

LIMITES E IMPASSES NA CRIAÇÃO DE CONDIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: “ATÉ DEMAIS ESTA ESCOLA ACOLHE!”

Ms. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães  0000-0002-7677-6337

Ms. Iara Susi Maria Silva  0000-0001-6912-3795

Ms. Agda Malheiro Ferraz de Carvalho  0000-0001-9904-0093

Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar  0000-0003-0265-9354

Pontifícia Universidade Católica - SP

RESUMO: A educação de pessoas com deficiência e os processos inclusivos são parte significativa da realidade escolar na contemporaneidade. Este cenário tem convocado educadores, pesquisadores a se debruçarem sobre o tema com o objetivo de compreender e contribuir com os processos de inclusão escolar. Este artigo é fruto de uma pesquisa-formação realizada por pesquisadores com professores de uma escola pública, na cidade de São Paulo. Foram realizados encontros formativos sob o tema Educação Especial no ensino regular, se produziu um material que apresenta sínteses

sobre a prática docente e a inclusão de estudantes. Todo o processo foi orientado proposta teórica-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica, será apresentado partes dos encontros formativos, através das falas dos participantes, o movimento de análise e interpretação via núcleos de significação deste material. O resultado da análise do material indica que o conceito de acessibilidade, que é basal quando se pensa na inclusão social da pessoa com deficiência, é um conceito pouco apropriado e praticado na situação pesquisada.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Psicologia Sócio-Histórica; Formação docente.

LIMITIS AND IMPASSES IN CREATING CONDITIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION: “TOO MUCH THIS SCHOOL WELCOMES!”

ABSTRACT: The education of people with disabilities and inclusive processes are a significant part of today's school reality. This scenario has summoned educators, researchers to address the topic in order to understand and contribute to the processes of school inclusion. This article is the result of research-training carried out by researchers with teachers from a public school in the city of São Paulo. Formative meetings were held under the theme Special Education in regular education, a material was produced that presents syntheses on teaching practice and

the inclusion of students. The whole process was guided by the theoretical-methodological proposal of Socio-Historical Psychology, parts of the formative meetings will be presented, through the speeches of the participants, the movement of analysis and interpretation via the meaning cores of this material (via nuclei of meaning of this material). The result of the analysis of the material indicates that the concept of accessibility, which is basic when thinking about the social inclusion of people with disabilities, is an inappropriate concept and practiced in the researched situation.

KEYWORDS: School inclusion; Socio-historical Psychology; Teacher education.



1 INTRODUÇÃO

Para uma Educação atuante na perspectiva inclusiva temos que considerar a escola como o *locus* de formação e transformação da prática docente. Nas contradições da realidade residem as possibilidades de mudança, e é nesta dinamicidade que buscamos a materialização de caminhos que abarquem as diferenças. Desta escola se espera uma reorganização da acessibilidade na acepção mais ampla de seu termo. O acesso a todos os espaços escolares, sejam eles arquitetônicos, pedagógicos, curriculares passa principalmente pela acessibilidade atitudinal propiciada pelos professores e professoras de cada unidade escolar.

É com este espírito da busca inquietante por avanços nos estudos referentes à escolarização do aluno com deficiência que trazemos neste artigo os resultados de uma pesquisa-formação com professores de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental da zona norte da cidade de São Paulo. Esta intervenção foi realizada por um grupo de pesquisa atrelado ao programa de pós-graduados em Educação de uma universidade privada localizada na cidade de São Paulo. Os pesquisadores eram doutorandos, mestrandos e graduandos (via iniciação científica), sob coordenação de uma única orientadora.

Como grupo de pesquisa, conhecer e compreender a realidade escolar a partir do encontro com seus atores, seu cotidiano, os desafios das práticas educativas são de grande valia para a formação de pesquisadores e docentes. A concepção de pesquisa-formação foi inspirada na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCOL (MAGALHÃES, 2012), em que pesquisadores e profissionais da escola são tidos como participantes em uma relação que permite ao mesmo tempo, produzir conhecimento científico em um processo de formação mútua a partir dos diálogos entre todos os participantes, de modo a provocar movimentos transformadores na realidade escolar.

A produção de dados ocorreu em meados do ano de 2015, quando o grupo de pesquisadores vinha atuando nesta escola com várias frentes de formação



junto aos profissionais. “Educação Especial-Inclusiva” foi um dos temas solicitados pela equipe gestora, visto que encontravam nessa perspectiva um desafio no cotidiano escolar. Os encontros aconteceram com a presença de onze professores que atuavam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os encontros, totalizando cinco, aconteceram quinzenalmente nos momentos de reunião semanal dos professores.

Buscar as significações deste grupo de educadores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência foi o objetivo de uma das frentes da pesquisa-formação. A lente usada para se conhecer esta realidade foi a do método Materialista Histórico Dialético, tendo como fundamento os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio Histórica e como procedimento metodológico os Núcleos de Significação para análise dos dados (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015; AGUIAR, OZELLA, 2013).

2 NOSSO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A complexidade da realidade permite que esta se apresente no imediato de forma superficial. Como pesquisadores precisamos eleger um método e teoria para desvelar a realidade a que nos propomos a estudar, daí a importância de um processo que acesse aspectos mais profundos e essenciais que medeiam o fenômeno.

Como seres dotados da capacidade de criar elaborações e de transformar suas realidades homens e mulheres têm a possibilidade de ser atores da própria história. Esta é a visão da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), opondo-se a algumas ideologias dominantes que consideram o ser humano imutável e universal (GONÇALVES, 2015). Este movimento dialético acontece na escola, local onde a partir da realidade material seus atores podem transformar suas realidades. Mas não sem contradições, pois são estas que impulsionam este movimento!

A partir do movimento da própria história, nas mediações ofertadas, de



acordo com a realidade vivida e os condicionamentos existentes, professores atuarão no enfrentamento das próprias carências. A expressão humana é síntese destas articulações, e é mais bem compreendida com o auxílio do Materialismo Histórico-dialético (MHD).

O (MHD) como nossa lente para apreendermos a essência da realidade nos dá o norte nesta busca. Marx examina a realidade por meio de abstrações do real, reconstruindo as teorias sobre o objeto de estudo. Essa reconstrução crítica é imprescindível para buscar compreensões mais amplas da realidade a se estudar, afastando-a de concepções naturalizantes. “A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (NETTO, 2011, p. 21).

Sinaliza que seu método difere do método hegeliano, pois “[...] para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (MARX apud NETTO, 2011, p. 21). Para Furtado (2003), uma teoria é crítica quando colabora no questionamento das relações sociais instituídas, busca transformar estas relações. A PSH enquanto campo de conhecimento, questiona a realidade tal como ela está posta, seus alicerces filosóficos possibilitam apreender o ser humano na sua relação no mundo. Segundo o autor, “trata-se de buscarmos referências que definam esse ser da transformação, que estudem sua subjetividade e que relacionem tal subjetividade dialeticamente a condições objetivas da transformação social” (FURTADO, 2003, p. 254).

O conhecimento parte da análise e exame do objeto concreto e real para apreender suas determinações. A realidade é composta por unidades que formam a totalidade: cabe ao pesquisador analisar e apreender as partes do fenômeno investigado. Não deve haver um conjunto de ideias prévias a serem testadas e comprovadas. A teoria elaborada, parte da existência real do objeto, é a síntese abstraída pelo pesquisador.



Assim, o desenvolvimento humano é intrínseco à totalidade social. Os fenômenos sintetizados pelos indivíduos inserem-se no movimento dialético do real: é a unidade do diverso, síntese de múltiplas determinações. Assim, para analisarmos os processos desta realidade e não o fenômeno estático, para além de descrevermos, podermos explicar estes fenômenos, buscando sua essência, e desvelando criticamente comportamentos fossilizados, lançamos mão dos Núcleos de Significação (NS) para a análise dos dados produzidos por esta pesquisa.

Como ferramenta de análise, os NS instrumentalizam o pesquisador para a apreensão da realidade pelo caminho que vai da aparência das palavras para a palavra em sua concretude. Dos significados para os sentidos, instrumentaliza o pesquisador “em não apenas descrever as formas de significação do sujeito, mas, sobretudo, revelar as contradições que as engendram” (AGUIAR *et al.*, 2015, p. 73).

Nessa perspectiva, para apreendermos as significações a respeito da inclusão de alunos com deficiência nos vários espaços, dentre os quais, os escolares, necessitamos de um olhar e uma análise que devem ir para além das fronteiras superficiais que aparentam.

Devemos procurar por pistas, sinais de movimentos que as falas possam deixar transparecer por meio de contradições. Evidências nos movimentos em andamento que trazem o por vir ainda latente, mas que nos mostra possibilidades de transformações.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 307).

E por buscarmos transformações paradigmáticas e não somente pontuais na inclusão escolar do aluno com deficiência é que nossa “tauba” de salvação pode estar nestas entrelinhas das falas dos participantes da pesquisa. Como



pesquisadores, nesta interação estabelecida nas produções de dados, almejamos também o desenvolvimento de novas culturas, novas concepções e novas relações capazes de abarcar a complexidade e a contradição inerentes à prática docente, notadamente em relação às questões da deficiência em sala de aula. Cremos dessa forma, que os NS são capazes de nos trazer o movimento analítico necessário para detectar o que está nestas entrelinhas.

Sempre considerando as relações de complementaridade, similaridade e contradição (AGUIAR; OZELLA, 2013), no exercício de articulação entre pré-indicadores (as próprias falas com significações) e indicadores (primeira síntese feita com os pré-indicadores), chegamos, sempre tendo por norte nosso objetivo de pesquisa, aos núcleos de significação. Estes é que serão alvo do aprofundamento em busca das significações, e trarão importantes reflexões acerca deste assunto ainda polêmico e cheio de contrastes, a inclusão escolar de alunos com deficiência e a produção de significações pelos professores envolvidos.

3 LIMITES E IMPASSES NA CRIAÇÃO DE CONDIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. “ATÉ DEMAIS ESTA ESCOLA ACOLHE!”

Este foi o título de um dos núcleos de significação a que chegamos. Neste caminho analítico, muitas falas que compõem os pré-indicadores do Núcleo 3 traziam forte componente a respeito do tema Acessibilidade. De fato, para pensar sobre como a escolarização do aluno com deficiência vem acontecendo, temos que apreender a concepção deste tema. Desde a garantia das vagas até a permanência destes alunos nas escolas com a qualidade necessária no ensino-aprendizagem, todo este caminho passa pela busca por acessibilidade.

Eliminação de barreiras é o ponto principal e o ponto de partida para um atuar acessível. Esse é um dos papéis da escola. A própria definição de pessoa com deficiência está atrelada intimamente ao que entendemos por barreiras, na



medida em que a deficiência não se restringe apenas a uma limitação biológica, agrega também o fator social, os impedimentos que a sociedade teima em deixar pelos caminhos da pessoa com deficiência.

Assim, em concordância com o artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão,

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

Para melhor elucidação do tema, importante complementar com o que se compreende por barreiras:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, art.3º, inc. IV, alíneas a-f).

Ao olharmos para a realidade concreta de nossas escolas, não precisamos nos esmerar em análises para enxergar as várias barreiras. Com raras exceções, nos deparamos com quase todas as barreiras elencadas na legislação. A acessibilidade, conforme explicitada na Lei Brasileira de Inclusão (art. 3º, inc. I) (BRASIL, 2015) como a possibilidade de se utilizar todos os recursos e serviços disponíveis numa escola – e em todos os espaços da sociedade – de forma



equitativa ainda é uma luta permanente. A condição para a utilização de todos os espaços sociais de forma acolhedora e confortável deveria estar disponível para todos e todas.

As reflexões teóricas sobre as reais condições para se efetivar a inclusão escolar do aluno com deficiência permitiram apreendermos a realidade que nossa pesquisa trouxe. Realidade sobre a questão da falta de acessibilidade no ambiente, assunto muitas vezes trazido à tona somente em momentos em que é exigido por lei.

O núcleo 3, que intitulamos: Limites e impasses na criação de condições para uma educação inclusiva. “Até demais esta escola acolhe!” contempla falas dos professores que para nós trazem significações importantes em relação ao tema da acessibilidade na escola. Os cinco indicadores deste núcleo são: 1- Acessibilidade física e pedagógica: as condições objetivas da escola para atender os alunos com deficiência; 2- Acessibilidade atitudinal e a inclusão dos alunos com deficiência: escolha ou responsabilidade; 3- Acessibilidade pedagógica e as estratégias utilizadas pelo professor para propiciar a aprendizagem dos alunos; 4- O que se espera da inclusão escolar do aluno com deficiência, qual o papel da escola?; 5- Articulação e o diálogo entre os docentes: a "troca de figurinhas". Existe a possibilidade da colaboração entre eles?

A articulação dos cinco indicadores constantes deste núcleo contribuiu para nos aproximarmos da essência que as falas guardam. Fomos chegando mais perto da compreensão das zonas de sentido, zonas mais fluidas das falas, que necessitam de um aprofundamento metodológico maior. Conforme citamos anteriormente, os Núcleos de Significação foram a ferramenta metodológica que nos permitiu fazer sínteses interessantes destas falas. Possibilitou-nos relacionar as falas e justificá-las frente à concepção e à teoria concernente à Acessibilidade.

O acesso na escola se dá em primeiro lugar por meio de atitudes proativas, com a intencionalidade necessária ao acolhimento de todos os estudantes. A escola não pode recusar a matrícula de alunos com qualquer tipo de deficiência.



Este é o discurso legal e politicamente correto usado. Com relação a isso os professores participantes da pesquisa falam de outras escolas que fazem esta recusa, dando exemplos:

A gente quer colocar que a escola recebe. Porque tem muito de recusar, de falar que não tem vaga. (Núcleo 3 – indicador 2)

[...] Mas, eu conheço várias diretoras que quando a criança chega fala assim: Ah, você tem deficiência! Aí põe tanto empecilho que a mãe não fica. (Núcleo 3 – indicador 2)

Segundo os professores, este não é o caso deles...

A escola já recebe esses alunos. A gente está aberto pra receber. (Núcleo 3 – indicador 2)

Eles são acolhidos. (Núcleo 3 – indicador 2)

Eu acho que um grupo coeso que aprova essa iniciativa, porque tem escolas que tem uma resistência. (Núcleo 3 – indicador 2)

A realidade concreta da inclusão não se faz somente pela afirmação e reafirmação de um discurso. A inclusão escolar de pessoas com deficiência, envolve um processo complexo e amplo, devendo-se considerar o grau de qualidade no acesso aos espaços sociais. A ocupação destes espaços corresponde a toda forma de participação efetiva por todos e todas em igualdade de condições. Nesta esteira, lembrando Lefebvre (1963) quando explicita a concepção marxista de mundo, as falas acima podem estar determinadas por um otimismo fácil, desconsiderando as contradições inerentes aos fenômenos.

Quem diz contradições diz também problemas a solucionar, dificuldades, obstáculos – portanto, luta e ação – mas, outrossim, possibilidades de vitória, de passo à frente, de progresso. [...] evita o pessimismo definitivo, bem como o otimismo fácil (LEFEBVRE, 1963, p. 13).

Referindo-se à realidade de sua escola, os professores ainda vão além, afirmando no indicador 2 que: "Até demais essa escola acolhe." Vamos nos aprofundando nas análises para tentar apreender as intenções desta afirmação... Conhecendo um pouco mais das significações presentes nas demais



falas teremos condições de avaliar se esta fala, escolhida como central para este núcleo, contempla a síntese das contradições externadas.

À época da produção de dados desta pesquisa os professores participantes relataram sobre a montagem da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e a chegada naquele ano da professora (especializada em educação especial) responsável por esta sala, conforme apresentados nos indicadores 1 e 2:

Depois que a gente abriu a SRM, já recebemos de várias [escolas]. (Núcleo 3 - indicador 2)

Agora fica mais difícil recusar, porque você já tem uma sala especializada. Montar essas SRMs é uma abertura da escola." (Núcleo 3 - indicador 2)

Então, é uma escola que tem: 1) A SRM, o suporte dado pela professora G.; 2) Tem uma tentativa de acolher, entender e trabalhar com o aluno; 3) Recebe alunos com deficiência e acolhimento dos alunos e comunidade. (Núcleo 3 - indicador 2).

Os educadores parecem compreender a inclusão escolar de acordo com a oferta de auxílios disponibilizados aos estudantes através do atendimento educacional especializado (AEE), serviço previsto em lei, que visa complementar ou suplementar as ações da sala comum (BRASIL, 2011).

Aparentemente, para os docentes a abertura de uma sala de recursos multifuncionais nesta escola faz com que ela esteja mais aberta à inclusão de alunos com deficiência, mas isoladamente esta sala não cumpre com o papel que a Educação deve ter frente à diversidade em que está imersa. Ao mesmo tempo que enaltecem a instalação da SRM, passo importante em relação às necessidades dos alunos com deficiência incluídos na escola, discutem sobre a falta de acessibilidade física na escola, condição que produz efeitos diretos no processo educativo. As condições de acessibilidade desta escola não estão ainda propícias para a circulação de alunos com deficiência.

Os professores começam a apontar estas falhas na acessibilidade física:

Eu posso falar pela minha sala, precisa urgentemente de uma rampa. Os cadeirantes não vão pra sala de informática. Não tem acesso (Núcleo 3 - indicador 1).



Um exemplo é o cadeirante que não pode subir pra sala de informática que é lá em cima. A gente teve um problema sério com o Rafael. A gente subia com o Rafinha (nome fictício). Ele é pequenininho, a cadeira é pequeninha, então, é fácil de levar. Só que veio não sei da onde, que não podia mais subir o menino (Núcleo 3 – indicador 1).

Desde a Convenção Internacional da ONU de 2006 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), ser uma pessoa com deficiência está ligado diretamente à existência de barreiras no ambiente em que ela vive. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) recentemente veio reforçar o conceito de acessibilidade, cuja compreensão e prática é de extrema importância para os rumos que buscamos para uma escola que se pretende inclusiva (BRASIL, 2015). Neste modelo social de inclusão a deficiência está muito mais no entorno do que na própria limitação da pessoa. A falha na acessibilidade ainda é a maior deficiência da nossa sociedade, pois a pessoa permanece em condições limitadas frente às possibilidades da sua realidade. No caso em questão os alunos sem mobilidade física tinham seu acesso impedido a algumas áreas, devido às escadas. No entanto, a acessibilidade física não era o único aspecto a ser analisado, ainda eles discutem outros âmbitos da acessibilidade, relativos aos processos de ensino-aprendizagem.

Para o atendimento da diversidade há que se pensar sempre num currículo que possa ser flexível. Também a forma como estes currículos são aplicados deve ser flexibilizada de acordo com cada realidade. Claro que os conteúdos estão postos: temos parâmetros, bases, cronogramas... Mas à medida que vamos nos apropriando das realidades e necessidades de cada aluno, temos por obrigação fazer os ajustes necessários para que o currículo cumpra seu maior desafio, o da aprendizagem concreta. A Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) preveem que todo aluno tem direito a ter atendidas suas especificidades educacionais. Assim, não falamos em um currículo apartado para determinado aluno, mas em estratégias que dinamicamente possam atuar



de diferentes formas para diferentes necessidades. Ao mesmo tempo trabalhar o individual e o coletivo, atendendo ao todo e individualizando, não é tarefa fácil.

O projeto político-pedagógico inclusivo [...] objetiva não produzir uma categorização “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais” [...]. Para tal abordagem educacional não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas (BEYER, 2006, p.75).

Também não se pode incorrer ao engodo de se considerar flexibilização como sinônimo de simples cortes ou acréscimos no currículo. Não podemos aceitar adaptações que venham a empobrecer ou precarizar o currículo. A acessibilidade pedagógica deve sempre estar em pauta, garantindo oportunidades de forma equânime, para que todos possam ter acesso aos conteúdos culturais historicamente produzidos. Sobre fazerem atividades diferenciadas para os alunos com deficiência:

Flexibiliza o ensino. Então, ele tem um... Ele [aluno com deficiência] não tá no mesmo nível de aprendizagem que os colegas. E aí ele tem uma atividade diferente e ele requer isso [...] (Núcleo 3 – indicador 3).

Então, ele requer que eu sente lá, trabalhe mais o concreto com ele, porque não adianta ficar dando folhinha que com ele não adianta, não é por aí. Então, a gente tem que fazer no concreto pra depois ir para o abstrato. Então, requer um pouco mais de trabalho (Núcleo 3 – indicador 3).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as adaptações implicam em reorganizações que vão ocorrer em vários níveis. De acordo com a necessidade, irão desde pequeno porte, restritas a ações em sala de aula, até de grande porte, que vão desde alterações no projeto político pedagógico da escola até mudanças estruturais de âmbito municipal, estadual ou federal.

Corroborando neste sentido, os indicadores 3 e 4 conservam uma proximidade no que se refere à acessibilidade pedagógica e o que os participantes esperam da participação dos estudantes. O indicador 3, em



especial, reúne as etapas do trabalho educativo dos professores: primeiro a constatação da necessidade em pensar algo diferente do habitual; em seguida, as tentativas de um trabalho diferenciado e por fim os efeitos alcançados:

O sucesso vai ser de acordo com as respostas que eles [alunos com deficiência] vão dando, (...) Ai você vai ter que mostrar pra ele que ele pode fazer uma outra atividade, mas ele já entendeu que aqui é um espaço de aprendizagem... (Núcleo 3 - indicador 3).

[...] Eu consegui nesse dia dar uma atenção um pouco mais especial pro Gustavo (nome fictício) e passei pra ele uma atividade diferenciada. Numa outra ocasião eu estava dando uma atividade valendo nota pra todos, aí eu chamei ele de canto e fiz uma atividade oral com ele. [Ele foi melhor, porque eu expliquei um pouco mais pra ele] (Núcleo 3 - indicador 3).

Podemos considerar por estas falas várias tentativas que os professores nos trouxeram como caminhos para incluir estes estudantes, tentativas de levar o currículo até eles. Mostram interesse em pesquisar, se interessam pelas deficiências e sua relação com o ensino-aprendizagem.

[...] E tem alguns processos que são mais complexos, que são coisas que eu mesmo tenho pesquisado em como entender, que é a questão, por exemplo, da paralisia cerebral num nível mais extremo, de ausência total de comunicação, de ausência total de movimentação... Então, estes casos são mais complicados da gente mensurar, porque a gente não tem a resposta da criança do que tá acontecendo ali, qual a demanda dela. Então, esses casos são casos que a gente ainda tá tentando entender como funciona inclusive esse processo, porque a gente não tem como mensurar o que tá acontecendo ali... (Núcleo 3 – indicador 3).

No entanto, são ações feitas na base da tentativa e do erro, pois em nenhum momento foi falado sobre diálogos entre estes professores e os especialistas das salas de recurso multifuncional. Enalteceram no início a criação da SRM, mas parecem não achar necessária esta comunicação. Demonstram que buscam fazer o possível dentro das suas possibilidades de conhecimento e de atuação na sala regular:

Eu já tentei e todos aqui sabem o quanto é difícil, porque você se dedicar ao aluno que tem uma dificuldade e deixar o resto pegando fogo não é nada fácil (Núcleo 3 – indicador 3).



Mas, essas tentativas cumprem com a agenda da inclusão escolar – efetiva e não apenas paliativa - do aluno com deficiência? Estes professores conseguem efetivar esta inclusão por si mesmos? Não teriam que buscar apoios, ajudas mais especializadas também? A gestão da escola também em nenhum momento foi citada.... Correm o risco de permanecerem num nível do senso comum, agindo no máximo de suas possibilidades, mas no mínimo do que poderiam alcançar sem o apoio e o conhecimento adequados.

O indicador 4 apresenta os objetivos dos professores a respeito da aprendizagem dos alunos com deficiência. Focam em aspectos como: autonomia para os estudos e atividades cotidianas, interação social, incluindo a comunicação e até mesmo o desenvolvimento das potencialidades/ habilidades, apresentadas genericamente. Observa-se que não foram citados objetivos de aprendizado estruturados e inseridos no programa de ensino dos professores.

Eu acho que um dos fatores é melhorar a autonomia dele. No momento que ele consegue adquirir nesse aprendizado uma maior autonomia isso é um bom resultado. (Núcleo 3 - indicador 4)

Ele saber ir ao mercadinho do lado da casa dele sozinho, ele conseguir se deslocar com mais tranquilidade pela escola, por exemplo, o que me ocorre agora nesse momento (Núcleo 3- indicador 4).

[...] desenvolver as habilidades e as potencialidades dele, ter esse olhar pro aluno... (Núcleo 3 - indicador 4).

[...] o simples fato dele conseguir se fazer entender ou melhorar a comunicação dele já é algo bastante relevante (Núcleo 3 - indicador 4).

Estas falas demonstram que os professores conservam uma expectativa baixa na aprendizagem destes alunos, reveladora de uma mediação histórica, resquícios do funcionamento da sala especial, cujos processos educativos não se detinham no desenvolvimento integral dos alunos: institucionalmente eles se mantinham em uma única série escolar por muitos anos.

No passado, foi decidido que algumas crianças ou alguns adultos deveriam ser excluídos de nossas vidas, das salas de aula [...] porque eram considerados uma ameaça à sociedade. [...] Os alunos com



deficiência eram encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e das salas de aula, pois careciam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas disciplinares (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 28).

Neste ponto temos que nos atentar para o grande perigo da naturalização desta realidade que nos é mostrada. Temos que refletir sobre o verdadeiro papel da escola na educação dos alunos com deficiência e, para isso não podemos cair no reprodutivismo de situações e comportamentos fossilizados. Não podemos nos satisfazer com o que vem sendo imposto historicamente aos alunos com deficiência, o contentamento com o mínimo. Para que possamos buscar além disso, nos valemos da crítica.

O objetivo das leituras críticas é o de superar visões que separaram o indivíduo de seu mundo social; é enfrentar concepções naturalizadas e a-históricas da subjetividade humana e de sua presença nos fenômenos sociais, em um esforço de desnaturalização (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 39).

No entanto, como todo fenômeno está em movimento, inclui em si possibilidades da sua superação. Por entendermos a realidade como sendo histórica e, portanto, num constante movimento não linear, por entendermos esta história dialética num movimento ao mesmo tempo social e individual, é que vislumbramos sempre as possibilidades de superação adjacentes a essa constituição da realidade. A noção de superação está atrelada à atividade humana. “Tudo que existe na vida social é fruto da atividade humana, desse homem, ele próprio, constituído social e historicamente”. Assim, “tudo que é como é poderia ser diferente” (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 40).

Ainda no indicador 4, é forte o discurso em que os professores deixam claro que agem para que o aluno supere suas dificuldades no campo dos relacionamentos. A socialização em sala aparece como um fator que trará autonomia, habilidades, capacidades...

Autonomia para o dia a dia, né? (Núcleo 3 - indicador 4):



Ele saber ir ao mercadinho do lado da casa dele sozinho, ele conseguir se deslocar com mais tranquilidade pela escola, por exemplo, o que me ocorre agora nesse momento (Núcleo 3 - indicador 4).

[...] eu acho que depende muito disso também, que é o nível que eles estão com relação ao processo de socialização, que é o principal entrave que a gente tem, porque a gente tem bastante questões intelectuais. Basicamente acho que é isso (Núcleo 3 - indicador 4).

Ao discutirmos a socialização nos encontramos frente a uma contradição, que sem dúvida é social e se expressa nos sujeitos. Afirmam a importância da socialização... Mas seria este então o papel da escola? Socializar para integrar! Para realizar perversamente a inclusão dos alunos com deficiência (SAWAIA, 2001) para simplesmente e cruelmente se transformarem em estatísticas revertidas em verbas para as escolas? Incluídos burocraticamente e numericamente no interior da escola, são excluídos acintosamente de atividades, conteúdos, passando ao largo em termos da real aquisição de conhecimentos. Lembrando Bourdieu (2007) temos constantemente que nos questionar, como parte da comunidade escolar, se não estamos reproduzindo homologicamente esta sociedade em que estamos inseridos, excludente que é, em nossas atitudes como educadores. É justamente aí que reside a degradante contradição da escolarização do aluno com deficiência: a escola que ao mesmo tempo reproduz a ideologia camufladora do real mantendo suas desigualdades, contém em si o devir, a possibilidade do novo, da superação.

Pensando em um atendimento escolar inclusivo, um discurso temeroso é realmente o da socialização. Muitos, imbuídos de um ranço assistencialista que a segregação da pessoa com deficiência produziu, acreditam que somente a presença do aluno com deficiência na sala já configura a inclusão escolar plena.

Mera integração, discurso anterior ao que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) preconiza, o entendimento sobre a inclusão de alunos com deficiência muitas vezes se restringe à socialização deste em sala.

[...] o simples fato dele conseguir se fazer entender ou melhorar a comunicação dele já é algo bastante relevante (Núcleo 3 - indicador 4).



Pelo que pudemos depreender das falas dos professores, estes têm consciência da importância da socialização como um primeiro passo para a inclusão acontecer. No entanto, há sempre o risco da manutenção de um *status quo* que funciona como uma camuflagem das reais necessidades. A socialização traz um certo conforto, afinal o aluno está finalmente se dando bem com o restante da sala. Temos que ficar atentos a este movimento que é talvez o maior movimento de superação que se busca na escolarização de alunos com deficiência: a superação da mera socialização. E, também, nunca deixando em segundo plano o avanço efetivo em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem destes. Assim, não percamos nossas esperanças:

O processo de socialização já tá bem construído e a gente já pode pensar em adaptação. [...] se a gente conseguir socializar, e colocá-los dentro desse mundo que é a escola, antes a gente vai conseguir desenvolver outros conteúdos além de simplesmente a socialização. Porque não é o objetivo final, é o inicial da inclusão aqui (Núcleo 3 - indicador 4).

Seguindo a análise, vamos tentar estabelecer a costura entre os pontos abordados nos indicadores: conforme o indicador 3 os professores olham para os alunos das suas turmas, pensam em ações pedagógicas diferenciadas apesar da falta de acessibilidade e, ao mesmo tempo segundo o indicador 4, conservam baixas expectativas quanto ao desenvolvimento deles, no indicador 5 visualizamos os mesmos professores em tentativas de trocas de materiais e estratégias de trabalho com seus colegas.

As dificuldades enfrentadas pelo grupo são apontadas, com destaque principal para a ausência de tempo para compartilhar informações. As iniciativas apontadas pelos professores nos pareceram ser da ordem do comum. A troca de informações entre eles é algo que acontece, e, da forma que relataram não aconteceu nenhuma ação com uma intencionalidade maior.

As falas dos participantes sugerem que a articulação e o diálogo acontecem. É um primeiro passo em direção a um ambiente colaborativo, que,



segundo Ninin e Magalhães (2017, p. 632), “possibilita o entrelaçamento das vozes dos participantes na produção de novos modos de pensar e agir”.

O foco está no envolvimento dos participantes em, realmente, ouvirem e agirem com o outro, não como observadores neutros, mas como agentes ativos na produção conjunta de decisões compartilhadas, por meio do questionamento de práticas e teorias na construção do novo (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 632).

Pudemos depreender por meio das falas que a troca de informações, “a troca de figurinhas”, como falaram, é realizada de forma muito corrida.

Ela me trouxe um livro que é interessante, eu mostrei outro que eu estou dando "ah que legal, vou tirar uma xerox para fazer isso também.". A gente troca figurinhas sim, mas é na aula... (Núcleo 3 – indicador 5).

Será que este esforço, que parece ser mínimo, é suficiente para que uma rede colaborativa se estabeleça? Conforme dados do indicador 5:

Essa combinação às vezes acontece, às vezes... Às vezes o professor chega e diz "ah queria que você pesquisasse sobre animais silvestres...", beleza. Mas isso é raro porque a gente não tem tempo para isso. A gente não se encontra... (Núcleo 3 -indicador 5).

Quando a gente tem oportunidade acontece... Eu mesmo não sou alfabetizadora. Eu pego primeira série e eu fico com o cabelo em pé. E eu peço para os professores, me ajudem. Isso acontece! (Núcleo 3 - indicador 5).

Os professores têm que ter a consciência crítica de que não podem estar sozinhos para que se realize uma educação que se pretenda inclusiva. Ele é parte de uma rede colaborativa que é composta por membros advindos de diversos setores tanto da escola como da comunidade, poder público e famílias. A troca de informações tem que ser continuada, em uma rede que se configurará no apoio necessário a cada caso.

É interessante que o educador participe de redes de apoio e as solicite para contribuir com suas reflexões, com suas ações. Os profissionais da educação, notadamente os da educação especial, deverão participar deste grupo, trazendo novos olhares, novos conhecimentos e, não menos



importante, legitimação às alternativas escolhidas, debatendo coletivamente as dúvidas mais prementes, além, é claro, do planejamento geral do curso (MAGALHÃES, 2016, p. 188).

No entanto...

Planejamento eu não digo, mas a gente conversa todos os dias e eu mostro as atividades que eu dei, e que quando ela foi embora ele não fez... Ai ela me mostra o que conseguiu com ele... (Núcleo 3 – indicador 5).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estaremos no caminho de uma escola inclusiva quando finalmente rompermos com lógicas idealizantes e naturalizantes, quando finalmente assumirmos as diferenças existentes na escola como enriquecedoras da nossa prática. Neste momento à troca de experiências entre os professores será dado o devido valor, a práxis transformadora será reconhecida como a ferramenta de um trabalho colaborativo e crítico.

A escola deve ser um local acolhedor, assim, o acesso da pessoa com deficiência deve acontecer em todos os âmbitos: físico, pedagógico, atitudinal, na comunicação... Uma escola aberta a todos pressupõe acessibilidade plena. Todos os espaços e todas as atividades, tudo o que aconteça na escola, tem que estar apto a ser usufruído por toda e qualquer pessoa. Mas este acolhimento pleno ainda tramita num rito processual lento demais perante a dinamicidade da realidade!

A parte desta pesquisa selecionada para compor este capítulo, o núcleo de análise número 3 teve como ponto central a questão do como incluir, como tornar acessíveis os espaços arquitetônicos, pedagógicos, as atitudes na escola!

“Até demais esta escola acolhe...” Temos agora, ao final das análises deste núcleo elementos para compreender a contradição que esta frase traduz. Superficialmente, as palavras podem trazer significados do senso comum. Cientificamente, os núcleos em sua movimentação analítica representaram o caminho para apreendermos as significações destes professores. Sobre a



inclusão dos alunos com deficiência os professores mostraram-se ainda muito crus em suas atitudes. Significam a inclusão escolar da pessoa com deficiência dentro de expectativas ainda incipientes. Muito disso é fruto dos condicionamentos da realidade escolar, assim, não caímos nas armadilhas dos discursos da culpabilização, tanto de um lado como de outro. A luta pela escola inclusiva é colaborativamente e criticamente de todos!

Também é claro que entendemos ser aquele momento da produção dos dados apenas parte de um movimento. Movimento dialético da realidade, que em sua contradição contém elementos que a negam. Num encontro falaram sobre autonomia para atividades da vida diária como o ápice do desenvolvimento destes alunos, em outros encontros, falaram sobre ir além da socialização, buscando estratégias para o aprendizado. E é neste movimento de negação que nos apegamos. Há esperanças, desde que haja contradições!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>> Acesso em 31/05/2018.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas In: BAPTISTA, C. B. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em <



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em 09 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em 27 jan. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 09 jan. 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em 10/07/2018.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, 06 jul. 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

FURTADO, O. Psicologia para a fazer a crítica, a crítica para fazer a psicologia. *In*: BOCK, A. M. B.: **Psicologia e Compromisso Social** (pp. 241-254). São Paulo: Cortez, 2003.

GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a psicologia e para a educação. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.



GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos Metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia**, 6a. ed., São Paulo: Cortez, 2015.

LEFEBVRE, H. **O marxismo**. São Paulo: Difusora Europeia do Livro, 1963.

MAGALHÃES, M.C.C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCoL. *In*: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. São Paulo: Pontes, 2012.

MAGALHÃES, L.O.R. **Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I: a voz do professor**. 2016. 208f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Educação. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**, São Paulo, v.61, n.3, p.625-652, 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v61n3/0002-5216-alfa-61-03-0625.pdf>> Acesso em 16/07/2018.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? *In*: SAWAIA, B. (Org.) **Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Recebido: 11-06-2019

Aceito: 29-08-2020

