

SABERES DE PROFESSORAS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

Edvan de Souza Santos
Aurea da Silva Pereira

Resumo: Discutir conceitos e perspectivas sobre a deficiência, mesmo com tantos avanços, ainda é um “tabu” social. E quando essa discussão envereda pelos caminhos da educação torna-se ainda mais complexo, já que os olhares e práticas aplicadas, mesmo com tantas diretrizes, leis, regimentos, decretos e prerrogativas, devem ser individuais, atendendo as subjetividades de cada sujeito. Diversos autores sociais são inseridos nesse processo, além da pessoa com deficiência, mas também a família, os gestores escolares e as professoras e professores. Desta forma, a presente pesquisa busca, através do olhar das professoras, conhecer o funcionamento da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, em uma escola da rede municipal de Alagoinhas, agenciando uma escuta sensível das envolvidas nesse processo. A pesquisa tem como problema a seguinte questão: Em que medida se dá a o funcionamento da educação especial, na vertente da educação inclusiva, no ambiente escolar? Para responder esse questionamento, optamos pela realização de uma investigação de abordagem qualitativa, com ênfase no método (auto) biográfico, tendo a entrevista narrativa como instrumento de pesquisa e documental, com a exploração de documentos oficiais que “estruturam” a educação inclusiva nas escolas. Na construção do embasamento teórico recorreremos aos autores, Aranha (2001), Barthes (1981), Cruz (2009), Foucault (1979;2008), Minayo (2011), Oliveira (2016), Pereira (2015;2018) entre outros. Como principais resultados após análise de dados, podemos destacar: dificuldades da aplicabilidade das políticas nas realidades escolares, além das dificuldades no processo de formação docente para a educação especial. Desse modo, buscamos dar visibilidade as histórias de vida das docentes, revelando as dificuldades, retrocessos, sucessos e expectativas. Ao analisar como ocorre o funcionamento da educação especial, na vertente da educação inclusiva, através do olhar das colaboradoras da pesquisa, podemos compreender a aplicabilidade e efetividade das práticas profissionais, frente a este objeto.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência. Formação docente.

TEACHERS’ KNOWLEDGE: INCLUSIVE EDUCATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract: Discussing concepts and perspectives on disability, even with so many advances, is still a social “taboo”. And when this discussion goes down the paths of education, it becomes even more complex, since the views and practices applied, even with so



many guidelines, laws, regulations, decrees and prerogatives, must be individual, taking into account the subjectivities of each subject. Several social authors are included in this process, in addition to the person with a disability, but also the family, school administrators, and teachers. Thus, this research seeks, through the eyes of teachers, to know the functioning of special education, from the perspective of inclusive education, in a school in the municipal network of Alagoinhas, promoting a sensitive listening of those involved in this process. The research has as its problem the following question: To what extent does the functioning of special education, in terms of inclusive education, in the school environment? To answer this question, I chose to carry out an investigation with a qualitative approach, with emphasis on the (auto) biographical method, using the narrative interview as a research and documental instrument, with the exploration of official documents that “structure” inclusive education in schools. In the construction of the theoretical foundation, we resorted to authors, Aranha (2001), Barthes (1981), Cruz (2009), Foucault (1979;2008), Minayo (2011), Oliveira (2016), Pereira (2015;2018) among others. As main results after data analysis, I can highlight some repetitions regarding the difficulty of applying the policies in school realities, in addition to the difficulties in the process of teacher training for special education. In this way, I seek to give visibility to the teachers’ life stories, revealing the difficulties, setbacks, successes and expectations. By analyzing how special education works, in the perspective of inclusive education, through the eyes of the research collaborators, we can understand the applicability and effectiveness of professional practices in relation to this object.

Keywords: Inclusive Education. Deficiency. Teacher training.

Considerações iniciais

O objeto de estudo apresentado nesse artigo surge das experiências vividas em sala de aula devido a diversas dificuldades encontradas no ambiente escolar, no cumprimento das atribuições profissionais perante os estudantes que deveriam ser incluídos, mas que por conta do “desconhecimento/despreparo” foram apenas ajustados aos modelos pedagógicos padrões.

As noções de cultura, poder disciplinar, biopoder e governabilidade, docilização dos corpos, controle, dentre tantos outros foram de importância primária para o trabalho inicial da pesquisa. Sabemos que tudo já é de conhecimento das ciências sociais e linguísticas, porém há deficiência no campo educacional. Os corpos deficientes são maculados há muitos anos e na atualidade eles são marcados pelos controles institucionais que questiona

até a sua moral, como afirma Rocha (1895, p. 23) “A fealdade física corresponde a fealdade moral”.

Compreendemos que a cultura é linguagem e está é construída por uma rede de signos que constitui a nossa experiência como sujeitos da linguagem e que essa mesma rede é confrontada com a ordem das práticas, além de ser estruturada, ou seja, uma criança ao nascer já possui uma rede de signos, assim como afirma Vigotski (2004, p. 112) quando traz a linguagem como instrumento de transposição da forma coletiva de comportamento, para a prática do comportamento individual.

Dentre tantas pessoas que são colocados às margens da sociedade, estão também pessoas com deficiência. Não as suas dificuldades de diversas ordens, como a motora, física, intelectual, mas as relações existentes para com este grupo.

Inquietou-nos quais possibilidades são oferecidas para as pessoas com deficiência nas instituições de ensino diante das diretrizes e leis, regulamentos e decretos, preparações e capacitações para os professores, fóruns de discussão para uma melhor gestão escolar e aprendizados e instrumentos para a emancipação do indivíduo com deficiência, as dificuldades para resolver uma questão que aparentemente está “estruturada” ainda são geradas.

Diante disto, o estudo teve como objetivo principal conhecer o funcionamento da educação especial, aplicada à educação inclusiva, em uma escola da rede municipal de educação de Alagoinhas, agenciando uma escuta sensível das professoras envolvidas no processo e como específicos: inventariar através de fontes bibliográficas o referencial teórico acerca da noção/conceito de deficiência; educação especial e educação inclusiva; discutir a legislação vigente e as políticas de inclusão para a criança com deficiência e mapear os processos de funcionamento da educação especial, na vertente da educação inclusiva, no ambiente escolar. Para este artigo, fizemos um recorte das narrativas dos professores, discutindo a legislação vigente e as políticas de inclusão oferecidas na instituição para crianças com deficiência.

Percurso metodológico: lócus da pesquisa e coleta de dados

Para construção da pesquisa apropriamo-nos dos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, obedecendo as etapas da investigação. As abordagens, instrumentos, análises e resultados obtidos através dos dados coletados ganharam estrutura e permitiram a criação de um elo consistente com os sujeitos/colaboradores do estudo e as suas respectivas histórias de vida. Para tanto, alguns autores apoiaram a construção deste artigo. Então, os estudos e leituras de Demo (2000), Lakatos e Marconi (2007), Minayo (2011), Pereira (2018), Bertaux (2010), Monteiro (2011), Oliveira (2016), Passeggi (2017), Barthes (1981), Cruz (2009), May (2004), dentre outros, trouxeram contribuições para o campo metodológico, especificamente para os métodos que apoiaram a pesquisa.

Para Demo (2000, p. 20), “pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação de conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento” Para Minayo (2011, p. 17), o conceito de pesquisa com cunho mais filosófico é a “[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”.

A compreensão da combinação do ato de pensar com o ato de agir, diante de um objeto “desconhecido”, permitiu as diversas mudanças e descobertas de olhares novos, rompendo barreiras e obstáculos pré-concebidos, criados por crenças sociais limitantes, torna a pesquisa algo desafiador, mas real e humano. Desta forma, não é simplesmente investigar o outro, mas responder questionamentos próprios e descobrir novos posicionamentos, para isso a pesquisa deve ser encarada como um processo e não como uma simples coleta de dados. Sendo assim, corroboro com a afirmação de Cruz (2009, p. 65) “[...]concebo-a como um exercício prazeroso que nos leva a conhecer aos poucos o universo que nos abriga”.

O espaço escolar foi escolhido para lócus de estudo, pois entendo que para atender os objetivos da pesquisa, faz-se compreender o funcio-

namento nas escolas, por ser um espaço de inclusão e de aprendizagem, mesmo sabendo que a educação não dever ser limitada por muros institucionais, ainda que a vigilância hierárquica tenha o poder de disciplinar os exercícios e os mecanismos que induzem efeitos de poder, como afirma (FOUCAULT, 2008, p. 143).

No processo de coleta de dados, utilizamos entrevistas autobiográficas e professoras que ministram aulas para crianças com deficiência. O discurso autobiográfico consiste em “configurar narrativamente a sucessão temporal de uma experiência”, atitude fundamental do humano (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 14).

O sujeito em diversas fases da vida apropria-se de instrumentos semióticos, como a linguagem, o desenho, os gestos e as imagens para expor as suas histórias. “E nesse processo de “biografização” as narrativas são reconstruídas e reinterpretadas” como afirmam Passeggi e Souza (2017, p. 8).

Como afirma Barthes (1981, p. 19), a “narrativa começa com a própria história da humanidade e nunca existiu em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa”. E é partindo desse princípio que a pesquisa autobiográfica contribuirá para esse recorte proposto, expondo as narrativas das colaboradoras, considerando a configuração e razão temporais e valorizando as suas linguagens e formações dos “eus”, onde ousou-me incluir. “A criação do eu é uma arte narrativa” (BRUNER, 2014, p. 75).

A pesquisa foi realizada no lócus de uma Escola da Rede Municipal de Alagoinhas, que atende alunos do Fundamental 1 (F1). De acordo o Projeto Político Pedagógico (PPP), da Secretaria de Educação Municipal (SEDUC), essa unidade escolar (UE) iniciou as suas atividades nos anos dois mil, nas dependências da 1ª Igreja Batista, situada no largo do Tamarineiro. Em 2006, após finalização do acordo com a Igreja Batista, devido ao Ministério da Educação (MEC) não aceitar que as dependências escolares estivessem em espaços religiosos, a SEDUC encerrou o contrato e instalou a mesma na Rua Professor Arthur Pereira de Oliveira, no bairro do Silva Jardim, sob a denominação de Escola Municipal Paulo Freire, nome sugerido pela comunidade, juntamente com a direção do período.

Realizamos entrevistas autobiográficas três professoras, colaboradoras da pesquisa, que se apresentam por seus pseudônimos 1 – atendendo questões éticas em pesquisa que envolve seres humanos – Paula, Izabel e Anick a participarem de um espaço escolar direcionado a educação inclusiva na vertente da educação especial. Ouvir as suas narrativas, experiências e contribuições para configurá-la e fazer funcionar o “atendimento” ao sujeito com deficiência, trouxe a nós muito mais do que a simples curiosidade, mas a oportunidade de alimentar o conhecimento – senso crítico – para agir enquanto educador da forma mais adequada, levando em consideração a universalidade, mas também as sutilezas desse tecido social.

As colaboradoras da pesquisa, através das suas narrativas, trouxeram contribuições para o estudo que corroboram com o pensamento de Souza (2006). As suas vivências são as marcas da aproximação com o objeto desta pesquisa. A partir do momento que elas traduzem as suas alegrias e frustrações, apoiando-se nas suas experiências, elas apresentam as suas histórias e os caminhos percorridos na educação. Foi interessante observar, no momento da entrevista, assim como na única visita presencial realizada a escola devido a pandemia, onde as mesmas estavam presentes, a conexão existente entre elas e a educação especial. E essa conexão foi percebida a partir de práticas simples, como: domínio da área em seus diálogos; símbolos no espaço escolar (atividades específicas nas salas, murais destacando a educação especial inclusiva) e casos de crianças que são acompanhadas por toda a escola¹.

Percepções históricas do objeto deficiência e inclusão no espaço escolar

Escrever e discutir sobre a influência da história sempre foi uma grande dificuldade para mim, principalmente quando esse histórico é extenso, cheio de diversas compreensões, de brechas, influências externas e com aplicabilidade específica para o objeto deficiência, já que não temos apenas uma história e dentre as existentes ainda podemos observar as especificidades. De

¹ O aluno Alexandre (pseudônimo) que sempre foi acompanhado por todas da escola devido as suas particularidades.

acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do último Censo Demográfico realizado em 2010, foi identificado mais de 45 milhões de brasileiros e brasileiras com alguma deficiência, cerca de 24% da população total. Pensando em dados absolutos e de forma hipotética, considerando que o país possuísse apenas 100 pessoas, 19 (dezenove) dessas teriam deficiência visual, 07 (sete) deficiência motora, 05 (cinco) deficiência auditiva e 01 (uma) com deficiência mental ou intelectual. (IBGE, 2010). Quando a discussão é ampliada, faz-se necessário relacionar os dados acima com eixos tão importantes para o processo de emancipação, socialização e amplificação das causas para lutas e movimentos de resistência, contextualizar a educação especial e a inclusiva torna a abordagem ainda mais difícil. Sendo assim, a costura destes retalhos deve exigir muito mais habilidade, conhecimento prévio e experiências passadas.

O debate em torno da exclusão social é frisado, na base política, na difusão da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a qual em seu CAP. III, Art.205, traz a seguinte informação:

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 (BRASIL, 2010, p. 154).

Neste sentido, percebe-se que discutir inclusão ou exclusão social não é apenas uma responsabilidade individual, mas compartilhada. Os atores sociais envolvidos no processo de inclusão da pessoa com deficiência devem assumir papéis importantes frente a esta necessidade real. Nessa perspectiva, podemos considerar que se dá uma pedagogia inclusiva à medida que, institucionalmente, formos desenhando modelos acessíveis e com equidade. Ainda sobre essa temática central, Algebaile & Araújo (2015) escreve o seguinte:

Desde a década de 1990, e, de forma particular, desde o sancionamento da Lei nº 9394, de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) –, a questão da inclusão escolar de crianças e jovens com deficiências vem assumindo uma posição de maior destaque no debate educacional e, desde então, as novas disposições sobre o direito

dessas crianças e jovens, à formação escolar, vêm se orientando insistentemente para a sua inserção nas classes comuns de educação regular (ALGEBAILÉ & ARAÚJO, 2015, p. 211).

Desta forma, para que o nosso país de fato seja inclusivo, nada será melhor que a educação. Ela proporcionará a diferença que de fato devemos pontuar: a de que temos uma sociedade diversa e que as tratativas devem seguir estas diversidades. Contudo, antes de qualquer movimento, se faz necessário compreendermos termos que são estereotipados e que testificam a importância do processo educacional para todos, principalmente para aqueles que já possuem pré-conceitos enraizados.

O filósofo e historiador estadunidense, Willian Durant, autor e coautor da coleção a História da Civilização, juntamente com a sua esposa Ariel Durant, disseram o seguinte: “O estudo da antiguidade perde o valor, exceto quando se torna um drama vivo, ou quando lança luz em nosso viver contemporâneo”. (DURANT, 1995, p. 83). Tal afirmativa estimula a discussão temática desse artigo, por entender que as discussões acerca da pessoa com deficiência ainda são atuais, mesmo tendo forte influência de práticas antigas que deveriam não mais existir.

A análise histórica permite a verificação de como a sociedade comportou-se e como se comporta frente a um grupo social e aos seus respectivos problemas. Isso não se diferencia das questões específicas das pessoas com deficiências, haja vista que no âmbito da saúde, da doença e da própria deficiência as atitudes sociais estão diretamente interligadas a tais conceitos. Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade (SILVA, 1987. p. 11).

Relatos antigos e antropológicos apontam que a pessoa com deficiência era identificada desde a pré-história como pessoas de malformação congênita ou adquirida naqueles grupos. Segundo Silva (1987), as atitudes adotadas para as pessoas idosas, doentes e com alguma deficiência tomavam dois rumos: o primeiro era a tolerância na comunidade e apoio do grupo e o segundo o desprezo e a eliminação de diversas formas.

Essa eliminação também foi apontada pelos povos gregos, uma vez que se valorizavam os corpos e aqueles que não possuíam o padrão desenhado, eram sacrificados sendo lançados de penhascos, assim como afirma Palombini (2003). A referência da Grécia Antiga, no que diz respeito às questões da saúde, sobretudo quanto ao perfeito, ao saudável e aos fisicamente adequados, sempre aparece. Para isso, em Pessotti (1984) lê-se:

De todo modo, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia (PESSOTTI, 1984, p. 3).

Tal visão foi observada por volta do ano de 280 da Era Cristã, em Roma, quando o extermínio dos recém-nascidos com deformações era algo comum. Como sistema de compensação, por conta do número grande de nascimentos de crianças com deficiência, a população foi estimulada a ofertar sacrifícios especiais a Plutão com o intuito de eliminar o problema que afligia a todos.

Os considerados loucos, hereges, adivinhos e pessoas com deficiência mental, no século XV, eram enviados para a fogueira, pois eram vistos como possuidores de espíritos malignos. Registros de cartas papais da época apontam algumas orientações para identificar aqueles que seriam os escolhidos para a punição. “A estes, se recomendava, uma ardilosa inquisição, para obtenção de confissão de heresia, torturas, açoites, outras punições severas, até a fogueira” (ARANHA, 2001, p. 5). Aqui ainda pode-se apontar ou considerar os dispositivos disciplinares que foram mecanismos de controle, regras e aprisionamento de indivíduos a conceitos formativos e soberanos que tinham a finalidade máxima, dentre outras, de exercer poder frente a pessoas que há época não possuíam vozes e representativa (FOUCAULT, 2008, 79).

Assim como apontado na obra *Holocausto Brasileiro*, Arbex (2013), descreve como ocorriam os acessos ao Pavilhão Afonso Pena e quem eram os escolhidos para estarem ali, a partir do olhar de Marlene Laureano, funcionária do complexo:

Desde o início do século XX, a falta de critério médico para as internações era rotina no lugar onde se padronizava tudo, inclusive os diagnósticos. Maria de Jesus, brasileira de apenas vinte e três anos, teve o Colônia como destino, em 1911, porque apresentava tristeza como sintoma. Assim como ela, a estimativa é que 70% dos atendidos não sofressem de doença mental. Apenas eram diferentes ou ameaçavam a ordem pública. Por isso, o Colônia tornou-se destino de desafetos, homossexuais, militantes políticos, mães solteiras, alcoolistas, mendigos, negros, pobres, pessoas sem documentos e todos os tipos de indesejados, inclusive os chamados insanos. A teoria eugenista, que sustentava a ideia de limpeza social, fortalecia o hospital e justificava seus abusos. Livrar a sociedade da escória, desfazendo-se dela, de preferência em local que a vista não pudesse alcançar (ARBEX, 2013, p. 22).

Como essa fase, assim como diversas outras tiveram a sua época de glória, mas também de declínio, as formas de se atentar às questões da deficiência deixam de ser direcionadas às questões ligadas à religião e passam por uma mudança, tendo o foco os aspectos assistencialistas e de caridade. Dois aspectos devem ser destacados para essa fase: o pertencimento comunitário e a inaptidão ao trabalho. Para Castel (1998, p. 19 *apud* Walber e Silva 2006), “o pobre que mais mobilizava a caridade era aquele que exibia em seu corpo o sofrimento humano, a incapacidade física, a doença – de preferência a incurável -, ou seja, aquelas doenças e incapacidades insuportáveis ao olhar eram as que garantiam a assistência”. Ainda segundo as autoras, é a partir do fim do século XIII que a prática da caridade se torna uma espécie de “serviço social local” para o qual colaboram todas as estâncias e instituições responsáveis, tal qual a igreja.

Foucault (2008), na obra *História da Loucura*, destaca o internamento como um “mecanismo social” (p. 79), isso devido as solicitações sociais que determinavam pureza entre os povos. Essa pureza que exclui todos aqueles que possuem qualquer deformação ou que estejam contrários a um perfil corporal que atenda aos desejos de uma sociedade que busca “o papel positivo da organização” (FOUCAULT, 2008, p. 83), essa que teria então a finalidade de distribuir adequadamente as posições que cada ser deve ocupar.

O hospital Colônia, centro da discussão do livro *Holocausto Brasileiro* (ARTEX, 2013), destaca em suas narrativas momentos de total sofrimento e penalidades aplicadas a crianças e jovens com deficiência. Isso retrata a participação institucional para a segregação daqueles que possuíam marcas nos corpos. Esta separação era feita, mesmo que em alas diferentes, mas no mesmo espaço em que conviviam outros “enclausurados” que tiveram os seus corpos docilizados pelo poder institucional.

Em Barbacena, elas passaram a dividir com os outros pacientes as condições degradantes do hospital. E, apesar de existir uma ala infantil, ela era tão desbotada quanto as outras. A diferença é que lá, em vez de camas de capim, havia berços onde crianças aleijadas ou com paralisia cerebral vegetavam. Ninguém os retirava de lá nem para tomar sol. Quando a temperatura aumentava, os berços eram colocados no pátio, e os meninos permaneciam encarcerados dentro deles. Hiram Firmino, jornalista de Belo Horizonte, o segundo do país a entrar no Colônia, em 1979, ficou tão impressionado com a cena, que perguntou a uma secretária o que aconteceria com eles, caso alcançassem a idade adulta. A resposta foi dura como um golpe de navalha. – Ué? Eles morrem (ARTEX, 2013, p. 75).

A partir do século XVI há um desmembramento das preocupações das questões assistencialistas para visões e decisões médicas. Não ocorre uma separação, mas uma complementação de participações. Segundo Pessotti (1984), em sua obra sobre as doenças que privam os homens da razão, escrita em 1526, mas somente publicada em 1567, o médico Paracelso e também Cardano, insere a medicina nessa discussão, apontando de que o “tratamento” das pessoas com deficiência intelectual não deve ser apenas de cunho teológico ou moral, mas é na medicina, visto que segundo eles, a decisão da vida e o destino dessas pessoas estão nas mãos do médico.

Considerando que o corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica. Assim, “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista.” (FOUCAULT, 1979, p. 80).

E ele ainda traz uma outra discussão que se insere na realidade biopolítica, a que conecta à loucura com o pecado², fato, talvez, de onde surge o parentesco entre o destino e culpabilidade, temas que estão na seara aqui discutida.

A educação na perspectiva especial tem caminhos longos e históricos. O estímulo educativo apareceu no desenvolvimento das instituições (escolas e classes especiais), no final do século XIX e no processo de integração social, no final do século XX. De acordo com Mendes (1995), a crença que envolvia a educação para os sujeitos com alguma deficiência, teria sido destaque no movimento filosófico posterior a Revolução Francesa.

Os primeiros relatos de práticas educacionais, frente às pessoas com deficiência, são retratados a partir dos experimentos feitos pelos médicos Jean Marc Itard (1774-1838) e Edward Seguin (1812-1880). O caso de Vitor (“Selvagem de Aveyron”) e o método fisiológico de treinamento retratam a participação as primeiras tentativas de práticas educativas para sujeitos com deficiência mental. Existiam esperanças de que a “inteligência era educável e de que atividades sensoriais e físicas estimulariam o cérebro daqueles conhecidos a época como idiotas” (MIRANDA, 2003, p. 2).

Após um longo período de exclusão e abandono, as atenções a esse tema ganham corpo no século XIX, quando acontecem as primeiras iniciativas para evitar o isolamento social total dos cegos e dos demais excepcionais. Tem seus marcos na criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e Institutos dos Surdos-Mudos em 1857. Hoje, respectivamente, chamados de Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e instalados na cidade do Rio de Janeiro, retratam o princípio de um período em que não eram mais apenas estudos e experimentos, mas a criação de espaços para conscientização e discussão sobre a educação especial.

Com a Proclamação da República e as práticas do Federalismo adotadas pela constituição de 1888, cada estado se tornava independente e assumia responsabilidades no que dizia respeito as suas próprias leis e administração. Isso significava que a organização escolar também seria responsabilidade dos estados (JANUZZI, 1985). O Rio de Janeiro, com o decreto nº 838, foi o pio-

² Foucault, *História da Loucura*, 2008, p. 87.

neiro com essas práticas, propondo subclasses para crianças “retardadas”, atendendo uma reforma de ensino primário, normal e profissional.

A essas providências são se acrescentar a pregação sobre eugenia, propalando a “regeneração física e a psíquica”, preocupação em relação à saúde com referência a problemas básicos causadores de nossa degenerescência e taras. [...] considerações que vão fazer parte também do discurso sobre deficiência mental (JANUZZI, 1985, p. 33).

Após o Rio de Janeiro, estados como São Paulo e Rio Grande do Sul deram impulso à organização escolar primária, aumentando para isso, sua verba. O Instituto Pestalozzi, criado em 1926, por um casal de professores – Tiago e Johanna Wurth – começa a traçar um perfil das instituições daquela época em que a concepção ortopedagógica e em formato de internato, seguindo modelos europeus, seriam as melhores formas para “educar” os “deficientes mentais”.

Por volta dos anos 1950, metade do século XX, já havia muitos estabelecimentos com formato de educação regular que atendiam, especificamente deficientes mentais, mas também outros que prestavam atendimentos a outras deficiências. No final desse mesmo período e início da década de 1960, ocorre a política educacional brasileira de inclusão da “educação dos deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” (MAZZOTTA, 2011, p. 36). Nesse mesmo período, as escolas especiais são criadas com o objetivo de implementação dos serviços de reabilitação e com vistas de preparação dos alunos para a vida em comunidade, já que eram vistos, socialmente, como impossibilitados do convívio social (MACORI e TURECK, 2014, p. 6).

Na década de 1990, as reformas educacionais começam a se concretizar e muitos documentos internacionais servem de base para a construção de políticas públicas para ratificar os direitos existentes das pessoas com deficiência e a luta contra toda e qualquer discriminação, com a participação das famílias, formulação de legislações e definição de terminologias. São elas: Jomtien (1990); Salamanca (1994); Manágua (1993); Guatemala (1999) e Montreal (2004). Portanto o século XXI inicia embasado nos acordos internacionais e a mobilização de associações e diversas conferências realizadas, a legislação brasileira começa a ter um formato que permite a visualização das práticas de

respeito para com o PCD. E uma das mais recentes legislações, instituída através do decreto de nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que institui pensamentos equitativos, inclusivos e de aprendizados ao longo da vida.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial inclusiva brasileira sofre ataques de retrocesso a todo instante, e isso pode ser percebido, através do capítulo IV, concernente ao campo das diretrizes, especificamente no artigo 6º, cláusula IV, quando deixa a critério do educando e da sua família a decisão pelo espaço escolar que deseja estudar. (BRASIL, 2020). Essa discussão além de transformar toda a evolução da educação especial no Brasil em mero dado histórico, também proporciona diversas feridas sociais, em formato de exclusão, para os mais atingidos por essa mudança: as pessoas com deficiência, em especial aos alunos e alunas.

Funcionalidade da educação inclusiva no espaço escolar

Narrativas de três professoras apontam preocupações e retrocesso sobre uma política de inclusão nos espaços educacionais. Isabel³ pontua que há um retrocesso em nossa política educacional para inclusão. Os excertos das professoras demonstram algumas percepções sobre as proposições de inclusão nos ambientes escolares. Uma delas, se não há mais forte, encontra-se no campo das questões financeira e orçamentárias, já que para subsidiar uma escola regular, com toda a estrutura arquitetônica e de pessoal para a inclusão, custa-se muito caro. Esta reflexão também foi feita por Isabel, quando ela destaca: [...] ah porque tem que ter a formação, tem que ter a adaptação estrutural, tem que ter, tem que ter, mas tudo isso depende do financeiro [...]. Desta forma, falar sobre educação especial na perspectiva da inclusão não deve caber apenas para o universo social ou ligado as questões de humanidade, mas precisa sair dos “papéis” teóricos e partir exclusivamente para a prática. Prática esta que possibilite ações factíveis, resultados promissores e a aplicabilidade de uma política contínua.

³ Colaboradora da pesquisa.

Partindo deste princípio, pode-se perceber que a exploração aprofundada dos termos caracteriza o que pode ser a educação especial e o significado da educação inclusiva, portanto segundo Araújo (2017, p. 84) “a educação especial é marcada pelo processo educacional traduzidas em propostas pedagógicas, enquanto a educação inclusiva é um movimento de cunho mundial, marcado pela ação política, cultural, social e pedagógica.” Tal contribuição, então, abre precedentes para alguns questionamentos: Se as políticas estão postas, o que limita as possibilidades? Arrisco a responder que muitas das limitações aparecem nos campos aqui já pontuados, tais como a atuação da sociedade frente a questão, os obstáculos financeiros e ainda pode-se apontar os interesses de ordem político-partidária. Esta última posso apontar como uma das mais complexas de serem resolvidas, já que estaremos, neste campo, tratando de projetos de ordem pessoal que deveriam ser e ter o tom social.

Desse modo, pensar educação especial inclusiva, não seria apenas a partir das observações, orientações das diretrizes e leis criadas, os signos existentes relacionados aos sujeitos que são invisibilizados, juntamente com a sua família. O espaço escolar, os professores, as professoras e a gestão escolar devem ter participação ativa no campo de decisão. Freire (1996) afirma que a escola deve garantir, por meio do debate e reflexão, o espaço de transformação, da negação e da resistência. Assim, distante de uma visão romantizada, o ambiente escolar adequado deve ser aquele em o processo de acolhimento exista, mas as considerações acerca do contexto histórico e cultural devem estabelecer o processo de pertencimento a partir da definição das identidades, impossibilitando a cristalização de intenções ou desejos de um retorno para a política do internamento e da exclusão ou segregação. O lugar do aluno deve ser sempre a ambiente escolar, independente das suas limitações ou dificuldades. Essa compreensão se dará com o estudo aprofundado sobre o funcionamento da educação especial inclusiva no espaço escolar e com a continuação das contribuições valiosas das colaboradoras.

No processo de análise dos dados, destacamos três categorias que estruturam esse artigo. São elas: vivências e o ato de incluir; o ambiente escolar e a deficiência e a educação inclusiva e a formação docente. A primeira

categoria foi observada em duas das três entrevistas, a segunda nas três respostas e a terceira apresenta um olhar atento sobre a formação docente.

Algo observado com bastante ênfase nas entrevistas foi a larga experiência profissional que as colaboradoras possuem no universo da deficiência e da educação. Destacam-se os períodos de 22 anos em classe comum, 20 anos em AEE e 12 anos em coordenação pedagógica. Essas experiências compõem o discurso coeso e universal de todas no que tange as suas vivências com a educação especial inclusiva.

Ao discutirmos vivências todas as áreas devem ser destacadas, inclusive as experiências profissionais, pois todas elas possuem contatos existentes nos diversos espaços sociais. Sendo assim, as vivências assumem o significado de “conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa (VIGOTSKI, 2010, p. 683). E isso também teve destaque nas entrevistas, quando citadas as relações com a deficiência e a formação acadêmica, quando o contato com o “mundo desconhecido” é feito através de outros ambientes. Tudo isso reflete a unidade do interno e do externo e também a unidade afeto-intelecto, assim como o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, os valores simbólicos transformados pela atividade interna, construídos através cultura e devolvido a ela (Jerebtsov, 2014)

[...] eu trabalho com criança com deficiência há muitos anos, “tô” com vinte dois anos trabalhando, é::: eu estudei com uma pessoa com deficiência, eu estudei com uma surda na década de oitenta, então não era comum, não existia o processo de inclusão mas nessa escola que era a Maria Imaculada, essa que era a menina surda, ela era parente dos donos da escola, então eles levaram a menina e matriculava na escola, o que eu achava estranho é que a gente avançava e ela não, ela não acompanhava a seriação [...] meu pai tinha um grande amigo surdo e que ele conversava com essa amigo, sobre tudo, teve uma vez que ele falou sobre uma pescaria e minha mãe acho aquilo tão absurdo, que ela fez “não, não é possível que R. entendeu tudo que esse homem disse” [...] meu pai fazia uma tradução, não era libras claro né? [...] então isso sempre esteve muito no meu contexto, apesar de eu não ter um familiar com deficiência, mas eles sempre estiveram no meu entorno, e num outro papel, não



era aquele papel de coitadinho, era aquele papel de colega de escola, era no papel de amigo do meu pai (ISABEL).

[...] fui aprovada no concurso, mas anteriormente tive experiência em creche, educação infantil, aí logo né? Por uma escolha minha né? Solicitação minha, fui para a escola que atuo como coordenadora há doze anos [...] escolha pela educação, assim, sempre, desde o começo, eu não me via em outra coisa sabe? [...] gosto muito da educação. Sempre foi a minha primeira escolha, por amor mesmo, por opção na verdade, ainda fui criticada algumas vezes (PAULA).

[...] eu era uma adolescente, ainda no final da adolescência, na hora de fazer a opção pelo nível médio, a escola onde eu estudava, só tinha duas opções: Química ou Magistério. E aí eu fiz o que? Optei por onde eu poderia, onde os meus conhecimentos me valiam. No caso eu era péssima em matemática, cálculo não me ajuda, e aí eu fui assim, sabe?! Induzida, porque na verdade eu não tinha interesse em fazer Magistério. [...] E aí no decorrer do ensino a gente foi, assim né, adquirindo algumas habilidades, e essas habilidades me favoreceram. E só no finalzinho mesmo do terceiro ano veio o gosto mesmo pela educação. [...] após todo um percurso, na época do estágio tive algumas experiências com a Pestalozzi, e aí aquilo me deixou apavorada...”Meu Deus eu nunca vou querer estudar, trabalhar com crianças nesse nível, não...” E observe que o tempo dá voltas que hoje eu me deparo com essas crianças e (risos) a realidade é outra. [...] desde a minha inserção na escola em que estou até hoje, havia sim as crianças ditas especiais, na época, mas não havia nenhum trabalho voltado para essas crianças. Elas estavam ali inclusas, mas, no entanto, não havia nenhum preparo. Nós não tínhamos nada, nenhum direcionamento, como hoje (ANIK).

O conteúdo explícito nos excertos textuais evidencia a experiência profissional da professora, efetivamente, na educação especial inclusiva. Nesse sentido, Lopes (2016) e Prestes (2013) trazem a ideia de “enraizamento na cultura” como forma ativa de construir a unidade pessoa-meio. Consideramos que as diversas experiências, de qualquer ordem, são fundamentais para a construção do homem e da mulher. Essa construção é fundamental para os passos criados em qualquer âmbito das nossas vidas, sejam elas com características mais presentes e fortes, como citado por Isabel, através de escolhas de caminhos de estudos, como relata Paula e por encontro de área, após algumas tentativas, como destaca Anick. Todas elas educadoras, mas com formações diferentes.

A capacidade que nós temos de nos adaptar é retratado através da discussão da plasticidade como disposição orgânica, que possibilita a (trans) formação da experiência, que reúne as marcas do vivido e a abertura para o possível. (Smolka & Vigotski, 2009, p. 12). Corroborando, Isabel traz a seguinte fala: “[...], mas você também precisa saber como lidar com essa pessoa, pois considerar essa pessoa como pessoa, aí nenhuma formação do mundo vai te ensinar isso [...] a bíblia ela não vai te ensinar, a escola, o governo fazer um programa, ela não vai lhe ensinar, a única coisa que é capaz de fazer com que você aprenda e ver uma pessoa como pessoa, é a convivência”.

Para Paulo Freire (1979) é preciso considerar a realidade social que está pautada na trama das relações e das correlações de forças que formam a totalidade social. É preciso perceber as particularidades na totalidade, porque nenhum fato ou fenômeno se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e se desenvolve. A partir desse olhar freiriano, observa-se nas expressões pessoais das colaboradoras a participação das respectivas realidades sociais, as individualidades, mas também cada contexto social e as suas tramas. Para Isabel, o contato com diversos indivíduos que possuíam algum tipo de deficiência, seja no ambiente familiar ou no ambiente escolar, além de contribuir para as suas práticas atuais enquanto educadora, também ajudou a construir pensamentos de fortalecimento das PCD’s, isso porque, sob a minha percepção, muito do que foi tecido socialmente no que tange a “fragilidade” das pessoas com deficiência é potencializado por um grande número de pessoas que compreende a necessidade de autoproteção. Isso justifica comportamentos demasiados de cuidados e, conseqüentemente, a invisibilização do ser com deficiência.

[...] eu não vejo o deficiente como uma, algo limitado, sabe? Não o vejo como coitadinho (PAULA).

[...] então isso sempre esteve muito no meu contexto, apesar de eu não ter um familiar com deficiência, mas eles sempre estiveram no meu entorno, e num outro papel, não era aquele papel de coitadinho, era aquele papel de colega de escola, era no papel de amigo do meu pai. Lá na minha casa, na minha família, nunca se tratou como doidinho ou coitadinho (ISABEL).

As reflexões das professoras apontam caminhos para a não subjugação dos autores principais dessa história: os alunos com alguma deficiência inseridos no espaço escolar. Essa preocupação é destacada, colocando-a como compromisso com causas minoritárias e deve ser sempre pautada e direcionada pelo engajamento, pela incorporação efetiva com a questão, com o mergulho na realidade. Ser isento ou isenta frente às questões que são vivenciadas diariamente não classifica a neutralidade por vezes sugerida em alguns momentos, mas aponta um relativo medo de se revelar para o compromisso. “[...] qualquer tipo de até exigência só considerando a deficiência então essa pessoa, ela deixa de ser pessoa, ela passa a ser uma deficiência, eu tenho que considerar como sendo uma pessoa, então ela precisa ter responsabilidade, ela precisa dá o retorno do que está sendo ofertado se ele está na escola, ele precisa dá o retorno a escola, agora claro que vou considerar a situação, né?![...]” (ISABEL). Os alunos que participam das salas de aulas regulares, devem seguir as mesmas práticas de qualquer outro componente do grupo: com momentos de limitação, advertência, ensinamentos do mundo externo e criação de responsabilidades. Enquanto essa população for apontada como “coitadinha”, inclusive por professores e professoras, de nada adiantará políticas de inclusão escolar. Sendo assim, a educação – aqui aponto todos os atores – deve tomar como referência toda a experiência de vida do próprio sujeito. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 68).

A educação inclusiva, na perspectiva da educação especial, centro deste estudo, quando relacionada com as práticas vivenciais das colaboradoras da pesquisa, apontam caminhos já discutidos em estudos acadêmicos, mas também abrem precedentes para tantos outros que direcionam novas práticas, novos diálogos, novas perspectivas. Posso apresentar aqui, de acordo com narrativas já descritas, as mudanças significativas na participação ativa de soluções para a conformação de um ambiente escolar acolhedor e preocupado com a aprendizagem de todos. Sendo assim, não se pode esquecer que a educação na modalidade inclusiva, esta que possui o grande objetivo de incluir minorias

em espaços excludentes e que proporciona discussões mais equitativas, será sempre o ponto mais próximo para dialogarmos com as questões que envolvam PCD's e os desafios ainda enfrentados nos dias atuais.

Para falarmos sobre educação inclusiva o contexto histórico deve ser lembrado sempre que discutirmos a temática, isso se dá, pois, a base inicial proporciona maior compreensão para temas que são carregados de marcas sociais históricas. No Brasil, a partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais.

Na busca de enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças e adolescentes sem escolarização, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão da escola não acessível, além da Declaração de Salamanca que proclama as escolas comuns como representantes eficazes para combater as atitudes discriminatórias e a promulgação no ano de 1994 do documento Política Nacional de Educação Especial, pelo Brasil, que alicerça o paradigma integracionista (CAVALCANTE, 2011, p. 1).

Através desta política houve a definição das modalidades de atendimento em educação especial como: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns.

[...] O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas [...] (Brasil, 1997, p. 17 e 18).

Desta forma, no paradigma que perpassa a discussão sobre a inclusão, toda a sociedade, incluindo os ambientes escolares, precisa promover condições necessárias para que a acessibilidade não seja apenas um direito garantido que não é aplicado em diversas questões, mas tornar esse direito o caminho da independência e protagonismo das pessoas com deficiência, proporcionando aos mesmos a sua plena participação em todos os aspectos da sua vida. Por tanto, a educação inclusiva torna-se, neste contexto, algo inquestionável e incondicional, assim como afirmado na Convenção da ONU, no ano de 2006, e ratificada pelo Brasil através do decreto legislativo 186/2008 e o decreto executivo 6949/2009, que apontam ao direito à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (ONU, 2006 Art.24).

A partir do princípio de inclusão e, com base nas falas das colaboradoras desta pesquisa, muito do que acontece na prática, ou seja, nas salas regulares, na gestão escolar e no suporte no atendimento nas salas de recurso, diferencia-se da realidade teórica afirmada. A ausência de investimentos em formação docente dificulta a adequada aplicabilidade da educação inclusiva especial. As narrativas das professoras, mostram as dificuldades existentes na adaptação de uma professora a frente de uma sala regular, atendendo alunos especiais. Também é destacado pelas mesmas que a formação adquirida partiu de recursos próprios.

[...] porque a inclusão, ela veio para colocar a criança na sala de aula, mas nós, professores, nós não fomos preparados para isso, né?! Hoje eu digo assim, hoje eu estou um pouco preparada por conta da experiência de corpo a corpo. Eu fiz uma pós-graduação em Educação Inclusiva Especial, para tentar melhorar isso, mas ainda não é aquilo que eu digo assim. “Era isso que eu precisava saber?” [...] conhecer o porquê, o que é que eu posso fazer com a criança com cegueira ou um autista, que é o que tem chegado em grande número. Eu ainda não sei como lidar com uma criança autista porque são níveis diferentes. [...] [...] então, eu não vou culpar o professor de maneira nenhuma, porque se, desde quando eu ouço falar em Salamanca e todas as leis que foram criadas, se tivesse preparado os professores [...] eu nunca vi nenhum curso ministrado por prefeitura ou que seja lá por quem for (ANICK).

[...] eu falo eu não estou preparada, realmente, “precisa de estudo?” “precisa”, precisa estudar muito, agora eu faço, eu fiz uma especialização de alfabetização e letramento e tô fazendo várias formações continuadas voltado ao método fônico porque eles são muito mais ligados a parte clínica[...] os cursos são muito caros, mas eu tenho que fazer. [...] (ISABEL).

[...] a gente sempre solicita como coordenação, a gente sempre discute isso né? Essa questão da inclusão porque realmente a gente está muito atrás [...] as vezes a secretaria de educação não dá importância para estar trabalhando uma formação com o professor para aquela determinada deficiência para o professor ajudar, não tem essa preocupação e como escola, quantas vezes “a gente faz isso?” [...] a gente não tem apoio, a SEDUC cria barreiras para a não formação [...] (PAULA).

Com o advento da inclusão social e educacional, as escolas regulares tomaram novas formas. A formação docente para a prática pedagógica inclusiva então passa a ser a mola mestra para a redução das diferenças no espaço escolar. Se antes a educação especial era vista como distante da educação regular, de forma paralela, hoje ela significa uma educação básica, a ser desenvolvida dentro de uma escola comum. A questão principal então está na formação adequada para as diferenças e não diferenciar ou segregar os alunos com necessidades específicas. Dito isso um desafio é imputado ao professor da contemporaneidade: educar na diferença, na diversidade dos grupos socio-culturais. Mas como fazer isso se as instituições de ensino superior oferecem currículos que pautam a formação para a educação comum? [...] a gente tá lutando muito tempo desde a época da faculdade, sabe? Leis, e assim muita teoria, muita coisa, mas assim a prática infelizmente precisa assim mudar, né?! [...] (PAULA); corroborando com a fala de Paula, percebe-se que os caminhos para o desenvolvimento de habilidades, competências, conhecimentos e saberes necessários para a formação do educador ainda deve percorrer um longo espaço, pois “tudo aquilo que não corresponde a esta forma de pensar e sentir torna-se invisível, estranho, marginal ou intolerável” (ANDRADE, 2009, p. 78). Neste sentido, então, temos uma grande contradição do que é proposto para o que é factível, isto devido a uma lógica em que a formação docente dos espaços acadêmicos pode ser generalizada, tornando possível as atuações e

aplicabilidade do currículo para quaisquer cidadãos, independentemente das suas diferenças. Arroyo (2008, p. 12) explica isso muito bem, quando ele diz:

Parte-se sempre da ideia de organizar um currículo que os capacite para lecionar em qualquer escola, seja da cidade ou do campo, das periferias urbanas, seja para indígenas ou jovens e adultos. Os coletivos diversos seriam vistos como destinatários de última hora de um projeto comum de educação básica, conseqüentemente projeto único de docência e de formação. A diversidade tende a ser secundarizada. O que é visto como universal, comum e único é determinante.

Nesta perspectiva, pensando no avanço das políticas de formação docente, um conjunto de documentos legais que apontam para os novos modelos de formação docente, para o momento presente, foram propostos através da resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no seu art.18, que define:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fun-

damental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; § 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

E a LDB, em seu artigo 61, sinaliza os contornos da formação do professor contemporâneo, a saber:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Observa-se que a formação docente, através das leis, diretrizes, decretos e legislação, deve ter prioridade máxima, já que somos nós, professores, que estamos e estaremos na linha de frente, atuando diretamente com as diversidades e diferenças e dedicando-se a trazer dignidade e cidadania para as pessoas com deficiência. No entanto, a viabilização desta formação, alicerçada no desafio de educar na diferença, não é algo agregado a toda dedicação e esforço dos educadores.

Considerações finais

O objeto deste estudo foi pautado na compreensão do funcionamento da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, através dos olhares das professoras. Para que a investigação ocorresse, o campo metodológico tomou o rumo da pesquisa (auto) biográfica utilizando-se das narrativas como instrumento de pesquisa. Após avaliar através de critérios estabelecidos pela SEDUC, optei, então, pela Escola Municipal Paulo Freire, como lócus de pesquisa. Três professoras foram escolhidas como colaboradoras, sendo elas assim iden-

tificadas: Anick, 22 anos de classe comum; Isabel, 20 anos de sala de recursos e AEE e Paula, 12 anos de coordenação pedagógica e gestão escolar. Essas mulheres foram convidadas e de imediato aceitaram a proposta, por acreditarem que a pesquisa trará a evolução necessária para o sistema educacional especial.

Dialogar com essas mulheres antes de efetivamente ocorrer a pesquisa, posteriormente ouvi-las no ato da entrevista, ler e reler o rico material transcrito após o nosso encontro virtual, enquanto pesquisador, trouxe-me mais do que aprendizado profissional, proporcionou um olhar especial para as atuações e histórias de vida, além de um reconhecimento incrível por todo esforço feito por elas para que a educação especial seja consolidada diariamente. Aprendi com as narrativas que as sutilezas nos discursos, por vezes, são mais importantes do que as respostas oficiais. Visualizei que os exemplos, contextos e os cotidianos são cheios de ensinamentos.

Ao contar as suas caminhadas até os dias atuais, pude perceber que a educação foi a escolha que elas fizeram para a sua vida, mas também é o que de fato desejam estimular nos outros, inclusive proporcionando aos estudantes a reflexão de que sem ela as caminhadas serão ainda mais complicadas. Neste momento, lembro muito de tudo o que a minha mãe fez por mim e por meus irmãos. Todo o suor e estímulo para que aprendêssemos a devida importância do processo escolar em nossas vidas. Foi isso que consegui sentir e visualizar nas vidas destas mulheres que protagonizaram está escrita.

Este estudo revelou, portanto, que a base educacional é importante na constituição de profissionais e na formação humana, mas através das narrativas das colaboradoras também percebi que as práticas em sala de aula, as vivências familiares, as experiências em outros ambientes e os alunos e alunas mais desafiantes devido as suas limitações, proporcionam a construção de um conhecimento paralelo que inclui mais do que exclui. Afirmo isso, pois foi perceptível nas falas delas que os desafios para a aplicabilidade da educação especial inclusiva são constantes, não apenas aqui no município, mas quando devidamente executada, prover o adequado respeito a diversidade e garante direitos como a convivência e o aprendizado. As falas das participantes, por diversas vezes, trouxeram-me à tona o poder transformador da educação.

Referências

ANDRADE, Simone Santos Barbosa de. **Educar na diferença: imagens e concepções docentes sobre o processo de letramento do surdo na Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 191 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, Bahia, 2009.

ARANHA, M. D. F. (2001). **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, 11 (21),5.

ARAÚJO, Luiz Antônio Souza de. **Pedagogia da inclusão: a arquitetura institucional da política de inclusão escolar de pessoas com deficiência no estado de Minas Gerais**. 2017. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Geração editorial, 2013.

BARTHES, R. *et al.* **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Zeila Barbosa Pinto. Rio de Janeiro: Vozes, p. 19-60, 1981.

BARRY, Brian. **Social exclusion**, social isolation and the distribution of income. Centre for Analysis of Social Exclusion – Case, Londres, p. 124, 1998.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm. Acesso em 01 de out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 10.502. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília: MEC, setembro 2020.

BRUNER, J. **Fabricando histórias: Direito, Literatura, Vida**. Trad. Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CAVALCANTE, Meire. **Contexto histórico da construção da Educação Inclusiva no Brasil**. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/2-contexto-historico-da-construcao-da-educacao-inclusiva-no-brasil>. Acesso em 06 de out. 2021.

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

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Memórias de leituras literárias de jovens e adultos Alagoanhenses**. 2009. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** Ana Terra Majia Munhoz e Dida Bessana (REV). São Paulo, 2007.

DURANT, Will. **A História da Civilização I**. Nossa herança oriental. Rio de Janeiro: Editora Record, 1995, ISBN 85-01-28821-7.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa em educação. São Paulo, n. 114, dez. 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**; tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões; tradução de Raquel Ramalhe. 35ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 – 288p.

FREITAS, D de; GALVÃO, C. **O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores**. Ciências & Cognição. 2007; Vol. 12: 219-233. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/648/430>. Acesso em: 22, out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Algumas reflexões em torno da utopia**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Algumas reflexões em torno da utopia**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia do oprimido. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: PFAFF, Nicole; WELLER, Wivian (Org.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 79-108.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004

JEREBTSOV, S. G. (2014). A cidade de L. S. In Veresk (Ed.), **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigostski** (pp. 7-29). Brasília: Uniceub.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: GASKELL, George; BAUER, Martin (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KIRK, S. A; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LESBAUPIN, Ivo. **Poder local x exclusão social: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015

LOPES, J. J. M. (2016). **Depoimento em aula da disciplina e pesquisa com bebês e crianças**. Niteroi: Universidade Federal Fluminense.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Contribuição Piagetiana para a Pesquisa e a Reflexão Pedagógica**. Ciclo de Debates. 1996.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *et al.* **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação especial**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html>. Acessado em: 04/08/2020, 12:03h.

MONTEIRO, Dione Simeão. 1 PENA, Perciliana 2 OLIVEIRA. Silvana Florindo Castro De. FERREIRA, Zeila Miranda. **Prática pedagógica, saberes docentes e formação contínua em questão educational practice, knowledge and teacher training in question**, 2011.

OLIVEIRA, Moacir Lira de. **Do hospício ao Centro de Atenção Psicossocial de Alagoinhas**. 2016. 129f. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2016.

OMS/OPAS. **Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde**, CIF. São Paulo: EDUSP, 2003.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**. Disponível em: <https://www.inr.pt/documents/11309/44742/Conven%C3%A7%C3%A3o+sobre+os+Direitos+da+Pessoas+com+Defici%C3%A7%C3%A3o/7601dc72-a4a6-4631-b9a2-b37b11fe571e>. Acesso em: 30 set. 2021.

PALOMBINI, A. L. (2003). **Das mãos de Deus aos avatares da ciência: o estigma da diferença**. In Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências (pp. 120-125). Porto Alegre: Editora UFRGS.

PASSEGGI, M. C. y Souza, E. C. **O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional**. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1. p. 6-26, 2017.

PASSOS, Izabel C. Frinche (org). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PEREIRA, Áurea da Silva; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; PAES, Maria Neuma Mascarenhas (Org). **Letramentos, identidades e formação de educadores: imagens teórico-metodológicas de pesquisa sobre práticas de letramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

PEREIRA, Áurea S. MOTA, Kátia M.S. **Espaços biográficos: o lugar das memórias autobiográficas**. In: PEREIRA, Áurea S. (Org.). *Práticas de Pesquisa Autobiográfica*. 1. ed. Curitiba, PR: 2015, p. 11.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz; EDUSP, 1984.

PRESTES, Z. (2013). **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações**. *Revista de Educação Pública*, 22(1), 295-304.

PRODANOV, Cleber Celestino; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROENÇA, Carlos Sangreman. **A exclusão social em cabo verde: uma abordagem preliminar**. Lisboa, ACEP – Associação para a Cooperação entre Povos, Centros de Estudo do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, 2005. p. 173.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

ROCHA, Francisco Franco de. **Fragments da psiquiatria**: Hospício de São Paulo. Tipografia Ribeiro: São Paulo, 1895.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. Editora Summus: São Paulo. 2006.

ROSA, Enio Rodrigues da e ANDRÉ, Maria Filomena Cardos. Aspectos políticos e jurídicos da educação especial brasileira. In: Programa Institucional de ações relativas às pessoas com Necessidades Especiais – PEE (org). **Pessoa com Deficiência**: aspectos teóricos e práticos. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2006. p. 57-104.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. & GUINDANI, J. P. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 03/11/2020, às 10:15h.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos (3.ed.). Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997;

SILVA, O. M. (1987). **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje (p. 211). São Paulo: Cedas.

SMOLKA, A. L., & Vigotski, L. S. (2009). **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, Brasil, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

VIGOSTSKI, L. S. (2004). Sobre os sistemas psicológicos. In: **Teoria e método em psicologia** (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (2010). **Quarta aula**: a questão do meio na pedagogia. Psicologia USP, 21(4), 681-701.

KOWARICK, Lúcio. **Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil** – Estados Unidos, França e Brasil, Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 6185, 2003.



WALBER, Vera Beatris; SILVA, Rosane Neves. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?** Estudos da Psicologia. Campinas, 23(1), 2006. P. 29-37. Janeiro-março.

WIXEY, Sarah *et al.*, **Measuring Accessibility as Experienced by Different Socially Disadvantaged Groups**, funded by the EPSRC FIT Programme – Transport Studies Group – Universidade de Westminster, 2005.