprendizagem dos alunos em situação de deficiência; b) descrever das falas as estratégias de ensino utilizadas pelos professores; c) Analisar como os professores visualizam o futuro do aluno em situação de deficiência; d) Relacionar os discursos, analisando os encontros e entrecruzamentos das vozes emergidas.

O corpus deste trabalho constitui-se de entrevistas semi-estruturadas, com nove professores das séries iniciais, ensino fundamental e médio das escolas públicas de Marabá, Pará, os quais atuam junto a alunos deficientes auditivo, deficientes visual, deficientes mentais e síndrome de Down. A partir das falas do professores emergidas tomamos para análise quatro agrupamentos: Como o aluno é visto: definições e qualificações atribuídas a eles; As práticas pedagógicas: preparação do material didático, acompanhamento ao aluno, modificações na prática, estratégias de ensino e dificuldades vivenciadas; Como é definida a aprendizagem; Projeções do professor em relação ao aluno em situação de deficiência, os quais juntos respondem as indagações do trabalho.

A partir do processo inclusivo a presença do aluno em situação de deficiência na sala de regular vem aumentando gradativamente, e trabalhar no âmbito da educação inclusiva tem despertado o professor ressignificar o ensino. Partindo da premissa que qualquer aluno que se afaste do tipo de aluno esperado pelo professor é tido como barreira, e com a inclusão escolar traz a tona tais evidencias, embora não seja exclusivamente só em relação aos alunos em

¹ Núcleo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá.

² Financiado pelo Programa de Instalação ao Professor Recém Doutor (PARD), da qual a autora foi bolsista.

³ A expressão “em situação de deficiência” foi adotada para expressar o fato de que a deficiência, embora afete mais diretamente a pessoa, é construída numa situação cultural e seus efeitos podem ser modificados ao se modificar tal situação.

⁴ A expressão “sala regular” foi preferencialmente utilizada em oposição às salas especiais, nas quais eram matriculados os alunos em situação de deficiência.

situação de deficiência. Portanto, ao superar as entraves contra a inclusão escolar o ensino torna-se prazeroso, significativo para o professor, alunos e o aprendizado flui naturalmente entre ambos por meio da interação.

No primeiro capítulo, para se compreender com clareza a importância da inclusão foi necessário abordarmos um breve histórico da educação especial desde o primórdio até a implantação do processo de inclusão escolar amparada pelos documentos internacionais, políticas públicas nacional, estadual, municipal, e assim, como foi à implantação da educação especial em Marabá e consecutivamente à inclusão escolar. Mostrar o panorama da deficiência no Brasil e o aumento do índice da inserção dos alunos em situação de deficiência nas escolas públicas e privadas. Amparamos nos autores como Mazzota (2005), Januzzi (2006) e Mendes (2006).

No segundo capítulo refere-se às concepções de deficiência focando as diferentes maneiras como era vista pela sociedade no decorrer de cada período, as terminologias utilizadas e os valores designados às pessoas em situação de deficiência em cada sociedade vigente, assim, discutiremos a deficiência a partir do modelo social como uma nova abordagem, e o corpo como condição para a construção de existência e a normalidade, diferença e preconceito. Com base na teoria de Diniz (2007), Sasaki (1997), Ferreira (2008), Silva (2006).

No terceiro capítulo para contextualizar as atuais discussões no âmbito inclusivo, fizemos uma revisão bibliográfica e discutimos as concepções dos sujeitos participantes do processo inclusivo escolar com base nas pesquisas de Furini (2006), Duek e Naujorks; Guedes e Silva; Kassar, Oliveira e Silva; Rodrigues; Vieira e Denari, ambos (2007); Monteiro e Manzini; Quatrin e Pivetta; Smeha e Ferreira; Teixeira e Kubo, todos de (2008), e a importância das práticas pedagógicas ancorada nos fundamentos de Marchesi (2004).

No quarto capítulo baseamos nas contribuições de Vigotski (1989, 2001 e 2003) que defende que as pessoas em situação de deficiência interagem no meio social, aprendem e desenvolver estratégias para compensar a deficiência, portanto, é necessário conhecer os níveis de desenvolvimento para aprender, ou seja, de que maneira o aluno aprende e ações educativas que o incentiva ou inibi.

No quinto capítulo ressaltamos a metodologia de pesquisa que nos possibilitou a fazer as análises dos discursos dos professores, por meio da Análise do Discurso (AD) da linha francesa, e assim, produzindo reflexão sobre os dizeres do professor a partir das temáticas analisadas, as quais não foram explicitamente propostas, mas foram evidenciadas nas falas. Amparamos nos fundamentos teórico de Orlandi (1999) e Brandão (2002).

No sexto capítulo se configura as análises dos discursos dos professores, discutimos os ditos expressos e as marcas que foram emergindo, ou aparecendo nas entrelinhas, que nos permitiram compreender o universo da sala de aula a partir do foco relativo à aprendizagem do aluno em situação de deficiência. Por fim, no sétimo capítulo as conclusões na busca de contribuir para uma prática docente menos limitante e excludente, afim de educação de qualidade para todos os alunos.

1. OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Faremos, neste capítulo, um resgate histórico da educação especial, abordando os diferentes momentos vivenciados, para assim compreendermos as implicações que influenciaram a educação inclusiva no atual contexto educacional brasileiro e a implantação da educação especial à inclusão escolar no município de Marabá, e o panorama da deficiência no Brasil.

1.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O cenário da educação é marcado por diferentes transformações significativas a cada momento histórico, e para compreender a educação especial é fundamental conhecer a sua história no decorrer de cada contexto da sociedade, resgatar seus diferentes momentos vivenciados e as influências na prática do cotidiano escolar que buscam adequar às necessidades da sociedade.

Na época primitiva, mesmo tendo pouco registro de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência, as pessoas que tinham doenças e alguma deficiência eram consideradas inválidas e exterminadas, o objetivo era a sobrevivência individual, que era enfrentada nos desafios da vida cotidiana. Na antiguidade clássica, a sociedade buscava a perfeição, e eliminava qualquer traço de imperfeição do ser humano, porque os considerava sub-humano. Na Idade Média, as pessoas em situação de deficiência foram deixadas sob cuidados da igreja, passam a ser acolhidas em conventos e igrejas. A estrutura social era defendida pelas leis divinas, sob o domínio da igreja Católica, e quem transgredisse as leis era exterminado.

Segundo Mazzota (2005) foi na Europa, que começaram os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, causando mudanças nas atitudes dos grupos sociais, e provocando medidas educacionais, as quais foram expandindo e levadas para os Estados Unidos, Canadá, Brasil e demais países.

A fase de negligência ou omissão foi predominante em diversos países até o século XVII, e no Brasil foi estendida até o início da década de 50. Até o século XVIII as noções referentes à deficiência eram voltadas para o misticismo e ocultismo, não havendo base científica para ampará-la. Em meados do século XIX com o surgimento dos métodos científicos à deficiência passa a vista pelo modelo médico como patologia.

De acordo com Januzzi (2006), Mazzota (2005) e Mendes (2001), o marco da Educação Especial no Brasil foi à criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamim Constant (IBC) em 1854; o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na cidade do Rio de Janeiro, em 1854. A educação especial vai se constituindo como integrante do sistema educacional ainda em seus primórdios.

Segundo Mazzota (2005), no Brasil, a partir do século XIX a meados do século XX houve algumas iniciativas oficiais e particulares isoladas de educadores interessados pelo atendimento das pessoas em situação de deficiência, mas somente a partir de 1957 que são presenciadas as iniciativas oficiais no âmbito nacional.

Em meados do século XX começa o desenvolvimento de escolas especiais nas escolas públicas, e a educação da pessoa em situação de deficiência é assumida pelo Governo Federal em âmbito nacional, através de campanhas, sendo a primeira intitulada Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), através do decreto Federal nº 42.728 em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão em 1958; Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), ambas instituídas em 1960 (MAZZOTA, 2005, p. 49-51). As pessoas em situação de deficiência começaram a ser vistos como cidadãos com certos direitos e deveres, mas sua participação na sociedade ainda é restrita.

A partir daí, surgem classes especiais, conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, como locais de segregação para as pessoas em situação de deficiência. Aos poucos o acesso para as pessoas em situação de deficiência vai sendo conquistado, na medida em que a população conquista a ampliação das oportunidades educacionais.

Em 1973, com objetivo de ampliar a melhoria do atendimento as pessoas em situação de deficiência foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), assim extinguindo as campanhas anteriores criadas. Em 1986 este órgão foi transformado na Secretaria de Educação especial (SESPE), até o ano de 1990, quando os assuntos relacionados à educação especial passaram a ser assumido pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), e no final de 1992, com a reorganização dos ministérios do governo, surgiu como Secretaria de Educação Especial (SEESP) como órgão do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) que está ativa até hoje. (MAZZOTA, 2005).

Trata-se aqui de um breve levantamento histórico da educação especial no Brasil, cujo esboço ainda provoca muitas discussões; de acordo com Mazzota (2005) muitas iniciativas

individuais fizeram parte deste processo, algumas delas desempenharam papéis importantíssimos para impulsionar e provocar mudanças no atendimento as pessoa em situação de deficiência.

O marco inicial das experiências da educação especial no Brasil é marcado por instituições que oferecem atendimento assistencialista e de segregação, que afastam as pessoas em situação de deficiência do convívio social, enquanto a experiência no Reino Unido é diferenciada pela participação da Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação⁵ (Upias) que lutavam contra a segregação, questiona as compreensões anteriores da deficiência, e a deficiência passa a ser vista como modelo de opressão social e não como modelo biomédico (DINIZ, 2007).

1.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

O movimento de inclusão está fundamentado na história da educação especial, que é marcado pela segregação e integração social das pessoas em situação de deficiência. De acordo com Anjos, Andrade e Pereira (2009) a inclusão é um processo evolutivo, que tem marcos diferenciados. São eles: as práticas de segregação, afastando as pessoas em situação de deficiência da sociedade, tendo a deficiência como própria do sujeito, voltada para o modelo médico; as práticas integracionistas, que abrem espaços na escola regular, porém, em salas especiais (esse período é de transição do modelo médico para modelo o social da deficiência) e, por meio a críticas destas concepções, surgem espaços para novas experiências que deságuam na inclusão escolar, “em vez de serem enviados esforços para fornecer à pessoa condições de adaptar-se à escola, procurar-se-ia construir uma escola para atender às pessoas concretas que fazem parte dela” (ANJOS, ANDRADE e PEREIRA, 2009, p. 117).

A inclusão, como movimento social, iniciou na segunda metade da década de 80, nos países desenvolvidos amparados em diversos tratados e declarações. No Brasil a nova Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, em seu artigo 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E a Lei Federal 7853 de 24 de outubro de 1989, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial nos estabelecimentos públicos de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado no

⁵ Primeira organização política sobre deficiência formada e gerenciada por pessoas em situação de deficiência.

ano seguinte, reitera a necessidade de atendimento especializado às pessoas em situação de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na década de 90 com o propósito de discutir e reforçar o direito à educação, estabelecido há mais de quarenta anos na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶, elaborou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁷, com um plano de ações para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem todas as declarações expressam os avanços na concepção da educação, democratizado o acesso à escolarização obrigatória, à promoção da igualdade.

O grande impulso foi através da difusão das idéias expressas na Declaração de Salamanca⁸, que apresenta ações sobre as quais os governos precisam pensar, discutir e tomar medidas para efetivar uma educação inclusiva, que promova a dignidade humana e usufruir dos direitos humanos.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394⁹, a educação especial é definida no capítulo V: Da educação especial; artigo 58, como: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. É este artigo que determina a educação especial em termos da lei e regulamenta a prática da educação inclusiva.

A Declaração de Guatemala¹⁰ garante que as pessoas em situação de deficiência tenham “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”, foi adotada no Brasil como lei, sob o decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001.

Com o propósito de consolidar a política de educação especial, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto com a Secretária de Educação Especial (SEESP) implantou em 2004 o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, tendo como objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias. A expectativa, quanto às ações

⁶ É um dos documentos básicos das Nações Unidas, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Nela, são enumerados os direitos que todos os seres humanos possuem.

⁷ Aprovada na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, com a presença de 155 países; realizada em Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

⁸ Documento em que os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha, 07 e 10 de junho de 1994, reafirmam o compromisso com a Educação para todos.

⁹ É a lei vigente atualmente no Brasil, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, baseada no princípio do direito universal à educação.

¹⁰ Texto da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 06 de junho de 1.999, na Guatemala.

conjuntas das esferas federal, estadual e municipal é que haja melhorias na educação especial, pois a articulação entre as três esferas políticas só favorecem o cenário da educação brasileira.

Assim, os anos 90 são marcados, pelo o advento da educação inclusiva, pela busca do respeito às características do indivíduo frente ao processo pedagógico.

A inclusão como prática educativa é recente em nossa sociedade, as práticas da exclusão, da segregação institucional e da integração são discutidas em torno de um novo modelo de atendimento escolar, que surge em reação contrária aos processos anteriores. Como o objetivo da educação inclusiva é uma sociedade para todos, sua prática “repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação” (SASSAKI, 1999, p. 42).

As pessoas em situação de deficiência, segundo a Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (1994), precisam receber educação diferenciada, recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas, em virtude de sua condição de deficiência: auditiva, visual, mental, múltipla, física, altas habilidades ou condutas típicas.

Em esfera estadual, a Resolução n.º. 400 de 20 de outubro de 2005 vem disciplinar o atendimento e a inserção do aluno em situação de deficiência na sala regular.

O panorama histórico da educação especial revela que as pessoas em situação de deficiência sempre viveram à margem, excluída pela sociedade. Hoje, o grande marco da expansão da educação especial, tem sido a luta das pessoas em situação de deficiência pelos seus direitos, temos leis que buscam regulamentar os direitos das pessoas em situação de deficiência, no entanto, não é suficiente somente termos as leis, é necessário viabilizar estruturas adequadas e modificar as atitudes que estão enraizadas desde o primórdio da educação especial para superar modelos estereotipados, e adequar necessidades das pessoas.

É preciso que façamos parte do processo inclusivo, que é longo e desafiador, mas todo ser humano tem direito de usufruir das mesmas condições de vida que garantam seus direitos, e que tenha suas necessidades atendidas pela sociedade, e a escola tem a responsabilidade de assegurar a educação de qualidade a todos, sem diferenciação.

1.3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MARABÁ

A educação especial foi implantada no ano de 1987 no município de Marabá, estado do Pará, ofertando atendimentos às pessoas em situação de deficiência nas classes especiais,

salas de recursos e ensino itinerante, com objetivo de desenvolver as potencialidades através da integração, baseado no paradigma da integração que prevalecia no momento, gerenciada pela Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC), em Marabá 4ª Unidade Regional de Educação (URE).

A inclusão escolar começou a partir do ano de 2000, amparada pela Declaração de Salamanca e a LDB 9394/96, através dos projetos: “Escola Inclusiva: direito às diferenças”, implantados pelo MEC no município, e organizados pela equipe de educação especial. A inclusão no município ganhou proporção por intermédio da municipalização do ensino, onde a educação especial passou a ser administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (MARABÁ, 2008).

Com a implantação da proposta de inclusão escolar as classes especiais foram extintas em 2001, portanto, começa a inclusão dos alunos em situação de deficiência no ensino regular, e a implantação do atendimento educacional especializado nas Salas de Apoio Pedagógico Específico (SAPE) para atender os alunos de deficiência visual, auditiva e dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Através do MEC/FNDE o município foi contemplado no ano de 2004 com o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais (CAP) Inácio Baptista Moura, sendo uma das principais referências no município. E no ano de 2006 foi implantado o laboratório de informática da PROINESP na Escola Municipal de Ensino Fundamental Odílio Maia, e o município ainda dispõe do atendimento da instituição especializada Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Marabá (APAE). Hoje o departamento de educação especial oferece serviço de atendimento educacional especializado, como fonoaudiológico e psicológico em onze escolas de ensino regular.

Para fortalecer a implantação da educação inclusiva, a SEMED promoveu cursos de capacitação, através de oficinas, cursos, palestras e outros eventos para oitenta e quatro escolas de ensino regular.

O município de Marabá a partir do ano de 2005 foi integrado como pólo no programa “Educação Inclusiva: saberes e práticas da inclusão”, “Educar na Diversidade e Formação de Professores para atendimento educacional especializado”, todos do MEC. Também foram implantadas duas salas de recurso multifuncionais através da parceria MEC/FNDE e prefeitura de Marabá.

Em relação às matrículas dos alunos em situação de deficiência consta que no ano de 2008¹¹ 335 alunos freqüentavam a sala regular, sendo 310 da zona urbana e 25 de zona rural, correspondendo que 72 escolas de Marabá (zona urbana e rural) têm alunos em situação de deficiência na sala regular.

1.4. PANORAMA DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Recentemente houve, no Brasil, tentativas de incluir a deficiência a partir do modelo social, os dados estatísticos do censo de 2000 seguiram orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo marcado por nova etapa de registro de informações sobre a deficiência no país, sendo um progresso, as perguntas levaram em consideração a Classificação Internacional de Funcionalidade, deficiência e Saúde (CIF).

De acordo com o Censo de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem na população brasileira 24.600.256 pessoas¹² com algum tipo de deficiência, corresponde a 14,5% da população brasileira. Houve, nos últimos anos, entre os Censos de 1991 e o de 2000, um aumento maior que 13 pontos percentuais no número de pessoas com deficiência no Brasil, que era de 1,41% da população total.

De acordo com o Censo de 2000, a distribuição das lesões na população é a seguinte:

Deficiência	Definição	Quantidade	Total	Percentual
Mental	-	2.848.684	2.848.684	11,5%
Física	Tetraplégica, paraplégica e hemiplegia	955.287	1.422.223	0,44%
	Falta de membro ou parte dele	466.936		5,32%
Motora	Incapaz de caminhar ou subir escada:	588.201	7.879.600	2,3%
	Grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escada	1.799.917		9,54%
	Alguma dificuldade permanente de caminhar ou subir escada	5.491.482		22,7%
Auditiva	Incapaz de ouvir	176.067	5.750.810	0,68%
	Grande dificuldade permanente de ouvir	860.889		4,27%
	Alguma dificuldade permanente de ouvir	4.713.854		19%
Visual	Incapaz de enxergar	159.824	16.573.937	0,6%
	Grande dificuldade permanente de enxergar	2.398.472		10,50%
	Alguma dificuldade permanente de enxergar	14.015.641		57,16%

Tabela 1: Distribuição da deficiência na população brasileira, Censo 2000. Fonte: IBGE.

O censo de 2000 incorporou uma variedade de deficiência em diferentes graus conforme a tabela 2. Para tabular esses dados levaram em consideração o uso de aparelho auditivo, óculos, prótese e bengalas. Neste sentido, a deficiência fará parte da população de maneira geral, não apenas vinculada aos deficientes. Desta maneira haverá um aumento significativo de deficiente devido ao envelhecimento populacional, que decorre da idade, em

¹¹ Dados gentilmente fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação Especial.

¹² Este é o último dado oficial levantado pelo IBGE.

que apresentará dificuldade no desempenho das funções ou habilidades do corpo. As mulheres são a maioria entre as pessoas em situação de deficiência (54%).

Em relação à escolaridade a média das pessoas em situação de deficiência é menor em relação aos demais alunos. De acordo com os dados do Censo Escolar do MEC¹³ no ano de 2007, o número de alunos em situação de deficiência matriculados na educação básica¹⁴ foi 654.606, que corresponde a 1,2% do total de matrícula.

Abaixo tabela da matrícula da educação especial no âmbito nacional.

Tipos de atendimento educacional	Matriculas da educação especial por dependência							
	Públicas					Privadas		Total Brasil
	Federal	Estadual	Municipal	Total		nº	%	
	nº	nº	nº	nº	%			
Escola especializada	813	28.849	27.554	57.216	13,9	213.526	87,4	270.742
Sala especial do ensino regular	17	26.302	40.823	67.142	16,4	10.586	4,3	77.728
Salas regulares com e sem apoio pedagógico	202	103.804	181.917	285.923	69,7	20.213	8,3	306.136
Total	1.032	158.955	250.294	410.281	100,0	244.325	100,0	654.606

Fonte: MEC/Inep/Deed – Censo escolar 2007.
Notas: Uma mesma escola pode oferecer atendimento educacional em salas regulares e especiais.

Tabela 2 – Matrículas da Educação Especial segundo o tipo de atendimento educacional

O atendimento educacional da educação especial na rede pública predomina em salas regulares, sendo 69,7%, evidenciando a presença dos alunos em situação de deficiência nas salas de aula, fomentando o processo de inclusão, porém, nota-se que ainda existem escolas especializadas, que é de 13,9% do total de matrícula; e nas escolas federais as matrículas são mínimas, devido à pessoa em situação de deficiência ter pouco acesso aos institutos federais de ensino.

Na rede privada o atendimento é voltado para o serviço especializado com 87,4% da matrícula da escola privada, sendo uma situação contraditória em relação às escolas públicas, esses atendimentos são voltados para assistencialismo, filantropia, ações comunitárias, etc. Essa informação serve como alerta para esse tipo de atendimento, sendo contraditório a inclusão escolar.

No que diz respeito a matrículas da educação especial nas salas regulares, houve avanços favoráveis nas escolas brasileiras com base nos dados do censo escolar nos anos de 2004 a 2007.

¹³ Últimos dados informados.

¹⁴ Corresponde a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional.



Gráfico 1: Fonte: MEC/Inep/Deed.

Em 2004 as matrículas atingiram o percentual de 34,5%, em 2005 o percentual de 41,0%, 2006 correspondia a 46,4% e 2007 o percentual de 46,8%. Ao relacionar os dados atuais do ano de 2007 com o ano de 2006 percebemos decréscimo, correspondendo a 46.018 alunos a menos.

Quando falamos em educação supomos a possibilidade de todos terem acesso a escola, e as pessoas em situação de deficiência devem ter oportunidades iguais de aprendizagem, já que a presença do aluno na sala de aula tem sido um avanço constante para a educação. Com base nos dados atuais, a educação especial vem alcançando um dos primeiros objetivos que é oferecer educação escolar aos alunos, apesar de não ter superado totalmente a segregação.

A educação especial e inclusiva não implica somente ter o aluno em situação de deficiência dentro da sala regular, mas criar possibilidades de conviver, compartilhar e aprender novos conceitos uns com os outros. O aluno em situação de deficiência estar na sala regular é um direito que deve ser sempre garantido.

Hoje, mesmo com número significativo de alunos em situação de deficiência nas salas regulares há críticas, muitos questionamentos, porque a inclusão é o ideal para enfrentar a segregação, porém, esbarra em grandes obstáculos que impedem a eficácia, prejudicando o aluno desenvolver suas potencialidades.

Portanto, a educação inclusiva não deve ser apenas proposta de acesso dos alunos em situação de deficiência a escola, mas, desenvolver práticas pedagógicas de ensino pautadas na boa qualidade, igualdade, autonomia, estímulo e explorar as potencialidades de cada aluno, removendo os obstáculos para acontecer à aprendizagem.

A presença dos alunos em situação de deficiência na escola permite alargar horizontes e levar o mundo para dentro da sala de aula, promovendo interação e desenvolvimento em todos os aspectos: físicos, motores, intelectuais, afetivo e social.

2. RETRAÇANDO A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Abordaremos neste capítulo como a deficiência era vista no decorrer dos anos pela sociedade da época, discussões sobre a partir do modelo social como nova abordagem e o corpo como condição de existência e questão da normalidade, diferença e preconceito.

2.1 REPRESENTAÇÕES RELACIONADAS À DEFICIÊNCIA

Ainda hoje, apesar de muito se discutir e da intensa luta pela inclusão, pessoas em situação de deficiência sofrem preconceito e discriminação, ao começar pela maneira de identificá-la.

Às vezes, ainda temos dúvida em relação ao termo a ser utilizado, o que vale é que a maneira de falar ou escrever seja numa perspectiva que não esconda a deficiência. Cada época tinha seus valores da sociedade vigente, os quais são substituídos por outros para designar novos conceitos.

O maior problema é o uso de termos que estão carregados de preconceito, idéias equivocadas, e que são perpetuadas, como os termos desagradáveis, pejorativos, com eufemismos, ou preocupações exageradas, numa tentativa de amenizar a deficiência, e acabam por desvelar preconceitos, estigmas e estereótipos.

Para os precursores dos estudos sobre deficiência, a linguagem referente ao tema estava carregada de violência e de eufemismos discriminatórios: “aleijado”, “manco”, “retardado”, “pessoa portadora de necessidades especiais” e “pessoa especial”, entre tantas outras expressões ainda vigentes em nosso léxico ativo. Um dos poucos consensos no campo foi o abandono das velhas categorias e a emergência das categorias “pessoa deficiente”, “pessoa com deficiência” e “deficiente” (DINIZ, 2007, p. 10).

No nosso modo de falar voluntariamente ou involuntariamente expressamos nossas concepções e/ou preconceitos acerca da deficiência. A própria expressão "com necessidades especiais" não abrange em sua totalidade a designação das pessoas em situação de deficiência, tendo em vista que necessidades especiais todos nós temos ou manifestaremos em algum momento da vida. E estes sujeitos além dessa necessidade possuem outras condições mais específicas (ANJOS, ANDRADE e PEREIRA, 2009).

Apesar de compreendermos o que é a inclusão, o conhecimento das questões de terminologias é de fundamental importância para construirmos uma sociedade inclusiva. Ao longo da história da educação especial foram utilizadas diferentes terminologias que estavam

relacionadas como a sociedade da época retratava a deficiência, e como a vinculava a pessoa em situação de deficiência.

No início da história da humanidade e durante séculos as pessoas que tinha deficiência eram consideradas inúteis, inválido, peso para a sociedade e a família considerava como um fardo e alguém que não tinha nenhum valor.

Por volta do século XX, houve avanços na sociedade, começaram a reconhecer que a pessoa em situação de deficiência poderia ter alguma capacidade, mesmo que fosse reduzida, mas também, considerava que a deficiência reduzia ou eliminava a capacidade da pessoa, porém, o que preponderava era incapacidade do sujeito ou capacidade limitada.

A partir dos anos de 1960 a 1980 a sociedade começa a utilizar terminologia para definir a deficiência, como: defeituoso para deficiência física; deficiente para a deficiência física, mental, auditiva, visual e múltipla; e excepcional para a pessoa com deficiência mental. Nesta época as pessoas em situação de deficiência começam a serem aceitas na sociedade; e são fundadas as primeiras entidades assistencialistas, como Associação de Assistência a Criança Deficiente (ACCD) e a APAE ambas na década de 50.

E em 1987 começa-se a utilizar o termo *pessoa deficiente*, concedendo valor à pessoa e colocando a deficiência em segundo plano. Neste momento começa a luta pelos direitos e dignidade igualitária. Segundo Diniz (2007) os primeiros teóricos escolheram a terminologia pessoa deficiente e deficiente com intuito de demonstrar que a deficiência estava na interação social e não na pessoa.

Nos anos de 1988 a 1993 a terminologia empregada é *pessoa portadora de deficiência*, depois somente *portador de deficiência*; a qual é utilizada nos documentos legais, como: Constituição Federal, Estadual e em todos os documentos de políticas públicas voltados para a educação especial, essa terminologia é fortemente criticada, a deficiência não é um objeto que pode ser retirado no momento que desejar.

A partir de 1990 e até mesmo nos dias atuais surge a expressão *pessoa com necessidade especial*, que não agrega valor diferenciado á pessoa em situação de deficiência, e nem a deficiência. Depois surge a expressão *pessoas especiais* na tentativa de atenuar a deficiência, porém é visto com eufemismo e com difícil aceitação.

Em 1994 após a Declaração de Salamanca que estabelece a educação inclusiva, a terminologia é pessoa com deficiência, com o objetivo de focar a necessidade educacional especial da pessoa, e assim rompe com questões focadas na deficiência. Nesta época começa o grande impulso pela inclusão das pessoas em situação de deficiência, e a participação na sociedade em todos os aspectos, que é garantido por meio de direitos legais.

A terminologia *pessoa com deficiência* é a mais utilizada hoje. Os movimentos mundiais das pessoas em situação de deficiência dos quais o Brasil faz parte, debateram e escolheram essa terminologia em todos os idiomas (SASSAKI, 2002). A Convenção da Organização das Nações Unidas¹⁵ (ONU) sobre os direitos da pessoa em situação de deficiência incorporou no seu tratado internacional de direitos humanos essa terminologia.

E a partir de 2008 é utilizada a terminologia *pessoa em situação de deficiência* que indica que a pessoa faz parte e interage na sociedade, que por sua vez deve adaptar-se às necessidades especiais da pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita, para melhorar a qualidade de vida e a autonomia. Nesse caso, compreende-se que a situação de deficiência é criada pela cultura e é superável pelas ações da coletividade.

Partindo dessas representações através da terminologia, percebemos que refletem mudanças de cada momento histórico. O que hoje é socialmente aceitável, em outro momento histórico pode ter significado diferente e até mesmo ofensivo e desagradável. Por exemplo, no século XX os termos como imbecil, abobado, retardado, eram usados com frequência, e não sendo considerados ofensivos, os quais nos primórdios eram vindos do modelo médico, agora na época atual ganham aspectos negativos, são considerados desumanos.

Através da luta das pessoas em situação de deficiência a linguagem que usamos para referir a elas tem sido relevante, as palavras carregam imagens a nosso respeito. Mesmo com a variedade de terminologia relacionada à deficiência, o mais importante é sempre pensar na pessoa como ser humano, não ter receio em usar a palavra deficiência, “o desafio está em afirmar a deficiência como um estilo de vida, mas também em reconhecer a legitimidade de ações distributivas e de reparação da desigualdade” (DINIZ, 2007, p. 11).

No que diz respeito às terminologias, escolher uma opção não significa o ato de definir a pessoa. É difícil conceituar a nomenclatura, que é uma discussão constante na área da educação especial, várias tem sido as tentativas de obter a melhor caracterização, portanto, ainda não chegou a um consenso quanto a essa questão.

¹⁵ Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. No Brasil foram ratificados pelo Congresso Nacional em 09 de Julho de 2008 pelo decreto legislativo nº 186/2008 e todos os seus artigos são de aplicação imediata.

2.2 DISCUTINDO A DEFICIÊNCIA

As pessoas em situação de deficiência nem sempre foram respeitadas e valorizadas, por muito tempo foram totalmente ignoradas, vítima de abandono, rejeição, mau tratos, privadas do convívio social, segregadas, e sendo vistas como fragmentos incompletos. O preconceito contra a pessoa em situação de deficiência persistiu fortemente até o século XX com práticas, segregacionista, e conceitos de normalização.

As atitudes foram se modificando, as crenças que a pessoas em situação de deficiência devem ser evitadas, excluídas vão sendo abandonas e substituída por cuidados, proteção, educação e que as mesmas devem ocupar seu lugar na sociedade. Essas idéias vão sendo fortalecidas e surgindo a educação especial, que é um conceito muito amplo, ultrapassa a barreira só do espaço escolar, envolve toda estrutura social, os serviços educacional, oferecendo suporte necessário para atender as necessidades dos sujeitos.

Hoje na busca de superar toda a história marcada de isolamento, discriminação e preconceito as pessoas em situação de deficiência começam a ter aceitação na sociedade. Apesar da luta incessante pela inclusão e das importantes mudanças ainda permanecem preconceitos, discriminação, estigma e levarão algum tempo para serem eliminados.

Sabemos que mudar o contexto atual para o processo inclusivo de uma hora para outra é impossível; é um processo que envolve mudanças gradativas em todos segmentos da sociedade, e principalmente em cada sujeito.

2.3 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: UMA NOVA ABORDAGEM

No ano de 1970 surgiu no Reino Unido e nos Estados Unidos, o que ficou conhecido como modelo social da deficiência. Nesse período foi fundada a Upias, sendo o primeiro grupo de pesquisadores da deficiência¹⁶ que debateu as questões tradicionais da deficiência, e a qual deveria ser entendida como problema social e não individual, assim estabelecendo como tese política a idéia de que havia uma diferença entre o corpo lesado e a experiência social da deficiência, que era a forma de opressão social. Neste sentido, tornou como principal objetivo a redefinição da deficiência como exclusão social, e assim Diniz explica a distinção entre a lesão do corpo e a deficiência:

¹⁶ Os integrantes eram homens institucionalizados com lesão medular, formados em sociologia, inspirados na teoria marxista.

Lesão: ausência parcial ou total de um membro, ou membros, organismo ou mecanismo corporal defeituoso;

Deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social. (2007, p. 17).

Neste caso, Diniz (2007) destaca que a lesão na perspectiva do modelo social da deficiência é a uma questão da identidade da pessoa, sem valor algum, e a deficiência é a opressão sobre o corpo lesado que traz discriminação social.

Essa definição foi a primeira tentativa da Upias, e para reafirmar as experiências de discriminação vivenciadas pelas pessoas em situação de deficiência estabelece dois objetivos. O primeiro era mostrar que o indivíduo poderia ter lesões, mas não apresentar deficiência, o intuito era desmistificar a lesão, que estava carregada de conceitos de desvantagem e definir como parte da identidade da pessoa.

O segundo objetivo era retrain a deficiência da preponderância dos discursos médicos e colocá-la como questão prioritária para a sociologia, e ações da política pública. Foi nesta busca que definiu o modelo social da deficiência em oposição ao modelo médico. No discurso alternativo, desvinculado do modelo médico, que os representantes da Upias descreveram a lesão como aspecto da diversidade corporal humana, denominando o modelo social da deficiência. O sujeito só apresentaria a deficiência se a sociedade em que ele estivesse inserido não fosse sensível a sua diversidade corporal, se não fosse capaz de fazer ajustes sociais, políticos e de acessibilidade para atender a diversidade corporal causada pela lesão, que teria como resultado a discriminação social.

Após essas discussões compreenderam que a resposta para a segregação e opressão social estava na perspectiva sociológica como um dos instrumentos de análise e compreensão da deficiência, assim, como isentar o indivíduo e suas respectivas lesões corporais das responsabilidades pela exclusão social e segregação, ou seja, mostrar que a causa da opressão estava situada na sociedade pouco adaptada à diversidade corporal humana. “O resultado foi à separação radical entre lesão e deficiência: a primeira seria o objeto das ações biomédicas no corpo, ao passo que a segunda seria entendida como uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar” (DINIZ, 2007, p. 19).

Os seguidores da Upias e teóricos do modelo social da deficiência tinham preferências pela expressão “deficiente” que denota a identidade da deficiência, demonstrando que é parte da pessoa e não um detalhe. Porém, tiveram várias críticas, mas acreditaram que agregaram as diferentes comunidades de deficientes.

Todos os deficientes experimentam a deficiência como restrição social, não importando se essas restrições ocorrem em consequência de ambientes inacessíveis, de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade da população em geral de utilizar a linguagem de sinais, da falta de material em braile ou das atitudes públicas hostis das pessoas que não têm lesões visíveis (OLIVER apud DINIZ, 2007, p. 21).

Os representantes da Upias, assim como, posteriormente, os teóricos do modelo social da deficiência, ao estabelecer que as respostas para a segregação e para a opressão estariam na política e na sociologia, ao invés da biomedicina, não estavam abandonando os benefícios propiciados pelos avanços biomédicos para o tratamento do corpo com lesões. Há diferenciação entre o modelo médico e social; no modelo médico a deficiência era resultado da lesão, e para o social, decorria da opressão da sociedade às pessoas com lesão.

No auge dessa discussão, em 1980, a Organização Mundial de Saúde (OMS) lança o catálogo oficial de lesões e deficiência, com o objetivo de definir a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (ICIDH), para indicar as lesões e as deficiências. Nessa classificação foi apresentado um modelo com três vias para entender a deficiência: 1: lesão, 2: deficiência e 3: handicap - restrições sociais em torno da deficiência. Para tanto, o modelo social da deficiência apontou vários desafios ao analisar esse catálogo, em especial, o uso do termo handicap (chapéu na mão) por ser considerado pejorativo para os deficientes, uma vez que dava a idéia de pedintes, e vinculado ao modelo médico. “O sistema proposto pela ICIDH não apenas classificava a diversidade corporal como consequência de doenças ou anormalidades, como também considerava que as desvantagens eram causadas pela incapacidade do indivíduo com lesões de se adaptar à vida social” (DINIZ, 2007, p. 46).

Essa classificação influenciada pelos argumentos e críticas dos teóricos do modelo social da deficiência serviu de parâmetro para a elaboração da CIF de 2001, na qual as deficiências são problemas nas funções ou estruturas do corpo com desvio importante ou perda. O objetivo da CIF é propiciar uma linguagem homogênea e padronizada como um modelo social de descrição da saúde e dos aspectos relacionados à mesma. “Essa passagem das “consequências das doenças” para os “domínios de saúde” foi resultado de um esforço explícito da OMS em reconhecer algumas premissas do modelo social” (DINIZ, 2007, p. 51).

A CIF também definiu deficiência como um problema de relações sociais e não simplesmente de condição médica, sendo resultante da interação entre as condições socioeconômicas, culturais e morais com os aspectos biomédicos que rodeiam a vida dos deficientes. (DINIZ, 2007).

Essa redefinição da deficiência provocou revolução na ideologia opressora do corpo deficiente. A continuidade do desafio dos estudos sobre deficiência é o de não deixar a força

do conceito da deficiência tornar se como opressão social. “Afirmar que a deficiência é um estilo de vida não significa igualá-la em termos políticos a outros estilos de vida disponíveis. Há algo de particular no modo de vida da deficiência, que é o corpo com lesão” (DINIZ, 2007, p. 78).

Portanto, os teóricos do modelo social da deficiência ponderam que a discriminação da deficiência é uma forma de opressão social. Assim, a única saída para combater a desigualdade e a opressão é reafirmar a deficiência como um estilo de vida, que faz parte da construção da identidade das pessoas, que denuncia a estrutura social opressora, não sendo gerada pelo corpo com lesão.

2.4. CORPO COMO CONDIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA EXISTÊNCIA

O corpo é o elo com o mundo, que define a condição de existência que é socialmente construída. E através dele se estabelece às relações sociais, com inúmeros significados e padrões. “A construção da identidade está atrelada a ele, e, em alguns casos, a (re)construção do próprio corpo é um dos mecanismos de reconstrução da identidade, da auto estima e do estabelecimento com o mundo” (FERREIRA, 2008, p. 473).

No atual contexto histórico do capitalismo a relação entre os sujeitos e a sociedade é voltada para a eficiência, os interesse e necessidades, trazendo uma submissão à ordem social, caracterizando como dominação do sujeito, onde delimita, controla todos os aspectos da vida social, por intermédio do corpo, sendo manifestados nas relações sociais, nas condições de trabalho, nas formas do corpo, nas ações, condutas, etc., e o corpo que tiver alguma deficiência é visto como um ser que não é eficiente e produtivo.

O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função da uma estética corporal hegemônica, com interesses econômico, cuja matéria-prima/corpo é comprável a qualquer mercadoria que gera lucro. (SILVA, 2006, p. 426).

Existe um modelo de corpo produtivo e idealizado socialmente, que está ligado ao controle, à eficiência do mercado de trabalho que gera lucro, os que não estão enquadrados são considerados frágeis. Essa estrutura social produz sujeitos que estão subordinados ao sistema de valores e submissão, influenciando suas tomadas de decisões, os sonhos, referências de mundo e até mesmo na maneira de perceber o mundo, e nos projetos de vida.

A construção da identidade baseada no modelo social estabelecido pelo corpo, é visto como um instrumento de projeção do ser humano; o corpo é onde o sujeito se reconhece na sua singularidade, ao mesmo tempo, está carregado de significados e qualificações da sociedade, onde o reconhecimento é voltado para a estrutura do corpo.

O corpo ocupa, assim, um lugar de destaque no processo de diferenciação progressiva e hierarquizada da vida social. A “imagem do corpo” se torna uma forma de capital que define e é definida pelo meio social, por intermédio dela se produzem novos códigos e se reproduzem antigos códigos de valorização e status. Suas possibilidades estéticas permitem transitar por diferentes posições na hierarquia social, alterando e definindo trajetórias afetivas, pessoais, profissionais ou sociais, criando novos espaços na ordem social e produzindo novas formas de distinção social. (FERREIRA, 2008, p. 481)

Deste modo, atualmente certo modelo de corpo ainda define a identidade do ser humano, que está submetido à norma e tem importância social. Portanto, através do corpo estabelece as relações sociais, que caracteriza o que pertence à sociedade. A sociedade estabelece meios em que categorizam as pessoas e define atributos que devem desempenhar para fazer parte do convívio social, estabelecendo uma “normalidade” social. A atual sociedade moderna é tão ambígua e contraditória, a imagem do corpo e a deficiência são enquadradas na padronização através de pré-concepção de normalidade, através de instrumentos de isolamento e segregação.

2.5. NORMALIDADE, DIFERENÇA E PRECONCEITO

A sociedade limita e delimita as aptidões dos sujeitos, e a deficiência é marcada como diferença social que denota em estigma, qualificando o sujeito como marginalizado e discriminado. Quanto mais perceptível à deficiência o sujeito tem maiores marcas, ficando difícil reverter a imagem formada pelo padrão social.

As relações sociais, escolares estão fundamentadas na diversidade humana, e com o movimento de inclusão na busca da educação inclusiva fica mais presente a apreciação dessa diversidade. Porém, essa relação é muito incoerente, muitas vezes a sociedades incluindo a escola está inacessível à participação de todos os sujeitos, devido à busca do padrão social homogeneizante.

É real a singularidade de cada ser humano, cada um tem seu modo de agir no mundo, somos uno, com características individuais, porém o que marca a sociedade é o desvio da padronização, que gera desequilíbrios a imagem social. Ser igual significa normalidade, enquanto a “diferença” está voltada para a anormalidade.

O corpo marcado pela deficiência, por ser disforme ou fora de padrões, lembra a imperfeição humana. Como nossa sociedade cultua o corpo útil aparentemente saudável, aqueles que portam uma deficiência lembram fragilidade que se quer negar. Não aceitamos porque não queremos que eles sejam como nós, pois assim igualaríamos. É como se eles nos remetessem a uma situação de inferioridade. Tê-los em nosso convívio funcionaria como um espelho que nos lembra que também poderíamos ser como eles (SILVA, 2006, p. 427).

Ser igual é *status* de normal, dentro da conformidade social, que garante acesso aos espaços sociais, reconhece o sujeito como participante do grupo social. A sociedade ainda está despreparada para relacionar-se com as pessoas em situação de deficiência, evidenciando rejeição para os que não se enquadram dentro da normalidade, emergem então o preconceito atribuindo ao sujeito rótulos de negação de identidade. “Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida” (DINIZ, 2007, p. 8).

Dentro do padrão social existem critérios de classificação como: normais e anormais. Quanto mais se aproxima ao ideal do padrão mais humana é, a pessoa tem mais direitos garantidos, em contrapartida, quanto mais distantes do ideal do padrão inexistente é a pessoa, e conseqüentemente menos direitos serão garantidos. Essas definições são feitas pela classe dominante, que busca enquadrar o perfil focado num ideal humano.

É notório que dentro do ideal da sociedade, o normal, os espaços sociais estão adaptados, porém para a pessoa em situação de deficiência há barreiras, fundamentadas em crenças equivocadas.

Tudo o que foge à ordenação da cultura, tudo o que representa o insólito, o estranho, o anormal, tudo que é intersticial e ambíguo, tudo o que é anômalo, tudo o que é desestruturado, pré-estruturado e antiestruturado, tudo o que está a meio caminho entre o que é próximo e previsível e o que está longínquo e fora de nossas preocupações, tudo o que está simultaneamente em nossa proximidade imediata e fora de nosso controle é germe de inquietação e terror: converte-se imediatamente em fonte de perigo. E o perigo é claro: negando a ordenação do mundo estabelecida pelo grupo, nega-se a experiência do próprio grupo (AMARAL; COELHO, 2009, p. 3).

As crenças são passadas de geração para geração, que traz idéias camufladas das imagens que são incorporadas ao sujeito, sendo considerado alheio à sociedade, como se não fizesse parte. As pessoas em situação de deficiência são vistas como alguém que não conseguem ter uma vida dita “normal”, por isso, são segregadas. E vêem a pessoa em situação de deficiência como ser frágil, incapaz, inútil, o coitado, o anormal, apegando a essas crenças faz com que a exclusão seja natural.

3. PERSPECTIVAS ATUAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO INCLUSIVO

As questões referentes à inclusão escolar estão a cada dia gerando amplas discussões e questionamentos; para ser efetivado o processo inclusivo dos alunos em situação de deficiência na sala regular nas diversas modalidades de ensino, depende de vários fatores que orientem a prática dos professores. Na tentativa de compreender o âmbito escolar diante da realidade inclusiva, existem várias pesquisas recentemente realizadas e para este trabalho analisamos: FURINI (2006); DUEK e NAUJORKS (2007); GUEDES e SILVA (2007); KASSAR, OLIVEIRA e SILVA (2007); RODRIGUES (2007); VIEIRA e DENARI (2007); MONTEIRO e MANZINI (2008); QUATRIN e PIVETTA (2008); SMEHA e FERREIRA (2008); TEIXEIRA e KUBO (2008), os quais buscam compreender e responder os questionamentos do processo inclusivo. Os sujeitos destas pesquisas estavam inseridos no espaço escolar no processo de inclusão, e assim, elas trazem grande contribuição, pois mostram como são as concepções de cada integrante diante do processo inclusivo.

A inclusão é uma realidade presente no espaço escolar, e os desafios são inúmeros em favorecer educação de qualidade, de forma que todos os alunos sejam beneficiados, independentemente de ser ou não pessoa em situação de deficiência.

A pesquisa de Quatrin e Pivetta (2008) constatou que os professores têm uma concepção positiva de inclusão escolar, porém destacaram que não foram informados que teriam o aluno em situação de deficiência na sala de aula, e não houve nenhuma preparação pela escola, ficando sem escolhas e discussões a respeito desta realidade, os professores não se opõem a inclusão, apenas não sentem ativos no processo, porque se deparam com uma realidade desfavorável para trabalhar com a inclusão.

A sala de aula está baseada nas relações sociais que são construídas cotidianamente, e são importantes para o desenvolvimento do aluno, e as mesmas podem determinar e/ou limitar pertencimento ou não aos grupos sociais, através de atitudes excludentes que demonstra desigualdade, no espaço escolar e na sociedade como toda.

A sociedade e a escola estão divididas em diferentes olhares sobre o aluno em situação de deficiência; segundo Rodrigues (2007) existe uma dicotomia entre normal/anormal, o normal é o padronizado “sem deficiência”, e o anormal que é diferente, “o deficiente”. As idéias pré-concebidas de normalização diante do padronizado e idealizado remetem a exclusão. Essas idéias estereotipadas são perpassadas na sociedade, e inculcadas até mesmo nas crianças. A pesquisa de Rodrigues (2007) revela falas de criança focada somente na

deficiência, como: “ela é doente”, “ela não é que nem nós”, “ela tem problema na cabeça”. Já na pesquisa de Smeha e Ferreira (2008) os professores ainda mencionam crenças relacionadas aos alunos, como: “eles são dóceis, são umas crianças meigas, carinhosas, e eles exigem atenção sua, ao mesmo tempo, não atrapalham a aula. Com o tempo, a gente vai vendo que não são tão feios, tão horríveis”. Nas falas das crianças e dos professores, percebemos estranhamento da deficiência, devido o padrão de normalização estabelecido, diante da presença dos alunos tentam amenizar, tornando a deficiência em algo familiar, notada pela fala “Ele não são tão feios”, procuram fazer uma defesa diante do novo que ameaça a estabilidade do convívio social. “O preconceito materializa um possível efeito do encontro entre pessoas, quando são acionados mecanismos de defesa diante de algo que deve ser combatido por constituir-se numa ameaça” (SILVA, 2006, p. 425). Essas idéias rotuladas voltadas para a deficiência podem ser combatidas pelos professores, promovendo mudanças nas suas concepções e buscando respeitar todos os alunos sem diferenciação. Precisamos estar atento a esses ditos na escola, para desmistificar essas representações discriminatórias, e abrir espaços para um novo olhar superando essas idéias.

Ao falar sobre deficiência, consta-se que as imagens das pessoas em situação de deficiência foram construídas ao longo da história, que são marcadas por estereótipos, rótulos, juízo de valores, e ainda são perpetuadas até nos dias atuais, esses conceitos preconceituosos podem ser construídos desde muito cedo pelas crianças, podemos romper com as falsas crenças e os estereótipos.

Ou seja, nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim produzir diferenças. Há uma incessante forma de vida que são produzidas pelos diferentes que é preciso estar atento para aproveitar. Ou seja, a educação só será inclusiva se prestar à exterioridade, ou seja, se “estes novos alunos” enxergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem. (ABRAMOWICZ, 2001, p.8-9).

Tendo como foco as idéias pré-concebidas pelas crianças, Vieira e Denari (2007) fizeram uma análise de concepções, sentimentos, e atitudes infantis em relação às deficiências e inclusão, constataram grande desinformação das crianças em relação à deficiência, e os dados também indicam informações equivocadas, ou falta de acesso às mesmas, desde modo possibilitando criar explicações embutidas de preconceitos e estereótipos. Até mesmo as crianças que estão inseridas em ambientes escolares inclusivos, indicam a falta de trabalhos educacionais sobre a temática voltados para elas. Algumas deficiências são mais perceptíveis às crianças, mesmo as que estão na pré-escola, enquanto há outras que passam sem serem notadas, as crianças mais novas reagem diante das deficiências visíveis, e as que necessitam de equipamentos são notadas facilmente por elas; a deficiência mental e de conduta são

notadas depois de algum tempo. Vieira e Denari (2007) comentam que as crianças reproduzem as concepções que estão presentes na sociedade, que relacionam as pessoas em situação de deficiência como: dependentes, incapazes, e sem expectativas de futuro de vida plena. De acordo com idade e gênero das crianças há contradição de concepções: as crianças em idade pré-escolar demonstram maior aceitação aos colegas que não tem deficiência visível, sem demonstrar preconceito, já as mais velhas têm reações influenciadas pelas concepções dos pais e de valores embutidos pela cultura; o preconceito aumenta com a idade. Ao retratar a escolarização das crianças em situação de deficiência, quanto à aceitação, indicam visão negativa, focando somente as dificuldades, e assim prejudicando o aprendizado. De acordo com Vieira e Denari (2007) as concepções e atitudes das crianças são apresentadas de maneira variada e contraditória, umas são apontadas como negativas em relação à pessoa em situação de deficiência, e outras indicam atitudes positivas. Porém, os estudos enfatizam que o contato em espaço inclusivo adequado produz concepções positivas e benefícios para todos os envolvidos no processo.

Ao tratarmos de questões relacionadas às concepções, mudanças de concepções, experiências, sentimentos, maneiras de (re)agir e o pensar do professores frente a realidade da escola inclusiva, os resultados encontrados por Duek e Naujorks (2007), Monteiro e Manzini (2008), Quatrin e Pivetta (2008), Smeha e Ferreira (2008) trazem pontos que divergem e se aproximam.

Tais pesquisas se aproximam em relação aos sentimentos que emergem na prática inclusiva. Smeha e Ferreira (2008) analisam que os professores que têm na família uma pessoa em situação de deficiência, ou que tenha limitações, amadurecem e consolidam experiências facilitadoras nas relações com os alunos incluídos na sala de aula. Os demais professores participantes das pesquisas relataram que em suas experiências na sala de aula surgem sentimentos contraditórios e ambíguos, como: medo, angústia, sofrimento, satisfação, desafio, despreparo e frustração em deparar com o não aprender do aluno em situação de deficiência e não saber o que fazer, paira um sentimento de impotência por não conseguir ensiná-los. Segundo Smeha e Ferreira (2008) o professor pode até adoecer por não estar sendo preparado para a realidade inclusiva, desistir do magistério, se acomodar ou procurar novas estratégias de ensino, contudo relatam que com o decorrer do trabalho, essas concepções vão sendo modificadas pelos professores.

A idealização de aluno perfeito contribui para a angústia e mal estar do professor, e a presença do aluno em situação de deficiência na sala de aula tira as certezas dos professores, e os mesmos começam a ter incertezas, medos e ansiedade por soluções definitivas; “no caso do

professor, a principal fonte geradora do sofrimento é o despreparo para trabalhar a inclusão” (SMEHA, e FERREIRA, 2008, p. 45). Quatrin e Pivetta (2008) afirmam que muitos professores se mostram descrentes a respeito da inclusão escolar, e justificam isso em função da falta de preparo para trabalhar com a diversidade na sala de aula. Furini (2006) concorda que os professores sentem uma carência de formação para o trabalho de inclusão, tendo pouco preparo, e essa carência resulta em resistência ao processo inclusivo. O sentimento positivo definido pelos professores foi o desafio, que pode ser compreendido como uma busca de construção de conhecimento para superar as angústias, os medos, fazendo-os repensar seu jeito de agir, sua postura profissional, e até examinar sua própria vida, gerando novas concepções e atitudes. De acordo com os autores os sentimentos de não saber o que esperar em relação à aprendizagem dos alunos, não são úteis para o aluno, por não trazer contribuição para o desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

Várias pesquisas feitas em relação à inclusão e às expectativas dos professores diante do aluno em situação de deficiência são determinadas por desafio; Monteiro e Manzini (2008) constatam que os professores estariam abertos a novas experiências; mas, houve críticas em relação à superlotação na sala de aula. Ao focar a adaptação de atividades, metodologia diferenciada e avaliação, os professores relataram que não foi necessário modificar suas práticas pedagógicas. Segundo Quatrin e Pivetta (2008), Smeha e Ferreira (2008), Duek e Naujorks (2007) as falas dos professores mostram que vêem a inclusão escolar como um desafio constante, por não possuírem formação na área de educação especial, que reflete em despreparo para trabalhar com os alunos, e isso faz surgir questionamentos sobre a inclusão.

Em relação à formação específica, os sujeitos da pesquisa queixam-se que os currículos não abrangem questões relacionadas à educação especial. Furini (2006) destaca que é necessária uma equipe multidisciplinar, com profissionais da saúde e educação, para que possa auxiliar o professor a buscar novos conhecimentos sobre deficiências, adaptações curriculares e processo de aprendizagem, para formar um novo olhar diante das necessidades dos alunos. O trabalho coletivo é muito importante, onde o contato com outros colegas de trabalho pode trazer trocas de informações, angústias, medos, dificuldades e compartilhar suas experiências, possibilitando-o encontrar novos sentidos para a prática docente.

Tomando como base a pesquisa de Monteiro e Manzini (2008), Smeha e Ferreira (2008), Duek e Naujorks (2007) e Kassar et al (2007) houve diferentes viés em relação à aprendizagem. Monteiro e Manzini (2008) retratam que inicialmente prevalece a crença de que o alunos em situação de deficiência não tenham condições de acompanhar o mesmo ritmo de aprendizagem dos demais alunos, porém a presença do aluno na sala de aula proporcionou

modificações, o aluno supera as expectativas. Para Smeha e Ferreira (2008) existe crença nas potencialidades do aluno em situação de deficiência, muitos professores têm idéias estigmatizadas em relação ao que o aluno irá aprender. Para Duek e Naujorks (2007), a imagem do aluno é tida como aquele que tem problemas ou dificuldades de aprendizagem, que vem atrelada aos fenômenos patológicos da deficiência, e assim determina os que conseguem aprender, e os que não conseguem, em contraposição a essa imagem de incapaz, forma-se outra, em que o aluno é tido como um símbolo de lição de vida, de força, diante da estranheza e do preconceito.

Teixeira e Kubo (2008) comentam que permanecem consensos entre os alunos, acerca de quais colegas que farão ou não farão uma faculdade; essas indagações demonstram que existem alunos desacreditados, por colegas de turma, e esses alunos desacreditados são estigmatizados, ou seja, são percebidos por idéias preconceituosas, e expectativas negativas acerca de seus comportamentos e desenvolvimento. Acreditam que essas indicações estão relacionadas com as notas que são freqüentemente obtidas por eles, o aluno que obtém notas altas é considerado bom aluno, enquanto aquele que obtém notas baixas é considerado mau aluno, este fato de enfatizar o desenvolvimento cognitivo tem contribuído para a exclusão das pessoas com Síndrome de Down. E quanto maior for o nível de exigência escolar para cursar a faculdade, maiores a expectativa negativa sobre a possibilidade do aluno com Síndrome de Down fazer uma faculdade. Esses estigmas são devidos suas características físicas e comportamentais decorrente da anomalia genética, entretanto não são somente os alunos com Síndrome de Down que são estigmatizados, “ser estigmatizado ou excluído por um grupo não é algo que apenas pessoas com necessidades especiais podem vivenciar” TEIXEIRA; KUBO, 2008, p. 86).

O olhar do professor é que guiará o desenvolvimento da criança incluída, e quanto maior a rigidez de suas expectativas e a tendência de querer enquadrar esse aluno em padrões pré-existentes, maior a probabilidade de tal comportamento repercutir de maneira negativa sobre os ritmos de aprendizagem [...] ficando ele impedido de avançar na sua aprendizagem, e assumir, de fato, o seu lugar de aluno. (DUEK; NAUJORKS, 2007, p. 47).

Para acontecer a inclusão é necessário que a escola mude sua estrutura organizacional, para que possa atender às necessidades de cada aluno, “em outras palavras, pensar-se-ia que as atitudes e os comportamentos dos professores frente à inclusão refletem concepção de

escola e de educação que irão definir formas de ação e interação, bem como potencialidades e limitações dos educandos” (DUEK; NAUJORKS, 2007, p. 46).

A pesquisa de Kassir et al (2007) desenvolvida em uma escola pública, constatou que não houve participação dos alunos em situação de deficiência nas atividades desenvolvidas na sala de aula, eles ficavam somente observando as outras crianças desenvolverem suas atividades, e acabavam sendo isolados, e não foi promovida nenhuma atividade pedagógica diferenciada. Todavia, houve uma exceção em uma sala de aula, em que o professor aplicou atividades diferenciadas, no entanto, mesmo tendo oferecido atividades diferenciadas, não houve acompanhamento constante do professor, que tinha os demais alunos para atender. A participação nas atividades aconteceu pela iniciativa da própria criança, de acordo com suas possibilidades e limitações, não houve acompanhamento dos professores, nem atenção para incentivar elas apropriarem do conhecimento. Kassir et al (2007) dizem que as situações vivenciadas nas salas de aula demonstraram que há uma uniformidade escolar na forma como são tratadas as crianças, e acontece pela falta de uma proposta escolar dedicada aos alunos em situação de deficiência. As atividades realizadas na sala de aula não estão adequadas às necessidades dos alunos, e não favorecem a aprendizagem.

Com base nos autores citados, as condições de trabalho do professor na sala de aula não propiciam a ele e ao aluno atendimento digno para efetivar a inclusão diante da complexidade inclusiva. Furini (2006); Quatrin e Pivetta (2008) afirmam que a falta de investimento de recursos na escola, e o repasse de verbas ainda são muito pequenos para propiciar a qualidade da proposta inclusiva. Segundo Furini, o MEC informa que as escolas estão preparadas para a inclusão, porém, a falta de estrutura do espaço físico, de materiais, poucos funcionários de apoio é a realidade presente nas escolas.

As pesquisas de Kassir et al (2007) e Quatrin e Pivetta (2008) acrescentam que a falta de material e apoio técnico para atenderem os alunos torna o trabalho pedagógico desestimulante, e o acesso ao conhecimento torna-se negligenciado e principalmente em relação aos alunos em situação de deficiência, trazendo distanciamento entre o aluno e o processo educativo, mesmo assim os alunos em situação de deficiência tentam participar das atividades escolares, sem o apoio e a atenção necessária.

De acordo com Furini (2006) as modificações curriculares previstas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, garantem adequação do currículo comum aos alunos em situação de deficiência, mas, existem muitas dúvidas sobre estas adequações curriculares, que têm ficado por conta de cada escola. As modificações mais acentuadas na escola foram os planos de trabalho, avaliação, planejamento das atividades diárias, e alguns educadores

ressaltam a importância de se respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno. O autor percebeu que o desconhecimento sobre as deficiências por parte da família atrapalha o processo inclusivo, ocasionando até mesmo a não aceitação da condição do aluno. No entanto, é preciso maior esclarecimentos das pessoas a respeito das deficiências para superar mitos, e prática educativa includente. O autor também destaca que a escola precisa preparar a família para a proposta de inclusão, pois toda mudança pode causar resistência ou até rejeição. A pesquisa de Quartrin e Pivetta (2008) mostra que não há participação da família nas tomadas de decisões sobre o ensino de seus filhos, dificultando grandemente o processo inclusivo.

Na pesquisa de Guedes (2007) a escola está aberta para acolher a todos, independentemente de sua limitação, e os professores com a chegada do aluno em situação de deficiência buscam aperfeiçoar sua prática educativa, procurando compreender a proposta inclusiva através das descobertas pessoais, revista, cursos, e outros, surgindo novo olhar para o processo inclusivo. Esta pesquisa diverge das demais, devido entender que os obstáculos encontrados pelos professores servem como estímulos para compreender as deficiências e a educação inclusiva, e os mesmos estão em constante qualificação profissional com o intuito de ter uma prática eficaz, e melhorar o desempenho do aluno e da escola por meio do laboratório de aperfeiçoamento que é a própria sala de aula. A preocupação com a aprendizagem de uns e não aprendizagens de outros causa inquietações aos professores e motivos para investigar o possível progresso da prática educativa. É nesse âmbito que a escola tenta superar as dificuldades, através de reconhecimento de si e do outro e das oportunidades de construção significativas da diversidade humana e das trocas mediadas pelas interações sociais.

Tendo como foco de análise a interação na sala de aula, Teixeira e Kubo (2008) constataram que é possível ao professor promover a interação entre todos, a inserção de alunos em situação de deficiência deve ocorrer em turmas formadas por alunos com idades semelhantes e a mesma faixa etária que, tendendo a apresentar os mesmos interesses e experiências, pode facilitar os laços de amizade. Outro aspecto importante para acontecer interação segundo os autores, é a posição das carteiras a serem ocupadas pelos alunos em situação de deficiência que deve ser no centro da sala de aula, com o objetivo de possibilitar maior interação com quantidade maior de colegas. Teixeira e Kubo (2008) sugerem com base nos resultados que os atendimentos diferenciados devem ser feitos fora do horário habitual de aula, para não interferir na percepção dos alunos uns sobre os outros, além disso propõem que os assuntos estudados sejam semelhantes para permitir a participação conjunta dos alunos em todas as atividades.

Para garantir sucesso no processo de inclusão das pessoas em situação de deficiência no sistema regular de ensino, depende que os profissionais estejam preparados para lidar com a complexidade de cada aluno. Desta maneira, Teixeira e Kubo (2008) dizem que é necessário planejar desde a localização do aluno com situação de deficiência na sala de aula, até os cuidados com a qualificação dos professores em lidar com a diversidade, as exigências, os procedimentos e organização do ensino.

Diante dos dados mostrados na busca de efetivar a proposta inclusiva, as escolas encontram várias dificuldades diante desse processo destacadas pelos professores como sentimentos contraditórios e ambíguos, devido à falta de preparo/capacitação dos profissionais, infra-estrutura, matérias pedagógicas, recursos, assim sobressaindo a existência de preconceitos e de dificuldade no processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão está acontecendo de maneira inadequada e longe do ideal proposto, pode-se considerar que a imagem dos alunos em situação de deficiência é baseada em estereótipos e em juízo de valores relacionados à anormalidade, e as interações na sala de aula entre os professores e alunos têm sido vinculadas a baixas expectativas sobre o desempenho do aluno em situação de deficiência.

Desta maneira, investigar a inclusão escolar é um trajeto inacabado, que envolve todas as ações educativas na sala de aula, como os professores lidam e produzem sentidos inclusivos, práticas e conhecimentos acerca da inclusão. Tais saberes e práticas a cada dia vão sendo desafiadas pela presença do aluno em situação de deficiência na sala de aula, e esta pesquisa pretende ampliar o conhecimento sobre as expectativas dos professores referente à aprendizagem dos alunos em situação de deficiência e os efeitos disso nas estratégias de ensino que possibilitam ou não o aprender do aluno.

3.1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA INCLUSIVA

Sabemos da presença do aluno em situação de deficiência na sala regular e inseri-lo não é suficiente, porém são indispensáveis estrutura educacional e práticas pedagógicas diferenciadas para atenderem as necessidades do aluno.

A escola deve oferecer ensino de qualidade a todos, favorecer o aprendizado, romper qualquer forma de preconceito contra os alunos e garantir a permanência dos mesmos. A construção da escola inclusiva eficaz perpassa as políticas públicas que envolvem o estado, a sociedade, a família e o sistema educacional (direção, professores, coordenadores, orientadores, alunos, apoio técnico e outros) onde todos os envolvidos busquem objetivos

claros e definido que conduzam à prática educacional, e no contexto inclusivo as práticas educativas devem remover as barreiras e acabar com os estereótipos em relação aos alunos em situação de deficiência.

O compromisso da escola inclusiva começou a partir do momento que legitimou a inclusão escolar e a inserção do aluno em situação de deficiência na sala regular, somente conhecer as leis, legislações, resoluções e pareceres não são suficientes, é necessário conhecer quais são os objetivos específicos da escola com o processo inclusivo, como a organização da estrutura educacional, as adaptações do currículo e formação dos professores para assim possibilitar práticas pedagógicas reflexivas, atingir metas para que o ensino esteja acessível a todos os alunos e interação coletiva com intuito de trocas mútuas.

A educação para a diversidade deve estar presente em todo o currículo e todo o ambiente escolar. A diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e de tolerância juntamente com o amplo sentido da relatividade dos próprios valores e costumes. As pessoas constroem melhor seus conhecimentos e sua identidade em contato com outros grupos que têm concepções e valores distintos (MARCHESI, 2004, p. 44).

As práticas pedagógicas no contexto da escola inclusiva devem propor mudanças na sala de aula, e o professor precisa ter consciência da diversidade humana, sendo indispensável ter clareza do compromisso pedagógico assumido pela escola, e as práticas educativas que favoreçam a inclusão com qualidade no ensino para todos.

A atuação do professor na sala de aula inclusiva envolve toda estrutura da escola, a adaptação de novas estratégias de ensino, a readaptação do currículo, novas maneiras de avaliação, novos recursos pedagógicos, estimulação para a participação dos alunos, e além da percepção do professor em relação ao aluno em situação de deficiência.

Na medida e que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. (SANT'ANA, 2005, p. 228)

É importante que o professor esteja preparado para desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível e auxiliar os alunos a desenvolver seu desempenho escolar e a autonomia, no entanto é preciso que tenha formação específica para atender às necessidades dos alunos.

A escola não é local de transmissão de conhecimentos, e sim, de promover oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, permitindo-lhes aprender para a vida. Entretanto o grande dilema do professor é deparar com o aluno em situação de deficiência na sala de aula sem formação adequada, contudo lutam contra seu despreparo profissional para

se tornar mediadores do conhecimento. A realidade da escola inclusiva demanda professores que busquem ressignificar seu ato educativo, e enfrentar as dificuldades para buscar novas alternativas para o trabalho pedagógico.

Portanto o trabalho do professor é árduo, apesar das dificuldades vivenciadas ele pode renovar o sentido de educar a cada dia e seus ensinamentos contagiar os alunos.

Sempre houve, no entanto, sérias dificuldades impostas aos docentes. De um lado, a dificuldade de formação acadêmica e as poucas chances que o profissional da educação encontra em sua real necessidade de se atualizar. Do outro lado, a incompetência dos poderes públicos aliada à grande extensão territorial, com uma diversidade muito grande de culturas e condições socioeconômicas, o descaso e a pouca valorização do trabalho do professor e de toda a educação. (FELTRIN, 2007, p, 23)

É este contexto que o professor enfrenta a falta de estrutura da escola, dificuldades que podem atrapalhar seu trabalho, porém o mesmo é indispensável; a partir do seu ato educativo na sala de aula que fará os alunos aprender e tornarem-se sujeitos críticos e autônomos.

A escola não é apenas importante pelo que ensina, mas pelas relações sociais construídas e as oportunidades para todos aprender. “O trabalho do professor em sala de aula deve partir da compreensão de como os alunos aprendem e de qual é a melhor forma de lhes ensinar.” (MARCHESI, 2004, p. 46).

As práticas pedagógicas no âmbito inclusivo significa que o professor precisa sempre reavaliar suas ações por meio de feedback, o aprender e reaprender do professor e do aluno é fundamental para construir valores e inovar o conhecimento através do trabalho coletivo, e juntos com os demais profissionais construir práticas educativas significativas.

Em suma: as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde a criança e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. (MANTOAN, 2006, p.45).

É mister que o professor explore as relações interpessoais da sala de aula e ensine aos alunos a cooperação mútua, quando as práticas pedagógicas envolvem os alunos oportuniza o aprender sem rótulos, preconceito, estereótipo e reafirmar a proposta inclusiva.

O bom professor ensina o aluno, e sente-se empolgado pelo que realiza, suas estratégias de ensino fazem sentido para a aprendizagem do aluno, e há troca de idéias com os alunos por meio de diálogo contínuo. É sabido que não existe receita e nem esquemas que

ensinam as regras para o professor seguir no âmbito escolar inclusivo, todavia é imprescindível descobrir caminhos e novos horizontes para fazer a sala de aula ser espaço de prazer e realização se sonho de todos os envolvidos.

4. CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI SOBRE O APRENDER NA ESCOLA INCLUSIVA

São muitos os estudos sobre aprendizagem e suas diferentes concepções, e os autores estão longe de consenso. Embasamo-nos nos estudos na teoria sócio-histórica de Lev Vigotski¹⁷ que se contrapôs as idéias vigentes na época e é precursor dos estudos focados na inclusão escolar. Os estudos de Vigotski não estão voltados somente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, também atribui grande importância à educação especial, coordenando e desenvolvendo pesquisas neste campo.

Segundo Vigotski (2003), o homem é um ser histórico que se transforma e é transformado nas relações sociais, através das trocas mútuas que acontecem durante a vida, portanto, o aprendizado é concebido através da interação com o outro. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (p. 115).

Para Vigotski (op. cit) a aprendizagem da criança começa bem antes da aprendizagem escolar, e nunca parte do zero, o aluno tem sua história e noções de conhecimentos bem antes da escola, que são precedidas pelas etapas de desenvolvimento, onde a criança começa a apoderar-se de certos conceitos que estão inseridos em etapas específicas de aprendizado. Neste sentido a “aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança” (p. 110).

Para o autor citado, existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real é o que é definido pelas conquistas consolidadas, o que o aluno aprendeu e consegue fazer sozinho de maneira independente, suas funções mentais amadureceram naquele aspecto. E o nível de desenvolvimento potencial é definido pelo que o aluno é capaz de fazer com ajuda de alguém. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver como atividade independente define a área de desenvolvimento proximal do aluno.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2003, p. 112)

¹⁷ Psicólogo russo que nasceu em 1896 e morreu em 1934; produziu trabalhos na área de desenvolvimento psicológico, comportamento humano, aprendizagem e entre outros. O nome foi grafado seguindo a transcrição fonética proposta por Blanck, na introdução do livro Psicologia Pedagógica. (ANJOS, 2006, p. 15).

Deste modo, para o aprendizado acontecer, ocorre um envolvimento dos níveis de desenvolvimento real e potencial. A partir da interação social, o aluno coloca em prática outros processos de desenvolvimento que, sozinho, não iria conseguir e impulsiona a zona de desenvolvimento proximal. Esta é aquilo que o aluno ainda não amadureceu, mas irá desenvolver a partir da colaboração, imitação e interação ao compartilhar nossas informações; “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2003, p. 113).

A zona de desenvolvimento proximal possibilita saltos qualitativos ao aluno, em que o ensino traz a possibilidade do aluno ser colocado em situações que provoquem construção de seu conhecimento, usando seus conhecimentos já concretizados para desestabilizar e consolidar novos conhecimentos através da interação com outras pessoas. Compreendemos a interação como dinâmica e como ação de outra pessoa que modifica o modo de pensar e agir, auxilia na construção e apropriação de novo conhecimento.

Por isso, o importante para Vigotski é ir além do que o aluno faz sozinho, o foco principal é o que se faz com o auxílio dos outros, desta maneira o aprendizado desperta os processos internos de desenvolvimento que ocorrem com a interação com outros indivíduos. E a função do professor é ser mediador entre o aluno e o mundo para favorecer o aprendizado, podendo instigar o aprender dos alunos através da zona de desenvolvimento proximal que conduzem avanço no desenvolvimento.

O professor não deve se basear somente no nível de desenvolvimento que a criança atingiu, porque não auxiliam para um novo aprender, mas através dos níveis de aprendizado é possível aprimorar o desenvolvimento do aluno, e a zona de desenvolvimento proximal possibilita novas etapas a serem superada para o ensino ser eficaz e conduzir avanço nos desenvolvimento, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p.114).

Deste modo, ensinar considerando a existência da zona de desenvolvimento proximal permite ao professor projetar o futuro imediato do aluno e seu dinâmico desenvolvimento, não pelo o aprendizado que já foi atingido, mas pelo que irá aprender de maneira independente.

No ambiente escolar quando existem métodos de auxílio ao aprendizado do aluno o conhecimento ocorre de maneira dinâmica e contribui para o desenvolvimento geral do aluno. De tal modo, o aprendizado escolar orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento, os quais consistem em descobrir e ressignificar o espaço para propiciar o aprendizado e “revelar ao professor como os processos de desenvolvimento estimulados pelo

aprendizado escolar são ‘embutidos na cabeça’ de cada criança” (VIGOTSKI, 2003, p. 118-119).

As práticas pedagógicas não devem ficar limitadas somente aos níveis de desenvolvimento dos alunos, mas sempre possibilitar novas aprendizagens, por meio de práticas dinâmicas, inovadoras que façam com que os níveis de desenvolvimento estejam constantemente sendo construídos e despertando as potencialidades dos alunos.

Portanto, na perspectiva de Vigotski, o aprendizado é um processo social que é construído através das relações sociais. Neste sentido, a interação social possibilita o aprender por meio da zona de desenvolvimento proximal, que não acontece somente entre o professor e o aluno, mas envolve todo o ambiente em que o aluno está presente, o qual interage com as concepções e valores que são manifestados. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2003, p. 118).

A concepção de Vigotski baseada na afirmação de que o homem é um ser social enfatiza a importância do aprendizado através da interação social para o desenvolvimento do ser humano, e traz à tona a questão da segregação escolar que não promove interações necessárias para apropriação de aprendizado pelas pessoas em situação de deficiência. Os escritos de Vigotski (1989) trazem contribuições significativas para educação especial, sem vislumbrar possibilidade de separação social das pessoas em situação de deficiência.

No tempo de Vigotski, a defectologia era a ciência que estudava os vários tipos de deficiência. Segundo Vigotski (1989) a tendência da velha defectologia estava focada na pedagogia menor baseada nos problemas quantitativos do desenvolvimento, voltados para o defeito e assim reduzindo o intelecto, e deste modo a prática do ensino era reduzida e lenta.

A reação contra este enfoque quantitativo do problema, teórico e prático é o marco essencial da defectologia que Vigotski propõe. A idéia de defeito como limitação é puramente quantitativa do desenvolvimento, voltado para o patológico e coloca a pessoa como reduzida. Na perspectiva da defectologia contemporânea iniciam-se os estudos no aspecto qualitativo do desenvolvimento.

Vigotski (op. cit) defende, já nas décadas de 20-30 do século passado, a não segregação escolar, o aluno em situação de deficiência é preciso estar junto com os demais para se desenvolver através da interação social, e ao ficar isolado traz grandes dificuldades para o seu desenvolvimento humano. Quanto mais os alunos estiverem juntos, maiores serão as trocas positivas, e assim possibilitará muito mais seu desenvolvimento de maneira recíproca, fortalecendo auto-estima e o sentimento de pertencimento social. O aluno em

situação de deficiência, ao ficar segregado, fica impossibilitado de convívio social com os demais alunos, causando lhes limite, e seguindo a ótica de Vigotski o desenvolvimento está voltado para as trocas de conhecimento entre os alunos, desde modo a inserção do aluno em situação de deficiência na sala regular torna o espaço enriquecedor e contribui para o desenvolvimento de todos.

Vigotski (1989, p. 2-10), tomando como referência as idéias de Adler, retrata que a deficiência provoca impacto no meio social e dependendo das relações estabelecidas no ambiente em que a pessoa em situação de deficiência estiver poderá acionar sentimentos de menos-valia. No âmbito escolar o sentimento de menos-valia refere à limitação, o rótulo, o valor reduzido ao aluno em situação de deficiência que pode ser demonstrado pela prática do professor. Vigotski combate o sentimento de menos-valia porque traz limitação ao aluno.

Na percepção de Vigotski (op. cit.) a deficiência é um problema social, que não está na pessoa, mas no modo como a sociedade vê e as atitudes direcionadas à pessoa em situação de deficiência que podem inibir o seu pleno desenvolvimento e influenciar o modo de encarar as limitações e possibilidades. Além disso, as barreiras inerentes à deficiência podem aumentar ou não, de acordo com o preconceito e/ou estímulos sociais.

Um dos obstáculos que têm sido enfrentados constantemente pela pessoa em situação de deficiência é o desconhecimento a respeito do que são capazes de aprender ou não. Segundo Vigotski (op. cit., pág.3-7) a deficiência traz limitação, porém, paralelamente é possível criar estratégias de superação, porque qualquer defeito origina estímulos para a formação de uma compensação, a insuficiência de uma capacidade se compensa em outra, com outro desenvolvimento, e o organismo reage de outra maneira para compensar a insuficiência de certa parte do corpo que está delimitada. Por isso, a deficiência não pode limitar-se a determinação da insuficiência, mas é indispensável o processo de compensação, que equilibra o desenvolvimento por meio da aprendizagem.

Segundo Vigotski (op. cit.) o desenvolvimento complicado por um defeito traz papel duplo da insuficiência orgânica, como: limitação e desafio, ao mesmo tempo em que têm dificuldades devido à deficiência o organismo cria mecanismo de superação e/ou compensação. Portanto é um processo dialético, em que o defeito não é limitação, mas, estímulo para a superação. O meio social e a escola tem grande contribuição com o desenvolvimento do aluno em situação de deficiência, que possibilitará a ele criar alternativas para compensar as dificuldades enfrentadas no convívio social.

Todos nós podemos ter benefícios com a inclusão escolar, mas para isso é preciso ter um espaço acolhedor e que propicie práticas de incentivo ao aprender, e através das trocas mútua existir contribuições para o aprendizado e posteriormente o desenvolvimento.

No ponto de vista do aprendizado dos alunos no âmbito escolar procede das práticas pedagógicas do professor, que podem integrar ou incluir os alunos nas atividades. Seguindo as concepções de Vigotski (1989) não há como haver níveis satisfatórios de aprendizado e compensação do aluno se a escola inclusiva não promover um espaço satisfatório de trocas significativas para aprender, e não contribuir com a zona de desenvolvimento proximal, o uso da interação é o impulsionador para a zona de desenvolvimento proximal que é possível através da intervenção pedagógica significativa e a mediação na sala de aula.

Porém, diante dos estereótipos que são estabelecidos pela sociedade que trazem conceito sobre o que o aluno em situação de deficiência pode ou não fazer cria concepções errôneas por meio de sentimento de menos valia que prejudica o aprendizado do aluno, nessa perspectiva Vigotski destaca que as relações sociais podem superar esses conceitos, porque a pessoa em situação de deficiência não é mesmo desenvolvida que as demais pessoas, apenas seu desenvolvimento ocorre de maneira diferente, essa diferenciação é advinda da necessidade específica da deficiência, entretanto o organismo desenvolve compensação que oferece alternativas para desenvolver as potencialidades.

Para Vigotski não basta somente conhecer o desempenho cognitivo do aluno, o que é importante é promover mediação específica para auxiliar o aprendizado que está totalmente relacionado com a zona de desenvolvimento proximal, “a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” (VIGOTSKI, 2001, p. 113). Neste sentido é importante que o espaço escolar seja significativo e motivador de mudanças e propicie aprendizado, compensação aos alunos.

Ao retomar as considerações de Vigotski sobre o aprendizado, o ponto crucial no espaço escolar inclusivo são as trocas manifestadas nas relações sociais que influenciam uns aos outros, e as práticas pedagógicas do professor que procura trazer mediação e possibilitar as zonas de desenvolvimento proximal, atuando de forma explícita para promover avanços qualitativos no aprendizado e desenvolvimento do aluno, “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então as zonas de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2003, p. 118).

Segundo Vigotski (1989) somos seres humanos que temos diferentes potenciais para aprender, contudo, existem indivíduos que estão mais predispostos a algumas atividades em

relação a outros, devido fatores físico ou genético que não é predeterminante na aprendizagem, porque o aluno se desenvolve na medida em que aprende.

A partir destas premissas do pensamento de Vigotski podemos fundamentar nossa prática educativa, principalmente no âmbito inclusivo, onde a intervenção do professor tem papel fundamental para favorecer o processo de ensino, aprendizagem e provocar avanços aos alunos através da zona de desenvolvimento proximal. Portanto, essa relação entre aprendizado, desenvolvimento e principalmente a zona de desenvolvimento proximal, podem auxiliar o professor a despertar o aprender do aluno através das potencialidades, tornando o aprendizado real. Postulando a concepção de Vigotski, o que deve prevalecer no âmbito escolar é a interação, mediação para proporcionar o aprendizado de todos os alunos, e a ação inovadora do professor como fator primordial para despertar o desenvolvimento dos alunos.

5. DESENHANDO O CONCEITO DE DISCURSO

Neste capítulo definiremos a caracterização da Análise do Discurso de linha francesa para compreender os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos que sustentam a prática do professor; apresentamos o *corpus* discursivo deste trabalho e o dispositivo de análise.

5.1 ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA: CONSIDERAÇÕES BÁSICAS

No espaço escolar estão presentes várias manifestações de discursos com efeitos de sentido diversificados que envolvem os sujeitos, a aprendizagem, as estratégias de ensino, prática pedagógica, e a inclusão; esses discursos podem amparar ou não as possibilidades de construção de conhecimento pelos alunos em situação de deficiência, e focalizando tais alunos os discursos estão respaldados em práticas que podem ser inclusivas ou que levem ao isolamento do aluno.

Podemos estudar esses discursos através da Análise de Discurso (AD), que busca os efeitos e sentidos produzidos pelos locutores, através dos mecanismos que são sustentados pela ideologia e seu funcionamento.

Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (ORLANDI, 1999, p. 21).

A análise do discurso de linha francesa surgiu na década de 60; trata-se de uma metodologia que está baseada na interdisciplinaridade, que articula os pressupostos teóricos da Lingüística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise, não estando limitada somente à língua.

De acordo com Brandão (2002), a análise do discurso assume a concepção de língua postulada por Bakhtin, o qual retrata a língua como “algo concreto”, manifestação individual de cada falante; por esta razão, os analistas do discurso valorizam a fala e seus modos de operar, de modo que, ao tratar da linguagem, eles a conceberão como um modo de interação. Os discursos são governados por formações ideológicas, entendendo formações ideológicas como um elemento capaz de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica de uma formação social, em um determinado momento.

Ainda de acordo com Brandão (2002) cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras. Nesse sentido, a formação ideológica tem como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Desse modo, as formações discursivas inscritas em uma formação ideológica é que vão determinar “o que pode ou deve ser dito” a partir de uma conjuntura dada.

5.2 *CORPUS* DISCURSIVO E DISPOSITIVO DE ANÁLISE

A análise do discurso não trata apenas de transmissão de informação, nem da disposição dos elementos da comunicação, e sim do resultado de efeitos de sentidos entre os locutores. Conforme Orlandi (1999) espera-se que o analista do discurso não trabalhe numa posição neutra, mas esteja apto para interpretá-la, porque o que não foi dito pode está nas entrelinhas.

Segundo Orlandi (op.cit.) quando nascemos os discursos estão pairando na sociedade, e nós somos inseridos no processo. Todo discurso faz parte de um processo discursivo amplo e contínuo, que se desdobra em outros dizeres. É responsabilidade do analista do discurso formular sua questão de análise, e levar em consideração o que cada material exige, de acordo com a questão formulada, sempre lembrando que uma análise nunca será igual à outra.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desde modo, as margens do dizer do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, op.cit, p. 30).

O que mais interessa na análise do discurso não são as marcas, mas como funciona o discurso, que é onde desvenda a compreensão da análise.

O *corpus* deste trabalho constituiu-se de entrevistas semi-estruturadas realizadas com nove professores das séries iniciais, fundamental e médio de escolas públicas da cidade de Marabá, estado do Pará, os quais atuam junto a alunos deficientes auditivos, visuais, mentais e com Síndrome de Down. As entrevistas foram transcritas na íntegra, as transcrições estão baseadas na proposta de Preti (1997). Para viabilizar a pesquisa, durante o ano de 2007 foram realizadas coletas de dados através do PARD da Universidade Federal do Pará, Campus de

Marabá, com a pesquisa: A experiência de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas públicas de Marabá: primeiras avaliações, a qual deu continuidade à pesquisa de doutorado de Anjos (2006), formando um banco de dados do NEES.

Do conjunto de material coletado tomamos para análise agrupamentos de sentidos para responder quais são as expectativas do professor em relação à aprendizagem dos alunos em situação de deficiência, tendo como objetivo analisar os discursos sobre os sujeitos incluídos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa. A base metodológica da pesquisa situa-se na análise do discurso de linha francesa. A interpretação se organiza nos sentidos que emergiram nas falas dos sujeitos da pesquisa.

O dispositivo de análise foi formado por quatro agrupamentos, sendo eles: 1) **como o aluno é visto** - procuramos compreender como o professor descreve a inserção do aluno em situação de deficiência na sala regular e as definições e qualificações – o que o professor atribui ao aluno no que se refere à capacidade/habilidade de aprendizagem; 2) **as práticas pedagógicas** - como foi descrita a preparação do material didático, acompanhamento ao aluno, modificações na prática, estratégias de ensino e dificuldades vivenciadas pelos professores; 3) **como é definida a aprendizagem** – o que o aluno pode aprender, o que ele aprende e o que poderá aprender; 4) **projeções do professor em relação ao aluno em situação de deficiência** – visualização do futuro do aluno. Esses agrupamentos articulados descrevem a expectativa dos professores em relação à aprendizagem dos alunos e os efeitos disso nas estratégias de ensino.

Cada agrupamento está interligado com os sentidos que envolvem o aprendizado dos alunos em situação de deficiência e as expectativas dos professores e os efeitos nas estratégias de ensino, constituindo uma rede de significados do ensino inclusivo, que mostram o lugar onde os professores se colocam e onde colocam o aluno em situação de deficiência.

No interior de uma instituição escolar há “o lugar” do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que o destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do “imaginário” do outro, fundar estratégias de discurso. (BRANDÃO, 2002, p. 36)

Os sujeitos falantes assumem diferentes posições ideológicas no contexto escolar. Através dos discursos dos professores foi realizada a análise que nos permitiu interpretar os diversos olhares acerca da inclusão escolar, seguindo as marcas localizadas nos dizeres, evidenciadas nas análises que seguem.

6. ANALISANDO DISCURSOS DOS PROFESSORES DA SALA REGULAR

Neste capítulo apresentaremos a análise do discurso dos professores da sala regular referente às expectativas de aprendizagem do aluno em situação de deficiência. O *corpus* discursivo é composto de entrevistas semi-estruturadas dos nove professores participantes da pesquisa, transcritas na íntegra.

Os agrupamentos de sentidos foram formados a partir das marcas emergidas no discurso, voltadas para a aprendizagem de tais alunos. O referencial teórico constitui-se da base teórica discutida neste trabalho. Inicialmente buscamos compreender como o aluno em situação de deficiência é visto, as definições e qualificações atribuídas a aprendizagem. No segundo momento, analisamos os discursos das práticas pedagógicas do professor que envolve: preparação de material didático, acompanhamento ao aluno, modificações na prática, estratégias de ensino e dificuldades vivenciadas por eles. A seguir, verificaremos como é definida a aprendizagem do aluno, o que pode aprender, o que ele aprende e o que poderá aprender. E por final, analisaremos as projeções do professor em relação ao aluno em situação de deficiência, visualização de futuro.

6.1. DISCURSOS QUE REVELAM COMO O ALUNO EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA É VISTO

Neste agrupamento procuramos compreender como o professor descreve a inserção do aluno em situação de deficiência na sala regular e as definições e qualificações que são atribuídas referentes à aprendizagem.

6.1.1. A presença do aluno em situação de deficiência na sala regular

Nos excertos abaixo, foram analisadas as falas dos professores sobre a presença do aluno em situação de deficiência na sala regular, as quais transparecem em duas linhas de sentidos: **enquadramento ao mundo dos ditos normais** e **possibilidades de mudanças**.

Na sala regular manifesta-se várias relações contraditórias, que estabelecem o pertencimento ou não ao grupo. As falas dos professores trazem à tona práticas de **enquadramento no mundo dos ditos normais**.

ela vai entrar no meio dos outros e participar das vidas diárias de cada um do dia-a-dia pra MIM é isso ... eles já participam de TO-DO o dia-a-dia do comportamento das brincadeiras de tudo ... ela passa a ser uma criança normal e aceita pelos colegas

... viu né eu não sei pra ti ... pra mim eu levo nesse (...)(Prof. A, p. 3, ls. 169 a 173¹⁸)

ela tem o mundo dela e ela tem que ser inserido em um mundo social dentro da sociedade... e pra isso é... é preciso ser inserido dentro da escola esse processo...então a inclusão até mesmo em termos sociais tá entendendo... (Prof. B, p. 1, ls. 53 a 55)

Através destes ditos a presença do aluno em situação de deficiência é vista como uma adequação para tornar-se aceito, onde a normalidade está relacionada à adequação do sujeito em situação de deficiência ao mundo dos ditos “normal”, neste sentido, os ditos transparecem que há uma divisão de mundo: o da pessoa em situação de deficiência e o da sociedade, um isolado e o outro do grupo social; tendo como transição a escola para ser inserido na sociedade. “Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo e orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro” (BRANDÃO, 2002, p. 49).

A história da educação especial é marcada fortemente por ações excludentes na sociedade, mesmo com as atuais discussões sobre a inclusão escolar. Os ditos *ela vai entrar no meio dos outros* e *ela tem o mundo dela*, colocam o sujeito em desvantagem social. É claro que não é somente a presença do aluno na sala regular que romperá essas crenças, porém, através da inclusão na busca de educação para todos que podemos obter inovações na educação e sociedade. De acordo com Anjos:

a tarefa da inclusão, ao juntar diferentes na mesma sala de aula, precisa ir além de tornar as pessoas sensíveis a presença do aluno com necessidades educativas especiais: precisa garantir que o aluno aprenda, ao mesmo tempo em que possa ensinar algo (e esse algo precisaria ter a ver com o específico da escola, e não com o específico da deficiência)(2006, p. 235).

A atitude do professor para romper preconceitos na sala de aula pode ser tomada como imposição, onde é necessário comunicar a deficiência do aluno para os demais.

o dia em que ele não tiver na sala você ir lá e conversar com a turma e falar “oh fulano tem isso... tem isso... tem isso... e isso... só que não é porque ele tem uma deficiência visual... ele tem uma deficiência auditiva... que ele tem que ser tratado com diferença... ele tem que ser tratado com igual... tem que ser tratado com igualdade” porque as vezes o aluno se sente mal porque ele tá sendo tratado com diferença...o cara que é cego ele não gosta de ser tratado com diferença.... só porque ele não enxerga? ele quer ser tratado de igual pra igual com os outros...né então as vezes ele se sente até assim é:: discriminado por isso...por você tá tratando ele de uma maneira diferente (Prof. J, p. 3, ls. 148 a 155)

¹⁸ As citações são recortes das transcrições das entrevistas realizadas; são indicados pela letra identificadora do sujeito da pesquisa em ordem alfabética (Prof. A, Prof. B, ...), seguida da indicação da(s) página(s) e da(s) linha(s). Por exemplo: Prof. A, p. 1, ls. 10-15.

O dito do professor expressa inicialmente uma visão excludente, onde relata primeiro a suposta deficiência do aluno que não é nomeada enquanto tal. Há um discurso da proibição que apaga o sujeito e que interdita esse como: *tem isso... tem isso... tem isso... e isso...*, percebemos que reforça a deficiência para depois dizer que ele é igual aos demais. No entanto nota-se que o aluno tido como o “diferente” precisa ser considerado como igual entre os demais.

Falando desta forma o professor assume sentido que reforçam a exclusão social e não rompe o preconceito. Lembramos que a escola é um espaço aberto a toda diversidade humana.

Não esqueçamos que incluir não é acabar com as diferenças, na medida em que integramos os alunos com diferenças significativas aos “iguais”, mas, pelo contrário, é enfraquecer a idéia de “padronização” e normalização”. A escola não é – acreditamos nunca foi – espaço próprio de iguais. (RODRIGUES, 2007, p. 101).

A partir da convivência uns com os outros são construídas as relações sociais e reconceituamos valores, respeitamos as singularidades e percebemos que todos são importantes para o desenvolvimento de cada um.

Os recortes a seguir revelam que a presença do aluno em situação de deficiência na sala de aula é considerada pelo professor como **possibilidade de mudanças** que estão vinculadas à aceitação ou não do professor.

foi o primeiro contato foi aqui... foi aqui isso a partir do/DESSA TAL de inclusão social... eu acho até bom a inclusão social... acho que deve haver sim sabe? eu não sou contra... mas ela tem que ser de maneira:: sabe é::... progressiva né?... sabe... todos os profissionais passando por esses treinamentos sabe... APRENDENDO A LIDAR né se não... e o que ta acontecendo... o que eu vejo é isso a gente improvisando... BOM no meu caso assim porque eu já tive muita:: é:: (...) (Prof. H, p. 2, ls. 86 a 91)

ah no início foi um impacto terrível né... porque eu não... não tinha recebido nenhum treinamento pra:: é recebe-los né... é:: agora foi uma experiência: gratificante... uma experiência tremenda mesmo... porque COM ELES também eu pude ir assim: me adaptando a a a... é trabalhar com PRINCIPalmente com pessoal de de com deficiente visual é:: EU FUI AJUDADO... na realidade eles que me ajudaram né... (Prof. I, p. 1, ls. 30 a 34)

Os discursos demonstram polifonia que diz que o sujeito não é contra, porém, os professores mostram rejeição ao processo inclusivo, as quais se tornam explícitas através das marcas: *DESSA TAL de inclusão social, início foi um impacto terrível*. Discordam da maneira como está sendo realizada a inserção do aluno na sala regular, ancorados em justificativas baseadas no despreparo profissional, julgando sua formação como insuficiente para trabalhar com todos os alunos. Nos discursos há escala argumentativa, que varia entre o acho ruim até

o acho até bom, que demonstra na variante final da escala que o processo inclusivo é bom, e traz possibilidade de novas experiências.

A inclusão escolar sugere instabilidade, contudo o professor deve buscar novas alternativas pedagógicas diferenciadas, não aquelas prontas que servem como manual, e sim as que propiciam descobertas para o seu aprender e do aluno, sendo um desafio constante a partir de novas buscas que possibilitam a construção de espaços cheios de significados, que favorecem as perspectivas pedagógicas. Como diz Rodrigues:

Devemos sempre pensar, portanto, que os caminhos são feitos ao caminhar, pouco a pouco, deixando para trás aquilo que irá ser “pesado”, e ir o mais leve possível para que, no percurso, possamos nos alimentar de idéias e desafios, a fim de conseguirmos cumprir nosso objetivo, que é a chegada. Porém, não uma única chegada, tendo a impressão de que finalizamos nosso caminho. Pelo contrário, ao chegarmos podemos recomeçar, mas com novo jeito de caminhar e para nova chegada, onde até nós já não somos mais o que éramos ao iniciar. (2007, p. 103).

O processo inclusivo possibilita buscarmos novas alternativas para romper os rótulos que trazem parecer negativo do aluno em situação de deficiência e ressignificar o espaço educativo.

Através das análises das falas dos professores ficou evidente a divisão de mundo, o do aluno em situação de deficiência e o da sociedade, um isolado do outro, o aluno em situação de deficiência é colocado em desvantagem em relação aos demais e para tornar-se aceito é preciso pertencer ao do grupo social, e a escola é vista como a mediadora para este pertencimento, baseado em crenças, rótulos, estereótipos que vêm preponderando no transcorrer da história da educação especial.

“Porém é preciso esclarecer que não é somente o ambiente escolar que não está familiarizado com esta descontinuidade de perfil do ser humano, mas a sociedade como um todo” (RODRIGUES, 2007, p. 98), como resultados deste descaso vivenciam-se as desigualdades sociais, o preconceito, a discriminação que manifestam nos segmentos da sociedade e que acabam retomando a história de rejeição e exclusão social das pessoas em situação de deficiência.

Percebemos que a presença do aluno em situação de deficiência é considerada pelo professor como possibilidades de mudanças que estão atreladas à aceitação ou não do mesmo. É perceptível a rejeição ao processo inclusivo, baseada em justificativas de formação insuficiente, contudo tornam-se aberto ao processo inclusivo com a perspectiva de novas experiências. Compreendemos que os professores realmente não se opõem totalmente a inclusão, apenas não se sentem participantes ativos do processo de inclusão, devido às várias

dificuldades que atrapalham seu trabalho. “As atitudes dos professores dependem, portanto, de sua competência e de sua segurança profissional” (MARCHESI, 2004, p. 36). Entendemos que as atitudes tomadas pelos professores acontecem devido às políticas públicas que preconizam a inclusão não são capazes de garantir a efetivação eficaz da inclusão escolar.

6.1.2 As diferentes vozes nos discursos sobre definições e qualificações do aluno em situação de deficiência referente à aprendizagem

Nos fragmentos abaixo analisados aparecem definições e qualificações do aluno em situação de deficiência referente à aprendizagem. Nos ditos emergem três classes: **o aluno excluído, o idealizado e o homogeneizado**.

Nos discursos dos professores concernentes a inclusão surgem dizeres que **excluem o aluno**, visto como distante do processo educativo.

... pra: ...pra gente que não TE::M o conhecimento você não tem aquele ra-ci-o-cí-nio pra gente ... é um mundo a parte que você tenta repassar e ver que ele tá sempre fora do ar né ... tá sempre ... apático ... tá sempre perdido você tenta e você se imagina de noite o que que eu fiz será se estou errada o que que vou fazer ... (Prof. A, p. 2, ls. 68 a 71)

aqui olha ...letra de ... letra de ... que ela já faz ... para uma menina especial num tá ótimo (Prof. A, p. 3, ls. 136 a 137)

olha aí olha ... já forma DI-REI-TI-NHO ... hoje hoje eu pequei assim eu pego o livro e vou mostrando as palavras né ... ela já grava ((reconhece a palavra como um todo))... ela não conhece mas ela já grava “tia olha aqui mamãe olha esse nome bem aqui é mamãe” já conhece alguma ... mas ainda não ((risos)) aí ela já grava ... mas tem que ter aquele que tu já conhece em passos LENTOS como já disse a é educação especial ela é uma criança ES-PE-CI-AL ela não é diferente das outras que todos nós temos uma deficiência (Prof. A, p. 3, ls. 151 a 157)

Dos recortes acima podemos identificar algumas das marcas excludentes existentes nos dizeres do professor. O falante definiu o aluno em situação de deficiência relacionando-o diretamente a deficiência como patologia, designou-o como lento, apático, de aprendizado inesperado e limitado, e ao mesmo tempo se contrapõe, tentando atenuar o discurso, atrelando a deficiência como característica humana em geral. Porém, os dizeres do professor remetem a um aluno voltado para a deficiência, estando ele em desvantagem, limitado e sem perspectivas de melhoras. Estes dizeres estão carregados de outros discursos históricos que foram construídos ao longo do tempo relacionados à deficiência. Segundo Brandão:

Mostram uma enunciação que mascara sempre um sujeito. Isto é, nesses tipos de enunciação, o sujeito enuncia de outro lugar, postando-se numa outra perspectiva

seja a da impessoalidade em busca de uma objetivação dos fatos, ou de um apagamento da responsabilidade pela enunciação seja a incapacidade patológica de assunção de um eu (1999, p. 48).

A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma” (DINIZ, 2007, p. 8). É importante destacarmos que a deficiência não está no aluno, e sim na sociedade, nos lugares que impossibilitam seu desenvolvimento e autonomia pessoal, educacional e profissional.

Os dizeres abaixo estão voltados para o desenvolvimento do aluno em situação de deficiência.

porque eles não são mais considerados pessoas especiais...alguns que eram anteriormente com ela...que já são considerados pessoas normais...se tiver algum déficit é falta de vontade deles mesmo... certo? (Prof. B, p. 3, ls. 166 a 168)

mais FORA ISSO o mudinho... FORA ISSO ele é...é atentado igual a esses meninos... a mesma coisa... só que ele é surdo...só que se falar para ele parar ele não ouve ((risos)) (Prof. C, p. 2, ls. 103 a 104)

fiquei com bastante medo quando eu recebi a turma com aluno:: deficiente físico tudo bem né... dá pra você encarar porque ele não tem nenhum problema mental né (Prof. D, p. 1, ls. 22 a 24)

ela por sinal ela é muito inteligente ela é surda mas a gente explica pra ela faz uma vez pra ela ver ... (Prof. F, p. 1, ls. 53 a 54)

Os ditos trazem diferenciação de desenvolvimento, o aluno em situação de deficiência é considerado inferior aos demais, tem dificuldade de aprendizagem, falta de vontade e desempenho pessoal, que traz desigualdade e discriminação. Notamos que há deficiências que atenuam a dificuldade, mostrando diferentes níveis de afinidade do professor, expresso na fala: *dá pra você encarar porque ele não tem nenhum problema mental né*. Também observamos um paralelo de desigualdade social, presente no operador *só* que assinala uma restrição, o qual atribui uma condição que assume a feição do pensamento da sociedade como diferença social e discriminatória.

“Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno” (ORLANDI, 1999, p. 39). Entendemos que existe uma relação de força nas falas do professor, o seu modo de falar parte da compreensão da deficiência como limitação do aluno, em contrapartida esse conceito traz a tona opressão ao aluno. Segundo Diniz (2007) a deficiência não é o resultado

da lesão do corpo, mas sim, da opressão social às pessoas em situação de deficiência desde os primórdios históricos.

Os dizeres a seguir dos professores possibilitam a interpretação de **idealização do aluno em situação de deficiência**. O sentido idealizado está dentro do perfil esperado do “bom” aluno, que é: o quieto, o obediente, o atencioso, o esforçado, o disciplinado e o comportado, como se os alunos fossem robôs, que obedecem aos comandos dado pelo professor, conforme os fragmentos abaixo.

se você for conversar com ela e for ensinar pelo menos matemática ... ela é inteligentíssima ela ganha de muito ... muito mesmo da sala ... e você ensinar então ela vai lá ensinar ... então ela vai lá e faz leva pra corrigir eles são assim bem mais atenciosos ... mais ouvinte ... e mais obedientes se você “faz silêncio” eles já aquietam mais então o aluno é ... que não é de educação especial ele é mais teimoso ... você tem que falar cinco seis vezes ... você TEM que gritar TEM que ESBRAVEJAR pra eles poder aquietar ... os outros de educação especial não são mais até carinhos mais dócil ... melhor até de se lidar com eles ... a maioria deles ... você nem pode tá por exemplo gritar muito né porque eles são mais sensível também ... mas eles prestam muito mais atenção e tentam ... o esforço que eles tem pra aprender eu diria que é: três vezes mais do que a de um aluno normal ... ele realmente a gente percebe que eles se esforçam mais muitos dele sempre num consegui ... mas então a gente tem que ... levando eles no jeito ... (Prof. F, p. 3, ls. 145 a 157)

NÃO os outros que perturbam os alunos da educação especial eles são a maioria deles são comportados tem alguns que são danados sabe mas a maioria deles noventa por cento dele você quase nem ouve a voz deles ... eles sentam lá faz o dever eles tentam fazer você ensina mas os danadinho são os que não são da educação especial (Prof. F, p. 5, ls. 264 a 267)

Nestes discursos notamos um processo disciplinar e controlador para os alunos, onde se espera do aluno em situação de deficiência comportamento ideal, o quietinho, que responde toda a tarefa, enquanto os outros são vistos como rebeldes, desde modo acentuam os rótulos entre os alunos, os quietos e os rebeldes, os capazes e os incapazes, os normais e os em situação de deficiência. Essa idealização determina um adestramento, que impõe limitações, obrigações e proibições.

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 2001, p. 177).

Essas imagens de bom aluno para os alunos em situação de deficiência são as que estão no imaginável do professor; como aluno que obedece as regras, o estudioso, respeitador e comportado, desde modo o professor exerce o controle da sala de aula.

Nos ditos do professor que transparece **o aluno homogeneizado** é o que está enquadrado dentro da normalidade, relacionando o sujeito com os demais, e a deficiência é

vista como característica humana, na tentativa de mascarar a realidade da sociedade moderna, onde todos têm dificuldade. “todos nós temos uma deficiência ... a deficiência dela é mais aguda”(Prof. A, p. 3, ls. 161). A expressão todos nós temos deficiência mostra a deficiência como característica humana, porém é um discurso de atenuação, que trata a deficiência dentro de certa normalidade do aceitável pela sociedade, no entanto a expressão *mais aguda* ressalta a deficiência do aluno com uma carga negativa.

A homogeneização do sujeito é tentar garantir uma perfeição uniforme, e não perceber as diferenças, neste viés é passar para o grupo dos “iguais” de maneira sutil, na tentativa de apagar as exclusões. Apesar disso, a homogeneização do sujeito tem uma relação comum com a sociedade atual, o contexto econômico capitalista classifica as pessoas pela sua produtividade e diz quem pode ou não ser integrado a ele. Porém, cada sujeito tem sua particularidade humana e suas diferenças. Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente (MANTOAN, 2006).

ela dentro da sala ela é uma aluna assim que chega a gente nem percebe que ela é uma aluna que tem problema sabe...ela é bem desconfiada... é atenciosa... quando a gente fala ela dá... dá ouvidos a ((incompreensível))... ela... ela tem um desenvolvimento dentro da sala de aula muito bom... até mesmo melhor do que os dos outros alunos. (Prof. B, p. 1, ls. 45 a 49)

Percebe-se na fala através do operador argumentativo *até mesmo*, que há tentativa ou expectativa de homogeneização dos sujeitos de modos geral, como se o desempenho do aluno fosse necessário estar sendo comparado com os demais, quando o ser humano é uno e singular.

Aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprendermos desse aprendizado, que nos refreia nos processos de resignificação de nosso papel, seja qual for o nível de ensino que atuamos. (MANTOAN, 2006, p. 9)

A escola é o espaço que deveria aceitar toda a diversidade humana, existem as particularidades individuais que deveriam possibilitar uma aproximação bem maior entre todos, devido todos serem constituídos como seres humanos, estarem inseridos no mesmo espaço social e aprenderemos uns com os outros.

Nos dizeres do professor, portanto, manifestam-se definições e qualificações ao aluno em situação de deficiência, que estão entrelaçados a três sentidos: o aluno excluído, o idealizado e o homogeneizado. Nos discursos que excluem o aluno em situação de deficiência designam-o como lento, apático, de aprendizado inesperado e limitado, estas marcas conduzem a exclusão, colocam o aluno em desvantagem e sem perspectivas de melhoras,

estes dizeres são revelados na sociedade no decorrer da história da educação especial, e na tentativa de atenuar o discurso, relaciona a deficiência como característica humana em geral. Na idealização o aluno em situação de deficiência está enquadrado no perfil esperado pelo professor do “bom” aluno, que é: o quieto, o obediente, o atencioso, o esforçado, o disciplinado e o comportado, os que estão submetidos aos comandos do mesmo. O homogeneizado é o que enquadra o aluno em situação de deficiência dentro da desenvoltura da normalidade, comparando o aluno aos demais em um indício de igualdade, e a deficiência é considerada a certa normalidade do aceitável pela sociedade.

Os efeitos discursivos elaborados pelos professores esboçam a presença do aluno em situação de deficiência na sala regular como busca de adequação ao mundo da sociedade, em que espera torná-lo como membro do grupo social, baseados em crenças, estereótipos que vem prevalecendo no decorrer da história da educação especial (Mazzota (2005); Januzzi (2006) e Mendes (2006).

A presença do aluno em situação de deficiência também sobressai como possibilidade de mudança, para ser aceito ou não pelo professor. O processo inclusivo escolar é visto como imposição que esbarra em várias barreiras que impedem a inclusão do sujeito.

São perceptíveis diferentes vozes que definem o aluno em situação de deficiência, as quais giram em torno da exclusão, onde considera o desempenho como inesperado, lento, apático, correspondendo à desvantagem em relação aos demais e desigualdade social. Como característica positiva considerada pelos os professores vê-se o aluno num perfil idealizado que é tido como o bom, obediente, o quietinho, que impõe certo adestramento. Outro aspecto é a homogeneização que enquadra o aluno dentro da normalidade, na tentativa de atenuar a deficiência, retrata como especificidade humana na tentativa de mascarar a realidade da sociedade.

O professor segue caminho da exclusão onde o aluno encontra-se em posição inferior em relação aos demais, ao mesmo tempo utiliza discurso politicamente aceito, pronunciando o discurso de idealização do aluno como positivo, faz um jogo dicotômico implícito, num intercruzamento de vozes e afrontamento de posicionamento, o fato de idealizar não rompe com o preconceito, mas constrói enunciados possíveis de serem ditos nesta formação discursiva, portanto não existe linearidade no discurso. “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2008). Esta é a grande riqueza da análise do discurso que nos permite irmos ao encontro dos discursos que são ilimitados e descontínuos.

6.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA SALA REGULAR

O professor tem a responsabilidade de facilitar e mediar o processo de ensino-aprendizagem, atuando de maneira direta no processo educativo através da prática pedagógica. Os processos que estruturam as atuações da prática pedagógica dão sentido ao trabalho do professor e capacidade de lidar com os inúmeros desafios presentes na turma em que o aluno em situação de deficiência faz parte.

Este agrupamento subdivide-se em quatro linhas de sentidos, fomos analisando os recortes que relatam os discursos dos professores, que envolvem: a preparação do material, o acompanhamento do aluno em situação de deficiência, as modificações na prática, as estratégias de ensino utilizadas e as barreiras enfrentadas pelo professor.

6.2.1. Preparação de material didático

Nos fragmentos analisados em relação ao preparo de material didático fica evidente que não existe material de apoio pedagógico suficiente e os materiais existentes de acordo com o discurso do professor, não são específicos para trabalhar com o aluno em situação de deficiência. O posicionamento do professor mais evidente é esperar o material de alguém para poder trabalhar com os alunos.

a minha preparação que eu faço com ela é: é justamente essa --que eu digo --... eu passo o conteúdo tá...é:: dou uma atenção maior a ela tá certo...VIGIO ela mais do que estes alunos que que/é porque é professor que a gente não pode né... deixar de pensar nos alunos ficar sem atenção tá...em relação visual às vezes trago até algo especialmente pra ela... tá ...eu trago de casa e fico auxiliando ela... tá ...com relação a preparação de aula junto com ela... (Prof. B, p. 1, ls. 38 a 43)

falta principalmente material de apoio pedagógico mesmo sabe... porque:: a gente até tem alguns jogos...mais não específico pra crianças com deficiência...entendeu... (Prof. D, p. 2, ls. 117 a 118)

que o material chegue né...nas escolas realmente... pra que seja feito um bom trabalho (Prof. D, p. 3, ls. 145)

material não existe... o material que a gente faz pega livros... xeroca os livros e passa pra pra uma pessoa que é responsável pela pela reprodução desse material pra eles né... para reproduzir em braille ou ou ampliação de xérox e faz aquele negócio... esse é o material que temos (Prof. H, p. 1, ls. 29 a 32)

Na expressão dita pelo professor *VIGIO ela mais do que estes alunos*, o aluno é posto à prova em relação aos demais. Nas falas o professor justifica a falta de preparação das aulas devido à inexistência de material adequado e tempo específico, transferindo a responsabilidade dele para a possível falta de estrutura pedagógica. No dito *o material chegue*

né... nas escolas realmente... pra que seja feito um bom trabalho percebemos possibilidade de mudança da prática pedagógica quando o material chegar.

Seguindo a ótica de preparação de material didático, evidenciamos que o professor tem compreensões contraditórias e falta esclarecimento no que se refere ao material de apoio pedagógico, tais materiais são o que dão suporte ao professor na prática educativa para melhorar o aprendizado dos alunos e esclarecer o conteúdo ensinado, estes materiais ao serem adaptados facilitam a interação dos alunos na sala de aula, o professor é o responsável para prepará-los. Em relação aos alunos em situação de deficiência eles precisam de recursos pedagógicos diferenciados para auxiliá-los na sala de aula, como: máquinas Perkins para escrever em braile; sorobã, geoplano, múltiplano, etc. para desenvolver cálculos matemáticos, como também, lupas de aumento e outros esses recursos são responsabilidades do governo.

Outra colocação que observamos no discurso do professor H, que relata a existências de adaptações dos materiais para braile ou ampliação em caso de deficiência visual, que é executado pelo professor itinerante e atendimento especializado.

com o tempo às vezes com o tempo a gente vai... a gente vai trabalhando esses meninos e vai gerando vai gerando assim um: uma confiança... eles vão ganhando a confiança da gente... aquilo gera assim uma uma uma:: uma amizade... porque vai deixando a gente trabalhar de maneira mais confortável...mas olha mas no início (...)
(Prof. H, p. 3, ls. 122 a 125)

No discurso acima é notório que a presença do aluno em situação de deficiência na aula faz com que o professor ganhe certa autonomia para desenvolver sua prática pedagógica na sala de aula, rompendo sentimentos contraditórios anteriormente construídos. “O ensino inclusivo proporciona essa integração ao professor e ao aluno. Ambos aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo real, ratificando as condições previstas na Declaração de Salamanca (1994)” (SMEHA; FERREIRA, 2008, p. 42). Ao estabelecerem elos afetivos cria-se um clima de troca mútua, que traz contribuição para o ensino e aprendizagem por meio de benefícios da prática educativa, mesmo como condição de sobrevivência na sala de aula.

As falas dos professores indicam que não existem materiais pedagógicos suficientes e nem recursos específicos para trabalharem com o aluno em situação de deficiência. Desde modo recai sobre inexistência de preparação das aulas, esperam o material de apoio pedagógico de alguém para mudar a prática pedagógica. No entanto, nenhum momento nas falas dos professores traz indicativo que tenham intenção de preparar materiais didáticos e/ou solicitar para a gestão escolar ou a SEMED. Evidenciamos nos dizeres que o professor itinerante e o atendimento especializado fazem as adaptações dos materiais em braile e/ou ampliação para atender a necessidade especial do aluno.

6.2.2. Acompanhamento ao aluno em situação de deficiência nas atividades que realiza

No excerto abaixo o discurso do professor descreve atividades iguais para todos, porém mostra diferença no acompanhamento ao aluno em situação de deficiência, o que atenua os níveis de cobrança.

é IGUAIS as tarefas ... porém eu cobro mais não posso cobrar igual ao outro ((aluno interrompe oi (...) embora pra onde fazer o quê o que tu vai fazer em casa (...)) ... aí eu não posso cobrar dela o que eu cobro do outro mas eu tenho que cobrar pra MOSTRAR que ela TEM responsabilidade mediante a atividade dela ... esses dias um aluno chegou pra mim “eu preciso falar com a senhora” eu digo fale “a senhora já percebeu o que a senhora tá fazendo” deste tamanhinho “ ... a senhora tá protegendo a AM (a professora abaixa o tom da fala) a senhora disse que não vou enquanto não fizer a minha atividade e a AM só fez desse tantinho e a senhora deixa ela ir” aí eu disse “a AM está aprendendo agora e ela ... olha o tanto que ela fez ... e tu que sabes fazer olha o tanto que tu fez” ele olha pra mim e diz “isso é proteção: viu proteção proteção” ((risos)) (Prof. A, p. 4, ls. 249 a 259)

Notamos que existem níveis diferenciados de cobrança que é definido pela palavra *IGUAIS*, a qual está escrita com ênfase, devido a entonação do professor ao pronunciar, remete uma cobrança camuflada, uma maneira de mostrar ao aluno sua responsabilidade, e não voltada para o aprendizado. Na fala manifestam-se sentidos que demonstram a baixa expectativa de aprendizagem do aluno em situação de deficiência; até mesmo outro aluno percebe essa diferença no tratamento do professor para com o aluno. O dizer do professor reforça que o desempenho dos demais alunos deve ser superior em relação ao aluno em situação de deficiência, subestima, portanto a capacidade do aluno devido à deficiência e cria no outro o sentimento de proteção em relação ao diferente.

Essas atitudes foram construídas baseadas na história da educação especial, são marcadas por barreiras ambíguas, que a aprendizagem do aluno está voltada para o aspecto patológico, em que a deficiência constitui-se por dificuldades no aprendizado, esse posicionamento é reforçado pela ação, onde a cobrança é diferenciada, o que o aluno em situação de deficiência fizer é o suficiente. Portanto, a inclusão está diretamente ligada com a postura que o professor assume na sala de aula, “no caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro” (NUEK; NAUJORKS, 2007, p. 47).

a gente tem que dar atenção especial a esse tipo de aluno né ... e as vezes o tempo ele não é suficiente pra se fazer isso tá ... no caso... e aí só tenho um aluno especial no quinto ano né ...nas outras turmas eu acredito que:: a gente não tem certo...ESPECIAL MESMO assim que tem algum problema... né... em relação a essa área... né?... (Prof. B, p. 1, ls. 10 a 14)

O dito *a gente tem que dar atenção especial a esse tipo de aluno* denota uma obrigatoriedade no sentido de imposição e não como prática educativa do professor. Na expressão *o tempo ele não é suficiente pra se fazer isso* evidencia que o aluno sofre subordinação social, em que a falta de tempo exclusivo para o aluno o atrapalha. O termo *ESPECIAL MESMO* traz carga pejorativa ao aluno em situação de deficiência.

com eles eu consigo:: eu dou bastante atenção pra eles (Prof. C, p. 2, ls. 89)

eu me sinto:... impotente as vezes... porque mesmo que eu queira ajudar:é difícil porque... eu não posso ficar exclusivo de um menino as vezes... porque/toda vez eu falo com a () pra mim ficar dando atenção a um as vezes só... é complicado...as vezes eu quero fazer a brincadeira...quero incluir eles...mais ATÉ A PRÓPRIA BRINCADEIRA no desenvolver ele vai ficando pra trás... aí já num é inclusão -- como eu falei --já fica excluído... mesmo eu tentando incluir ele... vai ficando pra trás... ele se sentindo excluído... mesmo eu tentando... trazendo ele... pegando as vezes ele pela mão... fazendo qualquer outro jeito... ele vai ficando excluído... de algum momento ele é excluído... aí eu fico/me sinto impotente as vezes porque eu tento... NO MÁXIMO incluir eles mas tem vez que num (...) que num dá (Prof. C, p. 2, ls. 109 a 121)

O excerto explicita uma prática pedagógica excludente e rotineira da escola, apesar de o professor empenhar-se para o aluno em situação de deficiência participar da atividade, porém a maneira como acontece o processo educativo acaba excluindo o aluno, por não utilizar estratégias que envolvem o aluno. Na sala de aula, realmente o professor não tem condições de ficar exclusivamente para atender um único aluno, e se estivesse esse ensino seria lento e incompleto para ocorrer o aprendizado do aluno. As ações do professor são fundamentais para o desenvolvimento das atividades, neste sentido, faz-se necessário criar novas estratégias de ensino, para que o aluno possa interagir e aprender juntos com os demais, e os materiais de apoio pedagógico são essenciais para dar subsídio à prática educativa, portanto “é preciso que o professor planeje a metodologia na sala de aula de tal maneira que os colegas também sejam um poderoso estímulo para a construção do conhecimento” (MARCHESI, 2004, p. 47).

Observamos que o termo *ajudar* empregado pelo professor indica um sentido de assistencialismo, caridade, designando juízo ideológico manifestado na sociedade. Segundo Mazzota (2005) iniciativa assistencialista começou no início da história da educação especial, porém, até hoje ainda são perpetuadas. Atitude de assistencialismo não é adequada ao contexto escolar, onde o professor desempenha seu papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

se cair eu “levanta...levanta..levanta sozinho...bora...bora... bora...bora....bora...bora...” só quando eu vejo que não dá mesmo ai eu pego pela mão (Prof. C, p. 3, ls. 135 a 137)

o sistema não quer saber se eles no final do ano eles/você vai colocar lá no diagnóstico deles é uma criança DC ou DM eles...eles querem uma aprovação desse aluno né... e ai você vai ter que trabalhar com eles de uma forma diferenciada pra que ele atinja o mesmo objetivo a mesma meta que os outros... então eu peguei elas duas... coloco separadamente...coloco comigo... vou fazendo ditado... letrinha por letrinha até elas conseguirem responder...faço as perguntas oralmente pra ver o quê que elas entenderam realmente da questão... se elas não sabem escrever mais elas sabem falar...né (Prof. D, p. 1, ls. 51 a 57)

Nos excertos acima mostram que o professor utiliza de métodos diferenciados para auxiliar e possibilitar aprendizagem do aluno, os quais podem ser contraditórios apresentando-se como incentivadores ou inibidores no desenvolvimento da atividade, na fala do Prof. C percebemos tentativa de motivação, que também pode transformar-se em inibição ou constrangimento do aluno; na fala do Prof. D evidenciou-se o professor como facilitador no processo de ensino e aprendizagem do aluno, porém não sendo intencionalmente este seu anseio, sendo imposto pelo outro que é superior. Por esse motivo desenvolve atividade diferenciada, trazendo uma certa vantagem aos alunos em situação de deficiência em relação aos demais.

Nos discursos percebemos que o professor parte do desenvolvimento real do outro aluno, que é o do sujeito desenhado pela escola, mas, cada aluno tem seu nível de desenvolvimento diferenciado, porém na medida em que mensura os mesmos níveis de desenvolvimento alguém acaba fracassando, neste caso, o aluno em situação de deficiência. Porém, para realmente acontecer à inclusão na sala de aula são necessárias práticas pedagógicas diferenciadas baseadas em cada nível de desenvolvimento proximal, e não pequenos ajustes para atender o aluno.

eu tento assim ... prestar mais atenção ao aluno de educação especial e tentar me dirigir ... eu dirijo em geral e me dirigir pessoalmente a ele ... pra ver como está o andamento dele ... sempre que tenho um tempinho vou na carteira ... vejo com ele se está aprendendo ... ensino ele pessoalmente pra poder aprender ... porque na explicação geralmente muitas vezes fica perdido ... então eu dou a explicação em geral ... e vou particularmente sempre que tenho tempo individual vou em cada carteira para ver como está o aluno de educação especial (Prof. F, p. 3, ls. 165 a 171)

a:: gente a:: --como eu falei novamente-- tende a conflitos... tende a conflitos né... eles querendo ter é:: uma atenção e a gente não pode dar uma atenção especial né... porque no momento que a gente pára para dar uma atenção pra eles... pra esses alunos ai o resto da sala fica sem... sem atenção ai o resultado... ou a gente dar atenção pra eles... ou dar atenção para os alunos que a gente considera normais... e as vezes a gente gera aquela aquela dificuldade que eu particularmente te falo... (Prof. H, p. 1, ls. 21 a 26)

Nos excertos acima percebemos que os professores acompanham o aluno em situação de deficiência com certa desigualdade, acreditando ser o atendimento realizado ideal, observamos diferenciação de atendimento nas falas, um que tenta atender de maneira diferenciada e nem sempre consegue devido à ausência de tempo para atendê-lo pessoalmente, e o outro que não tenta, devido ter idéias pré-concebidas em relação ao tempo disponível ao aluno, prefere acompanhar a turma de maneira generalizada ao invés de se prender ao aluno em situação de deficiência, prevalecendo à maioria dos alunos em detrimento da minoria. Não parece ocorrer a idéia de que a participação do aluno poderia ser coletiva e não precisar tanto de atendimento individualizado do professor. Na sala de aula são fundamentais as interações significativas entre todos, “é nas atividades partilhadas e, portanto, nas interações sociais que vamos ter o entrelaçamento das dimensões cultural e histórica, constitutivas do funcionamento humano” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 41).

Nas falas dos professores no que tange ao acompanhamento ao aluno em situação de deficiência percebemos níveis diferenciados de cobrança nas atividades realizadas, não demonstrando intuito para o aluno aprender, mas, somente como obrigação do aluno para fazer a atividade. Neste sentido a prática educativa do professor para atender o aluno evidencia uma obrigação e imposição de alguém superior, desde como, questiona que a falta de tempo não é suficiente, demonstrando certa subordinação social para atendê-lo, e assim, acaba sendo perceptível a baixa expectativa de aprendizagem, subestimando a capacidade do aluno, que até os demais alunos percebem.

Nos dizeres dos professores compreendermos que as práticas pedagógicas desenvolvidas trazem sentidos ambíguos, mesmo empenhando para acontecer à participação do aluno nas atividades, momentos são incentivadoras e contrapõem-se como inibidoras, e acaba sendo excludentes, devido às estratégias utilizadas não serem suficientes. Mesmo as leis enfatizarem a obrigatoriedade do ensino, nos ditos transparece que ensinar o aluno em situação de deficiência ainda é vista como ajuda, entretanto, na escola o termo ajuda não se encaixa.

Por meio dos ditos dos professores o acompanhando ao aluno em situação de deficiência pode ser tomado como desigual, mesmo eles acreditando ser o ideal, uns tentam acompanhar o aluno, mas, nem sempre consegue devido à falta de tempo, e outro que nem tenta ancorado em justificativas da falta de tempo, nenhum momento, evidenciamos posicionamento para criarem estratégias de envolvimento dos alunos na turma, o prevalece nas falas que a concepção é que o aluno em situação de deficiência é apático, portanto a

metodologia é individualizada, porque para interagir supostamente devem estar em níveis homogêneos de aprendizagem.

6.2.3. Modificações na prática do professor diante do processo inclusivo

A presença do aluno na sala de aula no primeiro momento traz à tona vários sentimentos vinculados ao medo de não conseguir ensinar o aluno. Esses sentimentos aos poucos vão sendo desmistificados, e o aluno em situação de deficiência passa a ser visto como qualquer outro aluno.

e aí com o tempo é que a gente vai ... aprimorando vai se encaixando eu acho que tudo na vida é assim tudo que a gente vê de cara que você tem... tem aquele espanto né tem aquelas conclusões nossa ... aquelas interrogações pra depois colocarmos em prática (Prof. A, p. 2, ls. 71 a 74)

é as medidas que eu tive que fazer é planejar é só...algumas atividades extras sabe... porque a maioria das atividades ela faz junto com os colegas... eu só preparo algumas atividades pra ela... pra dar essa atenção especial pra ela... tá ... mas a maioria ela faz junto com os outros... a única transformação que eu tive foi essa... tá ... pra atender melhor ela tá ...porque a maioria ela já faz com os outros normalmente... (Prof. B, p. 2, ls. 81 a 85)

a gente tenta fazer brincadeira...brincadeira que eles participem ativamente...quando num dá eu ponho pra ser juiz pra ser juíza ou então...qualquer outra coisa...eu tento incluir eles...mais ai:...tem vez que as vezes eles mesmo já não querem (Prof. C, p. 3, ls. 126 a 128)

TEVE mudanças sim porque:...--como eu já falei-- na turma da manhã eu tenho que tá fazendo atividade diferenciada pra ela né... pra ED... então já muda um pouquinho né... sai um pouco da rotina porque eu tenho que dar um pouquinho de atenção pra ela né mais... mais de perto né... (Prof. D, p. 2, ls. 106 a 108)

olha a gente tenta mudar o máximo ... só que eu faço mais é o seguinte não mudar a aula toda ... eu tento assim ... prestar mais atenção ao aluno de educação especial e tentar me dirigir ... (Prof. F, p. 3, ls. 164 a 166)

tu:::do muda (Prof. H, p. 2, ls. 67)

Com base nos recortes acima fica evidenciado que houve modificações nas práticas dos professores, com atividades extras e diferenciadas, ressignificação do ensino e do objetivo da aula, a relação do professor-aluno, adaptação de material para atender a necessidade do aluno dentro da concepção inclusiva.

olha foi de maneira improvisada... que eu te falo --que eu volto novamente-- é tudo é na base do improviso... né é improvisação... e essa improvisação ela tem que é:: a gente tem que... TER MAIS ERROS do que acertos... às vezes a gente modifica... a gente modifica pensando que vai dar um bom atendimento e na verdade a gente percebe na prática... na hora... no momento que não tá sendo eficaz... aí você tem que... modificar:::... sabe? pensar de forma diferente E ATUAR de forma diferente pra poder dar atendimento (Prof. H, p. 1, ls. 70 a 75)

olha TODO DIA É UM DESAFIO... to::do dia que você chega dentro da sala de aula é um novo desafio (Prof. H, p. 4, ls. 200 a 201)

aí ao invés de optar passando o conteúdo no quadro...de utilizar uma apostila...eu tenho que parar tenho que/o pessoal tem que digitar uma apostila em braille...se torna muito mais difícil... mas é um obstáculo que a gente tem que superar... (Prof. J, p. 2, ls. 86 a 88)

Nas falas percebemos que o professor ainda se mostra descrente e despreparado em relação ao processo de inclusão escolar, que justificam não pela presença do aluno em situação de deficiência, mas pelas dificuldades que são encontradas para trabalhar com os mesmos. A palavra *DESAFIO* que é dita com entonação pelo professor tanto pode indicar uma forma positiva na busca de novos conhecimentos para trabalhar com o aluno, como barreira vivenciada e imposta todos os dias, respaldada pela expressão *TODO DIA É UM DESAFIO*. “Para que ocorram de fato processos inclusivos, é necessário detectar e enfrentar os processos excludentes, dos quais o professor é vítima e também pode ser promotor, senão se der conta disso” (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p.128).

Nos dizeres os professores demonstram que no primeiro momento sentiram medo de não saber ensinar o aluno em situação de deficiência, porém, aos poucos esse sentimento vai se modificando, e o aluno passa a ser visto como os demais alunos que necessitam de seus ensinamentos. Nas falas os professores dão indícios que houve modificações em suas práticas, com atividades diferenciadas, reestruturação do ensino, adaptações de material para atender a necessidade do aluno dentro da concepção inclusiva. No entanto, ainda se mostram descrente e despreparado em relação ao processo de inclusão escolar, que justificam não pela presença do aluno em situação de deficiência, mas pelas dificuldades que são encontradas para trabalhar com os mesmos.

6.2.4. Estratégias de ensino

Segundo o professor e com base no excerto analisado as atividades são iguais para todos os alunos, para auxiliar no aprendizado dentro da sala de aula. É importante que o professor proporcione aos alunos as mesmas oportunidades, com estratégias diferenciadas e respeite o tempo de aprendizado de cada um aluno.

eu tento sempre inserir elas em grupos de outras crianças né pra que eles ajudem elas nas atividades as duas...e a e a E que é meu outro caso da manhã que ela é Down eu tô sempre:: colocando atividades que chamem atenção dela ela gosta muito de pintar...de rabiscar... então eu coloco atividades pra ela não/eu do sempre atividades diferenciadas pra ela não coloco as mesmas atividades que outros alunos... agora essas duas da tarde não... elas fazem as mesmas atividades que os outros... só que eu

sempre tô inserindo elas em grupos de outros alunos pra que eles tejam ajudando elas (Prof. D, p. 1-2, ls. 59 a 66)

O professor utiliza as habilidades do aluno em situação de deficiência como o ponto de partida para desenvolvimento das atividades, fazendo uso de estratégias que envolvem o aluno, através de atividades diferenciadas que desperta o interesse, e de acordo com a deficiência há diferenciação de tarefas. Para isto, as estratégias de ensino do professor não devem partir do acaso, de nem de improviso, mas que o ensino seja guiado pelo interesse e necessidade do aluno. “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 116). Portanto, os alunos aprendem a partir das atividades desenvolvidas e das experiências compartilhadas.

eu trabalho aqui com esses alunos de maneira assim...que eles entendam a:: a: sabe compreendam a teoria e depois transfiram isso aí pro dia-a-dia deles (Prof. H, p.2, ls. 62 a 63)

então devido a minha experiência sabe do dia-a-dia... com a dificuldade que já que já foram já vivenciadas... aí o resultado... aí eu me baseio nessas experiências e vou criando... né uma nova:: como é que diz assim uma nova experiência né? gerando uma nova experiência adaptando E DANDO CERTO... agora eu te digo--eu volto volto a frizar-- houve mais erros do que acertos... até porque uma coisa que a gente começa a improvisar a gente não tem o resultado... a gente imagina que VAI TER o resultado nem sempre o resultado é o satisfatório... por que? porque você não tem experiência... (Prof. H, p. 2, ls. 98 a 104)

O professor ensina de maneira que o aluno possa usar o conhecimento no dia-a-dia, e recorre as suas experiências profissionais para auxiliar na sua prática, faz adaptações de material quando necessário, utilizando métodos diferenciados de ensino. Descreve mudanças no seu planejamento inicial, devido à participação do aluno em situação de deficiência, toda prática educativa está passível de alterações devido ao fato de ser dinâmica entre o professor e aluno. Não existe modelo definido para ensinar os alunos, porém, faz se necessário compreender o desenvolvimento, ritmo de aprendizagem, considerar o espaço em que eles vivem, e o professor ter definido os objetivos e resultados que almeja alcançar.

Dos ditos do professor emergem certa credibilidade quanto ao próprio fazer pedagógico, dizendo que as estratégias de ensino estão dando certo, porém apareceram contradições, ao dizer que *houve mais erros do que acertos*, devido à improvisação, e nem sempre atinge resultados satisfatórios, por não ter muita experiência e formação para trabalhar com ao aluno em situação de deficiência.

são tremendamente atenciosos com eles... ajudam...tem colegas que se tornam o leitor deles né... no momento que está no quadro... que as vezes eu não tô repetindo lá... no momento que as vezes eu preciso escrever pra depois falar...já tem colega junto deles né...e que estão/e eu não vejo nenhuma diferença aqui entre o aluno

normal...considerado normal né... às vezes essa expressão Até muito pejorativo né... (Prof. I, p. 4, ls. 219 a 224)

NO MEU CA:SO eu PEço pros outros alunos os outros colegas ajudarem eles... né e:: inicialmente eles entendiam como assim e como:: sabe? como: FAZER FAVOR “não” eu falei pra eles é “não nós estamos aqui justamente pra::... pedir ajuda pra todo mundo porque eu sou professor mas eu não tenho/ não sei trabalhar com vocês assim... então eu preciso de ajuda de todos vocês colegas aqui pra gente poder... é: é apoiar esses meninos aí” e a turma apóia...é... copiam exercícios --como eu falei-- fazem desenhos quando sabem fazer desenho né... discutem respostas né?... (Prof. H, p. 3, ls. 142 a 148)

passo seis questões no quadro... em grupo de três alunos...ai o que que acontece... cada grupo pega um aluno deficiente e coloca ele junto...ele não vai escrever... ele não ta enxergando o que eu to passando no quadro... mas ele vai debater com os colegas o assunto “olha essa essa questão ela pode ser respondida assim por causa disso disso e disso” então você vê integração... certo... (Prof. J, p. 2, ls. 103 a 107)

Com base nas falas do professor notamos a interação da turma como um processo de mediação para o processo de ensino e aprendizagem, onde os alunos aprendem uns com os outros. Porém, no espaço escolar inclusivo a interação pode ser vista sob diferente viés, como transferência de responsabilidade para os demais alunos, os quais desempenham papéis de assistentes, quando utiliza essa estratégia para fugir da responsabilidade de ensinar o aluno em situação de deficiência, e por não conseguir desempenhar sua função, ou, estratégias de ensino que dê possibilidade ao aluno em situação de deficiência aprender por meio da zona de desenvolvimento proximal.

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas e depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos lingüísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas. (LACERDA, 2006, p. 167)

De acordo com Lacerda, Vigotski (2003) o professor deve ser o mediador do processo de interação dos alunos na sala regular para que aconteça a participação de todos de maneira eficaz, onde ocorra aprendizagem e trocas de conhecimento mútuo, portanto a interação é indispensável para acontecer à aprendizagem.

Conforme as análises das estratégias de ensino as atividades são iguais para auxiliar na construção do conhecimento, utiliza as potencialidades do aluno em situação de deficiência como ponto de partida para desenvolvimento das atividades e envolve-lo, fazem adaptação de material, quando necessário, usam atividades diferenciadas de ensino para despertar o interesse do aluno, e de acordo com a deficiência procura diferenciação de tarefas; promove interação da turma, e mostra como um processo de mediação para o processo de ensino e

aprendizagem, onde os alunos aprendem uns com os outros. E sempre que necessário recorre às experiências profissionais para auxiliá-lo. Houve mudanças no planejamento das atividades, devido à participação do aluno em situação de deficiência. Nas falas evidenciados que adquiriu certa credibilidade no fazer pedagógico, por as estratégias de ensino estar dando certo, porém, apareceram contradições, dizendo que houve mais erros que acertos, e não atingiu resultados satisfatórios, por não ter muita experiência e formação para trabalhar com ao aluno em situação de deficiência.

6.2.5. Dificuldades vivenciadas pelos professores

De acordo com os recortes a seguir o professor considerada que a presença do aluno em situação de deficiência na sala regular desencadeia várias barreiras para a prática pedagógica, envolvendo mudanças e interferência na rotina da sala de aula. Percebe-se, portanto, uma defesa do rotineiro.

então cada um tem que se virar cada professor tem que se virar em em encontrar um jeitinho assim mais adequado pra trabalhar (Prof. F, p. 1, ls 50 a 51)

eles COlocam o aluno numa sala três quatro até cinco aluno de educação especial numa sala com CINQUENTA alunos então fica quase impossível o professor trabalhar ... assim já só com aluno normais ... e ainda mais com aluno que precisa um pouco mais de atenção ... então sala cheia a estrutura ... não tem estrutura então a gente não tem apoio ... a gente não tem material pra trabalhar ... então fica difícil dessa maneira que está sendo feito é: quase que impossível a gente faz o que pode ... pra ajudar (Prof. F, p. 2, ls 120 a 125)

O professor dá indícios através do dito *eles colocam* que a inclusão é algo imposto, a presença do aluno na sala regular gera dificuldade e complicação na realização do seu trabalho, almeja receber o aluno quando sentir-se preparado, tendo a formação especializada como passaporte para a inclusão tanto do professor como até mesmo do aluno. Porém nós seres humanos nunca estamos preparados para lidar com o que nos causa estranheza, e o professor sente-se despreparado por não ter formação para ensinar os alunos em situação de deficiência, “quando existem programas de formação que dão mais confiança ao professor e há um apoio efetivo na escola, contudo, as atitudes se modificam em direção positiva” (MARCHESI, 2004, p. 36).

O professor questiona a superlotação da sala como um dos fatores que atrapalham o ato educativo, nenhum momento questiona a presença dos demais alunos, e não mostra iniciativa para cobrar ao governo municipal a estrutura que viabilize seu trabalho.

então o importante é se comunicar...agora eu digo...AS ESCOLAS E OS PROFISSIONAIS...NÓS NÃO ESTAMOS PREPARADOS PRA ESSE PROCESSO DE INCLUSÃO...não estamos...estamos levando como se diz no ditado popular...na barriga mesmo sabe...até o acesso do aluno é difícil... ATÉ O ACESSO NÉ (Prof. I, p. 3, ls. 123 a 126)

que nós professores não fomos preparados de maneira nenhuma pra... lidar com esses alunos é:: alunos que são portadores de...é:: deficiência especial né... alunos especiais que pode ser chamado assim né? Primeiro a gente não teve... não teve uma preparação não passou por nenhum treinamento... é:: nos colocaram isso assim apa / na sala no início do ano nos chegaram “tá ai aqui estão os alunos e a partir de agora vocês vão ter que trabalhar com esses alunos” (Prof. H, p. 1, ls. 10 a 15)

Com base nas falas dos professores a grande queixa e desculpa é a falta de formação e estrutura adequada, e comunicação sobre a inserção do aluno em situação de deficiência na sala regular, despertando sentimento de injustiça e causando incômodo ao professor. Desta forma, torna o aluno como objeto manipulado, realiza prática de ajuda e não de compromisso profissional, esses ditos do professor transparecem a idéia que o aluno não tem direito a estar na sala regular, na qual ele ensina. Segundo Rodrigues (2007) não é somente a escola que não está familiarizada com as pessoas em situação de deficiência, mas a sociedade como toda, por isso vivencia a exclusão.

a gente vai se adaptando sem material... ... na verdade o governo ele não manda é... material para que a gente venha se adaptando... (Prof. I, p. 1, ls. 56 a 57)

a gente tá tentando...ainda não tá realmente concretizada devido também a gente não ter to::do um aparato de material pra gente tá trabalhando com eles né (Prof. D, p. 1, ls. 47 a 48)

Estes discursos refletem a realidade da escola, a falta de material adequado para atender as necessidades do aluno, e acaba prejudicando a aprendizagem dos alunos.

Entretanto, só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? (MENDES, 2006, p. 402).

No entanto a inclusão escolar só acontecerá de fato se os professores estiverem dispostos a desenvolver suas práticas educativas, mesmo em meio ao descaso da educação, porém, é indispensável “uma boa preparação dos professores, com uma formação de qualidade e apoio devido para essa classe de profissional, nos traz boas conseqüências para a educação inclusiva” (GUEDES; SILVA, 2007, p.4).

Através dos dizeres demonstram que a presença do aluno em situação de deficiência na sala regular traz à tona várias barreiras e complicações para a prática pedagógica do professor, como: novas mudanças e interferência na rotina da sala.

Nas falas evidenciamos as principais queixas dos professores, as quais estão voltadas para superlotação da sala, falta de material pedagógico, formação, estrutura adequada, comunicação sobre a inserção do aluno em situação de deficiência na sala regular, e assim, despertando sentimento de injustiça, causando-lhes incômodo e prejudicando a aprendizagem dos alunos, contudo, não mostram iniciativa de cobrança para viabilizar seu trabalho. Também, por meio das falas mostram indícios que a inclusão é imposição, e só almeja receber o aluno quando sentir-se preparado.

A partir das análises, percebemos que a prática pedagógica dos professores está focada no que falta para suprir sua necessidade, e não no desafio de ser educador. Quando o aluno em situação de deficiência chega à sala de aula, eles se sentem angustiados, por acharem que não sabem ensinar ao aluno, e a inclusão escolar passa a ser vista somente como uma obrigatoriedade, porém, com a presença do aluno essa crença enfraqueceu um pouco, surgindo um olhar diferenciado que o aluno não é diferente dos demais.

As práticas dos professores ainda são muito confusas e oscilantes, sobressaem ações excludentes, onde se faz cobrança diferenciada para o aluno em situação de deficiência, estabelecendo mecanicamente a aprendizagem do aluno, reforçando crenças de que o aluno é inferior em relação aos demais, estão baseadas em menos valia do aluno, há momentos que até tentam ter uma prática pedagógica inovadora.

Nos fragmentos analisados dos discursos do professor em relação à prática pedagógica exercida na sala regular ainda são muito ambíguas, sobressaem ações excludentes, justificadas pelo despreparo profissional especializado, falta de estrutura da sala de aula, inexistência de material pedagógico específico, e tempo para atender o aluno em situação de deficiência.

O pano de fundo do discurso do professor em relação às práticas pedagógicas são as barreiras que ele enfrenta, como: a inclusão como imposição, superlotação da sala de aula, falta de formação adequada, falta de material e estrutura para atender as necessidades do aluno, esses são utilizados pelos professores como mecanismos de justificativa para suas práticas.

Percebemos que transparecem através das análises do discurso do professor que não existe preparação de material, e não existe material de apoio pedagógico específico suficiente para trabalhar com o aluno em situação de deficiência, sendo que o mesmo espera o material adequado de alguém para realizar ato educativo eficaz, como se existisse um manual com comandos de ações para trabalhar com o aluno em situação de deficiência.

Segundo os ditos do professor a maneira de acompanhar o desenvolvimento do aluno em situação de deficiência é apenas visual, monitorando suas ações, justificadas pela falta da

preparação da aula e a inexistência de material pedagógico. Portanto, mais disciplinador que pedagógico.

As atividades desenvolvidas em sala de aula são iguais, porém a avaliação é diferenciada, tornando-se excludente, na medida em que subestima a aprendizagem do aluno em situação de deficiência, reforçando crenças de baixa expectativa de aprendizagem em relação aos demais devido à deficiência. A cobrança feita pelo professor é para mostrar ao aluno que tem obrigação de cumprir suas atividades escolares assim como os demais, não evidenciando preocupação com o aprendizado do aluno.

O acompanhamento ao aluno em situação de deficiência em suas atividades denota o sentimento de obrigatoriedade no professor, fazendo não como prática educativa. Apesar de em alguns momentos se empenhar para o aluno em situação de deficiência participar das atividades, as práticas pedagógicas acabam sendo excludentes, por não utilizar estratégias que envolvam de fato o aluno; os ditos são contraditórios, apresentando-se como incentivadores ou inibidores, inibidores quando causam constrangimento ao aluno, ou motivadores quando estimulam.

Segundo o professor, ele utiliza métodos diferenciados para auxiliar e possibilitar a aprendizagem do aluno, de acordo com a deficiência há diferenciação de tarefas; para o aluno com síndrome de Down ou deficiência mental, considerados como lentos, coloca atividades que ele já sabe desenvolver e para os demais alunos em situação de deficiência fazem as atividades dos demais alunos.

Transparece nos dizeres que a imagem do aluno em situação de deficiência é acompanhada pela noção de desigualdade, pois o professor acredita ser o atendimento ideal aquele em que o acompanhamento das atividades acontece pessoalmente pelo professor ao aluno, no entanto em alguns momentos no fazer da sua prática pedagógica alega falta de tempo para atender os alunos e sua concepção em relação ao aluno em situação de deficiência como apático reforça sua metodologia de ensino. Como estratégia de ensino utiliza-se da interação da turma na sala de aula como processo de mediação para o processo de ensino e aprendizagem, onde o aluno em situação de deficiência aprende com os demais, esta atitude educativa é vista como fundamental para facilitar o ensino e aprendizagem, por meio da zona de desenvolvimento proximal, porém, não deve ser tomada como alternativa para que o aluno em situação de deficiência possa estar integrado na sala, o que prevalece é o aprendizado e os avanços no desenvolvimento do aluno.

Nos discursos a presença do aluno em situação de deficiência na sala regular traz a tona o despreparo do professor e reafirma a descrença em relação à inclusão escolar. Em

contrapartida dizem que houve modificações em suas práticas, com atividades extras e diferenciadas, ressignificando o ensino, o objetivo da aula e adaptação para atender a necessidade do aluno dentro da concepção inclusiva, contradizendo com os ditos de relativos à preparação de material.

Aos analisarmos os ditos sobre estratégias de ensino percebemos contradição nas suas falas, agora relatam modificações, dizendo que faz adaptação de material quando necessário, ensina de maneira que o aluno utiliza o conhecimento no dia-a-dia, que houve mudança no planejamento inicial devido à participação do aluno em situação de deficiência. As estratégias de ensino são discutidas como certas, porém, enfatiza que houve mais erros que acertos, por nem sempre atingir o resultado que almeja.

Nos discursos relacionados sobre a prática pedagógica do professor o que mais prevalece são as dificuldades vivenciadas por eles, como: a falta de estrutura, formação específica, e comunicação da presença dos alunos na sala regular e a superlotação da sala de aula, as quais compõem a grande queixa do professor, despertando sentimento de injustiça e incômodo ao mesmo. E como contradição dos ditos, as estratégias de ensino são adequadas pedagogicamente, promovendo interação no espaço escolar para auxiliar na construção do conhecimento dos alunos, despertando o interesse dos mesmos.

6.3. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Segundo Vigotski (2003) a aprendizagem é a mola propulsora para o desenvolvimento, e o aluno aprende a partir da interação social. Cada aluno tem um ritmo, desenvolvimento pessoal de aprendizado, e as interações desempenham um papel essencial para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Nos excertos abaixo transparecem na visão do professor a aprendizagem do aluno em situação de deficiência.

que não/já eles não é diferente pelo menos essa vantagem a gente têm... eles são alunos muito inteligentes assim entendeu? eu acho que devido a isso (...) pra suprir essa essa necessidade de visual sabe? da... de visão então eles desenvolvem os outros sentidos principalmente o tato e o raciocínio sabe? eles dão respostas... assim sabe muito: COERENTES (Prof. H, p. 3, ls. 135 a 139)

agora eu falo pra eles... eles tem um.. assim... uma técnica de raciocínio muito bem desenvolvida em relação aos alunos que a gente considera normal... por incrível que pareça... eu acho que é a compensação né já que um lado foi perdido então eles procuram desenvolver um outro lado (Prof. H, p. 3, ls. 148 a 152)

Os recortes acima delineiam de forma clara que a inteligência não é esperada para o aluno em situação de deficiência, as palavras *COERENTES, por incrível que pareça* mostram que a deficiência é vista como fragilidade e dificuldade de aprendizagem, afirmando a crença que cada deficiência traz diferentes desempenho, e quando o aluno em situação de deficiência apresenta um grau de compreensão acima do esperado pelo professor é vista como desenvolvimento compensatório da deficiência. “É fato que ninguém sabe, de antemão, o que uma criança é capaz de aprender” (SMEHA; FERREIRA, 2008, p.40). A compensação do aluno em situação de deficiência ocorre a partir das necessidades do aluno, o organismo reage de modo a compensar a insuficiência de alguma parte do corpo, para isso, é preciso que a escola seja um espaço que propicie práticas incentivadoras e trocas mútuas para o aluno aprender.

Os ditos do professor relatam que ele incentiva o aluno aprender, porém de acordo com a deficiência, remete a um aprendizado diferenciado. Alunos com síndrome de Down, deficiência mental são tidos como de aprendizado lento e inesperado. Os alunos de deficiência visual são tidos como esforçados e questionadores, que buscam aprender, e têm iniciativa própria.

a minha ela ela é lenta ... a gente conversa com ela a gente ver que tem hora que ela tá bem tem hora que ela tá ... tá esquecida ... tem hora que ela num fala coisa /conexão de palavras ... (Prof. A, p. 2, ls. 109 a 111)

tem aluno que você ensina ele ... aí hoje aí ele aprende sabe fazer na hora ali mas daí passou um pouco você pode ir lá que ele não sabe mais nada já esqueceu ... (Prof. F, p. 2, ls. 101 a 102)

O discurso do professor reforça uma existência de limite, que impediria o aprendizado do aluno a partir de um determinado ponto: *ela é lenta, passou... ele não sabe mais nada*, constitui sentidos que reforçam a idéia de impedimento orgânico, relacionado à deficiência; o aluno fica à margem e o professor não acredita em sua capacidade de aprendizagem. Seguindo a ótica de Vigotski (1989) essas concepções errôneas, em que rótula, faz juízo de valor, estabelecida pela sociedade de inferioridade cria sentimento de menos valia, e prejudica o aprendizado do aluno, que vêem como reduzido, e as práticas do professor como reflexo desse sentimento acabam sendo redutivas; essas limitações não estão a priori no aluno, mas foram criadas pela sociedade, devido à insuficiência orgânica. Portanto, faz se necessário compreender o ser humano como sujeito histórico e social que se desenvolver a partir da interação com o outro, e retirar a deficiência como foco principal.

diz “a AM num lê ainda” eu falei “NÃO a AM tá ótima você viu que ela já tira do quadro” aí ela “eu não sei ler mas eu sei que aquilo não é ler e escrever” ((risos)) ... ela já se ENTURMOU ela senta senta senta junto com os colegas todas as atividades ela “tá boa professora” “tá ... tá linda olha como tá bonita” aí eu coloco incentivo hoje você foi EXCELENTE é a minha menina ... olha que letra amanhã vai ser mais bonita aí ela “amanhã minha letra mais” ... então já pega no lá-pis já ... já copia não conhece mas ela copia letras de bastão tem letras de bastão ela copia di-rei-ti-nho que é copiar não é escrever copiar é uma coisa e escrever é outra né ... eu tenho até uma bem aqui (mostra caderno de tarefa da aluna) (Prof. A, p. 2, ls. 119 a 127)

De acordo com o excerto acima o dito pressupõe uma avaliação do aluno, quando há avanços em alguns desempenhos é considerado como o suficiente, e a palavra *já* marcada diversas vezes na fala surge reforçando o conceito de aprendizado inesperado do aluno. Cada aluno aprende de seu modo, tem seu ritmo de aprendizagem, e o nível de desenvolvimento atingido pelo aluno não indica o seu limite de desenvolvimento intelectual, porque o aluno se desenvolve na medida em que aprende.

A aprendizagem deve ser constante e condizente com o nível de desenvolvimento do aluno, para aprender não existe tempo determinado, o que existe é uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem do momento.

a gente quer ajudar ... a gente tem vontade de ver porque assim é muito bom quando se ensina pra pro aluno assim de educação especial ... ele aprende muitos deles aprendem mais fácil do que os outros ... que ele aprende e faz sozinho ... aquilo é gratificante a gente se sente ... muito BEm (Prof. F, p.3, ls. 129 a 132)

A mola propulsora da aprendizagem do aluno em situação de deficiência para o professor é sempre o comparativo com os demais alunos. E para o aluno ser inteligente parece depender da deficiência que ele apresente (há deficiências que atenua a incapacidade de compreensão). Seguindo as concepções de Vigotski (1989) o comparativo entre os alunos traz exclusão, o ser humano deve ser detentor de uma identidade única, e não ser comparado nem para melhor e muito menos para pior.

Para Vigotski (2003) o aprendizado é o resultado das interações sociais, e no ambiente escolar o professor é o mediador no processo de aprendizado, criando estratégias de ensino para o aluno alcançar um desenvolvimento, que ele ainda não tenha atingido sozinho, e a interação dos alunos na sala é imprescindível como processo de mediação, os alunos aprendem uns com os outros, que propicia ao aluno resolver as atividades de maneira independente, todavia, é indispensável a mediação no âmbito escolar, e a inclusão possibilita oportunidades de aprender ao aluno inserido, e todos aprendem a construir e praticar atitudes de aceitação e colaboração mútuas. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal

é um diálogo entre o aluno e o seu futuro desempenho (nível de desenvolvimento potencial), e jamais será um diálogo entre o aluno e o que ele já desempenha (nível de desenvolvimento real).

olha é:: a gente vê o seguinte...esses alunos com com deficiência visual... eles tem uma vontade muito grande de:...de aprender... (...) então quer dizer... esses alunos eles tem assim uma vontade muito grande...eles tem uma vontade muito grande de crescer...eles tem uma vontade muito grande de aprender...e acabam isso transmitindo pra gente... (Prof. J, p. 2, ls. 76 a 83)

porque o aluno tá superando...o aluno corre atrás de material...as vezes você não traz o material começa um conteúdo e não foi entregue o material ele te cobra “professor e a minha apostila? e o meu material?” então eles têm vontade...as vezes tem aluno aqui que chega e diz assim “professor você viu isso e isso na internet?” “não não vi” “não então porque eu tava olhando né:: na internet e vi isso” de que forma que ele vê? ele pega a internet...usa aquele programa viva-voz né que coloca o fone de ouvido e vai escutar o que tá passando ali e tal... porque ele não tem uma condição de enxergar mais ele escuta... então ELE tem capacidade pra isso (Prof. J, p. 2, ls. 88 a 95)

O discurso do professor surge como explicação que a deficiência não é empecilho para o aluno aprender, e o processo de compensação denota equilíbrio ao desenvolvimento do aluno através da aprendizagem. Nos recortes o professor descreve a imagem do aluno como motivado em aprender algo, que busca desenvolver seu potencial. Os alunos em situação de deficiência têm seu organismo biologicamente igual a todos, diferencia somente o seu funcionamento, porém ao serem estimulados, compensa a limitação do órgão afetado. As práticas do professor contribuem com o desenvolvimento do aluno em situação de deficiência ao criar alternativas, para compensar as dificuldades por ele enfrentadas no convívio social.

Nas análises das concepções dos professores referentes à aprendizagem relatam ser incentivadores para o aluno em situação de deficiência aprender, porém, de acordo com deficiência tem expectativa de aprendizagem diferenciada; dos alunos deficientes visuais esperam esforço, questionamento, superação e busca para aprender, em contrapartida, os alunos de Síndrome de Down e deficiência mental esperam aprendizado lento, inesperado e apatia. E na aprendizagem do aluno mostra prevalecer o comparativo entre os demais alunos, mensurando o aprender do aluno.

O foco principal da aprendizagem do aluno em situação de deficiência está relacionada à deficiência como impedimento orgânico, vinculada à dificuldade de aprendizagem e inesperada, juízo de valor, desempenho diferenciado, e assim, transparecem rótulos que estão interligados ao sentimento de menos valia. E para o aluno ser inteligente parece depender da deficiência, segundo o professor há deficiência que atenua a incapacidade de compreensão do aluno e que traz definição de limite. Em alguns dizeres do professor concernente aos alunos

de deficiência visual rompe essa concepção de aprendizagem atrelada a impedimento orgânico, seguindo o discurso que a deficiência não é barreira para o aluno aprender, ele reage, gera compensação para a aprendizagem e traz equilíbrio ao seu desenvolvimento.

6.4. PROJEÇÕES DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO ALUNO EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Nos discursos relacionados a projeções dos professores quando indagados acerca da inclusão de alunos em situação de deficiência não são positivas, trazem diferenciações de concepções. No fragmento abaixo parece que não acredita que a inclusão possa se efetivar de fato nas classes sociais menos favorecidas,

ela ainda hoje é esquecida ... num sei se há ainda é esquecida ... é especial ... pro-pagan-da ... é propaganda se você PARAR e OLHAR ainda ... você ver casos especiais na TE-LE-VI-SÃO ... procure ver quem são aqueles que sai na televisão (...) rede vida que eles passam uma entrevista ... geralmente dez e quarenta e cinco (noite) eu gosto de assistir tem muita reportagens boa muita reportagens que só passa em eles mostrando como realmente que eles colocam na televisão são caso que de cantora ... você não ver uma bailarina de síndrome sendo filha de uma lá:: que moro no ... lá:: na ponta da rua que não tem nada sempre é alguém ou então eles pegam uma da comunidade e faz uma apresentação é uma (...) um ca-so es-pe-cial (Prof. A, p. 6, ls. 336 a 353)

Na fala do professor revela-se conduta de julgamento de valores, focalizando as questões sociais para justificar questões relacionadas à inclusão. Mostrando acreditar que a inclusão pode se efetivar com autonomia para as pessoas em situação de deficiência que pertencem a classes sociais com poder aquisitivo. A escola atualmente vivencia várias barreiras no ensino, devido a grande desigualdade social, devido a díspar distribuição de renda das famílias, e também o descaso do Estado nas políticas sociais. Neste sentido o espaço inclusivo está envolvido de maneira sutil com a exclusão, devido a ineficácia das políticas públicas na educação, mesmo diante de tais barreiras que o “poder público não está cumprindo bem sua função, o que não impede que cada um assuma parte e se torne sujeito dessa história” (MENDES, 2006, p. 401).

No dito abaixo transparece pouca motivação com a presença do aluno em situação de deficiência na sala regular.

bom...eu:: quero que eles...insistam sabe... com a gente mesmo...com os professores...porque por mais que a gente tenta até em algum momento em desistir né... pensa assim “ah eles não vão aprender nada vamos deixar ele ficar do jeito que quiser ...que quiser do jeito que der pra gente levar” que as vezes a gente pensa realmente isso... porque é muito difícil MAIS eu/eles...por parte deles...por parte da família há insistência...com esse processo de inclusão... se todos fossem sabedores de seus direitos né...é muito bom porque os professores necessi/necessitam também de um incentivo emocional também sabe... psicológico também (Prof. D, p. 3, ls. 129 a 135)

O recorte começa marcado por desânimo do professor, acerca do seu ato educativo em relação ao aluno em situação de deficiência, por achar que o aluno não tem rendimento e não vai chegar a lugar algum, baseado no reflexo da história da educação especial; diz que precisa ser estimulado (neste caso pela família do aluno), como forma de pressão para que ele venha realmente atender ao aluno e garantir seus direitos legais. Tal atitude aparece devido às descrenças em acreditar que a inclusão é difícil, mesmo em meio a desânimo, sente a necessidade de ser estimulado profissionalmente para enfrentar as barreiras, e tornar a inclusão possível. O fato é que o professor sente sozinho, “isso sugere a importância de um trabalho colaborativo, por meio de dispositivo de acompanhamento do professorado” (DUEK; NAUJORKS, 2007, p. 49).

Por outro lado, a presença do aluno pode ser tomada como incentivo ao professor a superar suas concepções, conforme o recorte abaixo.

porque ele você sabe que ele tem uma dificuldade maior e então ele ... por ele conseguir a gente se sente muito bem por ter conseguido ensinado e por ele ter conseguido alcançar o objetivo dele (Prof. F, p. 3, ls.132 a 135)

O dito reflete que o professor se sente realizado quando o aluno atinge a aprendizagem esperado, sendo repostas as atividades realizadas, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental, e põem em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer” (VIGOTSKI, 2003, 118).

Mesmo neste contexto de realização alcançado, ainda predomina os estereótipos em relação aos alunos com deficiência, não acreditam no potencial do aluno, diz que não vão muito além, porque tem suas limitações.

eles tem uma determinação...agora eles tem a limitação deles... tem alguns alunos nossos que não vão passar daqui...eu posso... eu queri/meu desejo é que eu esteja enganado sabe... tem outros que vão chegar bem adiante...tem outros que vão continuar cumprindo a a carreirinha deles fazendo é:: o o trivial né e tem outros não pelo menos eu tenho eu tenho aí é: dois alunos hoje né eles NÃO VÃO SE CONFORMAR em ficar somente no no no no ensino médio (Prof. I, p. 3, ls. 167 a 173)

O dito traz uma profecia, demonstrando indícios de baixa expectativa em relação à aprendizagem do aluno, verificando apenas os limites, e assim definindo sua capacidade. Nas falas revelam o futuro do aluno, mostram acreditar que uns tem futuro promissor, e outros estagnados.

Seguindo as concepções de Vigotski (2001, 2003) no que se diz respeito à construção do conhecimento, o papel fundamental do professor é mediar a construção do conhecimento

do aluno, e possibilitá-lo a aprender e desenvolver. Desde modo, o aluno vai se estabelecendo o aprendizado, sem determinações ate onde irá chegar, ou seja, o que aprende hoje poderá orientar e embasar o futuro, ou não.

As vozes que são manifestadas nas falas dos professores demonstram projeções de futuro do aluno em situação de deficiência, de maneira contraditória, conflitante e oscilante. Mostram não acreditar que a inclusão seja possível nas classes sociais desfavorecidas, neste viés revelam juízo de valores, pouca motivação com a presença do aluno em situação de deficiência na sala de aula. Aparecem atitudes de necessidade de motivação pela família do aluno como pressão para desenvolver seu trabalho, acreditando que a inclusão é muito difícil, neste sentido precisa de apoio, por sentir-se sozinho.

Em contraposição aos ditos, mostra se realizado quando o aluno em situação de deficiência aprende, no entanto, essa concepção não permanece. O que predomina é o sentimento de menos valia que manifesta nas falas, mostrando descrente ao potencial do aluno, limitando, e refletindo em expectativa negativa no futuro do aluno. Porém, percebemos classificação de futuro do aluno em situação de deficiência, uns que não atingirá desempenho (futuro) e outro que vão além (futuro promissor).

7. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos o conhecimento como processo contínuo e ilimitado. Desse modo, o resultado final da pesquisa assume um caráter inacabado: não queremos encerrar como resultados definitivos, mas discutidos a partir das análises da pesquisa que abrangeu o discurso do professor da escola que lida com a inclusão. Esse discurso manifestou linearidades, ao mesmo tempo em que entrecruza, confronta pela multiplicidade de sentidos, com outros discursos e em seu próprio interior. Em alguns momentos, os discursos constituíram-se na mesma formação discursiva, em que o professor utilizou elementos para reafirmar e/ou justificar as ações.

O discurso do professor da sala regular, em diversos momentos, caracterizou-se por difundir ideologia, camuflar e mistificar a realidade. No contexto da educação especial a exclusão, segregação, formas opressoras das pessoas em situação de deficiência, ainda se manifestam de maneira sutil nos discursos dos professores. Portanto, os efeitos dos discursos do professores no que se referem à prática inclusiva dos alunos em situação de deficiência trouxeram à tona várias controvérsias, que se refletem diretamente nas expectativas de aprendizagem de tais alunos.

Para compreendermos as expectativas dos professores, no que se refere à aprendizagem, foi necessário analisarmos os diferentes sentidos que aparecem nos discursos dos professores. Partimos do pressuposto que o professor precisa conhecer os alunos que estão presentes na sala de regular para desenvolver seu trabalho, na medida, que todos sejam contemplados e no espaço inclusivo.

Foi imprescindível entendermos os discursos dos professores que revelam o aluno e a aprendizagem do mesmo; como são as estratégias de ensino; as projeções do professor em relação ao aluno em situação de deficiência; finalmente, compreendermos na amplitude as relações das expectativas e projeções dos professores em relação ao aluno em situação de deficiência.

A presença do aluno em situação de deficiência na sala regular foi tida sob diferentes vieses pelos professores, como imposição, possibilidades de mudanças e adequação ao mundo da sociedade. Na concepção de imposição foi perceptível a rejeição ao processo inclusivo, e grosso modo, ao aluno; e por meio da possibilidade de mudança denota aceitação ou não do professor ao mesmo, neste sentido percebemos que não se opõem totalmente a inserção do aluno. E nos dizeres de adequação evidenciamos uma divisão de mundo, o do aluno e o da

sociedade, um isolado do outro, e a presença do aluno na sala de aula indica aceitação ao grupo predominante que é a sociedade.

Portanto, mesmo a inclusão sendo garantida nas políticas públicas e a presença do aluno na sala sendo notória, os discursos ainda desvirtuam essa realidade. As falas revelaram o aluno em situação de deficiência em três sentidos: da exclusão, da idealização e da homogeneização. Os dizeres focados na exclusão qualificam o aluno, como lento, apático, de aprendizado inesperado, limitado, em desvantagem, sem perspectivas. Na idealização o aluno foi indicado no perfil imaginário do professor como “bom” aluno, que é o quieto, o obediente, o atencioso, o esforçado, o disciplinado e o comportado, os que estão submetidos ao seu comando. E na homogeneização, o aluno tem a característica do aceitável pela sociedade, que traz indício de igualdade com relação aos demais.

Os efeitos discursivos elaborados pelos professores esboçam diferentes formações discursivas, que se contradizem e as mesmo tempo se misturam ao serem relacionadas entre si; e partindo da definição de exclusão, o perfil de ideal torna-se contraditório com suas características, e a homogeneização como tentativa de mascarar o aluno, portanto, seguiram as marcas da exclusão. A história da educação especial está marcada fortemente pela exclusão e segregação explícita na sociedade e, mesmo nos dias atuais ainda percebemos práticas de exclusão de maneira camuflada.

Nos discursos referentes à aprendizagem demonstraram que de acordo com a deficiência, a expectativa de aprendizagem é diferenciada: para alunos deficientes visuais esperam esforço, questionamento, superação e busca para aprender, em contrapartida, dos alunos com Síndrome de Down e deficiência mental esperam aprendizado lento, inesperado e apatia. A mola propulsora da aprendizagem foi o comparativo entre os demais alunos. Em oposição a esses ditos, o professor se mostra realizado quando o aluno em situação de deficiência aprende, no entanto, essa concepção não permanece.

A formação discursiva percebida como principal no que se refere à aprendizagem do aluno em situação de deficiência, foi determinada pela deficiência como impedimento orgânico, e tendo impacto direto no aprender, como dificuldade de aprendizagem (esta aparecendo como inesperada) e expectativa de desempenho diferenciado. O sentimento de menos valia marcou fortemente a aprendizagem. Compreendemos que para o aluno ser tido como inteligente, isso parece depender da deficiência, porque, em certas falas, a deficiência parece atenuar a limitação de compreensão do aluno, em outros dizeres, romperam essa concepção de aprendizagem atrelando-a aos impedimentos orgânicos em que gera compensação para aprender.

Nos fragmentos analisados dos discursos do professor em relação à prática pedagógica exercida na sala regular as falas ainda são muito ambíguas, sobressaem ações excludentes. O pano de fundo do discurso do professor em relação às práticas pedagógicas são as barreiras que eles enfrentam, como a inclusão como imposição, superlotação da sala de aula, falta de formação adequada, falta de material de apoio pedagógico, falta de tempo para atender o aluno, falta de estrutura adequada para atender as necessidades do aluno. Esses aspectos são utilizados como justificativa para suas práticas, assim, despertando sentimento de injustiça e incômodo. Nenhum momento demonstraram iniciativa de cobrar melhorias do seu trabalho, o posicionamento era de esperar iniciativa de terceiros; tais atitudes acabam prejudicando o ensino do aluno.

Nos discursos dos professores se evidencia que, mesmo vivenciando barreiras, criam estratégias de ensino, dizendo que fazem adaptação de material quando necessário, ensinam de maneira que o aluno utilize o conhecimento no dia-a-dia. E as estratégias de ensino são discutidas como corretas, porém, enfatizam que houve mais erros que acertos, por não atingir o resultado almejado.

Portanto, as estratégias de ensino são tidas como adequadas pedagogicamente, onde promove interação no espaço escolar para auxiliar na construção do conhecimento do aluno em situação de deficiência, despertando o interesse dos mesmos, e o aluno em situação de deficiência aprende com os demais, e assim, facilitando o ensino e aprendizagem, por meio da zona de desenvolvimento proximal. Em contrapartida, as atividades desenvolvidas em sala de aula são iguais, porém a avaliação é diferenciada, tornando se excludente, na medida em que subestima a aprendizagem do aluno em situação de deficiência, reforçando crenças de baixa expectativa de aprendizagem, em relação aos demais devido à deficiência.

Apesar de em alguns momentos se empenharem para o aluno em situação de deficiência participar das atividades, as práticas pedagógicas acabam sendo excludentes, por não utilizar realmente estratégias que envolvam de fato o aluno; os ditos são contraditórios, apresentando-se como incentivadores e/ou inibidores, inibidores quando causam constrangimento ao aluno, ou motivadores quando estimulam.

Segundo o professor, ele utiliza métodos diferenciados para auxiliar e possibilitar a aprendizagem do aluno em situação de deficiência, contudo, de acordo com a deficiência há diferenciação de tarefas; para o aluno com síndrome de Down ou deficiência mental, considerados como lentos, coloca atividades que ele já sabe desenvolver e para os demais alunos em situação de deficiência fazem as atividades dos demais alunos.

Nos discursos referentes à preparação de material verificamos que este não existe, o que é justificado pelo despreparo profissional; o professor recorre às barreiras enfrentadas, e assim, torna frágeis as estratégias de ensino.

Segundo os ditos do professor, a maneira de acompanhar o desenvolvimento do aluno em situação de deficiência é apenas visual, monitorando suas ações. Faz cobrança diferenciada para o aluno em situação de deficiência, estabelecendo mecanicamente a aprendizagem do aluno, reforçando o sentimento de menos valia, novamente recorre às barreiras vivenciadas para justificar suas ações.

Em relação às modificações nas práticas, dizem fazer uso de atividades extras e diferenciadas, o ensino e o objetivo da aula foram ressignificados, fizeram adaptação de material para atender a necessidade do aluno dentro da concepção inclusiva, contradizendo com os ditos relativos às barreiras vivenciadas e preparação de material.

As vozes manifestadas pelos professores demonstram projeções de futuro do aluno em situação de deficiência em diferentes percepções, o que predomina é o sentimento de menos-valia, demonstrando descrença no potencial do aluno, limitando, e refletindo em expectativa negativa no futuro do aluno. Também, percebemos uma classificação de futuro do aluno em situação de deficiência, uns que não atingirá desempenho (futuro) e outro que vão além (futuro promissor).

Os discursos dos professores emergiram concepções e práticas de exclusão, preconceitos, categorização do aluno em situação de deficiência (o que vai ou não aprender), baseados em critérios infundados. O processo de inclusão deve ser um movimento vivo e dinâmico, que propicia mudanças, e coloca o aluno em situação de deficiência em sua essência como foco das ações educativas, e assim, permite ao professor e alunos descobrirem novas alternativas para aprender uns com os outros, para isso, o ensino deve ser desafiador.

Para o aluno em situação de deficiência aprender é preciso encontrar práticas de ensino adequadas, que o instigue. Por mais, que tenha barreiras para o professor ensinar, é indispensável que ele mude o olhar sobre o aluno em situação de deficiência que está presente na sala de aula. Esperamos que o professor tenha consciência de que práticas que transmitem exclusão acabam afastando o aluno da aquisição de conhecimento, todavia, cabe a nós o papel de incluir, é deixar de excluir, acreditar no potencial do aluno e buscar exercer práticas de motivação. Quando as barreiras e dificuldades afrontarem nosso trabalho precisamos fazer cobrança aos representantes legais responsáveis pelos recursos (formação, materiais de apoio pedagógico, estruturas para sala e outros) necessários que devem ser fornecidos.

No senso comum sabemos que o aluno vai à escola com o intuito de aprender, e o professor deve está preparado para recebê-lo e ensiná-lo. Porém, nem sempre acontece desta forma. A pesquisa mostrou que o professor pode anular a aprendizagem do aluno, com concepções errôneas e com práticas de exclusão, perdendo a oportunidade de propiciar a interação de modo natural entre todos os envolvidos na sala de aula. Acreditamos que a cada dia ao ensinar os alunos brotam novos aprendizados, onde o professor aprende ao ensinar, e a inserção do aluno possibilita a todos amplas oportunidades para aprender, e mostra que todos são iguais como sujeitos inacabados e em constante transformação. O aluno em situação de deficiência precisa ser autônomo, o que ensinamos hoje amanhã será capaz de fazer sozinho, desde modo, o professor tem ação direta na vida do aluno, e por meio de práticas inclusivas que enfatizam o aprender do aluno e o prepara para o futuro.

Portanto, entendemos que o professor tem a função de mediador do conhecimento, e no âmbito inclusivo se faz necessário reconhecer os alunos em situação de deficiência, sem rotulá-los, e assim, ensiná-lo, orientá-lo, respeitá-lo e incentivá-lo a transpor barreiras. O professor como sujeito que instrui os alunos na caminhada, desperta os sonhos dos mesmos, e também, é exemplo e inspiração. Afinal quem nunca viu uma criança brincar de ser professor?

Cabe a nós continuar plantando a semente do futuro no aluno, jamais desmotivá-lo em sua jornada, e acreditar que o aluno é capaz, e os sonhos são possíveis.

Ai de nós educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis! Os profetas são aqueles ou aquelas que se molharam de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história, da cultura e da história de seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles , mais do que adivinham, realizam!

Paulo Freire

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação inclusiva: incluir pra quê?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 2, p. 01-09, jul/dez., 2001.

ANJOS, Hildete Pereira dos. **O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão**. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.

_____; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n 40, jan./abr. 2009.

_____, CHAGAS, Patrícia da Silva; SILVA, Greicy Kelly Maciel da; e SANTOS, Louriana Sayma Souza. In: **4º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 2008, Grande Dourados, MS, Anais 2008.

AMARAL, Rita; COELHO, Antônio Carlos. **Nem Santos nem Demônios: considerações sobre a Imagem Social e a Auto-imagem das Pessoas Ditas "Deficientes"**. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/nem.php>> Acesso no dia 05 de maio de 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 8 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2002.

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

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 05 mai. 2009.

_____. **Declaração Educação para todos: linha de ação de Dakar**. 2000. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br> . Acesso em 05 mai. 2009.

_____. **Decreto Legislativo nº 186 de 9 julho de 2008**. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>> Acesso no dia 10 de junho de 2009.

_____. MEC. **Sinopse estatística da Educação básica 2007**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso dia 29 de abril de 2009.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUEK, Viviane Preichardt e NAUJORKS, Maria Inês. Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade / Universidade Federal da Bahia - UNEB, Departamento de Educação I. Salvador**, v.16, n. 27, jan./jun., 2007.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERREIRA, Francisco Romão. A produção de sentidos sobre a imagem do corpo. **Interface: comunicação, saúde e educação**. Botucatu, 2008, vol.12, n.26, set., 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **Vigiar e Punir**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FURINI, Anselmo Barce. Processo de inclusão na escola regular: panorama de percepções. **Revista do Centro de Educação**. edição 2006, n° 28. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a12.htm>>. Acesso no dia 14 de outubro de 2008.

GUEDES, Vania Marcia Costa e SILVA, Tarciana Angelica Lopes. Escola inclusiva: concepções e questões atuais. um estudo de caso. In: **Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste**, 18, 2007, Maceió. Anais eletrônicos... Maceió, UFAL, 2007. 1 CD-ROM. p. 1-12.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães, OLIVEIRA, Andrea Duarte de Oliveira e SILVA, Giane Aparecida Moura da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Revista do Centro de Educação**, edição 2007, vol. 32 n° 02. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a8.htm>>. Acesso no dia 14 de outubro de 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. IN: **Educação, surdez e inclusão social**. Cadernos do Cedes/ Centro de Estudos Sociedade. vol. 1, n. 1. São Paulo: Cortez, Campinas, Cedes, 1980.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARABÁ. **Educação Especial**: histórico e funcionamento. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Ensino, Departamento de Educação Especial (não publicado). Marabá, Pará, 2008.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. IN: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Vol. 3, 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de aluno com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2001.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set./dez. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro and MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Rio de Janeiro, vol. 14, n° 1, jan./Apr., 2008.

NERI, Marcelo Cortês et al. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, IBRE, CPS, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PEREIRA, Mirian Rosa. Expectativas do professor em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência. **III Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, SP. Anais, 2008.

PRETI, Dino (org.). **Análises de textos orais**. 3 ed. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH USP, 1997.

QUATRIN, Louise Bertoldo; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. **Revista “Educação Especial”**, Santa Maria, n. 31, 2008, Santa Maria. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/9/21>>. Acesso no dia 28 de outubro de 2008.

RODRIGUES, Graciela Fagundes. A Inclusão e suas relações no cotidiano escolar. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade Federal da Bahia – UNEB**, Departamento de Educação I, Salvador, v.16, n. 27 jan./jun. 2007.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**. vol.10, n.2, mai./ago. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, Ano 5, n. 24, jan./fev., 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Rio de Janeiro, vol. 11, nº 33, set./dez., 2006.

SMEHA, Luciane Najar; FERREIRA, Iolete Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista “Educação Especial”**, n. 31, p. 37-48, 2008, Santa Maria. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/8/20>>. Acesso no dia 29.10.2008.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, Fernanda Cascaes; KUBO, Olga Mitsue. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, vol.14, nº 1, jan./abr., 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. 1990. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 05 mai. 2009.

VIEIRA, Camila Mugnai; DENARI, Fátima Elisabeth. O que pensam e sentem crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. **Revista da FAEBA: Educação e contemporaneidade** / Universidade Federal da Bahia - UNEB, Departamento de Educação I. Salvador, v. 16, n. 27, jan./jun., 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **Fundamentos de defectología**. Obras completas, tomo V. Tradução do original russo de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

ANEXOS

Normas para transcrição de textos orais

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda...(…) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	fomos/eles foram...
Entonação enfática	MAIÚSCULA	porque você vai ter que entenDER
Prolongamento de vogal e consoante	::podendo aumentar para ::: ou mais	fale::i...falei...
Silabação	-	e questão de res-pon-sa-bi-li-da-de
Interrogação	?	e assim... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos...ou três razões...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	no estado ((nas escolas estaduais))... em Marabá
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	Essa situação- - foi o caso que te contei- -é muito difícil...
Superposição; simultaneidade de vozes	Ligando as [linhas	e pra não ferir a outra pessoa... [e não...não ferir alguém...
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	quanto mais tempo de... (...) porque lá ninguém me conhece...
Citações literais ou leitura de textos, durante as gravações	“mm”	já chegaram até pra mim a dizer “olha... pelo amor de Deus”...

Observações¹⁹:

Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas.

Fáticos: ah, éh, oh, ahn, ehun, uhn, tá? (não do verbo estar, mas como finalização da frase)

Números: por extenso.

Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).

Não se anota o cadenciamento da frase.

Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).

Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

¹⁹ Normas extraídas e adaptadas de PRETI (1997, p.11-12).