



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA

Tel.: (71) 3263 - 6256 – Site: www.ppgll.ufba.br – E-mail: pgletba@ufba.br

FERNANDA MENDES DE OLIVEIRA

**PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IDENTIDADES E DISCURSOS SOBRE A
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS DA VISÃO**

Salvador
2016

FERNANDA MENDES DE OLIVEIRA

**PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IDENTIDADES E DISCURSOS SOBRE A
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS DA VISÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria Oliveira Zoghbi

Salvador
2016

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Oliveira, Fernanda Mendes de.

Professores e educação inclusiva: formação profissional, identidades e discursos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais da visão / Fernanda Mendes de Oliveira. - 2016.

259 f.: il.

Inclui anexos.

Orientadora: Profª. Drª. Denise Maria Oliveira Zoghbi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2016.

1. Professores - Formação. 2. Formação profissional. 3. Identidade (Psicologia).
4. Professores. 5. Deficientes visuais. 6. Inclusão escolar. I. Zoghbi, Denise Maria Oliveira.
II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 370.71
CDU - 377.8

RESUMO

Com o aumento da demanda de alunos com deficiência visual na escola regular, a formação de professores é um aspecto que merece ênfase. Por meio dos discursos que permeiam a prática educacional, o paradigma inclusivo força um reposicionamento dos professores em suas práticas profissionais. De cunho etnográfico e interpretativo, esta pesquisa qualitativa tem como objetivo investigar quais as perspectivas dos professores, regulares e especialistas, frente à conjuntura educacional inclusiva em uma escola pública na cidade de Salvador. Estabeleceu-se um constructo teórico interdisciplinar ancorado em estudos em Linguística Aplicada Crítica e Análise do Discurso Crítica. O grupo de informantes constou de 10 (dez) professores da educação básica, sendo que 8 (oito) de classe de aula regular e 2 (dois) de sala de recursos. Os dados foram coletados a partir de dois questionários, sendo que o primeiro com 22 (vinte e duas) perguntas e o segundo com 25 (vinte e cinco), de observações etnográficas de duas aulas de Língua Portuguesa e notas de campo, onde foram discutidos os temas da fundamentação teórica e outros voltados para as práticas pedagógicas e experiências dos participantes à luz de suas realidades. A análise e a interpretação dos dados foram realizadas utilizando o critério temático composto das categorias formação profissional, atividades desenvolvidas e interação escolar, sala de recursos, e acompanhamento e avaliação. Os resultados alcançados mostraram-se relevantes para as discussões discursivas, metodológicas, ideológicas e políticas inerentes à inclusão escolar na atualidade e, especialmente, para a reflexão sobre pontos que possam contribuir para a reconstrução de um perfil mais adequado do professor da educação inclusiva em nosso contexto.

Palavras-chave: Formação profissional. Identidades. Professores. Deficiência visual. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

With increasing demand of students with visual impairment in regular school, the teacher training is an aspect that deserves emphasis. Through speeches that permeate the educational practice, inclusive paradigm forces a repositioning of teachers in their professional practices. Ethnographic and interpretative nature, this qualitative research aims to investigate what are the perspectives of teachers, regular and experts, opposite the inclusive educational environment in a public school in the city of Salvador. It sets up an interdisciplinary theoretical construct anchored in studies in Applied Linguistics and Critical Analysis of Critical Discourse. The group of informants consisted of 10 (ten) basic education teachers, and 8 (eight) regular school class and 2 (two) of the resource room. Data were collected from two questionnaires, and the first with 22 (twenty-two) questions and the second with 25 (twenty five), ethnographic observations from two Portuguese classes and field notes, which were discussed the themes of the theoretical foundations and others focused on the pedagogical practices and experiences of the participants in light of their realities. Analysis and interpretation of the data were performed using the theme criterion consists of vocational training classes, activities developed and school interaction, resource room, and monitoring and evaluation. The achieved results were relevant to the discursive discussions, methodological, ideological and involved in school inclusion policies at present and especially to elaborate on points that may contribute to the reconstruction of a more appropriate profile professor of inclusive education in our context.

Keywords: Professional training. Identities. Teachers. Visual impairment. School Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2001b, p.101)	25
FIGURA 2	Aspectos da identidade profissional do professor na escola inclusiva	45
FIGURA 3	Étapas metodológicas da pesquisa qualitativa	95
FIGURA 4	Metodologia de geração e coleta de dados	98
FIGURA 5	Descrição das observações	100

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Modo de operação da ideologia adaptado de Thompson (1995, p.81-89)	27
QUADRO 2	Níveis e Modalidades da Educação Escolar Brasileira	59
QUADRO 3	Informações sobre os professores participantes	106
QUADRO 4	Formação e experiência dos professores de classe regular	110
QUADRO 5	Formação e experiência dos professores da Sala de Recursos	110
QUADRO 6	Especificações de equipamentos e mobiliários da Sala de Recursos Multifuncional	168
QUADRO 7	Aspectos analisados durante as observações e sua vinculação com os eixos temáticos da pesquisa	178

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Professores participantes da pesquisa	109
GRÁFICO 2	Tempo de experiência dos professores informantes	112
GRÁFICO 3	Pontos negativos da inclusão segundo os professores das salas regulares	174

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de Matrículas na Educação Básica (2007-2013)	69
TABELA 2	Número de Matrículas na Educação Especial em 2013	70

LISTA DE ABREVIATURAS

A	Aula
ADC	Análise de Discurso Crítica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BA	Bahia
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Ensino Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Ensino Profissional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILUFBA	Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
INF	Informante
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Linguística Sistêmica Funcional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Portadores de necessidades educacionais especiais
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	INTERFACE ENTRE A LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA (LAC) E A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)	17
2.1	OLHARES SOBRE A LAC	18
2.2	DIMENSÕES E PRESSUPOSTOS DA ADC	22
2.2.1	Teoria Social do Discurso	23
2.3	INTERFACES ENTRE ADC E LAC: A QUESTÃO DA IDENTIDADE	32
2.3.3	Identidades	34
2.3.3.1	As mudanças nas concepções de sujeito	35
2.3.3.2	Identidade, sujeito e relações sociais	38
2.3.3.3	A identidade profissional do professor	45
3	A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR	50
3.1	O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	51
3.1.1	Políticas públicas e formação do profissional docente	52
3.2	INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DO PROFESSOR	61
3.2.1	Legislação e políticas públicas sobre processo inclusivo	65
3.3	O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR	76
3.3.1	Cegueira, baixa visão e deficiência visual: conceitos e contribuições históricas	81
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	88
4.1	PESQUISA QUALITATIVA	89
4.1.1	Pesquisa etnográfica	92
4.2	DESCRIÇÃO DA PESQUISA	94
4.2.1	Instrumentos de geração e coleta de dados	98
4.2.1.1	Questionários	99
4.2.1.2	Observações e notas de campo	100
4.2.2	Contexto	102
4.2.3	Informantes	105
4.2.4	Aspectos gerais para a definição dos critérios da análise dos dados	107
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	109
5.1	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	109
5.1.1	Formação profissional	110
5.1.2	Atividades desenvolvidas e interação escolar	136
5.1.3	Sala de recursos	166
5.1.4	Acompanhamento e avaliação	171
5.2	ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES	177
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
	REFERÊNCIAS	207

ANEXOS	220
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	221
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO I	224
ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO II	226
ANEXO 4 – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS	228
ANEXO 5 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES	252
ANEXO 6 – OBSERVAÇÃO DE AULA E NOTAS DE CAMPO	253

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema em voga nas discussões acadêmicas contemporâneas. O princípio da inclusão se fundamenta em uma filosofia que percebe e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição da sociedade, e possui como horizonte o cenário ético da necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Durante muito tempo, a escolarização foi tida como um privilégio das elites e não havia uma política inclusiva da população, em geral, na escola (MARTINS, 2012). Ao longo dos anos, o paradigma da inclusão tem buscado extinguir a exclusão escolar e propor ações que garantam o acesso e a permanência de diversos grupos no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação ainda é forte e enraizado nas escolas, gerando uma série de dificuldades e de desafios a enfrentar.

Até a década de 1970, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, que apresentavam algum tipo de deficiência, era realizada apenas em instituições especializadas, atingindo um quantitativo bastante restrito de educandos (COIMBRA, 2003; MARTINS, 2012). Com a formulação e o acompanhamento de uma política de educação especial, no âmbito nacional, setores especializados passaram a ser criados. Como consequência desse processo, houve a implantação do atendimento educacional para alunos com necessidades especiais também em escolas regulares.

Nessa perspectiva, com o aumento da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, devido à política de inclusão, a formação de professores é um aspecto que merece ênfase. A expansão da formação docente se processa, no Brasil, de maneira mais significativa, a partir das décadas de 1970 e 1980. Atualmente, a legislação brasileira prevê que todos os cursos de formação de professores, do magistério à licenciatura, devem capacitá-los para receber, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais pessoas com deficiências visuais.

Uma análise sobre a realidade de pessoas com necessidades especiais leva-nos a perceber que ainda existem muitas inadequações no tratamento que lhes é oferecido, mesmo com avanços significativos como a promulgação da Lei Federal 8.213/91, em seu artigo 93, incisos I, II, III e IV que obrigam empresas acima de 100 funcionários a disponibilizarem uma percentagem de vagas para pessoas com necessidades especiais, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), ou Lei n° 9.394/96, que garante e reforça a matrícula de todas as pessoas com necessidades especiais em escolas regulares.

A formação docente e a busca da qualidade do ensino para estudantes com necessidades educativas especiais envolvem, pelo menos, a formação profissional dos professores do ensino regular, que conte com o conhecimento mínimo exigido, e a de professores especialistas nas variadas necessidades educativas especiais, que possam atender diretamente os discentes com tais necessidades e/ou para auxiliar o professor do ensino regular em sala de aula.

Apesar disso, muitos professores e aspirantes à carreira sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber estudantes com necessidades especiais em suas salas de aulas. Grande parcela das instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão, apesar de avanços dos ideários e de projetos políticos e pedagógicos.

Ao se pensar como os sujeitos se relacionam nas práticas sociais em sala de aula, integrando a proposta da inclusão e o domínio básico de conhecimentos, é preciso pensar que esse é um ambiente, em que há uma profusão de interesses e demandas, formados por um conjunto de características culturais diferentes, que vão, por sua vez, se cruzar ainda com as intenções educativas das instituições escolares e do sistema que as agrega. O processo de inclusão foi orientado a partir de diretrizes internacionais e alcançou o *status* imperativo de Estado, tornando-se umas das estratégias contemporâneas mais significativas para se possibilitar o ideal da universalização de direitos humanos (MARTINS, 2012; PIMENTEL, 2012). Esse novo paradigma teve implicações diretas na constituição das identidades profissionais dos professores das escolas regulares, uma vez que transpassa a prática pedagógica, a metodologia de ensino, as estruturas das escolas, a política educacional e, principalmente, a formação docente.

Vários estudos sugerem que a identidade do professor de escola regular construída por aqueles que não são professores é a de um profissional não valorizado pela sociedade (CASTRO, 2003). Ratificando essa informação, SILVA (2011) verificou esse fato também nas propagandas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois, ao mostrarem como outros países reconhecem a importância desse profissional, as propagandas deixam implícito que, no Brasil, o mesmo não ocorre, ou seja, a nossa sociedade não valoriza o professor.

O contexto educacional brasileiro passou por várias reformas, desde um paradigma de segregação, de integração e, atualmente, de inclusão (COIMBRA, 2003). Essas reformas educacionais influenciam na formação profissional e na construção da identidade do professor, uma vez que a identidade envolve tanto a pessoa quanto o contexto no qual ela está inserida.

As identidades são construídas no processo de interação social, com constantes posicionamentos de uma pessoa em relação às outras. É nesse contexto que se insere a relação entre professor e aluno, caracterizada por desejos, demandas e ações diferentes. As práticas de ensino e aprendizagem são espaços em que “se defrontam identidades sociais, marcadas pela cultura, pela instituição e pela história” (MOITA LOPES, 2002a, p.55). No ambiente escolar, o professor pode exercer influência e ser influenciado por outros sujeitos que participam dos eventos de sala de aula, os quais, por sua vez, se representam a partir desse jogo estabelecido entre características que trazem de outras práticas sociais e as que se constituem nesse espaço. Neste sentido, o poder com que um sujeito se representa, como é o caso específico do professor, define posições e, conseqüentemente, a (re)construção de identidades sociais.

Hall (2003) argumenta que a globalização trouxe implicações significativas para as identidades, pois ao mesmo tempo em que ela conecta pessoas em diferentes partes do mundo, ela desloca ou descentra a sociedade, tornando diferentes os modos de vida dos indivíduos. Nesse sentido, discussões sobre os saberes e a postura dos professores devem ser feitas durante todo o curso de formação e não somente em disciplinas específicas relacionadas ao ensino, afinal, o processo de construção da identidade do profissional docente se faz durante toda a sua qualificação, e, por que não dizer, por toda a vida.

Assim, os posicionamentos que os professores possuem sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre ser professor em escolas inclusivas influenciam na construção de sua identidade profissional. Além de serem peças-chaves para se pensar em alternativas que valorizem esse sujeito, levando em consideração a sua realidade prática, e lhe garanta uma formação profissional de qualidade e que se ajuste às suas demandas cotidianas. Dessa maneira, a presente pesquisa baseia-se nas seguintes questões norteadoras:

- a. Como tem sido a experiência profissional de professores que trabalham com alunos com deficiência visual na escola regular?
- b. Como as identidades docentes situam-se no contexto escolar inclusivo?

Diante de tais questionamentos, foi objetivo geral desta pesquisa investigar quais as perspectivas dos professores, regulares e especialistas, frente à conjuntura educacional inclusiva em uma escola pública na cidade de Salvador. Para tal foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- i. realizar uma reflexão sobre a formação profissional dos professores para trabalhar no contexto escolar inclusivo;
- ii. diagnosticar como as identidades profissionais docentes situam-se na educação inclusiva;
- iii. identificar nos discursos de professores, regulares e especialistas em atendimento educacional especializado, os posicionamentos assumidos diante das práticas de inclusão de alunos com deficiência visual;
- iv. compreender como se desenvolvem atividades e a interação escolar na sala de aula regular com alunos com deficiência visual;
- v. diagnosticar como os professores realizam o acompanhamento e a avaliação dos alunos com deficiência visão.

Tal pesquisa justifica-se assim por contribuir para a discussão acerca do imperativo e urgência na formação de profissionais docentes para lidarem com os contextos da educação inclusiva para pessoas com necessidades especiais da visão na rede pública de ensino, o que facilitará seu acesso a outras esferas sociais. Para que a inclusão escolar aconteça, faz-se necessário uma conjuntura social ampla composta por diversos aspectos, entre eles sinalizamos aqui para a necessidade de uma reflexão sobre a especialização dos professores responsáveis pelo ensino e a preparação das instituições educacionais para realizar a inserção desses sujeitos no ambiente escolar, além é claro do contexto em que os sujeitos com necessidades especiais estão inseridos.

Justifica-se ainda por colaborar, através das reflexões propostas, para que se valorize uma consciência contextualizada em relação à situação da formação do professor, que está diretamente relacionada com as ações do presente, com as experiências e com os acontecimentos que fazem parte da trajetória identitária e de vida do profissional. Dessa forma, neste trabalho, situamos a formação docente em um contexto de prática reflexiva e crítica, entendendo que esse processo de construção de saberes e de identidades acontece de modo articulado. Para nós, o conhecimento teórico ou científico e o conhecimento sobre os saberes da prática e da subjetividade não podem ser tratados de modo estanque.

Deste modo, considerando suas partes essenciais, este trabalho de pesquisa está organizado em cinco capítulos, além das considerações finais, referências e dos anexos.

O capítulo 1 tem como objetivo traçar, em linhas gerais, os caminhos percorridos na concepção e no desenvolvimento do nosso trabalho. Após uma breve introdução com o propósito de explicitarmos o contexto em que a pesquisa se ancora, o Capítulo se encarrega

também de apresentar o nosso problema de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, as perguntas norteadora e a justificativa.

No capítulo 2, apresentamos a primeira parte do arcabouço teórico em que se fundamenta o trabalho. Iniciamos com uma revisão sobre a Análise de Discurso Crítica e Linguística Aplicada, explicitando que as duas abordagens teórico-metodológicas coadunam-se para compreender os discursos e as identidades dos professores na escola inclusiva. O capítulo 3 discorre sobre a formação dos professores, com ênfase na educação inclusiva, apresentando as perspectivas de marcos legais, no âmbito internacional e nacional.

A partir de uma didática de explanação teórica sobre a pesquisa qualitativa e a etnografia, o capítulo 4 trata objetivamente dos aspectos e procedimentos metodológicos do nosso estudo, englobando a escolha pelo tipo de investigação e a descrição da pesquisa, com a exposição dos instrumentos de geração e coleta de dados, os critérios adotados para a seleção de informantes, a definição do contexto e, finalmente, os procedimentos que orientaram a nossa análise e interpretação dos dados.

Já o capítulo 5 expõe o cerne da pesquisa, descrevendo os detalhes, as ações e as etapas desenvolvidas para a implementação do processo investigativo e, neste sentido, apresentamos a análise e a interpretação dos dados obtidos através dos instrumentos escolhidos, à luz de nossos referenciais teóricos, objetivos e perguntas norteadoras.

Nas considerações finais, respondendo e discutindo nossas perguntas norteadoras, procuramos sintetizar nossas descobertas e, através destas, promover algumas reflexões acerca das perspectivas dos professores, regulares e especialistas, em relação ao ensino inclusivo. As seções finais do trabalho trazem, além das referências, os anexos com todos os questionários de pesquisa preenchidos, assim como os registros etnográficos realizados durante as observações em sala de aula.

2 INTERFACE ENTRE A LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA (LAC) E A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)

Com base em pressupostos epistemológicos da Linguística Aplicada Crítica¹ (LAC) e da Análise de Discurso Crítica² (ADC), que entendem a linguagem enquanto prática social marcada por caráter relacional e dialético (FAIRCLOUGH, 2001b, 2003; MOITA LOPES, 2002b, 2006; RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011), buscou-se problematizar alguns aspectos ideológicos que os sentidos dos textos, como instâncias discursivas, poderiam ter sobre relações sociais, ações e interações, e que nos auxiliariam a refletir sobre a atuação de professores que participam do processo inclusivo.

Assim, o escopo da pesquisa centrada nos estudos em LAC, pela sua característica de natureza atrelada às questões sociais – para “a resolução de problemas de uso da linguagem”, e “em problemas de uso da linguagem enfrentados por participantes do discurso no contexto social” (MOITA LOPES, 1996, p. 19-20) – conseguem se relacionar, de forma colaborativa, aos estudos em ADC. Nesse sentido, há um interesse na relação entre linguagem e poder no contexto escolar. Logo, os estudos ocupam-se de análises com o objetivo de desvelar relações de dominação, discriminação, poder e controle, bem como a forma como essas relações se manifestam através da linguagem. Dessa forma, conforme aponta Rajagopalan (2003), busca-se contribuir para desnaturalizar injustiças sociais, historicamente instituídas, com vistas à emancipação dos indivíduos que se encontram em situação de desvantagem. De tal modo, tanto a LAC, quanto a ADC estão comprometidas com objetivos sociais, culturais, econômicos e políticos visando à mudança nas práticas e nas relações sociais. Essa perspectiva teórica foi adotada por compreender o discurso, assim como a formação profissional e a construção de identidades, como práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001b).

Para realizarmos a presente discussão, neste primeiro capítulo teórico, lançamos mão de autores de diversas áreas com o objetivo de demarcarmos um estudo de cunho interdisciplinar, preocupado com questões sociais, políticas e culturais relacionadas à formação profissional e a (re)construção identitária de professores na educação inclusiva. Entre estes autores destacamos Bauman (1999, 2005), Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001a, 2001b, 2003), Hall (2003), Magalhães (2001), Moita Lopes (1996, 2002a,

¹Como enfatiza Moita Lopes (2006), a LAC também pode ser chamada de Linguística Aplicada Crítica, Transgressiva ou Antidisciplinar, por autores como Alastair Pennycook; ou de Linguística Aplicada Indisciplinar, por Moita Lopes; ou ainda, de Linguística Aplicada da Desaprendizagem, por Branca Falabella Fabrício.

²Autores como Magalhães (2001) utilizam o termo Análise Crítica do Discurso (ACD). Porém, aqui, utilizamos a designação de Resende e Ramalho (2006), Análise de Discurso Crítica (ADC).

2002b, 2003,2006), Rajagopalan (1998, 2003, 2006), Resende e Ramalho (2006, 2011) e Woodward (2009).

Neste capítulo, nos deteremos em descrever alguns pressupostos que nos guiaram para a realização deste estudo. Assim, inicialmente, apresentaremos os estudos no campo da LAC com os quais nos filiamos. Salientamos as características dessa área de pesquisa da linguagem que se vincula diretamente aos nossos anseios e objetivos, como a preocupação com práticas e problemas sociopolíticos, o pensar reflexivo e crítico da realidade, a indisciplinaridade e a busca constante por contatos inter-/transdisciplinares. Todos esses conceitos são de suma importância para que possamos pensar na redefinição do pensamento tradicional do paradigma social da exclusão e abrir caminho para elucidar questões no campo da aplicação do conhecimento linguístico, sempre sob a perspectiva da intervenção social. Em um segundo momento, traçamos as dimensões da ADC que se consorciaram a vertente da LA discutida. Abordamos a Teoria Social do Discurso, da qual baseamos a nossa concepção de discurso, de práticas sociais, de ideologia, de significados e identidades, conceitos estes que serviram de suporte para o estudo teórico-metodológico que aqui realizamos. Em um terceiro momento, apresentamos a interface tem entre as duas teorias – LAC e ADC – neste estudo. Dessa maneira, discorreremos sobre a relação entre discurso e identidades, trazendo também para nossa discussão autores dos Estudos Culturais. Exibimos as mudanças ocorridas na concepção de sujeito, que nos ajudará a entender a figura do professor inserido na construção do contexto educacional inclusivo. Ainda nesse capítulo, nos atemos também em pensar sobre a relação entre identidades, sujeitos e relações sociais E, posteriormente, apresentamos a questão da identidade profissional do professor.

2.1 OLHARES SOBRE A LAC

Moita Lopes (2006) apresenta as mudanças substanciais na/da LA desde o final da década de 80, ao longo dos anos 90 e no decorrer dos primeiros anos deste novo século. Nas décadas de 60 e 70, a LA estava voltada principalmente para o ensino-aprendizagem de línguas, atrelada, sobretudo à língua inglesa e aos interesses políticos e econômicos dos países onde o inglês é falado. Atualmente, a LA encontra-se em uma fase em que os pesquisadores têm buscado “construir novos modos de teorizar a fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p.14). Do mesmo modo, segundo Fabrício (MOITA LOPES, 2006, p.52), as pesquisas no campo “navegam por novos mares”. Há a perspectiva entre os autores que o campo tem “múltiplos

centros”, como enfatiza Rampton (MOITA LOPES, 2006, p.109) e que focaliza, segundo Kumaravadivelu, os “problemas do mundo real” (MOITA LOPES, 2006, p. 138).

Os diferentes autores citados por Moita Lopes (2006) subscrevem-se na visão de uma LA voltada para “as práticas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 23), e também para “a relevância social da temática e do objetivo gerais [sic] de nossos estudos” (MOITA LOPES, 2006, p. 59). Destarte, “[...] a LA necessita da teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Fruto do pensar reflexivo e crítico da realidade, os avanços da LA pretendem ser parte constitutiva do procedimento racional do fazer aplicado, tornando o caminho de construção ao conhecimento uma abertura permeada pelas mais diferentes tentativas de explicar a realidade e, mais designadamente, o uso que as pessoas fazem da linguagem nos ambientes em que agem por meio dela.

Na contemporaneidade, é fundamental investigar outras formas de conhecimento, além das tradicionais, em um mundo cada vez mais multissemiótico e que tem investido a linguagem como ponto crucial. Linguagem esta que tem se complexificado e não se definido apenas como semiótica, mas também como social, histórica, antropológica, psicológica, matemática, política, entre outras. Destarte, cabe a LA entender parte da rede complexa que contorna as questões fronteiriças de análise das práticas sociais da linguagem.

A LA não vê a necessidade de constituir-se como disciplina, mas como área de consorciação, buscando compreender a complexidade com que se dão as relações humanas constituídas pela linguagem. Os paradigmas tradicionais, que continuam separando, de forma unilateral e monológica, têm se mostrando inúteis na inteligibilidade do mundo contemporâneo, em que as fronteiras estão diluídas (HALL, 2003; BAUMAN, 2005). Enfim, fronteiras que ultrapassam os limites das áreas, as fronteiras disciplinares, o que a constitui uma LA de natureza transdisciplinar, indisciplinar e/ou transgressiva.

Os adjetivos ‘indisciplinar’, ‘antidisciplinar’, ‘mestiça’ mostram uma ‘nova LA’ (MOITA LOPES, 2006) em um palco no qual existem atravessamentos de fronteiras disciplinares, contestação de ideologias e mistura de disciplinas e conceitos. Obviamente ser nômade é um pouco problemático para a LA no mundo acadêmico. Isso porque todas as disciplinas para sobreviver e serem respeitadas precisam estar firmemente ancoradas em uma estrutura institucional de seus respectivos centros de pesquisa (MOITA LOPES, 2006). Ao menos é assim que determina o pensamento acadêmico tradicional. Cavalcanti, por exemplo,

aponta que, possivelmente, todos os linguistas aplicados se lembram dos tempos quando a disciplina ficava sem teto, i.e., sem um campo definido (MOITA LOPES, 2006).

Diante disso, é possível afirmar que a área de LA tem sido marcada pela busca constante de outros contatos inter-/transdisciplinares. Moita Lopes (2006) sugere que já não são mais produtivos os comentários que visam continuar o debate sobre a diferença entre linguística aplicada e a aplicação da linguística, como se fazia antes. Segundo o autor, essa discussão pertence à situação histórica da práxis da LA na década de 1960, estando, portanto envelhecida. Muitas das aplicações, na verdade, foram desastrosas. Mas, algumas foram bem sucedidas. Considerando que alguns dos autores caracterizam a LA como uma das “áreas aplicadas” ou como “contexto de aplicação”, que é o caso de Moita Lopes (2006, p. 23), e também como “campo aplicado”, como por exemplo, Signorini (MOITA LOPES, 2006, p. 187), um contato com as outras disciplinas aplicadas pode estreitar a inter-/transdisciplinaridade.

Existe uma variedade de disciplinas aplicadas que, por um lado, se consideram relevantes para uma prática ou vida social nesta primeira década do século XXI e que, por outro, buscam atravessar outros campos de conhecimento como a LA. Acredita-se que a interação com as outras disciplinas aplicadas seria de interesse para os linguistas aplicados. O funcionamento da LA para a(s) outra(s) disciplina(s) e de outra(s) disciplina(s) para a LA é *sine qua non* de inter-/transdisciplinaridade.

Notoriamente, a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade não são atividades novas e a LA não é a única disciplina de caráter inter-/transdisciplinar. Moita Lopes (2006) problematiza a noção de transdisciplinaridade, afirmando que essa só é possível em casos de pesquisas elaboradas por equipes ou grupos de pesquisadores, uma vez que um único indivíduo seria incapaz de conhecer suficientemente e competentemente uma ou duas disciplinas, além da própria LA. Assim, a inter-/transdisciplinar é realmente um projeto que se desenvolve gradativamente, ao longo da carreira do pesquisador, seja como discente, na Iniciação Científica, no Mestrado ou no Doutorado – e quem sabe antes mesmo de tudo isso –, seja como docente.

Uma postura interdisciplinar (e transdisciplinar) ocasiona certos problemas para a LA com respeito à organização e elaboração de programação de cursos em nível de graduação e de pós-graduação, sobretudo no que diz respeito à determinação sobre como a interdisciplinaridade poderia (ou deveria) estar presente no conteúdo programático nos programas de cursos. O que, geralmente, na prática nem sempre ocorre. Em especial, na graduação, outros problemas se apresentam como a falta de espaço na grade horária suficiente

para implantar uma postura interdisciplinar dinâmica e uma visão crítica, já que a estrutura departamental de certas universidades costuma ser bastante rígida.

De maneira geral, ter contato introdutório com duas ou mais disciplinas, como Sociologia, Educação, Antropologia, Filosofia, entre outras, não caracteriza a interdisciplinaridade concebida por Moita Lopes e pelos seus colaboradores (MOITA LOPES, 2006). Faz-se importante também que o linguista aplicado tenha contato com correntes linguísticas, como a Análise de Discurso, a Sociolinguística, a Pragmática, entre outras, e que não perca o gosto e o interesse pelo fenômeno da linguagem, de sua estrutura e das funções das línguas naturais (MOITA LOPES, 2006). No que tange o caráter teórico, cabe aos próprios linguistas aplicados decidir a questão de qual dessas abordagens críticas mais interessa a LA nos contatos interdisciplinares.

A discussão proposta por Moita Lopes (2006) evidencia que existe um antagonismo de ordem filosófica e política no interior da LA. De um lado, existem alguns pesquisadores que insistem numa posição apolítica e uma postura neutra para a LA com relação a assuntos da vida social. Por outro lado, há os que querem ampliar o leque da LA para lidar com questões sociais, culturais, econômicas e políticas. Entende-se aqui, corroborando os estudos de Moita Lopes (2006), que a agenda sociopolítica já é uma realidade no campo da LA, sendo neste momento histórico em que ela está inserida atualmente e na qual nós também nos inserimos no presente estudo.

O fato é que os linguistas aplicados continuarão sempre sendo vistos como “os outros” (MOITA LOPES, 2006, p.17) no campo dos estudos linguísticos. Neste mesmo sentido, Rampton também questiona “a posição precária do linguista aplicado na academia e de sua necessidade de se diferenciar e se justificar perante os linguistas”. (MOITA LOPES, 2006, p.122). Mas acredita-se que o que confere legitimidade acadêmica a suas pesquisas é a qualidade do trabalho e da responsabilidade dos pesquisadores diante de seus objetivos de pesquisa. Isso porque a LA se caracteriza como uma área marcada pelo envolvimento com uma reflexão contínua sobre si mesmo e que se repensa insistentemente a cada momento (PENNYCOOK, 2001).

Pesquisas engajadas com problemas de desigualdades, preconceitos e discriminação contra as chamadas minorias, como portadores de necessidades especiais, homossexuais e lésbicas, negros, indígenas, pobres, idosos, entre outros, são temas de grande relevância para a LA. Além disso, é possível destacar que a postura pós-moderna dessas pesquisas tem facilitado o movimento de vozes importantes como de Hall, Foucault, Derrida, Heidegger e Nietzsche, entre outros. Graças à nova visão liderada por Pennycook, além de Moita Lopes,

Rajagopalan, Kumaravadivelu, Rampton, Fabrício, Cavalcanti, Rojo, entre outros, a LA ampliou o seu leque de enfoques, anteriormente restrito ao ensino-aprendizagem de línguas.

A vertente crítica da LA, ou a LAC, tem buscado defender a preocupação com tópicos como ideologia, discurso, identidades, subjetividade, diferença e poder. A LAC assume noções fundamentais de teorias transgressivas, exercendo, concomitantemente, crítica a esses postulados. A LAC expande seu campo de interesse interdisciplinarmente, com um conhecimento circulante entre as disciplinas adjacentes, todas sob a perspectiva crítica, e apaga as fronteiras das disciplinas – inexistindo fronteiras delimitadas, cessa a natureza disciplinar –, para elucidar questões no campo da aplicação do conhecimento linguístico, sempre sob a perspectiva da intervenção social.

Dessa maneira, entre uma das interações teóricas possíveis, existe a vinculação entre os pressupostos da LAC com a ADC, que é a consorciação que fundamenta os pilares teóricos do presente trabalho, que mais adiante se vinculará também aos estudos na área de Educação Inclusiva.

2.2 DIMENSÕES E PRESSUPOSTOS DA ADC

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem teórico-metodológica, de caráter transdisciplinar e multidisciplinar, para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas como prática social. O foco de análises que antes se centrava no discurso “deu lugar à centralidade em *práticas sociais*, de forma que o discurso passou a ser visto como um momento das práticas sociais, interconectado a outros momentos igualmente importantes para pesquisas em ADC” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.9). Neste sentido, o papel do contexto é fundamental e há um interesse na relação entre linguagem e poder. As análises se ocupam em evidenciar os recursos linguísticos utilizados nos textos e as relações de poder, de dominação, de discriminação e de controle. Fairclough (2001a, p. 35) enfatiza que:

Por análise “crítica” do discurso quero dizer análise do discurso que visa a explorar sistematicamente relações frequentemente opacas de causalidade e determinação entre (a) práticas discursivas, eventos e textos, e (b) estruturas sociais e culturais, relações e processos mais amplos; a investigar como essas práticas, eventos e textos surgem de relações e lutas de poder, sendo formados ideologicamente por estas; e a explorar como a opacidade dessas relações entre o discurso e a sociedade é ela própria um fator que assegura o poder e a hegemonia [...]. Ao me referir à opacidade, estou sugerindo que tais ligações entre o discurso, a ideologia e o poder podem muito bem ser obscuras para aqueles envolvidos, e mais geralmente que a

nossa prática social é atada a causas e efeitos que podem não ser aparentes de forma nenhuma [...].

Assim, a ADC entende que textos se constituem produções sociais e, neste sentido, são historicamente situados e dizem muito a respeito de crenças, práticas, ideologias, atividades, relações interpessoais e identidades (RESENDE; RAMALHO, 2006). A ADC está, portanto, comprometida com objetivos sociais, culturais e políticos visando mudanças nas práticas e relações sociais, objetivos estes que a aproxima também dos estudos da LAC.

Entre uma das vertentes de tal teoria está aquela que objetiva investigar as relações entre o discurso, a sociedade e a cultura. Essa teoria é a Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001b; RESENDE; RAMALHO, 2006) ou Teoria Crítica do Discurso (MAGALHÃES, 2001) que considera a linguagem com uma forma de prática social, um modo de representação e um modo de ação socio-historicamente construído, e o texto como uma produção social.

2.2.1 Teoria Social do Discurso

A Teoria Social do Discurso é uma abordagem de ADC, desenvolvida por Norman Fairclough, que se fundamenta em uma percepção da linguagem³ como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais (FAIRCLOUGH, 2001b; RESENDE; RAMALHO, 2011). Com um amplo escopo de aplicação, tal proposta constitui um modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados pelos atores e grupos sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação⁴ discursiva se insere (RESENDE; RAMALHO, 2011).

Em Discurso e Mudança Social, Fairclough (2001b) busca desenvolver uma abordagem de análise linguística que contribua para investigar a mudança na linguagem e seja útil em estudos de mudança social e cultural. Fairclough (2001b) consolida o quadro teórico-metodológico da disciplina e a proposta de uma teoria social do discurso, visando à análise da

³Inicialmente, Fairclough (2001, p.90) postulava a concepção da “linguagem como prática social”. Posteriormente, houve uma mudança de perspectiva, a partir do diálogo crescente entre a Linguística e a Ciência Social Crítica, para a concepção da linguagem como “parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social” (Fairclough, 2001a, p.33), o que segundo Resende e Ramalho (2011) configura-se, sobretudo, como um movimento do discurso para as práticas sócio-discursivas.

⁴De maneira geral, neste trabalho, quando nos referimos a interação seguimos a concepção de Fairclough (2012, p.313), que diz que: “A palavra *interação* é usada aqui em seu sentido amplo: a conversa é uma forma de interação, como também um artigo de jornal é, embora os interlocutores estejam distantes no tempo e no espaço. Nesse sentido, tanto o texto escrito como o televisivo ou digital são interações”.

mudança discursiva em seu contexto sócio-histórico. Ao utilizar o termo “discurso”⁵, Fairclough (2001b, p. 90) propõe considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais:

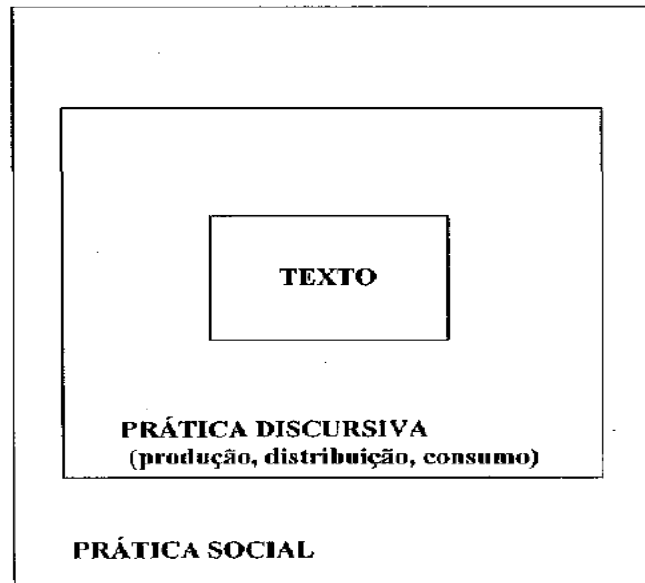
O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001b, p.91).

O discurso é moldado e limitado pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis, estreitamente ligado ao situacional, institucional e societal. Estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social, ou seja, o discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças. Para além do contexto, a definição de Fairclough focaliza a dimensão da prática social a partir de uma visão da linguagem investida de poder e ideologias, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social (MAGALHÃES, 2001).

Fairclough (2001a) estabelece assim o discurso como uma noção integradora de três dimensões: o texto, a interação/prática discursiva e a ação/prática social, como descreve a figura a seguir:

⁵ Enquanto substantivo abstrato (FAIRCLOUGH, 2001a, p.39). Fairclough (2001a) salienta duas concepções de discurso. A primeira – de caráter abstrato – refere-se ao uso da linguagem concebido como prática social. E a segunda, enquanto substantivo comum, diz respeito ao modo de significar a experiência a partir de uma perspectiva particular.

FIGURA 1



Concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2001b, p.101).

Deste modo, cada evento discursivo é um texto falado ou escrito, é uma instância de prática discursiva envolvendo a produção e a interpretação do texto, e é uma amostra da prática social. Essas são as três perspectivas que podem ser levadas em conta. Três maneiras complementares de leitura, num evento social complexo.

Discurso e prática social são os conceitos centrais da Teoria Social do Discurso. Além desses, alguns de grande importância para a análise discursiva crítica são os de prática discursiva, hegemonia, ideologia e texto, entre outros.

A prática discursiva enquanto dimensão do uso da linguagem envolve os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, sendo variada a natureza desses processos dentre os tipos diferentes de discurso e de acordo com os fatores sociais. Já a prática social enquanto dimensão relacionada aos conceitos de ideologia e de poder abrange a compreensão do discurso numa perspectiva de poder como hegemonia e de evolução das relações de poder como luta hegemônica.

A hegemonia compõe um foco de luta constante sobre pontos de instabilidade entre as classes e os blocos dominantes, de acordo com Magalhães (2001), que tem por objetivo construir, sustentar ou, ainda, quebrar alianças e relações de dominação e subordinação, tomando formas econômicas, políticas e ideológicas. A hegemonia é um objetivo relativamente parcial e temporário, “um ‘equilíbrio instável’ que é um foco de luta, aberto à desarticulação e à rearticulação.” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.37).

Ainda segundo Magalhães (2001), a noção de ideologias baseia-se no conceito de Althusser, porém, problematiza-o por marginalizar a luta, a contradição e a transformação. As ideologias, por sua vez, são percebidas como construções ou significações da realidade, “construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas e contribuindo para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (MAGALHÃES, 2001, p.17).

Fairclough (2001b, p. 117) assim define as ideologias:

[...] são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das praticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Nesse sentido, certos discursos podem ser vistos como ideológicos e as relações de poder serão mais bem sustentadas por significados tomados como tácitos, uma vez que a busca pela hegemonia significa a busca pela universalização de perspectivas particulares. Resende e Ramalho (2006) enfatizam que o julgamento de quanto uma representação é ideológica só pode ser feito através da análise do efeito causal dessa representação em áreas particulares da vida e de como as legitimações decorrentes desse processo representativo contribuem para a transformação ou sustentação de relações de dominação.

O conceito de ideologia da ADC, como defendida por Fairclough (2001b, p.117), provém da definição de Thompson (1995). Para ele, o conceito de ideologia é inerentemente negativo e pode ser entendido:

[...] como o sentido (compreendido como as formas simbólicas que estão inseridas nos contextos sociais e circulando no mundo social) pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação. As formas simbólicas compreendem um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, ou seja, lingüísticas ou não, que são produzidas por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos (THOMPSON, 1995, p.79).

A concepção crítica dos fenômenos ideológicos postula que a ideologia é, naturalmente, hegemônica, no sentido de que ela serve necessariamente para estabelecer e sustentar relações de dominação e, dessa maneira, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes, ao contrário de concepções neutras que não implicam que esses fenômenos sejam, necessariamente, ilusórios e enganadores ou ligados a interesses de algum grupo em particular.

O autor distingue cinco modos de operação da ideologia, como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 1

MODOS	ESTRATÉGIAS	CARACTERÍSTICAS
<p>Legitimação</p> <p>As relações de dominação são estabelecidas ou mantidas, sendo representadas como legítimas, justas e dignas de apoio.</p>	Racionalização	O produtor de uma forma simbólica constrói cadeias de raciocínio/fundamentos racionais que procuram defender, ou justificar na legalidade de regras predefinidas, um conjunto de relações ou instituições sociais e, com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio.
	Universalização	Acordos institucionais, que servem aos interesses de alguns indivíduos, são apresentados como servindo aos interesses de todos.
	Narrativização	Histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.
<p>Dissimulação</p> <p>Estabelece e sustenta relações de dominação através da negação ou ofuscação.</p>	Deslocamento	Um termo usado para referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro. Com isso, conotações positivas ou negativas são transferidas para o outro objeto ou pessoa.
	Eufemização	Ações, instituições ou relações sociais são (re)descritas de forma a despertar uma valoração positiva.
	Tropo	Uso figurativo da linguagem ou das formas simbólicas.
<p>Unificação</p> <p>Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela construção simbólica relacionada à unificação.</p>	Padronização	Formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica.
	Simbolização da unidade	Construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos.
<p>Fragmentação</p> <p>A segmentação de indivíduos e grupos, que unidos poderiam constituir obstáculo à manutenção do poder, sustenta as relações de dominação.</p>	Diferenciação	Ênfases são dadas às diferenças, distinções e divisões entre pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem e os impedem de constituir um desafio afetivo às relações existentes ou uma participação efetiva no exercício do poder.

	Expurgo do outro	Construção de um inimigo, interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo.
Reificação Uma situação transitória é representada como permanente, ocultando seu caráter socio-histórico.	Naturalização	Criação social e histórica pode ser tratada como um acontecimento natural ou resultado inevitável de características naturais.
	Eternalização	Fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como recorrentes, permanentes e imutáveis.
	Nomalização/Passivização	Na nominalização, sentenças, ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nelas envolvidas são transformadas em nomes. Já na passivização, verbos são colocados na voz passiva.

Modo de operação da ideologia adaptado de Thompson (1995, p.81-89)

A importância da abordagem de ideologia de Thompson para a pesquisa em ADC, segundo Resende e Ramalho (2006), é a constituição de um arcabouço para análise de construções simbólicas ideológicas no discurso, ou seja, o fornecimento de ferramentas para se analisar, linguisticamente, construções discursivas revestidas de ideologia.

Fairclough (2003) explica que ideologias são, em princípio, representações, mas podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades dos agentes sociais. Tal compreensão de ideologia baseia-se na formulação de gêneros, discursos e estilos como as três maneiras através das quais o discurso figura em práticas sociais, segundo os estudos recentes de Fairclough (2003) que abordam o discurso em termo de três principais tipos de significado⁶ que se estabelecem em relação dialética: o significado representacional, ligado a discursos; o significado acional, ligado a gêneros; e o significado identificacional, ligado a estilos/identidades.

Fairclough (2001b) destaca que o discurso contribui para a construção de três efeitos: i) as 'identidades sociais' e 'posições de sujeito'; ii) relações sociais entre as pessoas'; e iii)

⁶A tipologia dos significados de Fairclough (2003) se baseia nos pressupostos da Linguística Sistêmica Funcional (LSF). Halliday registra três macrofunções que atuam simultaneamente em textos: ideacional, interpessoal e textual. A relação entre as funções da linguagem e a organização dos sistemas linguísticos é, para Halliday, um traço geral da linguagem humana, pois tais sistemas são abertos à vida social. Assim, as funções da linguagem não são apenas extrínsecas, mas integradas à organização básica da linguagem. Em seus modelos de análise de discurso, Fairclough tem se apropriado da LSF, propondo correspondências e expansões na teoria de acordo com seus propósitos analíticos.

‘construção de sistemas de conhecimento e crença’. A cada efeito corresponde, respectivamente, às funções identitária (relacionada aos modos pelos quais as identidades são estabelecidas no discurso), relacional (como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas) e ideacional (como os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações). A operacionalização dos três significados mantém uma noção de multifuncionalidade da linguagem.

Fairclough (2003) enfatiza que os três significados atuam simultaneamente em todo enunciado. Ele explica que o discurso figura de três principais maneiras como parte de práticas sociais, na relação entre textos e eventos: como modos de agir, como modos de representar e como modos de ser. A cada um desses modos de interação entre discurso e prática social corresponde um tipo de significado (ou função). O significado acional focaliza o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais, sendo que a ação legítima/questiona relações sociais; o significado representacional enfatiza a representação de aspectos do mundo – físico, mental, social; e o significado identificacional, por sua vez, refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso.

Segundo Fairclough (2003), quando se analisa um texto em termos de gênero, o objetivo é examinar como o texto figura na (inter)ação social e como contribui para ela em eventos sociais concretos. Gêneros específicos são definidos pelas práticas sociais a eles relacionadas e pelas maneiras como tais práticas são articuladas, de tal modo que mudanças articulatórias em práticas sociais incluem mudanças nas formas de ação e interação, ou seja, nos gêneros discursivos, a mudança genérica frequentemente ocorre pela recombinação de gêneros preexistentes.

Chouliaraki e Fairclough (1999) ressaltam que não há uma lista de gêneros do discurso e que há relativamente poucos nomes estáveis para gêneros, por isso o rótulo que se dá a um gênero na análise não é importante. Nessa perspectiva, o ponto relevante é que o gênero seja reconhecível como um tipo de linguagem usado em domínios particulares. Fairclough (2003) questiona também a prática de se tentar determinar estruturas composicionais rigorosas para gêneros do discurso, pois os gêneros não constituem regras rígidas ou padrões imutáveis, ao contrário, consistem em um potencial que pode ser trabalhado de maneiras variáveis e criativas em eventos discursivos concretos.

Além da estrutura genérica, o significado acional pode ser analisado em textos por meio de outras categorias, que são encontradas de maneira detalhada e seguidas de exemplo em Fairclough (2003).

Fairclough (2001a, p.32) enfatiza que utiliza o termo ‘texto’ tanto para documentos escritos quanto para as transcrições de interação falada e, como muitos linguistas, utiliza o termo ‘discurso’ para referir-se primordialmente ao uso da linguagem falada e escrita, embora deseje estendê-lo para incluir a prática semiótica em outras modalidades semióticas tais como a fotografia e a comunicação não verbal. O autor enfatiza que “ao referir-me ao uso da linguagem como discurso, estou sinalizando um desejo de investigá-lo por um método informado social e teoricamente, como forma de prática social.” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.32).

Ver o uso da linguagem como prática social implica, em primeiro lugar, que esse uso é um modo de ação e, em segundo lugar, que ele é sempre um modo de ação socialmente e historicamente situado, numa relação dialética com outras facetas do contexto social – ele é formado socialmente, mas também forma e é constitutivo socialmente (FAIRCLOUGH, 2001a, 2001b, 2003). O uso da linguagem é sempre simultaneamente constitutivo de identidades sociais, de relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença, mesmo que com graus diferentes de evidência em casos diferentes. Entretanto, o uso da linguagem é constitutivo tanto de formas socialmente reprodutivas quanto de formas criativas, socialmente transformativas, com ênfase em uma ou outra em casos particulares dependendo de suas circunstâncias sociais, por exemplo, se são geradas dentro de relações de poder amplamente estáveis e rígidas ou flexíveis e abertas (FAIRCLOUGH, 2001a).

Se o uso da linguagem é formado socialmente, ele não é formado de maneiras monolíticas ou mecânicas. Ao contrário, as sociedades e as instituições e os domínios particulares dentro delas mantêm uma variedade de práticas discursivas coexistentes, contrastantes e frequentemente competitivas. Por outro lado, há uma relação complexa entre os eventos e instâncias discursivas particulares de uso da linguagem e convenções ou normas subjacentes a esses usos. A linguagem pode, por vezes, ser usada adequadamente, ou seja, com uma aplicação direta das convenções e aderências a estas, mas não é sempre assim que acontece.

A representação do discurso não é uma mera questão gramatical, ao contrário, é um processo ideológico cuja relevância deve ser considerada. Analisar em textos quais vozes são representadas em discurso direto, quais são representadas em discurso indireto e quais as consequências disso para a valorização ou depreciação do que foi dito e daqueles(as) que pronunciaram os discursos relatados no texto pode lançar luz sobre questões de poder no uso da linguagem (RESENDE; RAMALHO, 2006).

O significado representacional de textos está relacionado ao conceito de discurso como modo de representação de aspectos do mundo. Diferentes discursos são diferentes perspectivas de mundo, associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo e que dependem de suas posições no mundo e das relações que estabelecem com outras pessoas (FAIRCLOUGH, 2003). Os diferentes discursos não apenas representam o mundo concreto, mas também projetam possibilidades diferentes da realidade, ou seja, relacionam-se a projetos de mudança do mundo de acordo com perspectivas particulares. De acordo com Fairclough (2003), o mais evidente desses traços distintivos é o vocabulário, pois diferentes discursos lexicalizam o mundo de maneiras diferentes. Uma das categorias analíticas que pode ser bastante profícua para acessar o significado representacional em certos textos é a representação de atores sociais. As maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e a suas atividades. Dessa maneira, a análise de tais representações pode ser útil no desvelamento de ideologias em textos e interações (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Já o significado identificacional está relacionado ao conceito de estilo. Estilos constituem o aspecto discursivo de identidades, ou seja, relacionam-se à identificação de atores sociais em textos. Como o processo de identificação no discurso envolve seus efeitos constitutivos, Fairclough (2003) sugere que a identificação seja compreendida como um processo dialético em que discursos são inculcados em identidades, uma vez que a identificação pressupõe a representação, em termos de presunções, acerca do que se é.

Tanto a identidade quanto a diferença são atos de criação linguística, ou seja, são criaturas do mundo social produzidas ativamente no discurso, em textos e interações (SILVA, 2009; WOODWARD, 2009). Por se tratar de construções simbólicas, identidades e diferenças são instáveis, sujeitas a relações de poder e a lutas por sua (re)definição. A afirmação da identidade e da diferença no discurso traduz conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados.

A criação ou proliferação de diferenças e a subversão ou ofuscação de diferenças entre objetos, entidades, eventos e atores sociais em representações são aspectos do processo social contínuo de classificação (FAIRCLOUGH, 2003). A identidade e a diferença relacionam-se, pois, às maneiras como a sociedade produz e utiliza classificações, por isso são conceitos importantes em teorias críticas, interessadas na investigação de relações de dominação – o privilégio de classificar implica o privilégio de atribuir valores aos grupos classificados (RESENDE; RAMALHO, 2006). E por meio da representação que identidade e diferença

ligam-se a sistemas de poder; questionar identidades e diferenças é, então, questionar os sistemas legitimados que lhes servem de suporte na atribuição de sentido.

Castells (1999, p. 23) aponta que toda e qualquer identidade é construída e para ele a principal questão acerca da construção da identidade é “como, a partir de que, por quem e para quem isso acontece”, uma vez que isso é determinante do conteúdo simbólico da identidade. Como a construção da identidade sempre se dá em contextos de poder, Castells (1999) propõe três formas de construção da identidade: a identidade legitimadora é introduzida por instituições dominantes a fim de legitimar sua dominação; a identidade de resistência é construída por atores em situação desprivilegiada na estrutura de dominação e constitui, portanto, foco de resistência; a identidade de projeto é construída quando atores sociais buscam redefinir sua posição na sociedade e constitui recurso para mudança social. Há um fluxo entre esses tipos de identidade.

2.3 INTERFACES ENTRE ADC E LAC: A QUESTÃO DA IDENTIDADE

O discurso é concebido como parte intrínseca da sociedade, portanto, participante de todas as suas manifestações, mistificações, desigualdades, assim como das lutas e dos conflitos que se depreendem delas. Através das noções de ideologia, poder e hegemonia, pode-se entender o discurso como produtor e reproduzidor de desigualdades sociais. Tanto a ADC quanto a LAC visam então investigar as interações verbais e não-verbais para notar como estas são determinadas pelas estruturas sociais e como as determinam, centrando-se na opacidade ideológica para tentar desnaturalizá-la. Ambas as correntes de estudos, situadas no paradigma funcionalista da investigação linguística, deslocam seu foco de interesse apenas na interioridade dos sistemas linguísticos e se voltam para a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso. Dessa maneira, as análises discursivas críticas não consideram textos como objetos de investigação isolados. Assim,

uma explicação plenamente ‘crítica’ do discurso requer uma teorização e uma descrição tanto dos processos e das estruturas sociais que dão lugar à produção de um texto como das estruturas e processos sociais nos quais os indivíduos ou grupos, como sujeitos históricos, criam sentidos em sua interação com textos. (WODAK, 2003a, p.19)

Fairclough (2001b) argumenta que, só entenderemos os problemas emergentes da sociedade, se compreendermos a esfera pública por intermédio dos diálogos produzidos por

ela. Dessa forma, a primeira necessidade é constatar a linguagem em uso como prática social, e a segunda é salientar que as transformações no tempo e no espaço acarretam mudanças nos valores, crenças e rituais culturais de uma sociedade. Segundo Gomes (2001, p.123-124):

As práticas sociais são reflexivas e discursivas por natureza: o discurso reflete o social. Então se estão ocorrendo transformações no social, ou se as culturas estão se influenciando, com certeza, o discurso as reproduzirá, já que as práticas são constituídas no seio da vida social, levando os sujeitos a agirem num tempo e espaço dados.

Ao elaborar sua teoria social do discurso, Fairclough operacionalizou diversos estudos (RESENDE; RAMALHO, 2006). Entre eles, podemos citar os de Bakhtin e os de Giddens.

Bakhtin sustentou que a “verdadeira substância da língua” não repousa na interioridade dos sistemas linguísticos, mas no processo social da interação verbal (BAKHTIN, 2002, p. 123). A linguagem apresenta-se como uma produção de sentidos na interação social, portanto, não é fixa e nem homogênea, mas móvel e sempre marcada pela enunciação e afetada pelos traços culturais do entorno social em que se realiza (BOHN, 2005). Na visão bakhtiniana, incorre um equívoco ao se separar a língua de seu conteúdo ideológico. Com vistas à superação de tal equívoco, Bakhtin (2002) apresenta o meio social como o centro organizador da atividade linguística. Assim Bakhtin (2002), com seu enfoque discursivo-interacionista, apresenta também conceitos que reverberam na base teórica da ADC, como a concepção da linguagem como modo de interação e produção social. A perspectiva interacional do filósofo russo superou assim a definição de dois parceiros da comunicação – o locutor ativo e o ouvinte passivo – e apresentou uma visão polifônica e dialógica da linguagem:

A interação é, antes, uma operação polifônica que retoma vozes anteriores e antecipa vozes posteriores da cadeia de interações verbais, e não uma operação entre as vozes do locutor e do ouvinte: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”⁷. (BAKHTIN, 1997, p. 290-291).

A noção de várias vozes, que se articulam e debatem na interação, é crucial para a abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica, uma vez que viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes. Nesse contexto, hegemônias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. Além disso, agentes sociais são socialmente constrangidos pelas estruturas hegemônicas, mas suas ações não são totalmente

⁷Aspas do autor.

determinadas. Eles também têm seus próprios poderes que não são redutíveis aos poderes de estruturas e práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001b). Isso significa que, embora haja constrangimentos sociais definidos, os agentes sociais são dotados de relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na (inter)ação, exercendo sua criatividade e modificando práticas estabelecidas. Desse modo, a importância do discurso na vida social transita entre a regulação e a transformação, que se dão também pela interação entre os sujeitos.

Na teoria social do discurso, há também alguns estudos baseados em Giddens que discutem a noção de uma vida social mais reflexiva, onde os sujeitos estão mais propensos às mudanças já que são produzidos na articulação de diferentes culturas, sociedades e linguagens (GOMES, 2001). Este movimento de vaivém fluido constrói novos signos de identidade sem aspirar a nenhuma classificação, regras ou códigos fixos. Assim, é neste contexto que Fairclough compreende as noções de prática social e discurso de uma forma menos tradicional; rompendo com as amarras de uma conceituação mais padrão (MAGALHÃES, 2001).

Os momentos de competição e instabilidade da linguagem acarretam a urgência de uma rearticulação e de mudanças na produção de informações. No âmbito da cultura da modernidade tardia, mudanças no discurso podem constituir mudanças potenciais de identidades ou resistências à dominação visto que o discurso se configura nas redes de práticas sociais que são mantidas por relações sociais de poder. Dessa forma, as mudanças e transformações nessas rearticulações terão impactos nas relações de poder e hegemonia. Gomes (2001, p.127) salienta assim que: “Se a esfera pública é um assunto da fala, da ação, então pessoas agindo juntas podem transformar o mundo”.

2.3.3 Identidades

Moita Lopes (2006) reflete sobre a transformação da LA nos últimos anos e demonstra que, na década de 80 do século passado, algumas temáticas não foram cogitadas pela área, como por exemplo, a interface entre as identidades e a vida social. A LA, de fato, enquanto disciplina, ampliou os seus objetivos de pesquisa e aproximou-se das Ciências Sociais. Para a LA, em sua perspectiva crítica, as identidades são construídas através da linguagem. Linguistas aplicados, como Moita Lopes e seus colaboradores, demonstram almejar uma mudança da mentalidade que insiste em ver identidades como únicas e fixas (MOITA LOPES, 2006). Os pesquisadores consideram, em certos casos, perigosa a noção de

identidade, porque alguns indivíduos utilizam suas ligações identitárias com uma determinada nação, religião, classe social, entre outras, para apagar quem é diferente (MOITA LOPES, 2006). Essa situação ocasiona problemas na vida social das pessoas, pois em vez de harmonia, existem preconceitos e intolerâncias com respeito às diferenças. Subjacente aos estudos de Moita Lopes, Nelson e Pennycook (MOITA LOPES, 2006) está o questionamento sobre o que é normal realmente e quem decide o que vem a ser normal.

Assim, o discurso é um modo de representar o mundo, de agir nele, bem como um modo de identificar a si mesmo e aos outros, contribuindo para a constituição de modos particulares e sociais de ser, ou seja, contribui para a formação de identidades sociais ou pessoais particulares (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2011).

Hall (2003, p. 7) enfatiza que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio”, isso tem ocasionado o surgimento de novas identidades e a fragmentação do indivíduo moderno. Os estudos em ADC ao discutirem a identidade buscam não reduzi-la à apenas a identidade social, o que significa que identificação não é um processo puramente textual ou somente uma questão de língua. Além disso, acredita-se que as pessoas não são apenas pré-posicionadas como participantes de eventos sociais e de textos, mas também são agentes sociais que atuam no mundo (FAIRCLOUGH, 2003).

Em uma sociedade marcada por profundas transformações, falar sobre identidade é sempre muito complicado. Como não poderia deixar de ser, o conceito de identidade tem ultrapassado o âmbito das Ciências Sociais, permeando e transpassando também muitos outros campos do saber. Com a crescente complexidade nas sociedades humanas ao longo dos séculos, a ideia de sujeito baseada na noção do indivíduo centrado, unificado, dotado de consciência e razão foi abalada. O núcleo interior do sujeito já não era mais pensado como autônomo ou autossuficiente, mas se delineava nas relações com outros indivíduos, na mediação de valores, sentidos e símbolos dos mundos onde vivem. A identidade passa a ser entendida como uma construção que surge da interação entre o eu e a sociedade.

2.3.3.1 As mudanças nas concepções de sujeito

Os estudos sobre identidade revelam que, devido as suas mais variadas manifestações, atualmente, mais do que em qualquer outra época, este conceito torna-se um objeto de análise minuciosa dos estudiosos que procuram entender como ela é construída pelos atores sociais e como seus contextos sócio-históricos e culturais se apresentam. Alguns intelectuais, como Hall (2003), irão afirmar que se vive uma *crise de identidades*:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2003, p.7)

Atualmente, tratar sobre identidade é trabalhar um conceito que marca algo que não é fixo e que se encontra em constante transformação, dadas as fronteiras cada vez menos delimitadas das concepções de língua, de religião, de etnia, no contexto do mundo globalizado. Um conceito nunca fechado, acabado e pronto, contudo em processo contínuo de construção (MOITA LOPES, 2002a, 2002b). Isso ocorre porque se vivencia um tipo diferente de mudança estrutural que tem transformado as sociedades modernas, sobretudo no final do século XX. Os conceitos culturais de nacionalidade, classe, etnia, gênero, sexualidade e outros estão sendo reposicionados. Se no passado os indivíduos sociais estavam solidamente localizados, isto já não ocorre de forma pacífica. A própria ideia de identidades pessoais e a imagem que o indivíduo tem de si mesmo tem sido atingidas por essas transformações. Os indivíduos já não se veem como sujeitos integrados. É essa perda do sentido de si estável que é chamada de deslocamento, termo introduzido por Ernesto Laclau (apud HALL, 2003) ou descentramento do sujeito. As crises de identidades estariam relacionadas a esse evento que se caracteriza pela ocorrência das sociedades modernas não se limitarem a apenas um núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, em vez disso, possuem uma pluralidade de centros. Esses centros estão sendo deslocados. Laclau (1990) argumenta que não existe mais uma única força, determinante e totalizante, que molde todas as relações sociais, ao contrário há uma multiplicidade de centros. Para Laclau (1990), esse movimento é positivo porque um deslocamento indica que há muitos e diferentes espaços dos quais novas identidades podem surgir e dos quais novos sujeitos podem se expressar e se reorganizar.

Hall, citando Mercer (1990), alerta que: “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, p.43 apud HALL, 2003, p.9). Há uma espécie de oposição aos dogmas e tudo aquilo que antes fora recalcado e relegado ao segundo plano que passam a encontrar lugar na história.

Se a sociedade antes se firmava em uma concepção essencialista ou fixa da identidade, segundo Hall (2003), hoje o sujeito já não é definido por este núcleo ou essência para ter uma existência fundamentada como ser humano.

Hall (2003) irá delinear a existência de três tipos de sujeito. O primeiro estaria ligado ao referido período histórico e é nomeado por isso de *sujeito do Iluminismo*. Este demonstra a tentativa de se compreender o sujeito como possuindo um núcleo, centro estável que asseguraria, em última instância, sua segurança e totalidade. Situam-se aí, o sujeito iluminista, dono de uma essência que, embora se desenvolvesse ao longo de seu amadurecimento, permanecia a mesma.

O segundo tipo, por sua vez, se denominaria *sujeito sociológico*. Esse foi resultante da crescente complexidade do mundo moderno e da concepção de que o ‘eu’ interior do sujeito não é uma entidade autônoma, mas é influenciado pelas relações que mantém com outras pessoas, pelos valores, pelos símbolos sociais e pela cultura.

Já o terceiro tipo, o *sujeito pós-moderno* decorre como o resultado da internalização de significados e valores socioculturais e do alinhamento dos sentimentos internos à realidade objetiva. A maior característica do sujeito já não é mais a sua estabilidade e a sua unicidade, mas, ao contrário, a sua instabilidade e a sua multiplicidade. Este sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2003, p. 12- 13)

A tomada dessa tipologia delineada por Hall (2003) não significa que entendemos que um tipo de sujeito tenha desaparecido para dar lugar ao outro até que tenha se alcançado o estágio pós-moderno. É possível perceber que ainda na atualidade as três concepções de sujeito coexistem e a partir dessa coexistência muitos embates e conflitos surgem. Assim, diante das mudanças ocorridas, tornam-se questões de emergência cada vez maiores ideias como: quem sou eu? e o que eu faço neste mundo? O que ocorre é que os sujeitos são expostos a muitas facetas da tradição e dos modos de vidas tradicionais diversos, porém o domínio que estes exerciam sobre o comportamento dos sujeitos está, inegavelmente, declinando. Nos termos de Giddens (1991), o que se observa atualmente, é que a tradição está sendo vivida de maneira cada vez menos tradicional. Em outras palavras, pode-se afirmar que na pós-modernidade a identidade tem se tornado um projeto reflexivo do *eu*. É importante

observar, como ressalta Silva (2008a), que muitas das tradições são invenções recentes. Ou seja:

muitas das tradições com as quais convivemos e que acreditamos existirem “desde sempre” são fabricadas (HOBSBAWN, 1997); nesse sentido, podem ser vistas como fazendo parte do movimento reflexivo da alta modernidade. [...] (SILVA, 2008a, p.18)

As sociedades modernas são sociedades marcadas por processo de mudanças constantes, rápidas e permanentes. Conseqüentemente, os sujeitos pós-modernos são expostos à experiência e à convivência com essas mudanças rápidas, abrangentes e contínuas e, principalmente, com uma forma altamente reflexiva de vida (HALL, 2003). Além disso, analisar essa questão, em termos das relações de poder existentes, é evidenciar quais são os grupos sociais que efetivamente têm acesso ao exercício da reflexividade e quais aqueles dos quais é tomado esse direito.

2.3.3.2 Identidade, sujeito e relações sociais

Ao se tratar a identidade como um processo reflexivo, que se estabelece face ao outro e que se constitui *na e pela* linguagem (RAJAGOPALAN, 1998), não se está isento de ansiedades e contradições. A própria tipologia dos sujeitos é apresentada por Hall (2003) como simplificações. A pós-modernidade é um período que não está imune ao mal-estar. É possível afirmar que no diálogo há alteridade. A reivindicação de uma identidade não acontece sem a marca da contradição, do conflito e da diferença.

Salienta-se que os deslocamentos que a pós-modernidade tem provocado na concepção de identidade, vista não mais como uma categoria estável, garantida *a priori*, predeterminada seja pela tradição, pela biologia entre outras, entretanto, como construto, negociação e reivindicação realizadas pelo indivíduo por meio de uma narrativa do *eu*, são cruciais para a concepção de linguagem, de ciência e de subjetividade que ocupa a agenda da LA na atualidade. Como foi discutido por Hall (2003, p.13), “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. Corroborando a ideia das identidades e suas mudanças, Rajagopalan (2003, p.17) diz que as mesmas estão em “permanente estado de transformação, de ebulição”, “[...] constantemente reconstruídas”, “[...] adaptadas e adequadas às novas circunstâncias”. Dessa maneira, é a partir da atenção que se oferece ao uso que os falantes fazem da linguagem cotidiana, no

contexto reflexivo da sua atividade social na pós-modernidade, que é possível delinear uma reflexão sobre o sujeito que já não é mais o senhor de si, entretanto alguém que vive na inconstância, obrigado a fazer escolhas continuamente de suas ações, tanto em instâncias temporais, espaciais, quanto dialógicas, consciente ou inconscientemente. Nesse sentido, pode-se insistir que a linguagem é um instrumento de ação dos sujeitos que estão construindo e negociando sentidos para sua existência e não apenas um sistema de signos, um código fechado e sem dinamicidade (FAIRCLOUGH, 2001b; MOITA LOPES, 2006).

Hall (2003) defende que as identidades são contraditórias, se cruzam ou se deslocam mutuamente. As contradições atuam tanto externa quanto internamente, ou seja, nos sujeitos individuais e na sociedade. Não existe assim uma identidade singular que possa ser definida como identidade mestra, abrangendo todas as diferentes identidades. As paisagens sociopolíticas do mundo moderno são fragmentadas dessa forma por identificações antagônicas e deslocantes que podem ser firmada ou abandonada. Segundo Woodward (2009, p.9), “a identidade é relacional”, assim, para que ela exista é necessário que exista algo fora dela, uma outra identidade, uma identidade distinta. “A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2009, p. 9). Contudo, essa marcação de diferença traz problemas, uma vez que se sustenta pela exclusão.

Woodward (2009) argumenta que a identidade é marcada por símbolos. É possível dizer, por exemplo, que se estabelecem associações entre a identidade da pessoa e as coisas que ela utiliza. Sabendo-se que a construção da identidade pode ser considerada tanto simbolicamente quanto socialmente, a luta para afirmar as diferentes identidades pode ser tratada como tendo causas e consequências materiais. Nesse sentido, percebe-se que a própria inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) é, muitas vezes, barrada pelo não acesso a recursos pessoais, materiais, financeiros e outros, ou que os profissionais de ensino são impossibilitados de realizarem um trabalho efetivamente inclusivo pela mesma falta desses recursos.

Atualmente, vive-se uma época marcada por uma espécie de tensão entre perspectivas não essencialistas e perspectivas essencialistas. Woodward realiza a seguinte reflexão:

Uma definição não-essencialista focaliza as diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas, [...]. A identidade fixa? Podemos encontrar uma “verdadeira” identidade? Existem alternativas, quando se trata de identidade e de diferença, à oposição binária “perspectivas essencialistas versus perspectivas não-essencialistas”? (WOODWARD, 2009, p.12-13)

São reflexões que fazem parte das discussões contemporâneas, sendo que algumas considerações pontuadas por Woodward (2009) a este respeito devem ser destacadas.

Uma das considerações refere-se à afirmativa de que para se compreender o funcionamento de uma identidade é necessário conceituá-la e dividi-la em suas diferentes dimensões, o que demonstra que não se trata de um fenômeno homogêneo e marcado pela completude. Existem assim muitas maneiras de se pensar uma identidade. Em contrapartida, Woodward (2009) nos alerta que muitos conceitos de identidades ainda envolvem reivindicações essencialistas, sendo percebidas como imutáveis e fixas. Algumas reivindicações identitárias, por exemplo, se baseiam na natureza e em algumas versões essencialistas da história ou do passado entendidos como imutáveis, por exemplo, nas versões da identidade étnica, na 'raça'.

A autora ainda defende que a identidade é relacional e a diferença se estabelece por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades, o que leva-nos a inferir que muitas identidades se vinculam também a condições sociais e materiais. Assim, os aspectos social e simbólico, apesar de serem dois processos diferentes, são necessários para a construção e manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual se dá sentido a práticas e relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. Já, através da diferenciação social, essas classificações da diferença são 'vivas' nas relações sociais.

Woodward (2009) considera ainda que o conceito de identidade envolve o exame dos sistemas classificatórios que demonstram a forma como as relações sociais são organizadas e divididas (nós e eles). Algumas diferenças são marcadas, mas algumas podem ser obscurecidas, por exemplo, em situações como na afirmação da identidade nacional. Desse modo, as identidades não são unificadas podendo trazer contradições em seu interior, o que geralmente ocasiona discrepâncias entre o nível coletivo e o nível individual. É preciso, segundo Woodward (2009), investigar por que as pessoas assumem suas posições de identidades e se identificam com elas. O nível psíquico também deve fazer parte da explicação. Juntamente com o simbólico e o social, é necessário para a conceituação da identidade. Todos esses elementos contribuem para explicar como as identidades são formadas e mantidas.

Faz-se importante refletir que o essencialismo pode assumir diferentes formas. Ele pode fundamentar afirmações em vários campos do conhecimento humano, por exemplo, tanto na história quanto na biologia, apelando assim para verdades fixas. Porém, aqueles que defendem esta vertente trazem algumas discussões como, por exemplo, mostra Woodward (2009): como se afirmar a identidade, sobretudo a nacional, sem reivindicar uma história que possa ser

recuperada para servir de base para uma identidade fixa? Que alternativas existem à estratégia de basear a identidade na certeza essencialista? Será que as identidades são realmente fluidas e mutantes? Entendê-las como fluidas e mutantes seria compatível com a sustentação de um projeto político?

Apesar das diferenças explícitas dentro de um grupo social, sobretudo de elementos discursivos, observa-se que, em sua maioria, são marcados pela busca pela unificação em uma identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo ao mesmo grupo. Essa unificação pode afetar a singularidade cultural de um determinado grupo, tornando-o marginalizado. Os movimentos sociais, por exemplo, surgem nesse contexto, definidos por uma política de identidade e marcados “por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. [...] Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política” (WOODWARD, 2009, p. 34).

A identidade cultural, portanto, mostra-se mais como um fator de luta e um modo como um determinado grupo quer ser representado. É preciso compreender a identidade cultural como um produto discursivo contextualizado em questões históricas e institucionais. É uma negociação entre as origens com o objetivo do grupo, aquilo que ele quer ser – esse se sobressai em relação ao outro. As identidades “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são assim mais um produto da marcação da diferença e da exclusão do que signo de uma unidade idêntica” (HALL, 2003, p. 109).

Mas, como ficam as identidades culturais dos grupos marginalizados na pós-modernidade? Os grupos constituídos por meio da diferença mantêm uma unificação? Hall (2003) propõe três possíveis consequências que as identidades passam sob a globalização: 1) as identidades estariam se desintegrando em consequência da homogeneização global; 2) as identidades nacionais e outras identidades locais estariam sendo reforçadas por resistir à globalização; 3) identidades híbridas estariam tomando lugar das identidades nacionais.

Segundo Bauman (2005, p. 96), nessa época de modernidade fluida, manter uma mesma identidade por muito tempo ou por toda a vida, é arriscado e as “[...] identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter”. Somos diariamente seduzidos e/ou forçados a assumir outras identidades, e, para assegurarmos alguma preexistente, é preciso entrar no jogo e moldá-la. Nesse contexto, o próprio essencialismo pode inclusive ser pensado como uma estratégia ou tática de reexistência do grupo. Muitos integrantes de movimentos sociais buscam reivindicações essencialistas para legitimá-los. Geralmente, são discursos em que “a história é construída ou representada como uma verdade imutável” (WOODWARD, 2009, p. 14). Essas identidades são, até o fim, sustentadas como se fossem fixas, através da busca pela

verossimilhança no discurso essencialista. Entretanto, essas identidades tendem a seguir a corrente das identidades pós-modernas, fluidas e fragmentadas. A tendência é exercer uma constante negociação com as diferenças. E se essas diferenças são líquidas e mutantes, é imprescindível acompanhar a correnteza e adaptar as identidades, a fim de assegurar os objetivos do movimento social e defender-se das identidades impostas.

Spivak (2010) mobiliza pensadores de diversas áreas do conhecimento para refletir sobre duas questões: a agência dos chamados sujeitos subalternos, e o papel do intelectual ao tentar representá-los. A autora irá definir que o subalterno se refere às “camadas sociais mais baixas constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK apud ALMEIDA, 2010, p. 12). A ‘fala’ dos sujeitos subalternos seria a sua agência, ou seja, a sua autonomia diante da sociedade excludente em que eles se encontram. Tal questão envolve a consciência dos sujeitos, bem como a sua capacidade de formar alianças políticas. Nesse aspecto, Spivak (2010) debate frontalmente com Foucault e Deleuze que afirmam que os sujeitos oprimidos não mais precisariam ser representados, por serem capazes de lutarem autonomamente. Para a autora, os filósofos desconhecem a realidade desta divisão nos países do assim chamado Terceiro Mundo, por equipararem o sujeito oprimido que neles vivem com os do Primeiro Mundo. Segundo ela, é impossível para os intelectuais franceses contemporâneos imaginar o tipo de poder e de desejo que habitaria o sujeito inominado do Outro da Europa (SPIVAK, 2010, p.46). Assim, Foucault e Deleuze ocupariam uma posição específica e privilegiada de fala do Primeiro Mundo, sob a padronização e regulamentação do capital socializado – e eles não reconhecem isso, segundo a autora. Ao falar dos “homens e mulheres entre os camponeses iletrados”, dos “tribais”, e dos “estratos mais baixos do subproletariado urbano”, Deleuze e Foucault suporiam que tais sujeitos, se tiverem a oportunidade e a possibilidade de formarem alianças políticas, “podem falar e conhecer suas condições” (SPIVAK, 2010, p.54).

Dessa forma, o sujeito é, para Spivak (2010), heterogêneo e descentralizado. A questão da ideologia, que foi deliberadamente ignorada pelos filósofos, fica evidente, uma vez que não há um sujeito indiferenciado a guiar a agência segundo um desejo mecânico. Neste ponto, Spivak (2010) mostra como o sujeito monolítico imaginado pelos filósofos franceses englobaria dois sentidos de representação, erroneamente por eles aglutinados. O primeiro sentido é sinônimo de “falar por” (SPIVAK, 2010, p.31), possuindo o sentido político de representar um grupo, e a suposta capacidade de conhecer a realidade do representado. Já o segundo sentido, que a autora chama de “re-presentação” (SPIVAK, 2010, p.31), está ligado à

arte e à encenação. O sujeito descentralizado e heterogêneo de Spivak (2010) revelaria uma descontinuidade entre esses dois sentidos de representação, nela residindo as dificuldades de agências do sujeito subalterno, como também de eles formarem alianças políticas.

Para Spivak (2010), contrariamente ao que acreditavam Foucault e Deleuze, o intelectual não só pode, como deve, representar o subalterno. Todavia, nesse percurso, ele deve ficar atento para não emudecer, ainda mais, o subalterno, e sim ser um veículo para que este possa falar e ser ouvido. Não há, assim, autorrepresentação. Da mesma forma, o subalterno não deve configurar apenas um “objeto” a ser revelado ou conhecido pelo intelectual que deseja falar pelo outro. Assim, nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico, questionando assim a própria figura do intelectual. Nesse contexto, muitos membros de movimentos sociais questionam o porquê de alguém de fora dos movimentos se colocar como porta-voz de suas próprias demandas e, sobretudo que tipo de representações identitárias vem sendo vinculada a eles. Da mesma forma, é possível questionar se o sujeito subalterno não possui formas distintas de autorrepresentação, que talvez fujam das expectativas dos intelectuais, que sempre esperam uma ação coordenada e política específica.

Considerando-se que a identidade se insere em um chamado “circuito da cultura” (WOODWARD, 2009, p.19), questiona-se o que tem acontecido no mundo, na atualidade, que serviria de sustentação para a tese de uma suposta crise de identidade e o que significa esta constatação, até que medida as identidades seriam fixas ou cambiantes e fluidas. Compreende-se que a fragmentação acompanha as mudanças das sociedades pós-modernas, assim:

[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora... a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação [...] (RUTHERFORD, 1990, p.19-20 apud WOODWARD, 2009, p.19).

As discussões sobre identidades indicam a emergência de novas posições e de novas identidades produzidas em posições cambiantes. Na pós-modernidade, marcada pela expansão do capitalismo, a migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades, principalmente de desenvolvimento. Embora o movimento global do capital seja muito mais livre, o mesmo não ocorre com a mobilidade do trabalho. Esse tipo de dispersão produz identidades que são

moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes sujeitos. Essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras:

As mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades, principalmente as nacionais e étnicas. As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. A luta e a contestação estão concentradas na construção cultural de identidades, tratando-se de um fenômeno que está ocorrendo em uma variedade de diferentes contextos (WOORWARD, 2009, p.25).

Hall (2003), Moita Lopes (2002a, 2002b), Rajagopalan (1998) e Woodward (2009) argumentam a favor do reconhecimento da identidade, mas não de uma identidade que esteja fixada na rigidez da oposição binária (nós versus eles). Eles sugerem que, embora este reconhecimento seja construído por meio da diferença, seu significado não é fixo. Utilizando o conceito de *différance* de Jacques Derrida, Hall (2003) irá postular que o significado é sempre deferido ou adiado e não é completamente fixo ou completo, o que permite que ocorra algum deslizamento. Essa posição enfatiza a fluidez da identidade. Uma afirmação importante já que cria uma nova perspectiva para aqueles que reivindicam suas identidades, pois eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e modificar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum.

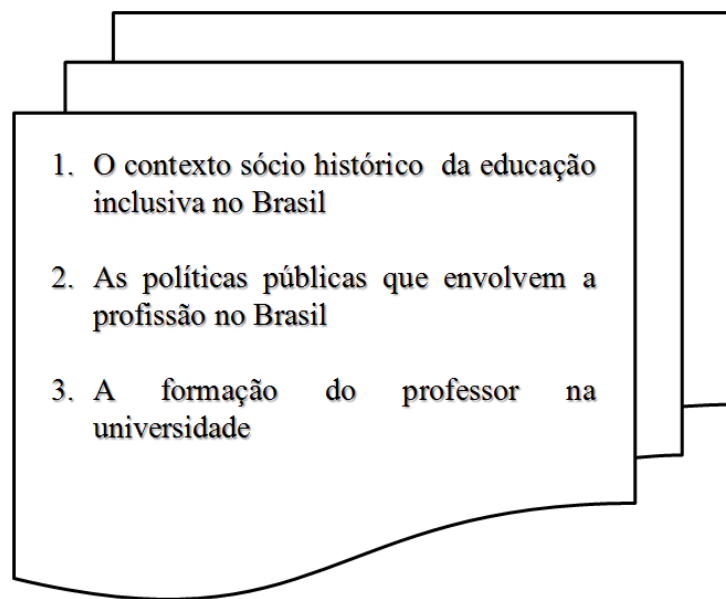
Na sociedade pós-moderna, o que se espera é que a escola, bem como as mais diversas instituições sociais, compreenda e trabalhe para que os sujeitos percebam que são diferentemente posicionados, em diferentes lugares e em diferentes momentos, de acordo com os diferentes papéis sociais que estão exercendo (WOODWARD, 2009). Em certo sentido, são posicionados e se posicionam em conformidade aos campos sociais nos quais estão inseridos. Os indivíduos podem passar por experiências de fragmentação nas relações pessoais, no trabalho e em tantas outras instâncias de suas vidas. A complexidade da vida moderna exige que esses assumam diferentes identidades, mas essas diferentes identidades também podem estar em conflito. Além disso, as identidades diferentes podem ser construídas como estranhas ou desviantes.

Destarte, as chamadas políticas de identidades concentram-se em afirmar a identidade de pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado, como os negros, as mulheres, os homossexuais, os portadores de necessidades educacionais especiais, entre tantos outros. A identidade passa a ser entendida assim como um mecanismo de mobilização política.

2.3.3.3 A identidade profissional do professor

Procuramos, no presente trabalho, entender os posicionamentos dos professores da educação básica inseridos em uma escola inclusiva. Buscamos, com base no pressuposto teórico que delimitamos aqui, discorrer sobre esse processo identitário, pensando em uma definição de identidade que envolva vários aspectos. Neste sentido, definimos uma representação dos aspectos que achamos mais relevantes para essa temática, como explicitado na figura abaixo:

FIGURA 2



Aspectos da identidade profissional do professor na escola inclusiva
Fonte: Elaborada pela autora

A figura 2 ilustra a complexidade que envolve conceituar a identidade do professor, sendo possível realizar uma lista de diversos aspectos que podem e devem ser levados em consideração quando se pretende analisar a questão. Inicialmente, encontra-se o contexto sócio histórico da educação inclusiva no Brasil, pois esse aspecto é importante para se entender de onde partiu o interesse pela inclusão escolar no Brasil e para entender o porquê de se ensinar em um contexto inclusivo hoje. Outro aspecto refere-se às políticas públicas que envolvem a profissão docente no Brasil, uma vez que entendemos que as reformas educacionais influenciam a identidade do professor. E, posteriormente, a formação do professor na universidade, nos cursos iniciais e contínuos, que se refere aos aspectos formais que os futuros professores devem adquirir para se tornarem professores da educação básica.

A figura é apenas uma tentativa de representar a complexidade do conceito de identidade localizando-o em um contexto histórico e social específico. Todos esses aspectos elencados influenciam no processo de construção de identidades de professores em escolas inclusivas. Neste trabalho, obviamente não poderemos abordar mais detalhadamente cada um desses aspectos da figura, devido às limitações de escopo, espaço e tempo, mas acreditamos que, indiretamente, todos eles estarão sendo discutidos ao se traçar as discussões aqui propostas sobre as perspectivas dos professores, regulares e especialistas, em relação à Educação Inclusiva frente à conjuntura educacional inclusiva em uma escola pública na cidade de Salvador.

Pelos resultados encontrados nos estudos sobre os quais esse trabalho se fundamenta, e a partir dos resultados dessa dissertação, entendemos que a identidade profissional dos professores, aqui delimitados, refere-se a um conjunto complexo formado, além do conhecimento teórico específico de cada área de licenciatura, pela formação acadêmica, pela capacidade de lidar e interagir com pessoas, pelas aceções sobre o que é ser professor, e especificamente sobre o ensino/aprendizagem para alunos em situação de inclusão, e pela motivação e autonomia que permitam ao profissional atuar no contexto de ensino (BORDAS; ZOBOLI, 2009; BUENO, 1999; CARVALHO, 1998; COSTA, 2012; FREIRE, 2005; MARTINS, 2012).

A identidade do professor é construída em um contexto social e histórico específico, sendo influenciada pelas experiências anteriores à formação acadêmica, durante essa formação e também pelas mudanças que ocorrem na estrutura educacional do país (MOITA LOPES, 2002a, 2006; PIMENTEL, 2012; TELLES, 2002). Moita Lopes (2002a) mostra como, no ambiente institucional da escola, o discurso dos professores e alunos constroem suas identidades. Apesar de seu trabalho não se voltar para a formação de professores, em específico, Moita Lopes (2002a) traz implicações para esse contexto, pois, podemos afirmar que a linguagem utilizada pelo professor formador e seus alunos, em sala de aula, também pode determinar como os sujeitos escolares constroem a sua identidade.

A identidade profissional é entendida como um fenômeno que pode ser negociado, constituído pela linguagem, e que também muda de acordo com os contextos em que o indivíduo está inserido. As identidades são construídas socialmente e, portanto, os traços identitários não são frutos somente de escolhas conscientes e de racionalidades dedutivas. As características de um grupo social, muitas vezes, não são determinadas pelo grupo. Elas fazem parte de um processo histórico, são frutos de jogos de poder, de conflitos de valores, de subordinações e de dominações. Para tanto, vivemos em uma sociedade que raramente

vincula a imagem do professor, principalmente o da educação básica, à de um profissional de sucesso no mercado de trabalho.

Por isso, acreditamos que as licenciaturas devem trabalhar, desde os anos iniciais de formação, questões sobre o tipo de profissional que se espera formar, de modo que a discussão sobre o processo de construção identitária possa favorecer a identificação e o orgulho de ser um professor.

Moita Lopes (2002a) refere-se à figura do professor como aquele que pode controlar as possíveis identidades sociais representadas pelos alunos em sala de aula, tanto positivamente quanto negativamente. Assim, as visões, os desejos e os sonhos que professores e alunos constroem podem sofrer influências diretas dos discursos gerados no espaço da escola.

Alguns aspectos inerentes ao contexto escolar precisam ser levados em consideração ao se falar em identidades profissionais e formação docente, como, por exemplo, os interesses que estão em jogo nesse conjunto difuso, atravessados por crenças e valores que marcam, não só cada um dos sujeitos individualmente, como, também, as instituições que os legitimam no coletivo. Nesse caso, a representação política é muito forte, o que desencadeia, muitas vezes, uma distorção nas intenções educativas de uns em detrimento dos interesses de outros.

As práticas de ensino/aprendizagem são espaços em que “se defrontam identidades sociais, marcadas pela cultura, pela instituição e pela história” (MOITA LOPES, 2002a, p.55). Isso significa dizer que certos traços identitários são considerados mais relevantes que outros. Alguns são, até, contraditórios entre si. Moita Lopes (2002a) nos remete à afirmação de que isso é possível porque “as mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes” (MOITA LOPES, 2002a, p.36). Assim, por exemplo, determinado sujeito pode ser identificado, em uma situação interativa, por certo traço, mas, em outro momento, ser reconhecido por outro traço identitário.

Essas identidades são construídas, segundo Hall (2003), dentro e fora do discurso. Nessa perspectiva, é importante compreender que é através dele que os sujeitos agem no mundo, relaciona-se com o outro, constroem, enfim, suas identidades. Por isso, é preciso entendê-las a partir dos contextos sociais, históricos, políticos e culturais em que elas se constituem. O professor pode exercer influência sobre os sujeitos que participam dos eventos de sala de aula, os quais, por sua vez, se representam a partir desse jogo estabelecido entre características que trazem de outras práticas sociais e as que se constituem nesse espaço. Por essa razão, Hall (2003) e Woodward (2009) afirmam que essas identidades são construídas, exatamente, na diferença e não fora dela. Ou seja, é naquilo que lhes faltam que esses sujeitos buscam suas identificações. Assim, o poder com que um sujeito se representa, como é o caso

específico do professor, define posições e, conseqüentemente, a (re)construção de identidades sociais, enquanto um mecanismo de resistência social e de ativismo político. As múltiplas identidades são, portanto, frutos da interação do sujeito em determinado contexto e no qual os outros o reconhecem como um determinado tipo e não outro. Dessa maneira, Moita Lopes (2003, p.19) afirma que:

[...] é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores.

Ao se ponderar como os sujeitos se relacionam nas práticas sociais em sala de aula, é preciso pensar que esse é um ambiente, em que há uma profusão de interesses e demandas, formado por um conjunto de características culturais diferentes que, por sua vez, vão se cruzar ainda com as intenções educativas da instituição escolar e do sistema que a agrega. A sala de aula é, portanto, um lugar pouco propício para a confluência de sujeitos homogêneos em busca de um objetivo comum. Dessa maneira, não se pode desconsiderar que este sistema é revestido por crenças, valores e interesses necessários para legitimar o papel social de determinada instituição, para que possa garantir o respeito às diferenças, no desenvolvimento das ações desses sujeitos.

Deve se considerar também o papel que o professor desempenha nesse espaço e, conseqüentemente, sua representação simbólica diante do aluno. Geralmente, ele incorpora a figura do mestre, aquele que detém o saber e, em muitos casos, como arma de manipulação, de imposição de saberes e condutas disciplinares. Utiliza, para tanto, um discurso atravessado pelo poder, que lhe é conferido pela escola, através de uma linguagem que se distancia da do outro, que é o aluno. Nesse sentido, o professor pode controlar as possíveis identidades sociais desempenhadas pelos alunos na sala de aula, num jogo que flutua entre o saber e o poder (MOITA LOPES, 2002a). Além disso, o próprio professor tem suas identidades controladas por outras instâncias que exercem uma posição superior de poder.

No jogo interativo, é preciso reafirmar as posições ocupadas por professores e alunos. É assim que esses sujeitos vão se engajando discursivamente e se (re)construindo. A interação se torna possível graças ao uso da linguagem e do seu valor dialógico (BAKHTIN, 2002). Quando usamos a linguagem, o fazemos considerando as marcas socio-históricas de nosso interlocutor. Logo, é através dessa interação que o professor, revestido de sua autoridade, tem sempre algo a dizer ao aluno e este, por sua vez, a ouvir, mas essas posições podem também

ser deslocadas e vistas através de um escopo amplo, e que não se restrinja a somente a sala de aula. É na interação, portanto, que se manifestam ou se (re)produzem as relações sociais (MOITA LOPES, 2002a).

A interação⁸ é entendida aqui como uma ação conjunta dos sujeitos, em posições diferentes, mas que exercem influência recíproca. Essa concepção fortalece a teoria dos autores aqui citados que defendem a identidade como constructo fragmentado, multifacetado e móvel, o que justifica, em muitos casos, o deslocamento de papéis, ou o seu reposicionamento, hierarquicamente constituídos. De acordo com Moita Lopes (2002a, p.37), essas mudanças são cruciais, pois trata de “um processo social em que transformações podem ser geradas”. Como se afirmou anteriormente, é no uso da linguagem que as pessoas constroem suas identidades. Para Bakhtin (1997), a linguagem é uma criação coletiva, pois é integrante de um diálogo cumulativo entre o eu e o outro, entre muitos eus e muitos outros. Assim, centrando sua concepção na palavra diálogo, considera toda produção verbal como dialógica (BAKHTIN, 2002). O diálogo significa aqui o encontro e a incorporação de vozes em um tempo e em um espaço sócio-históricos. A ideia de constituição do sujeito e da linguagem se dá num processo que se caracteriza pela intersubjetividade e pela interdiscursividade e seu desenvolvimento pode ser harmônico ou não, mas a sua origem está sempre no campo social e é determinada pelo contexto histórico. Dessa forma é possível caracterizar-se esse sujeito como heterogêneo, capaz de se modificar na relação com outros sujeitos em outros discursos.

Diante do exposto aqui, passamos agora a discutir sobre a formação do profissional docente. As mudanças estruturais ocorridas nas últimas décadas, e que caracterizam, sobretudo, o início desse século, fazem exigências renovadas, quase que cotidianamente, sobre as habilidades e as competências que os profissionais devem desenvolver. Se isso é uma prerrogativa para a maioria das profissões, parece ainda mais verdadeiro para a formação do professor da educação básica.

A discussão que se segue visa compreender os fatores relacionados com a formação dos professores para lidar com o ensino-aprendizagem de alunos em situação de inclusão e que são entendidas como um dos aspectos que agem diretamente no posicionamento identitário desses profissionais.

⁸ Sobre interação, ver também a nota 4 deste trabalho.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR

Nos últimos anos, mudanças tanto na natureza e no funcionamento das instituições sociais, quanto na subjetividade dos indivíduos têm ocorrido. Conseqüentemente, a escola passou a ter novos atores, marcados por diversas identidades, oriundos de diferentes espaços e de variadas classes socioeconômicas. Os objetivos da educação escolar têm se direcionado para a formação cidadã e almejam alcançar o modelo de uma sociedade igualitária e democrática. Neste contexto, ainda marcado por relações conflituosas, verifica-se o crescente interesse em discutir o papel da educação na constituição dos sujeitos e as possíveis contribuições que a escola pública poderia promover em prol do desenvolvimento social de seus alunos.

A partir das décadas de 1950 e 1960, a educação brasileira vivenciou o início de uma significativa contribuição de processos educativos que uniam componentes culturais de diferentes grupos populares (MATTOS, 2014). Passava-se a dar atenção aos grupos marginalizados tanto social quanto culturalmente. Havia a necessidade de um atendimento adequado à nova perspectiva de se promover uma educação inclusiva.

Nesse capítulo, detemos-nos em refletir sobre o contexto de formação dos professores frente à inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, em conjuntura com diretrizes legais, programas, projetos e estudos em educação inclusiva. Discutiremos a importância de se atentar para os aspectos referentes à formação docente para atender alunos em processo inclusivo. Assim, para refletirmos sobre a temática proposta, aliamos os pressupostos teóricos da Educação Inclusiva (BEZERRA, 2012; BORDAS; ZOBOLI, 2009; BUENO, 1999; COIMBRA, 2003; MACARULLA; SAIZ, 2009; MANTOAN; SANTOS, 2010; MAZZOTTA, 2005; MIRANDA; FILHO, 2012; SANTOS, 2008; SERRA, 2008; SILVA, 2005) e Linguística Aplicada (MATTOS, 2014; MOITA LOPES, 1996, 2002a, 2002b, 2006; RAJAGOPALAN, 2003).

Nesse estudo, buscamos valorizar não só a perspectiva pedagógica da temática proposta, mas, também, a institucional, a sociopolítica e a cultural. Apesar de cada um desses aspectos possuírem dimensões singulares, o propósito foi de delinear suas inter-relações a fim de melhor compreender a dinâmica do contexto escolar inclusivo e conhecer, ainda que amplamente, os discursos e as redes de práticas sociais e, mais particularmente, a sala de aula, visando refletir sobre a formação docente. Além disso, tentamos nos ater a dois instantes do processo de formação dos professores: a inicial, através dos cursos específicos de graduação e de pós-graduação (quando é possível); e a formação continuada, que se caracteriza como

exigência para o exercício qualificado da profissão, estendendo-se por toda a vida. Em ambas as situações, o objetivo é desenvolver uma competência profissional, caracterizada por um conjunto de saberes que habilita o professor para o exercício do magistério e de todas as suas funções profissionais.

Dessa maneira, a presente discussão parte da percepção da linguagem como parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos (FAIRCLOUGH, 2001a; MOITA LOPES, 2002a, 2002b; RESENDE; RAMALHO, 2011). Assim, as práticas sociais são reflexivas e discursivas por natureza e, conseqüentemente, o discurso reflete o social (FAIRCLOUGH, 2001a; MOITA LOPES, 2002a, 2002b; RESENDE; RAMALHO, 2011). Uma vez ocorrendo transformações no ambiente social, o discurso as reproduzirá, já que as práticas discursivas são constituídas no seio da vida social, levando os sujeitos a agirem em um tempo e em um espaço dados (RESENDE; RAMALHO, 2011). As novas práticas educativas têm se inclinado a considerar a diversidade e as diferenças de aprendizagem entre os alunos e revelado a urgência por uma educação democrática, como componente de acesso e permanência na escola pública e, dessa maneira, refletir possibilidades de afirmação de uma sociedade humana e justa.

Inicialmente, analisar-se-á a implementação de políticas públicas de formação de professores. Em seguida, trataremos da formação docente voltada para educação inclusiva. E, posteriormente, abordaremos a problemática da inclusão escolar dos portadores de deficiência visual. Nota-se a importância dessas temáticas para os profissionais de Licenciatura, principalmente em Letras, visto que é preciso estar ciente do que preconiza a legislação e conhecer a realidade educacional onde será exercida a docência.

3.1 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O ambiente escolar, tido como um espaço monocultural e de caráter homogeneizador, muito contribuiu para criar em certos grupos sociais o sentimento de desqualificação e de exclusão. No modelo de escola tradicional, a representação identitária de muitos grupos tem sido destruída por intervenções unilaterais e homogeneizantes (SANTOS, 2008). A instituição tem sido entendida como a organização capaz de transmitir o conhecimento e a produção cultural desenvolvida pela sociedade. O professor, por sua vez, tido como o dono do conhecimento, mediador, transmissor e intérprete da cultura. Entretanto, nos últimos tempos, devido a diversas transformações sociais, esse sujeito, e também a escola, passou a ter novas demandas e a enfrentar novos desafios em seu cotidiano escolar.

Na atualidade, o papel dos professores não se resume a apenas ensinar, eles precisam estar preparados para enfrentar as diferenças existentes em seus alunos e nas relações interativas que se apresentam nas escolas (MATTOS, 2014; MOITA LOPES, 2002a). Os resultados obtidos nas avaliações escolares nacionais e sua repercussão social impuseram aos professores e à sua formação a responsabilidade pelo desempenho dos alunos e o fracasso escolar. A formação docente tornou-se assim um assunto muito discutido.

Mattos (2014) ressalta que a postura autônoma esperada dos docentes deve ser trabalhada e incentivada antes mesmo do exercício profissional, ou seja, durante a sua formação inicial. Além disso, a autora enfatiza que a formação acadêmica que tem sido disponibilizada aos professores, nos vários cursos de licenciatura, configura-se pouco consistente frente às atribuições e demandas que, principalmente, a diversidade sociocultural vem solicitando desses profissionais (MATTOS, 2014). Isso se deve, segundo a autora, a uma formação que se projeta, em sua totalidade, sob a perspectiva técnica. Os cursos de licenciatura e formação de professores precisam ser (re)pensados, segundo Mattos (2014), de modo que favoreçam a formação de um profissional reflexivo, crítico e atuante nas ações transformadoras frente as iniquidades que se fazem presentes no seu campo profissional.

3.1.1 Políticas públicas e formação profissional docente

No Brasil, um exemplo de política pública implantada e que incidiu diretamente na capacitação dos profissionais da educação é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação ou Fundeb. Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef⁹, que vigorou de 1998 a 2006, o Fundeb alcança os segmentos da educação básica, destinado aos municípios e estados. É um fundo especial, com vigência estabelecida para o período de 2007 a 2020, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado, sobretudo, por recursos provenientes dos impostos e transferências do Distrito Federal, estados e municípios, vinculados à educação. O Fundo prioriza o aproveitamento dos recursos na manutenção e desenvolvimento para a educação básica pública que deve observar o artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996) ou Lei nº 9.394/1996. Entre seus objetivos, o Fundo discrimina a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da

⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

educação como uma das despesas previstas com as instituições educacionais, dando apoio aos cursos de formação. Segundo dados do censo, foram estimados recursos de cerca de R\$ 116 bilhões para 2013, sendo que cerca de 60% desses expedientes são destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício na rede pública (INEP, 2014).

Cabe ressaltar, entretanto que o financiamento da educação estatal no Brasil costuma enfrentar, com ou sem os fundos, problemas. Segundo Davies (2008), os principais danos são recorrentes da inflação, da renúncia fiscal, da sonegação fiscal, da política fiscal/econômica, da não aplicação da verba legalmente vinculada pelas diferentes esferas de governo (municipal, estadual e federal) e sua impunidade, das variadas interpretações tomadas pelos Tribunais de Contas sobre o cálculo das receitas e despesas ligadas à manutenção e desenvolvimento do ensino e da extrema desigualdade de recursos disponíveis nas três esferas de governo e mesmo entre prefeituras dentro de um mesmo estado. Além disso, não se pode reduzir à qualidade da educação a um percentual fixo e inflexível de impostos, como se isso fosse suficiente para atender as necessidades educacionais da população (DAVIES, 2008).

A Resolução nº 01, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de licenciatura, estabelece que compoñham as competências necessárias no processo de formação de professores àquelas relacionadas ao ensino, à pesquisa e as socioculturais (BRASIL, 2002). Conforme a Resolução, as competências de ensino estão direcionadas à aprendizagem do aluno, ao uso de tecnologias de comunicação e informação, de metodologias e materiais inovadores, a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Já as competências de pesquisa abarcam o aperfeiçoamento em práticas investigativas. E, por fim, as competências socioculturais devem incluir o acolhimento e o trato da diversidade, o exercício de atividades de enriquecimento cultural e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. Acredita-se, entretanto, que a centralidade que as diretrizes colocam no desenvolvimento de competências podem provocar inúmeras controvérsias no meio educacional, uma vez que o próprio conceito de competência pode não ser entendido do mesmo modo pelos diversos grupos. O conceito pode ser apresentado tanto como uma capacidade prática, como conhecimentos teóricos, como uma reflexão sobre a ação ou mesmo como possibilidade de se superar a dissociação entre teoria e prática.

Uma questão pertinente é acerca da condição dos professores em serem produtores ou reprodutores de saberes. O que se observa, com algumas inquietações, é a clara falta de

autonomia por parte dos professores no que concerne a sua formação, ou seja, a partir de reflexões e análises constantes sobre sua prática, decidir, por si próprio, o que aprender, o que transformar, o que inovar, enfim, constitui-se numa tarefa difícil e, na maioria das vezes, solitária. Acerca dessa autonomia para administrar sua própria formação, Perrenoud (2000, p.163) afirma que:

A lucidez profissional consiste em saber igualmente quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece (individualmente ou em grupo) e quando é mais econômico e rápido apelar para novos recursos de autoformação: leitura, consulta, acompanhamento de projeto, supervisão, pesquisa-ação com aportes estruturados de formadores, suscetíveis de propor novos saberes e novos dispositivos de ensino-aprendizagem.

Quando o professor não consegue assumir uma postura reflexiva para agir ou, posteriormente, para refletir sobre a ação realizada, ainda conforme a concepção de Perrenoud (2000), o que se verifica é que ele se torna reproduzidor de saberes alheios, gerando uma prática desmotivada, repetitiva, sem significado para os alunos e para ele mesmo. Se pensarmos sobre os procedimentos que os profissionais precisam desenvolver para gerir e administrar sua própria formação, a leitura é um dos aspectos fundamentais, uma vez que, devido a sua intensa jornada de trabalho, que equivale a uma carga horária intensa em sala de aula, pouco tempo lhe resta para suas leituras. Quando inevitáveis, elas são feitas de maneira superficial e atropelada, revelando uma falta de intimidade maior com a compreensão leitora. Há que se considerar, ainda, a dificuldade que se tem de acesso ao material impresso, sem contar o alto custo do livro no Brasil.

Para o Plano Nacional de Educação/PNE (INEP, 2014), a qualidade do ensino só poderá existir se houver a valorização dos profissionais do magistério, através de uma política plena que congregue a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. Define-se que a formação, inicial e continuada, do professor demanda que, sobretudo, as universidades públicas tenham atenção especial à educação. A melhoria da qualidade da instrução básica depende da formação de seus docentes e das oportunidades que são oferecidas a eles. O que se observa, entretanto, é que a remuneração salarial ainda está muito aquém de sua expectativa, se comparada com outras profissões. Isso desencadeia outra questão, relacionada ao estatuto social e econômico dos professores, pois segundo os discursos e atividades sindicais, tem havido recorrentemente certa degradação em relação a sua condição socioeconômica. Além disso, não podemos negar a falta de condições suficientes de trabalho, caracterizadas pelas dificuldades vivenciadas pelo professor em sua

sala de aula, acarretando, muitas vezes, problemas para a sua saúde. Destarte, a situação descrita é reflexo dos muitos problemas enfrentados pelas instituições públicas de ensino de todo o país.

Deste modo, tão importante quanto a formação inicial é a continuidade desse processo, visando buscar novos conhecimentos, novas formas de atuar, atender as novas demandas educacionais que se apresentam e promover a apropriação pelos alunos dos valores e conhecimentos socialmente produzidos (MARTINS, 2012). Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais da educação, nas escolas regulares, deve se atentar também à sua formação continuada.

Quanto à formação continuada, há alguns impasses que precisam ser discutidos. Como discorre Arroyo (2000), existe um debate sem fim em torno dos documentos institucionais, os currículos de formação, pareceres dos Conselhos e decretos presidenciais sobre as legítimas instituições responsáveis pela formação dos professores, refletindo a disputa entre academia e governantes. Segundo Arroyo (2000), o que ocorre é que, nem sempre, as propostas de formação continuada têm saído das universidades, quem deveria, de fato, ser responsável por uma política coerente de formação profissional.

Outro impasse apontado por Arroyo (2000) é que, na maioria das vezes, as propostas de formação são feitas e realizadas tendo em vista uma crise da educação, o que acarreta de uma concepção de trabalho pautada apenas na suplência de carências através de cursos de reciclagens, treinamentos e atualizações, o que contraria a ideia da continuação da formação profissional através do processo de reflexão e trocas contínuas entre os profissionais.

A formação continuada estabelecida, pontualmente, sem vínculo efetivo com a prática do professor na escola, ou seja, sem assumir a característica de reflexão do trabalho desenvolvido pelo profissional, é outro impasse relacionado a esse tipo de formação. E, por ultimo, outro impasse seria os princípios que norteiam as práticas de formação continuada que tendem a seguir quase sempre um único padrão. Essas práticas se tornam, portanto, homogeneizantes e tratam todos os professores e seus alunos como iguais. Não existe assim uma distinção de um professor para outro, de um aluno para outro, de uma escola para outra e nem de uma realidade para outra.

Estados e municípios, responsáveis pela educação básica, não têm investido o suficiente na formação de seus professores, sobretudo na formação continuada (PIMENTEL, 2012). Tem se evidenciado, assim, a crescente necessidade de um maior investimento na formação dos profissionais de ensino para recuperar realidades, como a descrita por Martins (2012) que diz que:

[...] segundo dados do MEC, a partir do Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2006, podemos constatar a existência de 2.629.694 docentes atuantes na Educação Básica, sendo que, destes, 735.628 professores não têm nível superior e 20.339 são considerados leigos. Os docentes sem nível superior, segundo o referido censo, podem ser assim distribuídos: 230.518 estão atuando na Educação Infantil; 355.393 na 1ª à 4ª série e 125.991 na 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental; 23.726 no Ensino Médio. (MARTINS, 2012, p.29)

Já na região Nordeste, segundo Martins (2012), este quantitativo era bastante significativo, atingindo um total de 355.910 docentes sem formação em nível superior. Valor este que correspondia a 48,38% do total de docentes sem formação em nível superior no país, centrando-se mais a sua atuação na primeira etapa do Ensino Fundamental (173.476 profissionais) e na Educação Infantil (95.581 profissionais), etapas formativas essenciais e basilares para a vida escolar.

Em 2013, segundo o INEP (2014), havia mais de 2.141.676 professores atuando na educação básica no Brasil, sendo que 74,8% destes possuíam ensino superior e 24,9% não tinham nível superior. O censo de 2013 (INEP, 2014) aponta que, em relação à formação superior: no ensino infantil, 60% dos docentes possuíam essa formação; nos anos iniciais do ensino fundamental, cerca de 72,4%; nos anos finais do ensino fundamental, 86,8%; e no ensino médio, 92,7% dos professores possuíam formação superior. Cruzando dados do Censo da Educação Básica com o Censo da Educação Superior para o ano de 2012, identificou-se que cerca de 430 mil profissionais que atuavam no magistério da educação básica também eram alunos da educação superior (INEP, 2014). Desses professores, observou-se que aproximadamente 48% estavam matriculados no curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras.

Pensando na formação de nível superior, o conhecimento necessário ao fazer pedagógico do professor abrange ao menos três aspectos essenciais e que estão diretamente imbricados: o metodológico, que é direcionado para as estratégias de ensino; o específico, relacionados aos conhecimentos de sua área de atuação; e o conhecimento que abrange as concepções de educação e de outras áreas, e onde se situam as discussões sobre a inclusão social e educacional, cujos conteúdos somam-se aos saberes indispensáveis ao professor. Isso também inclui a capacidade de refletir sobre a sua própria prática.

Perrenoud (2002), por exemplo, faz uma crítica acerca das concepções equivocadas e ultrapassadas, apresentadas pelos currículos da maioria das faculdades de licenciatura em Letras no país. Verifica-se, segundo o autor, uma divisão marcante entre o conhecimento e o objetivo das disciplinas e o conhecimento e o objetivo das disciplinas relacionadas ao ensino,

cuja preocupação centra-se, exclusivamente, no final do curso, nas disciplinas rotuladas como próprias da área pedagógica. Dessa forma, afirma Perrenoud (2002), a transposição dos saberes adquiridos ao longo do curso para a prática não é, durante o percurso, objeto de reflexão, de investigação, de discussão, de tematização, devendo, ao contrário, constituírem-se numa competência a ser desenvolvida pelo estudante apenas no momento de seu estágio e na sua relação profissionalmente dita. Infelizmente, percebe-se que a realidade descrita por Perrenoud (2002) não se diferencia muito do que acontece nos demais cursos de licenciatura de outras áreas. A postura reflexiva diante da prática e que esta seja objeto das diversas disciplinas do curso de formação de professores desde o início, é a sugestão de Perrenoud (2002), o que possibilitaria, segundo ele, uma interferência profissional real. Mas a questão que se impõe é se estarão aqueles mestres preparados para dialogar com os problemas que enfrentam, hoje, os sistemas públicos de ensino da educação básica no país.

Após ingressarem no mercado de trabalho, os professores têm a opção de realizar cursos que complementem a sua habilitação inicial. A formação continuada ocorre em cursos de extensão diversificados que oferecem diplomas profissionais, em nível médio ou superior, presencial ou à distância, pelas instâncias particulares, municipais, estaduais ou federais. Esse é, portanto um âmbito formativo muito diverso. Entende-se, entretanto, que essa formação não deve se restringir somente a estes cursos e devido a seu caráter contínuo e frequente deve acontecer a todo o momento dentro da própria escola, possibilitando a troca de experiências, de práticas e conhecimentos entre os próprios professores. Assim, Pimentel (2012, p.150) ressalta que:

Embora se compreenda que nos termos da lei a formação continuada se dará em ambiente fora da escola básica, [...] sugere-se que esta formação aconteça em forma de estudo em serviço, dentro do próprio ambiente escolar, ressaltando-se que este momento de estudo deve ter caráter de direito e dever do docente, deve ser remunerado, ininterrupto e abranger temáticas específicas e pertinentes às questões emergidas no contexto da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Para tal, essa formação deve estar prevista nos projetos pedagógicos de cada sistema de ensino. Vale ressaltar que esse procedimento não nega a formação continuada realizada no ensino superior em nível de pós-graduação. As dificuldades no que se refere ao ensino, de alguma forma, estão relacionadas à ausência de políticas públicas consistentes e coerentes na formação e valorização desse profissional, já que as propostas de mudanças sugeridas até então parecem muito mais preocupadas com a quantidade do que, de fato com a qualidade. Inserem-se, aqui, os projetos de formação continuada que, apesar das possibilidades oferecidas pelos órgãos competentes, não têm surtido o efeito esperado por eles, pelos

próprios professores e pela sociedade como um todo. Logo, continuaremos ouvir as queixas no que diz respeito à má qualidade do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ou Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) rege os fundamentos, as estruturas e a normatização do sistema educacional brasileiro, no intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos. A LDBEN preconiza, em seu artigo 61, que a formação dos profissionais da educação deverá atender às especificidades do exercício de suas atividades e os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 1996). Além de salientar a junção entre teoria e prática, a referida lei ainda apresenta, no artigo 63, a obrigatoriedade das instituições de ensino superior de oferecerem educação continuada aos docentes em diversos níveis. A formação continuada deve ser uma forma de valorização do trabalho docente, obrigando assim as instituições em que trabalham a liberá-los e remunerá-los para que se dediquem a essa formação, como previsto no artigo 67 da LDBEN, e a responsabilidade dos municípios em “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”, como assegura o parágrafo 3º, inciso III, do artigo 87 da referida Lei (BRASIL, 1996).

No artigo 62 da LDBEN, observa-se, por um lado, que está assegurada tanto a formação inicial, que deverá ser promovida por regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, quanto a continuada e, por outro lado, percebe-se que a formação continuada é abordada como responsabilidade de instâncias externas à escola. No artigo 67 da referida Lei está recomendado que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação e assegurem o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com remuneração, e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Outro aspecto abordado pela lei refere-se à organização escolar brasileira, pois os professores que se objetiva formar destinam-se aos níveis e etapas dessa organização. Assim, a educação brasileira se organiza em dois níveis: o primeiro diz respeito à educação básica, constituída pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, e o segundo à educação superior. A par desses níveis, os quais podemos chamar de regulares, a LDBEN observa outras modalidades de educação: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial.

A seguir apresentamos um quadro que procura retratar os níveis e modalidades da educação brasileira, nos termos dos artigos 21, 37, 39, 44, 58 e 78 da LDBEN/ Lei nº 9.394/96, adaptado do trabalho de Carvalho (1998, p.83):

QUADRO 2

Educação Superior		
Pós-graduação	Programas	Doutorado Mestrado
	Cursos	Especialização Aperfeiçoamento Outros
Graduação	Concluintes do ensino médio ou equivalente	
Cursos Sequênciais	Por campos do saber	
Extensão	Requisitos fixados pelas instituições de ensino	
Educação Básica		
Ensino Médio	Mínimo de 3 anos	Outra modalidade: Educação de Jovens e Adultos
Ensino Fundamental	Mínimo de 8 anos	
Educação Infantil	Pré-Escolas	4 a 6 anos
	Creches	0 a 3 anos
Outras Modalidades de Educação Escolar		
Educação Especial	Para alunos portadores de necessidades especiais Preferencialmente na rede regular de ensino	
Educação Profissional	Em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada	
Educação Escolar para os Povos Indígenas: bilíngüe e intercultural		

Níveis e Modalidades da Educação Escolar Brasileira
Disponível em: Carvalho, 1998, p.83. Ciência & Educação

A LDBEN estabelece que a formação dos profissionais da educação deve atender aos objetivos desses diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento dos educandos. Em seu artigo 62, a lei estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica terá como exigência o nível superior. Em decorrência disso, somente é admitido professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Em seu trabalho, Carvalho (1998) salienta que a LDBEN estabelece que os locais próprios para a formação de docentes e especialistas para a educação básica são, no ensino superior, as universidades e os institutos superiores de educação. Além das universidades e institutos superiores de educação, a formação docente poderá se dar também em outras instituições de ensino superior tais como faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários.

Cabe ressaltar que a lei aprovada em 1996 apresenta-se importante na medida em que conceitua muitos elementos da educação nacional, porém se torna ambígua a partir do momento em que não assegura o seu próprio cumprimento. A lei, no entanto, não

impossibilita adaptações de melhoria para a educação, sendo a mais completa legislação nacional em favor da educação já redigida (CARVALHO, 1998). Tal característica proporcionou à educação, importantes avanços, como a criação do Fundef e a instituição de alguns programas do governo federal visando à promoção do acesso ao ensino superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), entre outros. Assim, a LDBEN não cessou os debates em torno da educação. Novas emendas e programas foram alvo de impasses no legislativo e entre os representantes dos profissionais da educação. Interesses do público e do privado têm sido colocados em contestação.

De modo geral, observa-se que a LDBEN tem assumido um caráter inovador, todavia, ainda insuficiente para acolher as necessidades de melhorias do sistema educacional, no sentido de avanço da qualidade do ensino brasileiro frente às tendências econômicas do país, porém mostrando-se eficaz no que se refere à regulamentação da educação nacional. A lei, apesar de propor inovações desde sua sanção em 1996, não gerou efetivo acesso a uma educação de qualidade a uma expressiva parcela da população que fica excluída também de outros processos sociais. Permanecem inconclusos muitos temas relacionados à busca pela melhoria da qualidade educacional, da formação e do aperfeiçoamento dos docentes, da autonomia universitária e da universalização do ensino fundamental (CARVALHO, 1998).

O processo de ajustes sofridos pela LDBEN não acompanhou as transformações das necessidades da educação nacional, que foram se modificando ao longo do tempo, imputando assim, algumas deficiências e ambiguidades na redação legislativa. Deste modo, a prática da lei deve ser considerada uma das prioridades da educação, tendo em vista que o progresso do sistema educacional acontece a partir dos aperfeiçoamentos que são introduzidos ao longo do processo de transformação, acompanhando a realidade da educação.

A legislação, de acordo com Gatti (2008), tem um embasamento histórico e não surge de modo repentino. As leis são criadas como forma de tentar encontrar caminhos para questões, impasses, dúvidas e obstáculos, de cunho social, para que os sujeitos envolvidos tenham uma base a ser seguida e servir de apoio. Tanto os membros e as instituições escolares quanto as legislações devem ser considerados como historicamente situados e precisam ser vistos e compreendidos em consonância ao momento em que foram criados e dos motivos sociopolíticos e econômicos por trás de suas elaborações e práticas. Assim, as legislações devem ser pensadas e repensadas continuamente e modificadas sempre que necessário a fim de trazer melhorias para a população, sobretudo se a intenção for atingir uma sociedade mais democrática e igualitária.

As recentes diretrizes e leis da educação nacional não têm o poder, por si só, de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas podem produzir efeitos em relação a essa mesma realidade. Acredita-se, com o exposto até aqui, que não se pode isolar, portanto, o professor da cultura em que se insere, do seu contexto de trabalho e do social de maneira geral e privá-lo de seus direitos profissionais previstos inclusive por lei.

Verifica-se que, no processo de ensino-aprendizagem, é mais fácil para o professor questionar-se sobre o domínio de conteúdos ou competências de seus alunos do que avaliar seu próprio nível de formação ou, como ressalta Arroyo (2000), seu próprio desenvolvimento humano. Para tanto, o professor precisa desenvolver uma postura reflexiva diante de sua prática, com o intuito de ser capaz de gerir e administrar sua formação. Nesse sentido, não se deve impor, por parte dos órgãos responsáveis, uma formação que não tenha nenhum sentido e significado para o docente e que não faça parte do que ele vive no complexo contexto escolar. No momento atual, necessitamos de uma política pública de formação, que trate, de maneira simultânea, ampla e de forma integrada, tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, da remuneração, da carreira e da formação continuada dos docentes. Cuidar da valorização dos docentes é uma das principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado à nossa população.

3.2 INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Entre uma das temáticas específicas e pertinentes referente às práticas cotidianas dos professores, está a inclusão. Muitos professores não tem acesso, em sua formação inicial, aos conceitos de educação inclusiva e são obrigados, por conta da diversidade em suas salas de aula, a recorrerem a cursos de formação continuada que os capacitem a lidar com alunos com necessidades especiais.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais, marcadamente diferenciadas nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais, implica no desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais (MIRANDA; FILHO, 2012; MATTOS, 2014). Assim, a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico e crítico entre todos os integrantes do processo educativo, a circulação de informações entre sujeitos também deve ser valorizados, de modo que se reconheçam e se auto-organizem em relação de reciprocidade e no ambiente sociocultural (MIRANDA; FILHO, 2012).

Na escola, habituada a trabalhar com alunos tidos como normais, ou a homogeneizar suas diferenças, acreditava-se que todos os alunos deveriam ser capazes de aprender o conteúdo ensinado e se adaptar à escola e não esta se adaptar às diferenças apresentadas por eles. O que se observa é que, aos poucos, a escola e a educação de maneira geral têm passado por uma reformulação em seus paradigmas.

Quando se estuda a formação de docentes no Brasil, segundo Martins (2012), é necessário considerar que apenas em meados do século XX é que começa o processo de expansão da escolaridade básica, ainda de forma bastante lenta. Na rede pública de ensino, segundo a autora, esta expansão se processa de maneira mais significativa, a partir das décadas de 1970 e 1980. Já no que se refere à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, até a década de 1970, era realizada, geralmente, apenas em instituições especializadas, atingindo um quantitativo bastante limitado de educandos (CROCHÍK, 2012; MARTINS, 2012).

Em julho de 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que em âmbito nacional foi um dos primeiros órgãos responsáveis pela formulação e acompanhamento de uma política de educação especial, inicia-se a criação de setores especializados nas Secretarias de Educação (MARTINS, 2012). Assim, deu-se início a implantação do atendimento educacional para alunos considerados então como “excepcionais”, também nas escolas regulares estaduais e municipais (MARTINS, 2012, p.26).

Com base no Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979, de 1977, Martins (2012) afirma que o quantitativo de alunos atendidos nesse campo educacional, ainda era bastante restrito no país, não correspondia à demanda em potencial existente e o atendimento ofertado ainda se centrava nas instituições especializadas. As denominadas classes especiais e várias outras modalidades educacionais, inclusive o atendimento desses educandos em classes comuns, surgiram sob os princípios do paradigma da integração (COIMBRA, 2003). Porém, a visão de dois sistemas separados e estanques – o regular e o especial – ainda predominava.

Num primeiro momento, constituiu-se o hábito de se rotular os alunos como inaptos a participarem do processo educacional. Mesmo os alunos ditos normais eram avaliados no intuito de contribuir para a formação de classes homogêneas e atender de forma individualizada e clínica os alunos com problemas, que eram destinados a instituições que tratassem daqueles que os professores não davam conta (MARTINS, 2012). Aqueles portadores de alguma necessidade especial eram destinados às chamadas escolas ou classes

especiais, que se referiam às instituições específicas e que só atendiam determinados grupos de sujeitos.

De acordo com Crochík (2012), formou-se uma sólida estrutura entorno dessas instituições, envolvendo quadros profissionais especializados e recursos governamentais, que ainda hoje têm dificuldades de se transformar. Para este autor, essas instituições precisam se modernizar tanto em relação a seus métodos e instrumentos, quanto, principalmente, à superação da segregação estabelecida. As escolas especiais exercem a universalidade do direito à educação garantida a todos, porém, segundo Crochík (2012), não favorecem o direito das crianças estudarem juntas. Assim, fica prejudicada a questão humanitária do compartilhamento e convivência com as diferenças e a não separação justificada por essas para se reproduzir as relações desiguais de poder (CROCHÍK, 2012). Garantem-se ganhos na formação individual dos que têm e dos que não têm deficiência, quando a educação escolar não é segregadora, isto é, não separa os alunos por suas consideradas, mas não necessariamente reais, incapacidades de aprender e/ou de conviver, sendo que:

os que têm deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem se desenvolver mais, dada a diversidade de modelos, do que quando só estão entre os que têm deficiência. Para os que não têm deficiência, a convivência com os que são diferentes de si podem propiciar o que Adorno (1995) chama de identificação com o mais frágil, o que é um fator importante contra a violência. (CROCHÍK, 2012, p.41).

Assim, educando todos os alunos juntos, aqueles com deficiência podem adquirir a oportunidade de se preparar para a vida comunitária, os professores podem melhorar suas habilidades profissionais e a sociedade pode tomar a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social de igualdade para todas as pessoas, o que resultará na melhoria da paz social (SERRA, 2008).

A capacitação de recursos humanos na área, envolvendo docentes e técnicos especializados das equipes multidisciplinares para realizar o acolhimento educativo, a partir da educação inicial até a formação profissional, se apresentou assim, de acordo com Martins (2012), como um dos objetivos específicos propostos para o Plano Nacional de Educação Especial, pelo CENESP/MEC, em 1977. Diante disso, várias ações foram delineadas nessa área, voltadas para a preparação e a atualização de docentes e técnicos atuantes na educação especial, em todo país. Além disso, voltaram-se também para a capacitação de docentes de universidades, objetivando a formação de agentes multiplicadores, com vistas à implantação e a manutenção de cursos de licenciatura em instituições de ensino superior.

A preocupação com a ação pedagógica empreendida com educandos com necessidades especiais intensificou-se no período de 1979 a 1984 e a formação de professores para a educação especial assumiu diferentes contornos em vários estados brasileiros, desde cursos adicionais do magistério para professores do ensino regular que possuíam apenas o nível médio, a formação em nível de pós-graduação *lato sensu* ou ainda a formação inicial e específica em nível superior (MARTINS, 2012).

A partir do início da década de 1990, a educação inclusiva foi fortalecida, em muitos países, destinando-se a inclusão de alunos pertencentes a minorias sociais que, por motivos diversificados, não estavam, anteriormente, presentes nas escolas e salas de aula regulares (CROCHÍK, 2012). Nesse período até os dias atuais, inicia-se um novo movimento que busca reconhecer que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças e prioriza-se a inclusão plena de todos em classes regulares, desde a infância. Nesse sentido, os profissionais do ensino regular devem atender adequadamente à diversidade do alunado. A ação educativa precisa buscar formar cidadãos para o respeito pela diversidade e convívio com as diferenças, para uma sociedade mais solidária e justa e que lute contra todos os tipos de discriminações e preconceitos.

Nesse contexto, é preciso que se diferencie a inclusão escolar da integração. Esta se refere a uma inserção do sujeito na escola de forma que ele se adapte ao ambiente já estruturado, enquanto aquela diz respeito a um redimensionamento de estruturas físicas, de atitudes e percepções, adaptações curriculares, entre outros (COIMBRA, 2003; MARTINS, 2012; SERRA, 2008). Assim sendo, a inclusão está diretamente ligada ao direito de exercício da cidadania. Segundo Coimbra (2003), o conceito de integração social, que surgiu nas décadas de 1970 e que vigorou por duas décadas, e o conceito de inclusão social, que se originou na década de 1990, vieram em substituição a uma visão segregacionista, principalmente da pessoa com necessidades especiais, vigente, sobretudo até os anos de 1960.

Essa mudança no paradigma segregacionista, numa perspectiva inclusiva, e o aumento do acesso de alunos com necessidades especiais na educação regular têm exigindo das escolas e das universidades o fomento de ações inovadoras que gerem práticas pedagógicas que acolham as singularidades dos estudantes em diferentes espaços educativos. Destaca-se, nessa nova realidade escolar, a importância da atuação do professor e a dinâmica da sala de aula, representadas pela formação docente, pelo trabalho pedagógico e diferentes possibilidades educativas (MIRANDA, 2012).

O principal objetivo da inclusão escolar é atingir um sistema educacional que inclua todos em todas as etapas de educação obrigatória. Segundo Macarulla e Saiz (2009), a inclusão é um processo de transformação no qual os centros educativos se desenvolvem em resposta à diversidade em sala de aula, capacitam e fortalecem o alunado a partir de suas habilidades e potencialidades. É pensar a diversidade de todo o alunado, valorizar sua heterogeneidade e alcançar respostas educativas variadas a alunos que são diversos em suas maneiras de se relacionar, de ser e de aprender. Segundo Santos (2008), é preciso visualizar que a relação inclusão/exclusão é uma problemática social e política, que envolve relações de poder, de cada contexto específico, não sendo possível atingir um modelo totalizante que abarque todas as realidades e situações. Além disso, vale ressaltar que embora a educação inclusiva busque educar todos os alunos juntos, existem ocasiões em que a separação é inevitável, impedindo que alguém frequente a sala de aula regular, por motivos legais e de saúde, porém isso não deveria justificar uma prática regular de segregação (CROCHÍK, 2012).

3.2.1 Legislação e políticas públicas sobre processo inclusivo

O movimento em prol da educação inclusiva começou com grandes conferências internacionais em todo o mundo, visando expandir a participação de crianças com necessidades especiais no sistema regular de ensino, e ganhou força, sobretudo, com a difusão da Declaração Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994), a partir da segunda metade da década de 1990. O documento assinado na Conferência Mundial, realizada na Espanha, em 1994, define que:

inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. (UNESCO, 1994, p. 5).

A Declaração trata sobre as necessidades educacionais especiais, acesso e qualidade educacionais, na qual o Brasil mostrou consonância. Especificamente, o documento baseia-se no princípio fundamental de que “as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 17). O documento afirma que as pessoas com necessidades

especiais devem ter acesso às escolas comuns, sendo agregadas em uma pedagogia centralizada na criança e que busquem atender a essas necessidades. Também assegura a adoção com força de lei ou como política do princípio da educação integrada e que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns. Além disso, garante que, em um contexto de mudança sistemática, os programas de formação docente, tanto inicial como contínua, valorizem e atendam às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras.

Outros aspectos também são abordados pela Declaração (UNESCO, 1994) como o direito de toda pessoa com deficiência de manifestar seus desejos quanto à sua educação e dos pais de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades e circunstâncias de seus filhos. Todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças e as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. Enfatiza-se que: “[...] Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário” (UNESCO, 1994, p.28), em vez de seguir um programa de estudos diferente, ou seja, todas as crianças devem receber a mesma educação. Institui-se ainda que apoio contínuo deva ser dispensado aos alunos com necessidades educativas especiais com ajuda mínima nas classes comuns, a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, que podem ser ampliado, sempre que necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo. A Declaração estabelece que:

atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. (UNESCO, 1994, p.37).

Assim, a capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vistas a permitir aos profissionais o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel de destaque nos programas relativos às necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994). A capacitação docente, de acordo com a Declaração, deve se centrar em um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar em uma ou várias categorias particulares de deficiência. Na prática, essa recomendação nem sempre acontece. Em nossa pesquisa, realizada com professores em escola pública, em Salvador, foi possível verificar que, segundo os informantes, as escolas acabaram por se especializar em atender categorias específicas de deficiência. Existem escolas na cidade que são mais procuradas por cegos, outras por surdos, outras recebem com mais frequências pessoas com Síndrome de Down,

entre outras. Isso acontece, pois as equipes de apoio geralmente são especializadas em categorias particulares e assim atendem aos alunos e professores regulares das instituições.

Vale resaltar que, como afirma Bezerra (2009), no que concerne a Declaração de Salamanca, não podemos deixar de situá-la dentro das proposições políticas-pedagógicas de inspiração capitalista, uma vez que se pode notar a forte participação de agências econômicas de regulação global, que logicamente são também responsáveis diretas pela difusão dos (contra)valores que convém ao sistema. Assim, é preciso destacar que, além da Unesco e das demais organizações vinculadas à ONU, nas conferências internacionais sobressai a elevada magnitude da intervenção do Banco Mundial nas questões educacionais contemporâneas (BEZERRA, 2009). Como enfatiza Torres (2009, p.161):

No ano de 1990, o banco passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, com base nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos realizada na Tailândia no mesmo ano. Além da presença de 155 países, a conferência contou com a participação de outras agências internacionais, bilaterais e multilaterais, entre as quais é de se ressaltar o papel do Banco Mundial como um dos principais coordenadores do evento.

Com a função precípua de conceder empréstimos para recuperar e promover o crescimento econômico dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), priorizando os setores de infraestrutura e energia, o Banco Mundial foi criado em 1944 e, desde o final da década de 1960, já contemplava a educação como um de seus investimentos sociais estratégicos; aspecto que evidencia o progressivo aumento de sua participação no financiamento a programas de assistência econômica e educacional para países capitalistas do então considerado “Terceiro Mundo” (BEZERRA, 2009, p.31).

Neste trabalho, obviamente, não iremos fazer uma análise mais detalhada em relação à emergência da inclusão pelo capitalismo e os delineamentos políticos-ideológicos assumidos nesta vinculação. Mas sugerimos, como enfatiza Bezerra (2012), uma análise mais ampla e crítica dessas propostas, questionando se elas realmente surgem com o propósito de radicalizar o debate em torno das desigualdades historicamente estabelecidas, de promover a socialização completa das forças produtivas e do conhecimento elaborado a todos os indivíduos ou se a preocupação central é tão somente ajudar os indivíduos adultos a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais, a fim de se tornarem os trabalhadores flexíveis requeridos pela dinâmica do capital; permanentemente ajustados aos imperativos das atuais formas de acumulação capitalista, haja vista o reordenamento das forças produtivas e a onipresença das novas tecnologias.

Para a melhoria do sistema escolar e dentro de uma perspectiva de ampliação dos sistemas educacionais, não basta apenas ao crescimento quantitativo de matrícula, mas também da qualidade da educação ofertada. Em relação à frequência e porcentagem de alunos com necessidades especiais no ensino básico, dados do censo, de 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010), indicam que maioria dos alunos considerados como portadores de necessidades especiais estava matriculada no ensino público. A maioria desses alunos, no ensino público, encontrava-se matriculada em classes regulares, já o contrário ocorria no ensino privado, que privilegiava o ensino segregado.

Crochík (2012) ressalta que esses dados mostram que os alunos que antes não frequentavam a escola, ou que a frequentavam em escolas e/ou classes especiais, passaram a fazê-lo em escola regular, sobretudo a escola pública. Entretanto, é preciso considerar que, de acordo com dados do mesmo censo, em 2010, o número total de matriculados no ensino básico foi de 51.549.889 (TABELA 1) e a porcentagem de alunos da educação inclusiva correspondia a 1,4% desse número, ou seja, uma quantidade “que nos parece muito baixa comparada ao total da população estimada com necessidades especiais (14,5%, conforme dados do IBGE, 2000)” (CROCHÍK, 2012, p.40). O autor enfatiza que a maioria dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais estava, em 2010, matriculada no ensino regular, entretanto ainda era grande o número de matrículas no ensino especializado. Segundo ele, é difícil também estimar o número de potenciais alunos com deficiência que não estava em nenhum tipo de escola.

TABELA 1

Ano	Total Geral	Pública			Privada	
		Total	Federal	Estadual		Municipal
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382
2011	50.972.619	43.053.942	257.052	19.483.910	23.312.980	7.918.677
2012	50.545.050	42.222.831	276.436	18.721.916	23.224.479	8.322.219
2013	50.042.448	41.432.416	290.796	17.926.568	23.215.052	8.610.032

Número de Matrículas na Educação Básica (2007-2013)
Adaptado de Censo Escolar da Educação Básica 2013 (INEP, 2014, p.13)

Segundo dados do censo de 2013, o número total de matriculados no ensino básico foi de 50.042.448, sendo 41.432.416 (82,8%) em escolas públicas (INEP, 2014). O número de matrículas na educação especial correspondia a 843.342 em 2013 (TABELA 2), o que equivale assim a 1,6% do número total de matriculados no ensino básico. Constatou-se um aumento no número de matrículas na modalidade de educação especial, que passou de 702.603 em 2010 para 843.342 em 2013. Um aumento resultante da organização da sociedade em geral e dos grupos engajados na efetivação das políticas públicas inclusivas implantadas no país, nos últimos anos.

TABELA 2

Ano	Total geral	Educação Regular				EJA ¹⁰	Educação Especial	
		EI ¹¹	EF ¹²	EM	EP ¹³		Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (alunos incluídos)
2007	53.028.928	6.509.868	32.122.273	8.369.369	693.610	4.985.338	348.470	306.136
2008	53.232.868	6.719.261	32.086.700	8.366.100	795.459	4.945.424	319.924	375.775
2009	52.580.452	6.762.631	31.705.528	8.337.160	861.114	4.661.332	252.687	387.031
2010	51.549.889	6.756.698	31.005.341	8.357.675	924.670	4.287.234	218.271	484.332
2011	50.972.619	6.980.052	30.358.640	8.400.689	993.187	4.046.169	193.882	558.423
2012	50.545.050	7.295.512	29.702.498	8.376.852	1.063.655	3.906.877	199.656	620.777
2013	50.042.448	7.590.600	29.069.281	8.312.815	1.102.661	3.772.670	194.421	648.921

Número de Matrículas na Educação Especial em 2013

Adaptado de Censo Escolar da Educação Básica 2013 (INEP, 2014, p.14)

Em 2010, dos 702.603 alunos matriculados na educação especial, 218.271 (31%) estavam em classes especiais e escolas exclusivas e 484.332 (69%) em classes comuns (alunos incluídos), conforme a tabela 2. Já em 2013, dos 843.342 alunos registrados na educação especial, 194.421 (23%) estavam em classes especiais e escolas exclusivas e 648.921 (77%) estavam incluídos em classes comuns (TABELA 2). Assim, o censo de 2013 (INEP, 2014) mostra que, em relação a 2010, houve um aumento de cerca de 34% quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e uma queda de cerca de 11% no número de alunos nas classes especiais e nas escolas exclusivas. Além disso, em 2013, os números das matrículas da educação especial alcançaram 78,8% nas públicas e 21,2% nas escolas privadas, “mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência” (INEP, 2014, p.25). Os dados mostram um aumento nas matrículas de ensino especial, porém vale ressaltar que estar matriculado e frequentando a escola regular não significa que os alunos estão plenamente envolvidos no processo de aprendizagem do grupo (PIMENTEL, 2012) e nem que a educação oferecida é de qualidade.

Nos últimos anos, vários esforços têm sido realizados, por diversas instâncias, para preparar em nível superior professores e demais profissionais de ensino, considerando a exigência da legislação nacional. Alguns documentos oficiais preconizam a educação

¹⁰ Educação de Jovens e Adultos – Fundamental e médio.

¹¹ Ensino Infantil – Creche e pré-escola.

¹² Ensino Fundamental – Anos iniciais e anos finais.

¹³ Ensino Profissional – Concomitante e subsequente.

inclusiva. A Constituição da República (BRASIL, 1988a), em seu artigo 208, prevê o atendimento educacional especializado (AEE) a pessoas com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino. Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente ou ECA (BRASIL, 1990) dispõe no artigo 54, inciso III, que é dever do Estado assegurar o atendimento especializado às crianças e adolescente com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), assinada na Tailândia, também propõe a constituição de um sistema educacional inclusivo.

A LDBEN dispõe sobre a educação especial, percebendo-a como uma modalidade educativa oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para alunos portadores de necessidades especiais. Essa Lei também determina sobre os sistemas de ensino, que devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e a organização específica para atender às necessidades de aprendizagem desses alunos. Já em relação à formação dos professores, a LDBEN prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado e para os professores do ensino regular que devem ser capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006b), iniciado em 2003 e promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP¹⁴), no que se referente à formação de recursos humanos para atuação na escola regular inclusiva, propõe disseminar a política de inclusão nos municípios, em todo país, além de apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais. De acordo com Martins (2012), o referido programa atingia 168 municípios-polo, em setembro de 2010, que atuavam como multiplicadores para vários outros municípios. Além disso, a autora salienta que, segundo dados do MEC, ocorreu a formação de 133.167 professores e gestores, no período de 2004 a 2009 (MARTINS, 2012, p.34). O MEC, por meio da SEESP, também elaborou e distribuiu materiais bibliográficos que visavam servir como referencial para o programa em desenvolvimento. Alguns materiais produzidos pela SEESP foram voltados para o atendimento de alunos com cegueira e baixa visão, como por exemplo, Estenografia braille para a língua portuguesa (BRASIL, 2006c), Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo

¹⁴A SEESP era uma pasta autônoma na hierarquia do MEC, que foi extinta em 16 de maio de 2011, pelo decreto nº 7.480 (BRASIL, 2011a). Suas atribuições, referentes à educação especial, foram incorporadas, após esta data, à SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Esse decreto foi revogado, posteriormente, pelo decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012), que traz algumas mudanças na composição da SECADI, mas que não alterar drasticamente o modelo de secretaria desenhado pelo decreto nº 7.480/2011 (BRASIL, 2011a).

competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão (BRASIL, 2006d) e Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: Deficiência visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Já Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 1994 pela SEESP/MEC (BRASIL, 2008b), objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com diversas necessidades especiais. Ela orienta as instituições educativas para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Além disso, propõe que a educação especial perpassasse desde a educação infantil até a educação superior; que se oferte atendimento educacional especializado e que se forme professores para este atendimento e dos demais profissionais da educação para a inclusão, além da implementação de outras medidas, como a participação familiar e comunitária; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação.

O Brasil também é signatário, desde 2007, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008c) elaborada pela ONU. Essa Convenção se apoia na Declaração Universal dos Direitos Humanos que prioriza valores básicos, de bem comum, e a garantia da dignidade de todas as pessoas, através da incorporação de direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais, e os direitos ao desenvolvimento, à paz e ao meio ambiente (BRASIL, 2008c). A Convenção objetiva promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Em seu artigo 24, a Convenção trata do direito à educação e defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis através da implementação de um conjunto de princípios e procedimentos para adequar a realidade das escolas à realidade e diversidade do alunado.

Seguindo os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e juntando-se a outras leis de igual importância, em 06 de julho de 2015, a Presidência da República sancionou a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que fortalece o segmento das pessoas com deficiência visando à cidadania e à inclusão social. A Lei Brasileira de Inclusão, também chamada pela sigla LBI, ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência passa a valer a partir de janeiro de 2016.

A LBI apresenta mudanças importantes em várias áreas sociais. No que tange a educação, o capítulo IV da lei, em seu artigo 27, afirma que a educação constitui um direito da pessoa com deficiência, garantidos em sistema educacional inclusivo em todos os níveis de

aprendizado ao longo de toda a sua vida. Já o artigo 28 da lei assegura a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; a implementação de pesquisas destinadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; e a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que elevem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, beneficiando acesso, permanência, participação e aprendizagem em instituições de ensino.

Apesar do aumento no número de matrículas na modalidade de educação especial em escolas públicas e dos vários projetos legislativos e políticas sociais implementadas que definem que a realização do processo inclusivo significa que todos os alunos estejam estudando em escolas regulares, isso, entretanto, não vem ocorrendo de maneira plena. Em nossa pesquisa, por exemplo, os docentes não deixaram de salientar que, apesar de a proposta da inclusão ser válida, é possível verificar ainda muitas incoerências, dificuldades e barreira para se realizar um trabalho que realmente atinja a inclusão. Uma das professoras de atendimento educacional especializado diz em relação a seus alunos com deficiência visual que acha válida a inclusão para que eles não fiquem a parte do processo educacional e para que possam ser incluídos na sociedade, a inclusão, por sua vez, estaria deixando muito a desejar (**INF.9SRM-Ana**).

Infelizmente, os estudos mostram que ainda é inexistente a garantia de um movimento real de inclusão social, o que decorre, sobretudo, pela ausência de políticas públicas eficazes (SERRA, 2008). Há dificuldades por parte dos professores e das equipes pedagógicas e administrativas, falta de infraestrutura material e pessoal para orientação e supervisão das práticas pedagógicas. As políticas e as legislações, em seus discursos, apresentam a autonomia como central para a prática pedagógica e da gestão, para que se promova uma educação democrática. Porém, isso nem sempre acontece. Muitas vezes as propostas e reformas estabelecidas não atendem à realidade da escola e as demandas apresentadas por seus atores. Em um contexto de inclusão, muitos professores e instituições se sentem despreparados e desamparados para atender essa nova realidade.

A inclusão educacional exige professores preparados para agir na diversidade, compreender as diferenças e valorizar as potencialidades de cada estudante, favorecendo assim, segundo Pimentel (2012), a aprendizagem de todos, uma vez que:

a inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo. (PIMENTEL, 2012, p.140).

Nas observações realizadas, foi possível perceber que os alunos com deficiência visual, por exemplo, estavam inseridos nas salas regulares, mas em muitas ocasiões eram levados a saírem para realizarem suas atividades, principalmente as escritas, nas salas de recursos. Eles assistiam às aulas, os professores ensinavam os conteúdos nas salas regulares e eles se dirigiam à sala de recursos, onde encontravam, em número reduzido, as máquinas braile, os computadores e as impressoras braile, para digitarem os trabalhos e conteúdos ensinados. Já as avaliações, geralmente, eram feitas na sala de recursos, com supervisão das professoras do AEE, e não na sala de aula comum, juntamente com os outros alunos e os professores regulares. Muitos docentes reclamaram, pois, segundo eles, a sala de recursos da escola era totalmente inadequada, com recursos escassos e sem estrutura, além de muito barulho, o que acabava por atrapalhar as atividades com os alunos cegos, além de eles não poderem acompanhá-los e orientá-los na execução dos trabalhos solicitados. Uma sala nova, planejada para ser multifuncionais, e atender diversas necessidades educacionais especiais, estava sendo providenciada, mas os órgãos responsáveis ainda precisavam liberar as verbas¹⁵.

Além de recursos humanos, foram lembrados também recursos materiais e questões referentes à infraestrutura do espaço escolar: salas de recursos impróprios, falta de espaço e de mobiliário, falta de acessibilidade e a acústica do ambiente acometida pelos barulhos e ruídos externos, entre outras. Em relação à questão da acessibilidade, por exemplo, a escola possuía rampas ou trilhas para os cegos.

As propostas da educação inclusiva preveem modificações substanciais nos métodos de ensinar e avaliar, na mentalidade e na arquitetura da escola. O que se observa, entretanto, é que mesmo quando alunos com necessidades especiais são aceitos, não necessariamente eles têm condições de ser incluídos. Eles participam de uma educação integrada (COIMBRA, 2003), que apesar de significar um bom avanço em relação à educação segregada, ainda não permite a plena inclusão dos alunos. A proposta de educação inclusiva implica o reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam tomadas como obstáculo à formação. A educação inclusiva deve conhecer as diferenças e, ao mesmo tempo, proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares. A inclusão escolar

¹⁵Em 2012, quando a mestranda realizou uma pesquisa, que culminou o trabalho de conclusão de sua graduação no ILUFBA, com o título de A construção das identidades de alunos deficientes visuais, sob orientação da Profa. Dra. Denise Maria Oliveira Zoghbi, a mesma situação foi descrita pelas professoras da sala de recursos.

passa assim pela elaboração e implementação de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação.

De modo geral, a prática da educação inclusiva pressupõe conhecer os alunos, suas competências e suas necessidades específicas. A deficiência não informa sobre as competências, os interesses ou as expectativas, nem sobre a autoestima ou o grau de autonomia de cada indivíduo (MACARULLA; SAIZ, 2009). Assim, o desenvolvimento inclusivo e autônomo deveria caracterizar não somente a escola enquanto instituição e seus atores sociais, mas também a sociedade como um todo, num processo de desalienação e luta contra preconceitos e exclusão. Construir uma escola numa perspectiva inclusiva, que atenda adequadamente a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem, é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais, nos tempos atuais. Porém, não basta apenas oferecer aos alunos o acesso à escola, é necessário ministrar um ensino que seja de qualidade para todos e que atenda às reais necessidades dos educandos. Para tanto, um dos fatores imprescindível é investir na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo nesse contexto os educandos que apresentam deficiência.

Percebemos avanços, neste sentido, proveniente da legislação existente e aos documentos oriundos de órgãos educacionais. Várias iniciativas foram empreendidas pelo MEC e por diversos órgãos em nível federal, estadual, municipal e também internacional, no que diz respeito à formação docente para favorecer a inclusão de todos os alunos, na escola regular. Entretanto, entende-se que o processo formativo não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar com todos os alunos em classe regular e no ambiente escolar. A inclusão deve ser pensada de maneira a extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo também toda a comunidade escolar, os órgãos públicos, as universidades e a sociedade como um todo. A formação deve considerar, o máximo possível, o ambiente profissional dos docentes, favorecendo situações que mobilizem seus recursos no contexto da ação e, ao mesmo tempo, levá-los a fazer uma análise reflexiva, crítica e contínua de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades.

3.3 O ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

O trabalho de incluir o aluno com necessidades especiais da visão busca privilegiar um conjunto de conhecimentos considerando vários aspectos, a fim de favorecer novas práticas, conceitos e metodologias em sala de aula. Essa última passa a ser entendida como um espaço social em que vários discursos convivem e interagem entre si, em que sujeitos agem uns sobre os outros, num processo em que papéis sociais diferentes são criados.

A sala de aula envolve uma teia complexa de relações, interação dos sujeitos, construção de sentidos e de identidades sociais (MOITA LOPES, 1996; 2002 a; 2002b; 2003; 2006; RAJAGOPALAN, 1998; 2003; 2006). Ao entrarem em contato com processos interativos de inclusão e de diversidade em sala de aula, os alunos (com deficiência visual e os outros) e os professores passam pelo processo de (re)constituição de suas identidades, em sequências ativas de pensar, repensar, construir e reconstruir suas identidades, o que gera o reposicionamento desses sujeitos.

Atualmente, uma análise sobre a realidade de pessoas com deficiência visual (pessoas cegas e com baixa visão) leva-nos a perceber que ainda existem muitas inadequações no tratamento social que é oferecido a estes indivíduos, mesmo com avanços significativos como a Constituição Federal de 1988, a promulgação da Lei Federal 8.213/91, em seu artigo 93, incisos I, II, III e IV que obrigam empresas acima de 100 funcionários a disponibilizarem uma porcentagem de vagas para pessoas com necessidades especiais, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) – 9.394/96 que garante e reforça a matrícula de todas as pessoas com necessidades especiais em escolas regulares.

As identidades de pessoas com deficiência visual são marcadas por estereótipos sociais em que predominam valores negativos como a incompletude e a incapacidade. Essa construção de rótulos está arraigada na cultura e, conseqüentemente, refletem nas relações interpessoais, regendo o cotidiano e contribuindo para a perpetuação de uma identidade socialmente negativa (GOFFMAN, 1988; MARUCH, 2009; SILVA, 2008).

O imaginário sobre a deficiência visual, seja na tradição oral ou clássica¹⁶, está marcado por representações extremas: ou a cegueira representa um prejuízo total ou a pureza e liberdade da contaminação do mundo visual (SILVA, 2005). De uma forma ou de outra, o

¹⁶ Entende-se por tradição clássica a transmissão de um imaginário cujo ponto de partida se encontra na cultura greco-romana e que se apresenta como elemento dinâmico na configuração de diferentes culturas, ou seja, como aquilo em que se investe de modo diversificado até o ponto de poder-se dizer que conforma uma tradição comum porque já não mais de ninguém em particular (JOLY, 2007).

deficiente visual nunca é incluído ou nunca compartilha do mesmo *status* dos normovisuais. Porém, contrariando esses mitos e as dificuldades evidentes, Silva (2005) afirma que as pessoas com necessidades especiais da visão têm se mostrado mais participativas e integradas na vida social à custa de muito esforço.

Apesar de nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter se preocupado em garantir a igualdade de oportunidades educacionais para os portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE), inclusive através de leis que assim assegurem os almejados direitos, o sistema regular de ensino, infelizmente, não se encontra preparado para oferecer igualdade de condições, acesso e plena participação a todos.

O fator da exclusão tem sido um mecanismo utilizado para assegurar posições dominantes de poder ao longo da história. Porém é cada vez mais crescente em nossas sociedades transformações que almejam alcançar o modelo de uma sociedade igualitária e democrática. Atrelado a esse quadro, surgem os movimentos sociais que aspiram à inclusão social.

As políticas de inclusão buscam minimizar o processo de exclusão tanto educacional quanto social, focando os mais variados grupos sociais, sendo que a cada etapa do processo, entendido como um *continuum*, haverá um posicionamento que vise uma ação, uma perspectiva e um olhar diferenciado. Destarte, Santos (2008) salienta que essas políticas não se restringem aos meios da mobilidade e ascensão social, mas priorizam um agir aqui e agora, evidenciando-se como um processo contínuo das características culturais, políticas e das práticas inclusivas.

O principal objetivo da inclusão escolar é atingir um sistema educacional que inclua todos em todas as etapas de educação obrigatória. Segundo Macarulla e Saiz (2009), a inclusão é um processo de transformação no qual os centros educativos se desenvolvem em resposta à diversidade em sala de aula, capacitam e fortalecem o alunado a partir de suas habilidades e potencialidades. A inclusão é pensar a diversidade de todo o alunado, valorizar sua heterogeneidade e alcançar respostas educativas variadas a alunos que são diversos em suas maneiras de se relacionar, de ser e de aprender.

O projeto inclusivo busca refletir como é possível reverter o processo excludente e dar espaço e acesso à informação que o outro e o diferente, atualmente, não possuem. Qualquer visão globalizante, em que predomine técnicas, serviços e atribuições de cunho imediatistas e emergenciais que objetivem sanar a exclusão social, é vetada neste projeto. A relação inclusão/exclusão é, segundo Santos (2008), uma problemática social e política, já que envolve uma relação de poder, de cada contexto específico. Não é possível, portanto atingir

um modelo totalizante que abarque todas as realidades e situações. Além disso, apesar da educação inclusiva buscar educar todos os alunos juntos, não se desconsidera a existência de ocasiões em que a separação é inevitável, como aponta Crochík (2012), impedindo que alguém frequente a sala de aula regular, por motivos legais e de saúde, o que não deveria justificar, porém, uma prática regular de segregação.

A partir das décadas de 1950 e 1960, a educação brasileira vivenciou uma contribuição significativa de processos educativos que uniam componentes culturais de diferentes grupos populares (COIMBRA, 2003). Passava-se a dar atenção aos grupos marginalizados tanto social quanto culturalmente. Havia a necessidade de um atendimento adequado à nova perspectiva de se promover uma educação intercultural. Entretanto, o ambiente escolar ainda se caracterizava como um espaço monocultural e suas relações com a cultura e seu caráter homogeneizador, em muito contribuíram para criar em certos grupos sociais o sentimento de desqualificação entre o eu e o outro e de se sentirem excluídos do processo sócio educativo. Nesse sentido, Santos (2008) alerta que a identidade cultural é destruída pelas intervenções escolares, em prol de um modelo positivista e homogeneizante, e por uma ação unilateral.

A inclusão escolar é a construção de todas as formas possíveis através das quais se objetiva minimizar o processo de exclusão ao longo do processo educacional, priorizando a participação do aluno e a produção de uma educação consciente para todos, independentemente de suas origens e barreiras para o processo de aprendizagem (SANTOS, 2008). Infelizmente, pesquisas (MARTINS, 2012; MIRANDA; FILHO, 2012; PIMENTEL, 2012) e a própria experiência empírica da realidade educacional brasileira demonstram que a escola está muito distante de corresponder a este parâmetro de eficiência em seus mínimos detalhes.

A prática da inclusão se afasta do ensino positivista, elitista e autoritário e busca respeitar a experiência social e a identidade cultural de seus alunos. A escola estabelece um contraponto com a experiência social dos indivíduos em situação de inclusão. Como postulou Freire em sua obra, os alunos devem perceber a utilidade dos conhecimentos escolares em seu cotidiano (FREIRE, 1996). A ação pedagógica, nessa concepção, traria a construção crítica no aluno de maneira que ele perceba que também tem a possibilidade de ser um indivíduo que questiona o mundo em que vive. Santos (2008) aponta que:

o reverse do processo educacional excludente dar-se-ia pela revisão de seu papel, de modo que a instituição dedique-se, enquanto suas culturas e políticas, à mobilização da formação de sujeitos éticos, políticos, justos, cooperativos e autônomos, demonstrando e incentivando sua comunidade escolar a um real comprometimento e entendimento das relações inclusivas da instituição, gerando educadores engajados

em descobrir a existência das práticas de exclusão e buscar a inclusão como processo *continuum* de transformação para a (re)construção de novos conhecimentos (SANTOS, 2008, p.28)

Para que o aluno com NEE tenha a possibilidade de exercer seu direito à educação, a escola de ensino regular deve prioritariamente se adaptar às diversas situações e necessidades de seus alunos. Isto porque a pessoa com deficiência não irá se incluir sozinha, mas os ambientes precisarão se transformar a fim de possibilitar a inclusão. Já o apoio educacional especializado deve atingir igualmente a educação pública e a educação privada. A inclusão escolar de alunos com deficiência é um direito e um indicador do grau de qualidade e de eficiência do conjunto do sistema educativo.

O Estado possui fundamental importância na elaboração de políticas sociais inclusivas. Nesse sentido, ele torna-se um instrumento de transformação social, capaz de universalizar os direitos constitucionais, bem como garanti-los a todos os indivíduos (SANTOS, 2008). Contudo, cabe também ao cidadão, em geral, ser entendido em seu processo de reflexão-criação-reflexão, o que gera a reprodução de um modelo em constante renovação e que valoriza a diversidade social. Esta perspectiva fundamenta-se não somente por seus fatores pedagógicos, embutidos nessa nova tomada de posição, contudo também por motivos culturais, políticos e sociais.

A inclusão escolar pressupõe falar sobre o modelo de educação e o tipo de sociedade que se almeja. Para tal, necessita-se do estabelecimento de marcos legislativos e políticos, que explicitem a inclusão enquanto prioridade, e dos investimentos de recursos públicos. Aliada aos investimentos governamentais, a reflexão acerca da prática de inclusão e seu funcionamento na aula, na escola e na sociedade é de suma importância.

Macarulla e Saiz (2009) ressaltam que diante de uma realidade em intercâmbios permanentes, a reflexão é uma necessidade na Educação Inclusiva. Refletir sobre o papel do professor que deve receber formação para a Educação Inclusiva; a relação entre os centros de educação especial e as de educação regular; a redefinição das funções do sistema educativo para atender às demandas da inclusão escolar; a implementação de metodologias cooperativas entre os sujeitos participantes do contexto escolar e a difusão das boas práticas; a formação e informação dos pais; a avaliação de todas as atividades realizadas no processo são alguns dos pontos, citados pelas autoras, que devem ser refletidos na prática educacional inclusiva.

A aprendizagem, a participação, a socialização e a percepção da heterogeneidade como oportunidade de desenvolvimento são aspectos priorizados pela inclusão. A aula regular será o espaço básico em que o aluno receberá os apoios que necessitará em seu crescimento. Na

escola, os apoios serão as atividades que visem priorizar a capacidade de atender a diversidade dos alunos. Estes apoios poderão ser divididos entre os segmentos escolares para otimizar os resultados. Algumas modalidades de apoio citadas por Macarulla e Saiz (2009) são: o ensino cooperativo entre profissionais; a aprendizagem cooperativa entre alunos; a resolução colaborativa de problemas; os agrupamentos heterogêneos; o ensino efetivo e a programação individual. Assim, para se avançar frente à inclusão, a reflexão sobre a própria prática e sobre o funcionamento geral da aula e da escola faz-se necessária. É necessário saber qual a realidade atual, a realidade almejada, onde a melhora é necessária, o que consolidar e o que eliminar nas práticas educativas.

Incluir pressupõe acabar com a exclusão e difundir o exercício da busca de informações e da cidadania por meio da cobrança de instrumentos necessários que precisam ser fornecidos pelos dirigentes e responsáveis pelas redes públicas e privadas de ensino. O tema da educação inclusiva tem ocupado um considerável espaço nos debates de cunho político-educacional. A sociedade passa por um processo de conscientização, a fim de se converter em uma organização efetivamente inclusiva. Seguindo a tendência mundial, a sociedade brasileira tem dado respostas positivas à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Promover a inclusão de portadores de necessidades especiais no ambiente escolar é apenas um passo de um grande e longo caminho para a efetivação da inclusão, pois “incluir é antes de tudo oferecer condições de participação social e exercício da cidadania” (SANTOS, 2008, p.18).

Em processos inclusivos no ambiente escolar, Serra (2008) irá propor que se pense em três elementos fundamentais: o sujeito incluído, o professor e a família. Dessa maneira,

[...] educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social de igualdade para todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social.

[...] a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, o que nos remete à reflexão sobre a falta de oportunidades da pessoa com necessidades especiais exercer a sua cidadania (SERRA, 2008, p.37).

Para alunos portadores de necessidades educacionais especiais, o objetivo escolar principal é o de reduzir os obstáculos que os impedem de desempenhar suas atividades e participar socialmente.

Há de salientar também que os pais e responsáveis desempenham um papel de fundamental importância. Durante o processo inclusivo, eles têm contato com outros pais e se espera que possam acreditar nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem sistemática de seus filhos. A escola, então, passa a dividir sua responsabilidade de educar, trazendo ao centro também a família. O comportamento mais realístico evita pensamentos ilusórios percebidos em familiares. O que se espera é que no processo de inclusão, segundo Serra (2008), as características da natureza das pessoas com necessidades especiais sejam respeitadas e que se possam adquirir comportamentos sociais aceitáveis, condizentes com suas necessidades individuais.

Os familiares necessitam entender que a infantilização é prejudicial à criança e o que esta precisa é do aprendizado da independência, desenvolvendo assim suas potencialidades, reconhecendo suas características positivas, seu valor, sua individualidade e sua capacidade criativa. A relação conflituosa, tão comum, entre familiares e profissionais escolares, apresenta-se como uma barreira no desenvolvimento do processo inclusivo. De acordo com Serra (2008), os pais possuem informações que colaboram com o planejamento das intervenções educacionais. A própria Declaração de Salamanca já enfatizava esta parceria. Os pais seriam envolvidos nas tomadas de decisões e nos planejamentos educacionais dos filhos. Serra (2008) afirma que:

acreditamos ainda que quando uma criança é incluída na escola regular, sua família também o é, e, além disso, a família representa a continuidade das aprendizagens oferecidas aos alunos na escola, além de ser indispensável no oferecimento de informações que irão subsidiar o trabalho pedagógico. (SERRA, 2008, p.42)

Não se pode esquecer que a formação do professor deve ser um aspecto a ser considerado nas práticas inclusivas. Esse precisa estar preparado, mesmo os que já estão em serviço, através de programas de formação continuada. É preciso investir tanto na capacitação de professor regular, quanto na de professor especializado para equipes de apoio e atendimento.

3.3.1 Cegueira, baixa visão e deficiência visual: conceitos e contribuições históricas

As práticas educativas tradicionais implicam seriação, compartimentalização, normalização, o que é incompatível com a inclusão, uma vez que esta impõe formas de existência que levem em conta as diferenças (SANTOS, 2008; SERRA, 2008). Dessa forma,

do ponto de vista educacional, a inclusão representa um paradoxo quando analisada a partir dos discursos instituídos nas práticas de educação contemporânea nos diferentes tipos de organizações sociais. Apesar disso, não se pode perder de vista que o acesso à escola é um direito de todos os cidadãos e não apenas uma utopia, sendo que a escolarização é garantida pela própria Constituição Brasileira, de 1988, em seu artigo 205.

O que se observa, contudo, além de altos índices de reprovação, é que há ainda a exclusão, sobretudo, de indivíduos com necessidades especiais. Esses fenômenos revelam um agravante social tendo em vista que a escola é uma das instituições socialmente responsável por introduzir as crianças no mundo letrado, que permite o acesso a outros mundos públicos e institucionais (mídia, tecnologia, burocracia) além da possibilidade de acesso ao poder. O ensino da escrita nas sociedades letradas objetiva potencializar o cidadão para lidar com as estruturas de poder. E não apenas um conceito de desenvolvimento de capacidades cognitivas individuais (saber ler, saber escrever, saber calcular). Sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual, Maruch (2009) ressalta, por exemplo, a importância da reflexão acerca do ensino e da ressignificação do sistema braile na educação especial destes sujeitos.

A educação permite a inserção do indivíduo em diferentes ambientes e práticas sociais que lhe garantem uma melhor qualidade de vida. De modo que se pode concluir que a inclusão social exige a articulação entre educação e outras áreas do conhecimento em uma perspectiva crítica. A inclusão escolar é um processo em constante construção, uma vez que deve visar a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades do aluno.

Desde os tempos antigos, a cegueira é um tema tratado com preocupação. Somente por volta dos últimos 200 anos é que a sociedade passou a reconhecer que pessoas cegas e com baixa visão também podem ser educadas. A Secretaria de Educação Especial/MEC (2006d) elaborou as seguintes definições sobre a baixa visão e a cegueira:

Baixa Visão

É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo.

A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados.

Cegueira

É a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz.

Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho),

utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para a execução de tarefas. (BRASIL, 2006d, p.16)

Já Fontana (2009) realiza algumas considerações sobre a cegueira e a baixa visão, como é possível verificar a seguir:

Mon (1998) esclarece que a cegueira total corresponde à completa perda da capacidade de enxergar; é a incapacidade de distinguir entre luz e escuridão. Em Oftalmologia, também é chamada visão zero ou amaurose. A baixa visão ou visão subnormal, a seu turno, cobre uma ampla gama de possibilidades, englobando desde aquelas pessoas que tem uma pequena percepção das variações luminosas do ambiente, passando por aquelas que percebem vultos até aquelas que, com lentes especiais, conseguem identificar formas e cores suficientemente próximas. Barraga (1985) utiliza a expressão visão residual para esse grau de deficiência e acrescenta o conceito de visão parcial, em que estariam incluídas aquelas pessoas que utilizam a visão para todas as suas tarefas cotidianas, mas que apresentam pequenas dificuldades que são corrigidas com o uso de lentes em tarefas pontuais como consultar uma lista telefônica, por exemplo. (FONTANA, 2009, p.209)

Ainda em um trabalho sobre a formação para o atendimento educacional especializado referente à deficiência visual, realizado também através da SEESP/MEC, Sá, Campos e Silva (2007) apresentam a seguinte definição:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências. Muitas vezes, a perda da visão ocasiona a extirpação do globo ocular e a conseqüente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos. Se a falta da visão afetar apenas um dos olhos (visão monocular), o outro assumirá as funções visuais sem causar transtornos significativos no que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.15)

Nota-se, através das definições acima apresentadas, que a cegueira e a baixa visão abrangem várias particularidades que devem ser levadas em conta por aqueles que queiram pensar formas de trazer melhorias educacionais, sociais e médicas para os sujeitos acometidos com essas deficiências e que deverão ser tratadas pelos profissionais em sala de aula. Verifica-se que existem diferenças entre a conceituação acerca da cegueira e da baixa visão a depender do ponto de vista médico e educacional. Silva (2005) faz as seguintes considerações sobre a cegueira:

Segundo Amiralian (1992:6), o conceito médico define a cegueira pela capacidade visual das pessoas que são portadoras de deficiência no órgão da visão. A medida

para a determinação da cegueira é chamada acuidade visual, definida por Rocha e Ribeiro Gonçalves (1987) como o grau de aptidão do olho para discriminar os detalhes especiais. Para Amiralian (1992), a cegueira é diagnosticada medicamente centrado-se na capacidade visual que o sujeito apresenta após a realização dos tratamentos medicamentosos e cirúrgicos disponíveis e da possibilidade das correções óticas. (SILVA, 2005, p.83)

Silva (2005) afirma que até meados de 1970, de acordo com a perspectiva educacional, considerava-se cego, e que deveria aprender o método braile, o indivíduo cujos exames oftalmológicos revelassem esta necessidade nos diagnósticos clínicos. Em seguida, cego passou a ser o indivíduo que utilizava como sentidos fundamentais de apreensão do mundo externo o tato, a sinestesia e o olfato. O autor ressalta ainda que ocorreu uma significativa mudança na concepção da cegueira do ponto de vista educacional. Se inicialmente, a conceituação embasava-se em aspectos clínicos e médicos, em um segundo momento, passou-se a considerar cega aquela pessoa que indicava a ausência de uma percepção eficaz pelo próprio comportamento visual. Silva (2005) ainda enfatiza que “[...] ainda não há consenso para o uso do termo cego nas áreas da medicina e da educação, pois muitas vezes esse termo é usado aleatoriamente” (SILVA, 2005, p.84).

Em sua tese, Silva (2005) utiliza o termo deficiente visual, aparando-se nos estudos de Amiralian (1992 apud SILVA, 2005, p.84), como forma de abarcar um grupo maior de sujeitos, tantos os que apresentam cegueira (ausência total de visão) ou baixa visão (presença parcial de visão). O autor acrescenta que:

partindo-se dos pontos de vista médico e educacional, os cegos constituem um grupo, dentro de um conjunto maior de indivíduos possuidores de problemas no órgão da visão, que são denominados deficientes visuais. Dentre esses há também aqueles que embora apresentem limitação da percepção visual a utilizam para muitos afazeres, e são classificadas como sujeitos com visão residual. (SILVA, 2005, p.84)

Neste trabalho, não fazemos distinção entre os termos cego e deficiente visual uma vez que se entende que ambos enfrentam os problemas sociais decorrentes da ausência total ou parcial da visão. O termo deficiente visual engloba assim tanto sujeitos com baixa visão, como cegos.

Quando se trabalha com alunos com deficiência visual é importante compreender o papel que a escola vem representando em seu processo de desenvolvimento global frequentando classes regulares. Segundo Coimbra (2003):

a visão é o sentido que nos une fundamentalmente ao mundo objetivo e integra os demais sentidos para que as informações externas oriundas dos estímulos viso-

sensoriais sejam apreendidas de forma imediata, constante e plena. [...] (COIMBRA, 2003, p.51)

A autora salienta que 4/5 das impressões que o indivíduo tem do mundo chegam através de seus olhos. O deficiente visual será aquele sujeito que sofreu alguma alteração permanente nos olhos ou nas vias de impulso visual. Com a diminuição da capacidade visual, cria-se uma barreira para o desenvolvimento dito normal. Em relação ao aspecto linguístico e social do deficiente visual, Coimbra (2003) afirma que:

etimologicamente, o verbo latino *videre* (ver) descende da mesma raiz indo-européia da forma verbal *vedayati*, do sânscrito, que significa “ele faz conhecer” [...]. Daí se infere que, de acordo com essa concepção, a normalidade visual significa maior possibilidade de conhecimento. Muitas culturas cultivam a idéia de que a pessoa cega pode compreender o mundo de forma mais intensa porque se acha livre dos enganos derivados da visão exclusivamente viso-sensorial. O uso, por exemplo, do termo “vidente”, como alguém que “vê” o que os outros não vêem, alguém que vê mais do que o “normal”, imprime um significado positivo à capacidade subjetiva e pessoal de ver. Contrariamente a isto, uma das definições do termo “cego”, encontrada em dicionários da Língua Portuguesa, e introjetada socialmente, enquanto alguém não perspicaz, com pouco discernimento e lucidez, como sinônimo, portanto, de “raciocínio perturbado e razão obliterada” (FREIRE, 1998), confere à expressão um significado negativo, ao qual se encontra subjacente um conjunto de valores estereotipados e preconceituosos contra a pessoa desprovida de visão. (COIMBRA, 2003, p.52)

Assim, os estereótipos, os obstáculos e a desconfiança nas capacidades do deficiente visual que são colocadas pela sociedade fazem com que se coadunem outras perdas e danos à falta de visão. Segundo Barczinsky (2001 apud COIMBRA, 2003, p. 54-55) são: a perda da integridade física (sensação de mutilação que o torna diferente dos demais e que elimina suas oportunidades sociais); a diminuição dos sentidos remanescentes (decorrente de uma desorientação inicial); a falta de contato real com o meio ambiente (uma espécie de “morte” para o mundo); a perda da percepção do objeto; a diminuição das habilidades básicas, principalmente da orientação espacial e locomoção; a perda dos procedimentos da vida diária; a perda da capacidade de se comunicar socialmente com facilidade, tanto de forma escrita como corporal; a perda do componente afetivo de percepção dos rostos das pessoas a quem ama, principalmente os rostos dos familiares; as restrições das situações de lazer e recreativas; e a perda da profissão.

Essas perdas afetam a qualidade de vida dos indivíduos, o que exige da escola e dos professores uma análise profunda sobre as suas práticas, das preocupações e compromissos que eles têm para com o aprendiz sem visão. As considerações da escola deverão refletir sobre qual o significado que o aluno com deficiência visual tem sobre a vida, o mundo, a

sociedade e sobre as consequências disto para o seu processo de desenvolvimento, na ampliação dos seus conhecimentos e no exercício da sua cidadania (COIMBRA, 2003). Contudo para além das perdas, o sujeito cego também é um cidadão e como tal também pretende encontrar o sentido para sua vida, para se realizar plenamente, exercendo sua independência e sua autonomia, desenvolvendo e fortalecendo sua afetividade.

A educação inclusiva serve de suporte e ajuda para todos. Porém, como lembra Coimbra (2003), devem-se questionar quais as características do processo de inserção do portador de deficiência visual na classe regular e qual o distanciamento desse processo das possibilidades reais de inclusão desse portador.

Desde os tempos remotos, os significados da cegueira fazem-se presentes no imaginário social. Deluca (2008) aponta que existem tanto representações de caráter depreciativo que se referem aos deficientes visuais em contextos de marginalização social e mendicância, quanto aquelas de conotação mais positiva que despertam admiração pela capacidade de superação de enormes dificuldades impostas pela deficiência e de se alcançar significativas realizações no campo profissional e pessoal. Mazzotta (2005) elenca, por sua vez, a contribuição de vários líderes em trabalhos com surdos e mudos; com deficientes físicos; com deficientes mentais, destacando o médico francês Jean Itard e o caso de Victor, o menino selvagem de Aveyron.

Destacam-se aqui as contribuições no atendimento aos deficientes da visão. Mazzotta (2005) cita Valentin Haüy que fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos (*Institute Nationale des Jeunes Aveugles*), em Paris, no ano de 1784. Haüy foi aprovado pela Academia de Ciências de Paris por utilizar letras em relevo para ensinar os cegos. O Instituto despertou reações positivas uma vez que se preocupava com o ensino, sobretudo, a leitura, e não se reduzia a um simples asilo.

No ano de 1816, o oficial francês Charles Barbier esteve no Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris. Ele sugeriu um processo de escrita que havia idealizado. Esse era próprio para a transmissão de mensagens no campo de batalha à noite e com pouca luz. A ideia de Barbier despertou interesse e logo foi adotado no Instituto. De acordo com Mazzotta (2005), era um método de escrita, codificado e expresso por pontos salientes que representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa.

Jovem cego e estudante do Instituto, Louis Braille, em 1829, adaptou o código de comunicação militar noturna proposto por Barbier. A princípio, essa adaptação foi chamada de sonografia e, posteriormente, de braile. Esse trabalho tornou-se muito importante, tanto que, até hoje, não se encontrou outro meio mais eficiente para a leitura e escrita de pessoas

cegas. O código baseia-se em seis pontos salientes na célula braile que possibilita sessenta e três combinações.

Estudos comprovam que a intenção original de Louis Braille era fornecer um meio de notação musical. Porém, sua adaptação já não é mais identificada apenas como um código, contudo como sistema braile, dada sua eficiência, apresentando na atualidade simbologia específica para áreas diversas como Física, Matemática, Química e Música (MAZZOTTA, 2005).

No Brasil, vale ressaltar que, já em 1854, Pedro II determinou o estabelecimento do Imperial Instituto de Meninos Cegos. Em 1891, essa instituição, sediada no Rio de Janeiro, passou a ser denominada de Instituto Benjamin Constant (IBC) e encontra-se em funcionamento até hoje.

Em meio a essas iniciativas, é importante que se compreenda a função da escola no processo de desenvolvimento global do aluno com deficiência visual em classes regulares. A educação de desses estudantes não pode se reduzir a apenas trabalho voluntário. A educação é, antes de tudo, um direito social e deve cumprir sua missão de habilitar para o exercício da autonomia e, conseqüentemente, da cidadania. Esta, segundo Coimbra (2003), deve ser entendida como uma condição social resultante da democratização de bens e serviços da sociedade. Já para a mesma autora, a autonomia e a independência são uma postura política e uma atitude do portador de deficiência em prol de sua própria libertação. A autonomia significará “o domínio do ambiente físico e social, preservando a particularidade e a dignidade da pessoa que a exerce” (COIMBRA, 2003, p.107).

Em frente a todas essas questões, é necessário um posicionamento dos professores que priorize uma análise profunda de suas práticas, de suas preocupações e compromissos diante do aluno com deficiência visual. Este deve ser considerado como alguém que busca, como qualquer outro aluno, um sentido para a vida, uma realização plena do ser, não só enquanto cidadão, mas também enquanto sujeito, o exercício de sua independência e autonomia, o fortalecimento de suas relações sociais e de sua afetividade e não apenas um indivíduo marcado somente pelo sofrimento de perdas.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Saber como fazer para que a pesquisa produza bons resultados é uma das primeiras preocupações do pesquisador ao delimitar seu objeto de pesquisa. Em decorrência disso, uma etapa muito importante é definir o método com o qual se obterá instrumentais eficazes na geração e manuseio dos dados.

Desta forma, no contexto do ensino inclusivo no ensino regular, as identidades e discursos docentes seriam esses objetos específicos que emergiriam dentro da prática social da inclusão. Os seus agentes, professores regulares e especialistas, envolvidos pelo discurso da prática escolar e por outras vozes que ecoam no ambiente escolar seriam, por uma gama de fatores extrínsecos e intrínsecos, tão complexos quanto o próprio fenômeno da inclusão.

Assim, optamos como estratégia pela conjugação da Etnografia e da Análise de Discurso Crítica (ADC), por ambas contemplarem os dois elementos – identidades e discursos – como construções sociais dinâmicas, que se autoproduzem nas práticas e por oferecerem ferramentas para análise de matrizes delicadas como os significados sociais que assumem determinados discursos e as consequências que seus usos geram dentro do contexto social investigado.

A conjuração das duas metodologias, sustentadas também pelas discussões teórico-metodológicas da Linguística Aplicada Crítica (LAC), privilegia a compreensão do objeto, fornecendo o viés indispensável para que a análise receba o balizamento do olhar *in lócus* da investigação, tomando a cultura como elemento fundante das dinâmicas sociais. Desta maneira, estaria contemplada a questão da prática da inclusão em uma perspectiva ampliada a partir da compreensão de seus atores, das identidades, dos discursos e dos fatores ideológico-hegemônicos em que os eventos ocorrem.

Neste capítulo, estabelecemos o nosso estudo no campo da pesquisa qualitativa, mas especificamente da pesquisa etnográfica, caracterizando a motivação para escolha dos instrumentos usados para a geração e coleta de dados, o contexto e os participantes, bem como os métodos de análise e as categorias analíticas utilizadas. Assim, após a exposição sobre os princípios da pesquisa qualitativa em que o trabalho investigativo se ancora, passar-se-á, na sequência, a discutir as fases, os elementos e os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

O presente estudo situa-se no campo das abordagens qualitativas de investigação científica (ANGROSINO, 2009; BAUER; GASKELL, 2002; CANÇADO, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006; DEMO, 2001; FLICK, 2004; GRAY, 2012; MARCONI; LAKATOS, 2002; MINAYO, 1994; NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1992; NEVES, 1996; RESENDE, 2009). A pesquisa qualitativa consiste, segundo Flick (2004), na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Além disso, abrange análises de experiências de pessoas ou grupos, de interações e comunicações, de práticas sociais cotidianas, pessoais ou coletivas (FLICK, 2004; DENZIN; LINCOLN, 2006). A abordagem qualitativa é, dessa maneira, “indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social” (RESENDE, 2009, p. 57), apresentando o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, isto é, supõe o contato direto e prolongado desse com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Especificamente,

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17)

A tradição dominante da pesquisa científica é, ainda hoje, a lógico-experimental, marcada pela experimentação matematicamente controlada e ancorada em premissas como segurança, rigidez e controle de procedimentos, objetividade e sistematização absolutas, assim como na busca pela suposta neutralidade científica (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os métodos de orientação quantitativa sempre foram requisitados pelos mais renomados pesquisadores, o que lhes conferiu grande prestígio e credibilidade nas comunidades científicas. Entretanto, a pesquisa quantitativa mostrou-se incompleta na tentativa de explicar fenômenos que não os naturais, sobretudo com o desenvolvimento das investigações nas Ciências Sociais e Humanas.

Os métodos qualitativos ou interpretativos de pesquisa, originados especialmente no campo da Antropologia e da Sociologia para depois irromperem na investigação educacional, não se definem pela oposição com os métodos de cunho quantitativo, pois “todo fenômeno qualitativo é dotado também e naturalmente de faces quantitativas e vice-versa” (DEMO, 2001, p.8). Portanto, métodos quantitativos e qualitativos podem ser tomados, não como excludentes, mas como complementares.

O que diferem os estudos de pesquisa qualitativa entre si são, segundo Neves (1996), o método, as formas e os objetivos. Nessa perspectiva, autores como Denzin e Lincoln (2006) apontam que um dos problemas mais complicados dessa forma de pesquisa é a sua imprecisão conceitual, uma vez que seu campo de atuação é amplo e seu processo de desenvolvimento vem se estabelecido em bases bastante complexas. Dessa forma, é preciso analisar os diferentes significados incorporados pela pesquisa qualitativa ao longo do tempo para melhor se compreender a evolução e as orientações práticas e filosóficas da mesma. Denzin e Lincoln (2006, p.16) afirmam que:

[...] a pesquisa qualitativa opera em um campo histórico complexo que atravessa sete momentos históricos [...]. Esses sete momentos sobrepõem-se e funcionam simultaneamente no presente. Nós os definimos como tradicional (1900-1950); o modernista ou da era dourada (1950-1970); gêneros (estilos) obscuros (1970-1986); a crise da representação (1986-1990); o pós-moderno, um período de etnografias novas e experimentais (1990-1995); a investigação pós-experimental (1995-2000); e o futuro, que é a atualidade (2000-). O sétimo momento pede que as ciências sociais e as humanidades tornem-se terrenos para conversas críticas em torno da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade.

Na fase atual, a pesquisa qualitativa não privilegia um único método ou procedimento em detrimento de outro, mas faz uso de vários métodos, técnicas e abordagens oriundas de diversas fontes, o que reflete uma tentativa de assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno em questão. Isso porque a realidade objetiva nunca pode ser captada e só podemos conhecê-la por meio de suas representações (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2004).

A pesquisa qualitativa abrange vários tipos de abordagens e técnicas de pesquisa. Na área da LA, por exemplo, Telles (2002) apresenta uma síntese de cinco modalidades de pesquisa qualitativa com seus respectivos métodos de coleta de materiais, que podem atenuar a polêmica ou estabelecer elos entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica do professor. Entre essas modalidades, ele cita a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação, a pesquisa narrativa, estudos de caso e pesquisa heurística. A diversidade da pesquisa qualitativa manifesta-se também nas diferentes técnicas de investigação.

Outros pesquisadores costumam apresentar também outras modalidades. Neves (1996) e Marconi e Lakatos (2002) apontam que há pelo menos três diferentes possibilidades sob o paradigma da pesquisa qualitativa ou interpretativa. A primeira delas é a pesquisa documental, que se caracteriza pelo exame de materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, tendo em vista uma interpretação complementar ou nova. Documentos, escritos ou não, são a fonte de coleta de dados a que se restringe esse tipo de pesquisa, constituindo o que se chama de fontes primárias. A segunda possibilidade de pesquisa qualitativa é o estudo de caso. Adaptado da tradição médica e psicológica, esse tipo de pesquisa se constitui em uma análise mais aprofundada de uma unidade de estudo, visando um exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação específica. É uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo. Entretanto, não se pode deixar de considerar que se trata apenas de uma tentativa de abranger as características mais importantes de um determinado tema e não a análise do indivíduo em toda a sua completude. Já a terceira possibilidade, refere-se à etnografia, que tem se destacado como um dos métodos mais importantes da pesquisa social, com uma aceitação cada vez mais firme nas áreas educacionais (MARCONI; LAKATOS, 2002; NEVES, 1996; TELLES, 2002).

Atualmente, segundo Cançado (1994, p.56), “sociólogos, lingüistas e psicólogos sociais começaram a se interessar por esse método por perceberem a importância de se estudar o comportamento no seu contexto social”. No que se refere mais especificamente à educação, a autora afirma que a aplicação da etnografia nesse campo se deve “à insatisfação com os resultados obtidos através das pesquisas experimentais” que, de certa forma, por se utilizarem de corpora que ‘simulam’ situações de sala de aula, deixam de lado “a verdadeira interação do contexto social do ensino que é a ‘real’ sala de aula” (CANÇADO, 1994, p.56).

Cabe ressaltar segundo Nelson, Treichler e Grossberg (1992, p.4), que além do compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana, a pesquisa qualitativa trata, ao mesmo tempo, “de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas”. Conforme Resende (2009, p.72), a “motivação social não implica uma perspectiva segundo a qual a Academia, do alto de sua sabedoria, empodera sujeitos carentes dessa mesma sabedoria, em uma intervenção vertical, de cima para baixo” e optar pela pesquisa qualitativa torna-se também uma postura política dentro da universidade. Os profissionais docentes possuem conhecimentos e informações importantes, no que se refere à prática social inclusiva, uma vez que eles vivenciam o que é a

inclusão da pessoa com deficiência visual, sentem e percebem o que pode ser melhorado e modificado nesse processo.

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno social a ser investigado é complexo e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto sociocultural é um elemento fundamental para a pesquisa. Neste trabalho, adotamos uma abordagem qualitativa, combinada à Etnografia, que trataremos a seguir, e à Análise de Discurso Crítica.

4.1.1 Pesquisa etnográfica

Apresentamos agora um pouco sobre a abordagem etnográfica utilizada no presente estudo (ANDRÉ, 1995; ATKINSON; HAMMERSLEY, 2007; BARTON; HAMILTON, 1998; CANÇADO, 1994; LIMA, 2006; TRIVIÑOS, 1987).

A etnografia é, segundo Malinowski (1980 apud LIMA, 2006, p. 24), “compreensão do ponto de vista do outro, sua relação com a vida, bem como a sua visão do mundo”. É, então, “meio poderoso para investigar contextos sociais e a forma como são percebidos pelos participantes” (LIMA, 2006, p.49). Para isso, a pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo em que “o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (ANDRÉ, 1995, p. 29) para entender melhor o que não está visível num primeiro instante.

A Etnografia é um termo amplo e de difícil definição, oriunda da tradição antropológica da pesquisa qualitativa, que em um sentido mais restrito, consiste de um conjunto particular de procedimentos metodológicos e interpretativos desenvolvidos ao longo do século XX, cuja forma mais característica envolve a participação do etnógrafo na vida diária das pessoas por um determinado período de tempo, observando o que acontece, o que se diz, questionando, coletando quaisquer dados relevantes à sua pesquisa (ATKINSON; HAMMERSLEY, 2007).

Enquanto um estudo do comportamento das pessoas em situações naturais e recorrentes, tendo como foco a interpretação cultural, a etnografia, em muitos aspectos, “é a forma mais básica de pesquisa social, não somente por sua longa trajetória histórica, mas também porque apresenta grande semelhança com a maneira como as pessoas dão sentido ao mundo na sua vida cotidiana” (ATKINSON; HAMMERSLEY, 2007, p.2). Dessa forma, cabe ao etnógrafo elaborar uma descrição e uma explanação interpretativa do que as pessoas fazem em uma

determinada situação, como por exemplo, em uma sala de aula ou em uma comunidade, os resultados de suas interações e o entendimento que elas possuem de suas ações.

Triviños (1987, p.121) esclarece que:

A participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas as suas coisas essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais. De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo.

A etnografia se orienta, de acordo com Cançado (1994, p.56), por dois princípios básicos: o princípio ‘êmico’ e o princípio ‘holístico’. A autora elege em seu estudo a sala de aula de segunda língua como pano de fundo para a aplicação da pesquisa etnográfica e esclarece que:

O princípio êmico demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia. O princípio holístico examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação: tantos os aspectos sociais, como os pessoais, os físicos, etc. (CANÇADO, 1994, p.56).

Resultados que provoquem algum tipo de mudança no comportamento dos indivíduos estudados, assim como no contexto em que estes operam podem ser almejados por qualquer trabalho de investigação. O pressuposto de que, na prática, toda pesquisa sempre traz consequências políticas é chamado por Atkinson e Hammersley (2007) de a política da etnografia. Desta maneira, já que a ciência social fornece não apenas conhecimento abstrato, mas a base para a ação que leva à transformação do mundo, a etnografia, assim como outras formas de pesquisa social, “precisa preocupar-se simultaneamente com questões relacionadas tanto a fatos quanto a valores, e seu papel, inevitavelmente, envolve intervenção política, estejam os pesquisadores conscientes disto ou não” (ATKINSON; HAMMERSLEY, 2007, p.15).

Assim, os resultados dos trabalhos etnográficos e das pesquisas sociais, segundo os autores, devem ser divulgados e ocasionar algum tipo de impacto mais transformador e emancipatório, uma vez que para ter valor “a pesquisa etnográfica deve objetivar não só a compreensão do mundo, mas a aplicação de suas descobertas no sentido de provocar mudanças” (ATKINSON; HAMMERSLEY, 2007, p.15).

Diversas áreas têm-se utilizado das orientações etnográficas em suas investigações. Assim, a pesquisa etnográfica tem como finalidade oferecer uma descrição da forma como se constitui uma determinada sociedade e estabelecer distinções entre o que pode ser considerado traço da cultura dos grupos estudados. Outros aspectos importantes nesse tipo de pesquisa são, segundo Barton e Hamilton (1998), que o pesquisador é o principal instrumento na coleta e na análise dos dados; deve-se retratar a visão pessoal dos participantes; o foco é o processo e não os resultados finais; e validade e confiabilidade são medidas de consistência.

A seguir nos deteremos a delimitar o percurso metodológico de nosso trabalho.

4.2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Inicialmente, o projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética através da Plataforma Brasil. Em seguida, foi realizado um primeiro contato com o local selecionado para a realização da pesquisa. Estabelecemos contato com os/as participantes, que foram solicitados, em um momento posterior, a assinarem os termos de consentimento em participar da pesquisa (ANEXO 1). Iniciou-se o trabalho de campo aplicando os questionários destinados aos professores (ANEXO 2 e ANEXO 3). Em seguida, foram observadas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, com 50 minutos cada, na escola selecionada, perfazendo um total de quatro aulas. Portanto, foram dois dias de observação, sendo que a disciplina tinha 1h40min de duração, o que equivale a duas horas-aula, ou 3h20min de observações.

O trabalho que foi iniciado teve como base os pressupostos da etnografia, que consiste na “arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (ANGROSINO, 2009, p. 30). Em outras palavras,

[...] a etnografia envolve a participação de pesquisadores, aberta ou veladamente, na vida diária das pessoas por um período prolongado de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito e/ou fazendo perguntas mediante entrevistas informais e formais; também recolhem documentos e artefatos – de fato, reunindo todos os dados disponíveis para jogar luz sobre as questões que são o foco emergente da pesquisa. De um modo geral, etnógrafos e etnógrafas recorrem a uma variedade de fontes de dados, embora possam basear-se, com frequência, principalmente em uma fonte específica. (ATKINSON; HAMMERSLEY, 2007, p. 3)

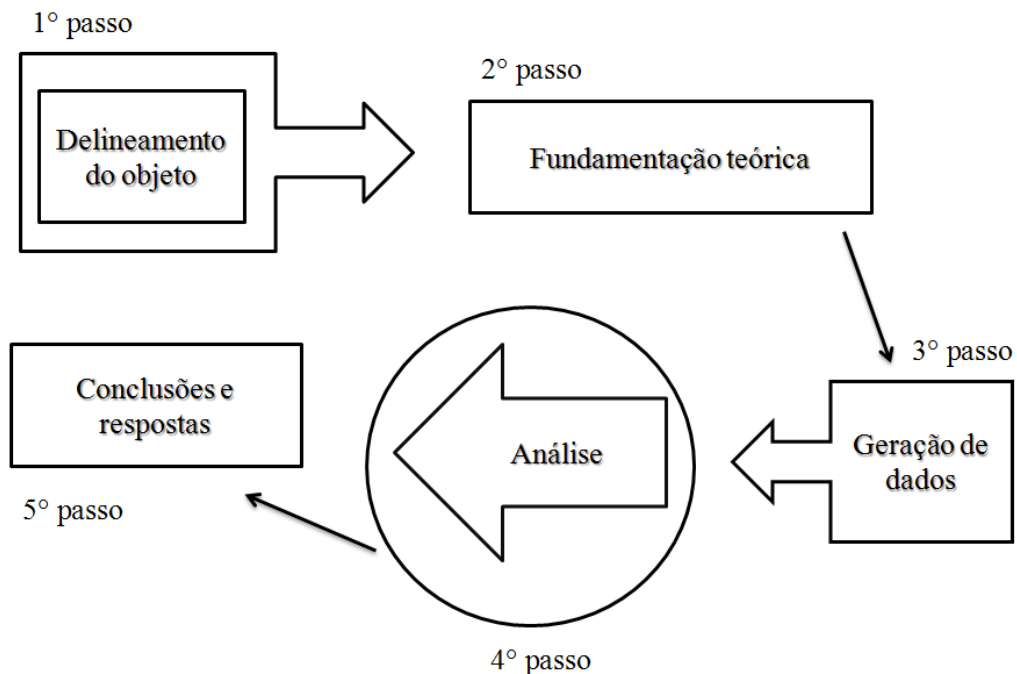
Dessa forma, a pesquisa etnográfica configura-se como a metodologia mais adequada para a realização deste estudo, considerando que pretendemos compreender o contexto profissional dos docentes que trabalham com a inclusão de alunos com deficiência visual e

suas formações profissionais, suas especificidades, a natureza de suas práticas e, principalmente, suas relações interativas com os demais atores envolvidos na prática social (outros profissionais e alunos, por exemplo).

Ao longo da pesquisa de campo, foram realizadas notas de campo referentes à dinâmica e interação dos membros escolares – professores regulares e especialistas – dentro e fora da sala de aula a fim de auxiliar na análise da temática proposta e contribuir para a contextualização das escolas pesquisadas.

Os passos metodológicos da pesquisa qualitativa, aqui utilizada, estão descritos na figura 3, abaixo:

FIGURA 3



Etapas metodológicas da pesquisa qualitativa
 Fonte: Elaborada pela autora com base em Flick (2004)

De acordo com Flick (2004), na pesquisa qualitativa, é premente o trabalho com textos, tornando-se esses, no decorrer da sua análise, sua base. O caminho é feito partindo dos textos e de dados empíricos e chegando à interpretação, elemento estruturante na análise qualitativa.

O primeiro passo da pesquisa é a delimitação do objeto. Partimos da ideia de que os posicionamentos que os professores possuem sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre ser professor em escolas inclusivas, além de serem peças chaves para se pensar em alternativas que valorizem esse sujeito, levando em consideração a sua realidade prática, e lhe garanta uma formação profissional de qualidade e que se ajuste à suas demandas cotidianas, influenciam diretamente na construção de sua identidade profissional. Delineamos assim

nosso objeto de estudo que se fundamenta basicamente na relação intrínseca entre formação profissional e construção identitária de docentes que atuam na educação inclusiva.

Em relação ao segundo passo, nossas perspectivas teóricas estão ancoradas na LAC e na ADC e estão esplanadas nos Capítulos 2 e 3. Já no terceiro passo, explanado no Capítulo 4, a geração de dados foi constituída no momento em que se iniciou a pesquisa de campo e se entrou em contato com o *corpus*, nesse caso, com os textos coletados com os questionários e as observações em sala de aula, além das notas de campo.

O quarto passo, a análise de dados, é o campo da pesquisa em que se coloca a teoria e o método para funcionarem em conjunto para que, no quinto passo, as conclusões, as respostas e as reflexões possam ser expostas de modo adequado (FLICK, 2004). Dessa maneira, a análise dos dados encontra-se materializada no Capítulo 5 desta dissertação, seguida do quinto passo, que são as conclusões e respostas que alcançamos com nossos estudos, no Capítulo 6.

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa está relacionado com a compreensão de um aspecto específico do contexto de minorias, no caso os professores que trabalham com inclusão escolar de pessoas com deficiência visual – em relação ao contexto social mais amplo. Dessa forma, a pesquisa etnográfica se mostra ideal, pois pretende compreender o contexto e suas especificidades, a natureza das práticas dos docentes a serem investigadas, suas práticas pedagógicas e suas relações interativas com os demais atores envolvidos na prática social.

Empregam-se, neste trabalho, métodos diferentes de coleta dos dados e comparam-se os resultados através do uso do princípio da triangulação (CANÇADO, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2004), apoiando-se na Etnografia, associados aos seguintes métodos: questionários, observações e notas de campo, na LAC e na ADC. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 19):

[...] o uso de múltiplos métodos (ou da triangulação) reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação. A melhor maneira então de compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo é como uma estratégia que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação.

Neste sentido, conforme Angrosino (2009, p. 13), “a etnografia sempre inclui vários métodos de coleta de dados. Com bastante frequência encontramos uma combinação de observação, participação, entrevistas mais ou menos formais, uso de documentos e outros

traços, de eventos na etnografia”, o que propicia uma boa visão acerca do objeto investigado, neste caso, os discursos e as identidades de docentes da escola pública regular no contexto da inclusão de estudantes com deficiência visual.

Nesse sentido, esta pesquisa integra os métodos da pesquisa qualitativa, da etnografia e da ADC, como metodologias necessárias para a geração de dados e, posteriormente, para a análise crítica do contexto, com o objetivo de investigar os discursos e as identidades docentes frente à inclusão de estudantes com deficiência visual. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999) e Magalhães (2001), a conjugação de metodologias qualitativas, como a etnografia e a análise de discurso crítica, contempla os dois elementos – discursos e identidades – como construções sociais dinâmicas, que se autoproduzem nas práticas e por oferecerem ferramentas para análises de matizes delicadas, como os significados sociais que assumem determinados discursos e as consequências que seus usos geram dentro do contexto social investigado. Dessa forma, a conjugação das duas metodologias privilegia a compreensão do objeto, fornecendo o viés indispensável para que “a análise textual receba o balizamento do olhar *in lócus* da investigação, tomando a cultura como elemento fundante das dinâmicas sociais” (SATO, 2008, p. 41).

A etnografia, um método de investigação inicialmente antropológico, objetiva, segundo Geertz (1989, p.10), “o alargamento do universo do discurso humano”. Dessa forma, utilizar o método etnográfico significa investigar como as ações adquirem significados em determinada cultura (ANDRÉ, 1995). Esses significados são importantes para a compreensão dos indivíduos na medida em que organizam o comportamento e, juntamente com outros elementos, são formadores das identidades. A cultura estabelece os modos de ver, que se constituem em conhecimentos cumulativos, porém não estáticos (GRAUE; WALSH, 2003, p.56). Os significados e as formas de transmissão desses significados variam de época para época e de grupo para grupo. O que acreditamos conhecer mantém relação direta com o nosso tempo, local e cultura:

[...] as nossas interpretações daquilo que vemos e o modo como isso se relaciona com outros aspectos de nossa experiência estão enquadradas em termos das ferramentas que temos à nossa disposição, dos apoios institucionais que conseguimos reunir e do contexto político em que estamos inseridos. (GRAUE; WALSH, 2003, p.56-57).

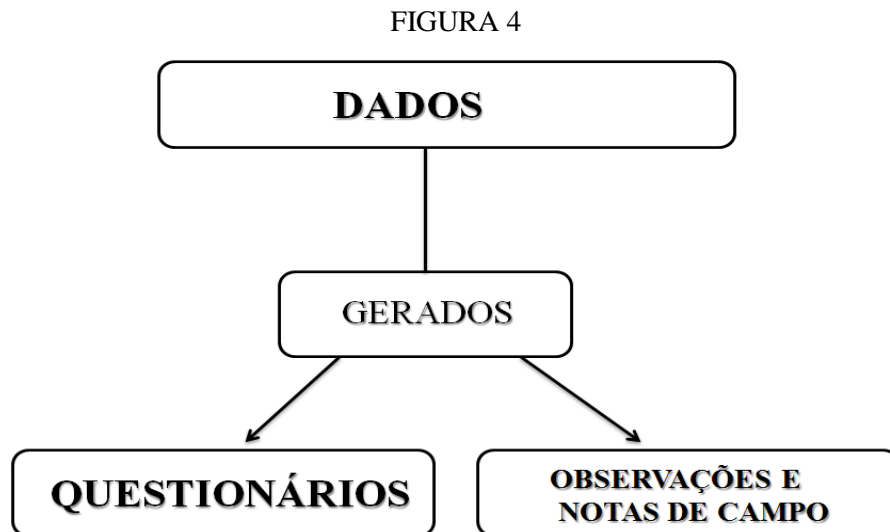
Geertz (1989, p.15) estabelece três características principais da descrição etnográfica: ela é interpretativa; seu objeto é o fluxo do discurso social; e a interpretação consiste em captar o dito, dentro do discurso, e defini-lo de forma pesquisável. A etnografia significa

literalmente a escrita de uma etnia ou, conforme Angrosino (2009, p. 16), “a descrição de um povo”, sendo que tradicionalmente ela é aplicada para investigar grupos étnicos que estão à margem da sociedade. No caso desta pesquisa, descrevemos as práticas, de um profissional que tem sido marcado pela desvalorização social de sua profissão, que estão indiretamente relacionadas a um grupo (os deficientes visuais) que esteve à margem social durante um longo período histórico e que há apenas alguns anos está sendo incluído em uma instituição de forte poder político-social, a escola.

4.2.1 Instrumentos de geração e coleta de dados

A coleta ou geração de dados é o movimento de formalização do *corpus* da pesquisa. O *corpus* é um material escrito ou falado sobre o qual se fundamenta uma análise linguística ou textos, falas e outros tipos considerados mais ou menos representativos de uma linguagem (BAUER; GASKELL, 2002).

Nesse sentido, os *corpora* desta pesquisa configuram-se pelo material escrito coletado através de observações, questionários e notas de campo, conforme a Figura 4 a seguir:



Metodologia de geração e coleta de dados

Fonte: Elaborada pela autora

Cada instrumento selecionado relaciona-se diretamente com os objetivos da pesquisa e colaboraram de forma complementar para a análise dos diversos objetivos e para a interpretação global da pesquisa.

A seguir descrevemos mais detalhadamente os instrumentos utilizados para compor os *corpora* aqui apresentados, compostos pelos questionários, que nos proporcionou uma investigação do discurso dos professores, e pelas observações e notas de campo, que nos proporcionou a investigação de suas práticas.

4.2.1.1 Questionários

Após terem sido selecionadas as escolas e definidos os informantes, foram gerados dados por meio de questionários. Neste sentido, foram elaborados dois tipos de questionários diferentes, que se orientam pelos tópicos centrais do trabalho.

O questionário I (ANEXO 2), constando de 22 (vinte e duas) questões abertas, foi respondido por 8 (oito) professores de classe de aula regular. Já o questionário II (ANEXO 3) é composto por 25 (vinte e cinco) perguntas abertas, destinadas a 2 (duas) professoras de atendimento educacional especializado na sala de recursos.

Os questionários preenchidos e identificados com os pseudônimos dos participantes constam dos anexos, sendo que, no corpo do trabalho, cada professor de classe de aula regular é identificado com a sigla INF. seguida de um número (INF.1 a INF.8), que obedeceu a ordem de aplicação do questionário, e cada professor especialista com a mesma sigla acrescida de um número e as letras SRM (INF.8SRM e INF.9SRM), e o pseudônimo escolhido pelo próprio informante.

Os questionários compostos de perguntas descritivas procuraram incitar respostas dirigidas pela compreensão dos participantes quanto aos temas tratados e registrar brevemente dados pessoais dos informantes.

As questões de ambos os instrumentos de geração de dados, em sua maioria, abertas, foram elaboradas seguindo os seguintes eixos temáticos: a) formação profissional; b) atividades desenvolvidas e interação social; c) acompanhamento e avaliação, que seguem os eixos de tópicos centrais do trabalho. Somente no questionário II aparecia o eixo 'A sala de recursos'.

Vale ressaltar que a utilização dos questionários previamente estruturados não inviabilizou que outras perguntas não planejadas fossem realizadas ao longo do trabalho de campo visando sanar dúvidas que surgiram ao longo do trabalho.

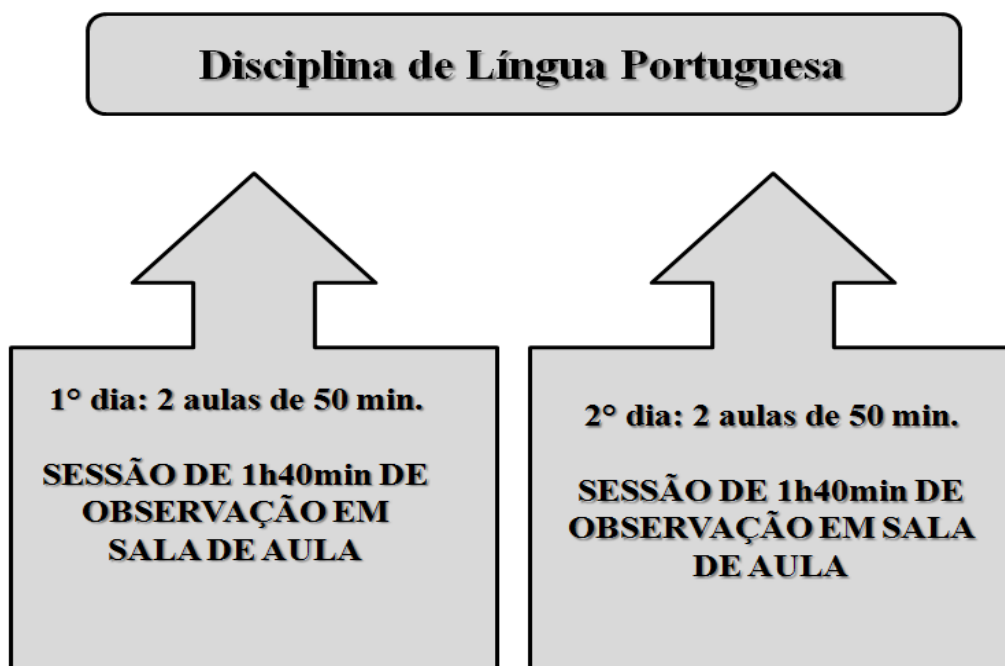
O questionário foi aplicado pela pesquisadora antes das observações de aula individualmente com cada informante na escola, em horário marcado com antecedência. Foi

solicitado que cada um sugerisse um pseudônimo para ser identificado, preservando assim a suas identidades. Todos os questionários preenchidos e identificados pelos pseudônimos constam nos anexos.

4.2.1.2 Observações e notas de campo

Após a aplicação dos questionários, os registros etnográficos do nosso trabalho foram realizados a partir da observação de duas aulas de Língua Portuguesa onde exercemos o papel de pesquisador não participante (FIGURA 5). Sendo a pesquisadora um membro externo à escola selecionada, um dos objetivos da observação foi, na medida do possível, se tornar um membro interno (ATKINSON; HAMMERSLEY, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2004) e verificar como ocorre a interação entre os sujeitos no contexto escolar inclusivo, para contrastar com os dados discursivos obtidos através dos questionários.

FIGURA 5



Descrição das observações
Fonte: Elaborada pela autora

Em termos de método, o fazer etnográfico inclui a permanência no ambiente investigado durante um tempo relativamente longo, capaz de permitir que o pesquisador compreenda aquilo que não é visível num primeiro olhar (GEERTZ, 1978). Foram ao todo três meses para a realização de pesquisa de campo, entre o período de maio de 2015 a agosto

de 2015, desde o primeiro contato, passando pela aplicação dos questionários até a finalização das observações. A permanência por determinado tempo em campo permitiu o surgimento de vínculos de confiança entre pesquisadora e participantes, tornando o ambiente igualmente significativo. Os vínculos puderam ocorrer em decorrência desse tempo de permanência, como podem ter sido resultantes da empatia e da percepção das dinâmicas contextuais em um momento anterior ao início da pesquisa vivenciados pelos participantes e pela pesquisadora.

As observações etnográficas foram previamente programadas com a professora e para a seleção da turma a ser visitada não estabelecemos critérios prévios. As observações não obedeceram a nenhum plano estruturado e o objetivo principal foi o de registrar, de posse dos objetivos, das questões norteadoras e do referencial teórico da pesquisa, de uma maneira ampla o que aconteceu nas salas de aula.

Depois de finalizadas as observações, agrupamos os eventos mais relevantes para a análise através de um roteiro de observações (ANEXO 5), que se relaciona diretamente com os assuntos abordados nos questionários, e que foi elaborado em consonância aos objetivos, geral e específicos, desta pesquisa. Entre os aspectos para a análise das observações, destacamos dez questões, a saber:

1. Acompanhamento dos professores nas atividades dos alunos em situação de inclusão.
2. Presença dos professores de apoio na sala regular;
3. Participação dos alunos com deficiência visual em trabalhos em grupo;
4. Maneira como os alunos com deficiência visual participam das atividades determinadas pela professora da classe regular.
5. Comportamentos dos alunos com deficiência visual durante aulas expositivas.
6. Interações dos alunos com os colegas com deficiência visual.
7. Estímulo dos professores para com os alunos com deficiência visual nas aulas.
8. Participação espontânea dos alunos com deficiência visual das aulas na sala.
9. Preconceitos entre alunos (cegos/baixa visão/normovisuais).
10. Repreensões e/ou elogios aos alunos com deficiência visual por parte de seus colegas e por parte dos professores.

No total foram assistidas quatro aulas de Língua Portuguesa na instituição selecionada, de cerca de 50 minutos cada, e atendo-se ao papel de pesquisador não participante. Inicialmente, havia a pretensão de gravar as aulas em áudio, porém a professora que ministrava a aula não autorizou a gravação. Dessa forma, adotamos como procedimento

registrar, de forma escrita, apenas os fatos que achávamos mais relevantes para os temas em debate, tentando, na medida do possível, alinhar esses registros às respostas dos questionários. Portanto, as observações foram registradas através de anotações escritas (ANEXO 6) de maneira que auxiliassem a contextualizar e esclarecer possíveis dúvidas na análise posterior.

A etapa da observação foi significativa, pois permitiu ainda fazer ajustes no planejamento inicial da pesquisa, de modo a torná-lo adequado ao contexto pesquisado. No caso específico da presente pesquisa, a observação foi também fundamental para o conhecimento da ação social e das (redes de) práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001b) na instituição escolar escolhida.

Foram muito importantes também as notas de campo (ANEXO 6). No discurso, essas notas articulam os diversos métodos adotados, integrando percepções e interpretações associadas aos vários momentos da pesquisa. Considera-se, portanto, que as notas de campo já são um tipo de análise e fazem parte da interpretação da pesquisadora.

As notas de campo são uma estratégia capaz de prover acesso às práticas e à ação social que são centrais para a análise discursiva por um viés crítico. O acesso não é direto, evidentemente, mas mediado pela compreensão da pesquisadora (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). É um instrumento que acompanhou a pesquisadora ao longo de toda a pesquisa e estarão, de certa maneira, impregnados pela sua impressão.

Pode-se afirmar que as visitas ocorreram sem grandes problemas. Entretanto, quando as aulas aconteceram, pudemos observar que, mesmo diante de condições bastante desfavoráveis como barulho intenso nos corredores, calor, portas que não fechavam, salas superlotadas, só para citar alguns, muito do que acontece (ou deixa de acontecer) na sala de aula regular no ensino público não pode ser atribuído à desmotivação do professor e/ou ao desinteresse crônico dos alunos.

4.2.2 Contexto

Em linhas gerais, nessa pesquisa, temos como foco, em vista nas análises efetuadas, a escola comum, universal, gratuita, estatal e pública; portanto, não especializada e não pertencente a rede privada de ensino, seja com ou sem fins lucrativos. Como ressalta Bezerra (2009), no Brasil, as escolas comuns, não especializadas, voltadas para o alunado em geral, que oferecem a escolaridade obrigatória, conforme previsto nos dispositivos legais, podem ser abertas e mantidas também pela iniciativa privada, desde que devidamente credenciadas ao respectivo sistema de ensino. Todavia, as escolas comuns privadas, assim entendidas, não são

diretamente enfocadas neste texto, ainda que as reflexões aqui objetivadas possam ser generalizadas, em certa medida, para elas. Vale ainda esclarecer que, quando nos referimos à escola inclusiva, estamos nos referindo, implicitamente, à escola comum, laica, público-estatal, que, apresentada como uma escola para todos, incorpora os princípios da inclusão escolar, em contraponto às escolas especiais (BEZERRA, 2009). Estas, historicamente, também puderam ser mantidas pelo poder público ou pela iniciativa privada, com ou sem fins lucrativos, nesse último caso. Com a política de inclusão escolar adotada pelo governo brasileiro na última década, essas escolas especiais já não podem mais ofertar ensino substitutivo àquele ministrado pelas escolas comuns, devendo se reorganizar institucionalmente para a prestação de serviços educacionais complementares e/ou suplementares para a clientela da educação especial (BEZERRA, 2009; COIMBRA, 2003).

Nessa perspectiva, as classes comuns do ensino regular, nas quais parte dos informantes dessa pesquisa exerce sua profissão, são uma modalidade de atendimento realizada nas escolas de ensino comum, sob a orientação do coordenador pedagógico. Já o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) como um serviço de natureza pedagógica, que consiste no atendimento complementar, para os estudantes com deficiência e TGD¹⁷, ou suplementar, no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação, para a formação do aluno com deficiência, ofertado por professores de diversas áreas do conhecimento, pedagogos e/ou profissionais da área da saúde.

Segundo a SEESP/MEC (2006b), o Atendimento Educacional Especializado ou AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Além disso, é realizado, preferencialmente, nas escolas comuns, para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, essas salas devem ser parte integrante do projeto político pedagógico da escola. A política de educação inclusiva, estabelecida pelo Ministério da Educação, ampliou, em 2009, os serviços com a oferta do AEE.

Neste sentido, a instituição de ensino de educação básica escolhida para a realização da pesquisa foi uma escola pública estadual, localizada na região central da cidade de Salvador, que atende alunos das três modalidades de ensino. Segundo dados da Secretaria da Educação

¹⁷ Transtornos Globais do Desenvolvimento.

do Estado da Bahia, em 2015, havia na escola 601 alunos matriculados no Ensino Fundamental (EF), 410 no Ensino Médio (EM) e 95 na Educação de Jovens e Adultos (supletivo, em EF e EM). Há uma ou duas classes por série, de acordo com o número de alunos matriculados no ano letivo.

Em termos de infraestrutura, segundo dados do censo (INEP, 2014), a instituição possuía em suas dependências cerca de 31 salas de aula, 188 funcionários, sala de diretoria, de professores e de secretaria, laboratório de informática e de ciências, quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, almoxarifado, biblioteca, sala de leitura, banheiros, dependência e vias adequados à estudantes com deficiência e mobilidade reduzida. Além disso, a escola possuía uma sala de recursos multifuncionais para o AEE, que foi o principal critério para que a selecionássemos para o nosso estudo.

Ainda segundo dados do censo (INEP, 2014), a escola possuía os seguintes equipamentos à disposição da equipe escolar e alunos: computadores administrativos, computadores para alunos, televisões, copiadoras, equipamentos de som, impressoras, videocassete, DVD, antena parabólica, retroprojetor, fax e câmera fotográfica/filmadora. Alguns destes aparelhos, a pesquisadora pode comprovar, no momento da observação, que estavam na escola, sendo utilizados, alguns apresentavam defeitos ou eram pouco usados.

A seleção da instituição para a realização desta pesquisa seguiu alguns critérios, a saber, localização na zona urbana da cidade, ter espaço físico para alunos com necessidades educativas especiais e ter, no registro de matrícula da escola, alunos com necessidades educacionais especiais. No momento em que a pesquisa de campo foi realizada, no primeiro semestre de 2015, havia cerca de 10 (dez) alunos com algum tipo de deficiência visual matriculados nas diversas modalidades de ensino da instituição.

Em frente a esta escola, havia um ponto de ônibus, faixa de pedestre, semáforo e outro ponto de ônibus do outro lado da rua. Na instituição, havia rampas, corrimãos e trilhas para facilitar a locomoção dos alunos. Entretanto, na área interna do prédio havia inúmeros degraus que levam aos locais de uso dos alunos. Havia banheiros adaptados para pessoas com cadeiras de rodas. Nas classes, havia mesas que contemplam alunos destros e canhotos.

A acessibilidade nas escolas é um dos aspectos assegurados pela Resolução nº2/2001 do Conselho Nacional de Educação/CNE (BRASIL, 2001b). Os sistemas de ensino, nos termos do artigo 12 da resolução, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação, incluindo instalações, equipamentos e mobiliário, e nos transportes escolares, bem como de barreiras de comunicação, provendo as escolas de

recursos humanos e de materiais necessários (BRASIL, 2001b). Além disso, o artigo 17, garante que, em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender aos alunos com NEE, promovendo as condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001b).

Vemos que apesar da escola pública apresentar a acessibilidade, ainda existem adaptações para serem feitas, já que existem obstáculos e barreiras que dificultam a circulação e participação dos alunos com deficiência visual, sendo que alguns usam bengalas. A sala de recursos da escola, por exemplo, é totalmente inadequada, porque fica em um corredor no qual os demais alunos ficam conversando e fazendo muito barulho, atrapalhando as atividades com os alunos cegos, o espaço é pequeno, não existe um armário para guardar os livros didáticos em braile, que ficam empilhados em um canto da sala.

4.2.3 Informantes

Para a pesquisa etnográfica, foram convidados um total de 10 (dez) professores na instituição de ensino básico selecionada. Deste total, 2 (duas) professoras eram especialistas em atendimento educacional especializado, com ênfase em deficiência visual, e os 8 (oito) restantes eram professores de classe de aula regular com os mais variados perfis e tipos de experiência. Cabe ressaltar que embora a indicação desses profissionais tenha atendido a critérios mais ou menos flexíveis, a escolha final levou em consideração o fato de que estávamos em busca de professores que, de uma forma ou de outra, demonstrassem algum tipo de interesse pelo tema da pesquisa, se disponibilizando assim a participar. Além disso, optamos em convidar primeiramente aqueles professores de classe regular que trabalhassem com alguma disciplina de Ciências Sociais e Humanas e serem professores efetivos da instituição.

Optamos por mesclar ambas as realidades de atuação dos docentes e a decisão pelo perfil do professor-participante também se pautou por certa diversidade que pudesse ‘simular’ a interação que ocorre entre eles no trabalho escolar. Isto é, procuramos trabalhar com professores e professoras com formação e experiência profissional variadas e que contemplassem as duas realidades de exercício docente: a sala regular e a sala de recursos. O quadro 3 abaixo sintetiza o perfil dos professores-informantes da pesquisa:

QUADRO 3

Identificação	Pseudônimo	Sexo	Disciplina	Etapa/Turno
INF.1	Vanda	F	Língua Portuguesa	Ensino Médio Vespertino
INF.2	Eliane	F	Língua Inglesa	Ensino Médio Vespertino
INF.3	Maria Augusta	F	Artes	Ensino Médio Vespertino
INF.4	Agostinho	M	Língua Portuguesa	Ensino Médio Vespertino
INF.5	Isabel	F	História	Ensino Médio Vespertino
INF.6	Cristina	F	Sociologia	Ensino Médio Vespertino
INF.7	Odalvo	M	Filosofia	Ensino Médio Vespertino
INF.8	Luciene	F	Geografia	Ensino Médio Vespertino
INF.9SRM	Ângela Maria	F	AEE	Integral
INF.10SRM	Renata	F	AEE	Integral

Informações sobre os professores participantes

Fonte: Elaborado pela autora

A partir de um acordo entre informantes e pesquisadora ficou decidido que cada informante seria identificado a partir de um pseudônimo, escolhido por eles mesmo. Assim, como demonstra o quadro 3, acima, cada professor de classe de aula regular é identificado com a sigla INF. seguida de um número (INF.1 a INF.8), que obedeceu a ordem de aplicação do questionário, e cada professor especialista com a mesma sigla acrescida de um número e as letras SRM (INF.8SRM e INF.9SRM), e o pseudônimo escolhido pelo próprio informante.

Vale ressaltar, dessa maneira, que a ideia complementar a respeito do ponto de vista de nossos colaboradores é o fato de que devemos abraçar princípios éticos capazes de inibir que a pesquisa prejudique a comunidade e os indivíduos da pesquisa (MAGALHÃES, 2006). No que se refere à ética, Moita Lopes (2006, p. 27) diz que uma LA transdisciplinar ou indisciplinar precisa contemplar “questões de ética e poder”. Muito procedente é a rejeição por parte do referido linguista aplicado de um “relativismo ético” que acarreta práticas que “[...] causem sofrimento humano” ou que apresentem “[...] significados que façam mal aos outros” (MOITA LOPES, 2006, p. 27). Para Fabrício (2006, p. 61), “a pluralidade de nossos tempos” requer a “ética como horizonte norteador”. Cavalcanti (2006, p. 250) afirma que “[...] a ética precisa ser co-construída inter ou multiculturalmente”. Ecoando as palavras de Sousa Santos (2000), Cavalcanti (2006) comenta que a ética não pode e não deve ser antropocêntrica

e individualista. As reflexões a respeito da noção de ética refletem os bons ventos da LA contemporânea, reflexiva e contestatória e vão contribuir para a realização de pesquisas responsáveis que não prejudiquem os próprios pesquisados (MOITA LOPES, 2006). Dessa maneira, optou-se, em decisão conjunta entre a pesquisadora e os informantes, pela não identificação dos informantes e nem da instituição selecionada para a realização da pesquisa.

4.2.4 Aspectos gerais para a definição dos critérios da análise dos dados

Uma vez recolhidos, transcritos e sistematizados os dados a partir de diferentes fontes, adotou-se como procedimento básico o registro das falas consideradas mais relevantes para cada tema em debate, tentando, na medida do possível, alinhar os registros dos questionários às observações, assim como aos pontos mais interessantes previamente demarcados nas leituras das notas de campo feitas ao longo do trabalho de campo. Segundo Patton (2009), uma análise indutiva propõe que padrões, temas, ou categorias, surjam dos dados coletados durante o período de pesquisa. De acordo com o autor, o primeiro passo para se analisar uma pesquisa qualitativa é descrever, porém, ele ressalta que a descrição deve ser balanceada pela análise e interpretação. Além disso, de acordo com o autor todos os dados devem ser lidos de forma comentada. Dessa forma, padrões, categorias e temas irão aparecer e serão analisados indutivamente. Telles (2002) também sugere esse tipo de análise, visto que o pesquisador, a partir dos dados, poderá visualizar categorias variadas e buscar possíveis formas de explicá-las.

Buscamos nos registros elementos retirados dos discursos e das práticas dos professores elementos que refletissem aspectos referentes às identidades, à formação profissional e às opiniões referentes à inclusão escolar.

De posse das fontes devidamente organizadas, foi feito o tratamento dos dados. Os registros foram lidos e relidos cuidadosamente, seguindo o roteiro sugerido por Cançado (1994), com o objetivo de se obter um panorama global do material gerado. No intuito de aprimorar o foco da pesquisa, foram levantadas regularidades possíveis, feitas anotações relevantes, categorizados e indexados dados, e cruzadas algumas informações foram verificadas semelhanças e diferenças de opiniões sempre à luz dos objetivos e das perguntas norteadoras do trabalho.

Fairclough (2001b) destaca que o discurso contribui para a construção de três efeitos: i) as 'identidades sociais' e 'posições de sujeito'; ii) relações sociais entre as pessoas'; e iii) 'construção de sistemas de conhecimento e crença'. Neste sentido, foi estabelecido o critério

temático para a organização dos questionários e para a análise dos dados. Os temas selecionados para nortear a pesquisa foram: formação profissional, atividades desenvolvidas e interação escolar, sala de recursos e acompanhamento e avaliação. Aliado a isso, a análise dos dados da pesquisa foi desenvolvida com base no modelo etnográfico definido e optou-se por realizar a análise discursiva, por meios dos temas selecionados, tendo como suporte teórico da LAC (MOITA LOPES, 2002a, 2002b) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001b).

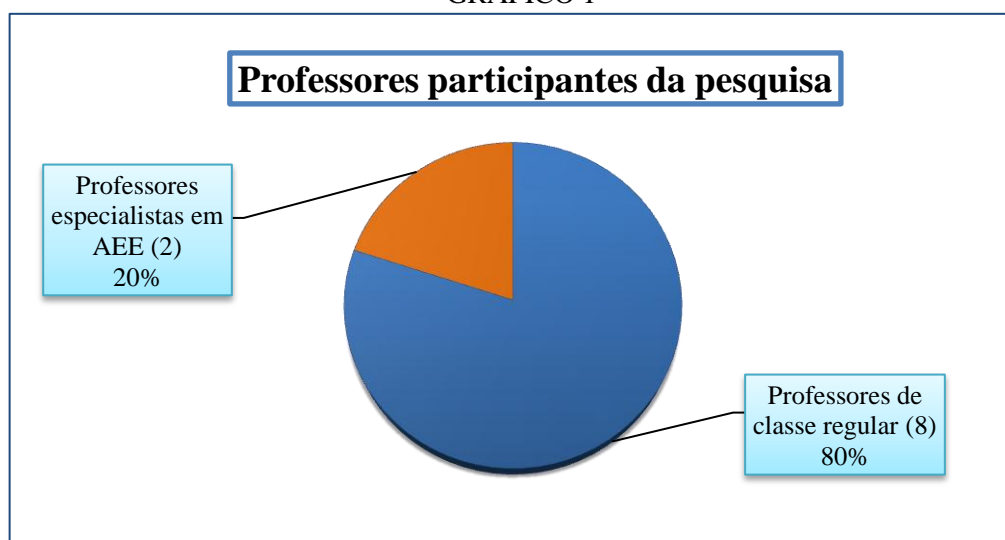
Os resultados das análises estão devidamente registrados no capítulo 5, a seguir, que trata da pesquisa *per se*.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De posse dos dados, efetuaremos agora o confronto com o nosso aparato teórico-metodológico, realizando assim nossa análise ao longo desse Capítulo.

Como já demonstrado no Capítulo 4, foram selecionados 10 (dez) professores (GRÁFICO 1), em uma escola da rede pública estadual, sendo que a coleta de dados se deu a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: (1) questionário para professores regulares e questionários para professores especialistas e (2) observações em sala de aula e notas de campo.

GRÁFICO 1



Metodologicamente, decidimos por analisar os dados coletados através de cada instrumento de pesquisa separadamente, quando poderemos observar e discutir as questões levantadas pela pesquisa em dois momentos distintos. Assim, primeiro analisaremos os dois tipos de questionários. Em seguida, as observações.

A seguir iniciaremos nossa análise e interpretação descrevendo os resultados que conseguimos através da aplicação dos questionários.

5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Os dados obtidos através dos questionários e as observações serão analisados a partir dos eixos temáticos: formação profissional; atividades desenvolvidas e interação escolar; sala de recursos; e acompanhamento e avaliação.

5.1.1 Formação profissional

⇒ **Pergunta: Qual a sua formação acadêmica?**

Não intencionalmente, a seleção de professores informantes contemplou um grupo bastante qualificado em termos de escolaridade e com um tempo de experiência na área de ensino muito significativo. Dessa forma, a partir das respostas dos informantes à primeira pergunta, elaboramos o quadro 4 abaixo, que consta com as informações dos professores da classe de aula regular:

QUADRO 4		
Identificação	Formação	Experiência ¹⁸
INF.1-Vanda	Letras (graduação e pós-graduação) e outros cursos de curta duração	16 anos
INF.2-Eliane	Letras/Inglês e disciplinas especiais na pós-graduação em Letras.	15 anos
INF.3-Maria Augusta	Artes plásticas, especialização em Arte e educação, cursos de curta duração na área e disciplinas como aluna especial	10 anos
INF.4-Agostinho	Letras e especialização em Língua Portuguesa	23 anos
INF.5-Isabel	História, cursos de curta duração e disciplinas na pós-graduação	18 anos
INF.6-Cristina	Ciências Sociais, licenciatura em Letras e cursos de curta duração em ambas as áreas	25 anos
INF.7-Odalvo	Filosofia (graduação e pós-graduação)	18 anos
INF.8-Luciene	Geografia (graduação e pós-graduação)	22 anos

Formação e experiência dos professores de classe regular

Já os dados referentes às professoras da Sala de Recursos da instituição estão disponíveis no quadro 5 abaixo:

QUADRO 5		
Identificação	Formação	Experiência
INF.9SRM-Ana	Pedagogia. Curso de capacitação em deficiência visual. Cursos de curta duração. Especialização em educação especial	25 anos
INF.10SRM-Renata	Pedagogia. Especialização em deficiência visual. Especialização em Letras (em andamento)	23 anos

Formação e experiência dos professores da Sala de Recursos

¹⁸ Dados obtidos a partir da pergunta 2 analisada a seguir.

É possível observar que todos os professores possuem formação específica para exercer sua profissão e também que a maior parte dos informantes possuem outras formações além da graduação. Alguns possuem duas especialidades, pós-graduação, cursos de curta duração, além de disciplinas como alunos especiais em programas de pós-graduação. Ambas as professoras da Sala de Recursos são especialistas em deficiência visual. Ao responderem a pergunta 5 do questionário 1, alguns professores de classe regular também afirmaram terem feito cursos relacionados com a educação inclusiva após terem iniciado o exercício da profissão. É o caso de **INF.4-Agostinho** que fez um curso de Libras.

Como ressalta Mattos (2014), a postura autônoma esperada dos docentes deve ser trabalhada, sobretudo, durante a sua formação inicial. Neste sentido, os dados deste estudo nos mostra que existe, por parte dos professores, uma espécie de empenho em buscar cursos que agreguem a sua formação inicial. A **INF.3-Maria Augusta**, por exemplo, apesar de ser a professora de classe regular que possuir menos anos de experiência, possui uma formação ampla (graduação, especialização, cursos de curta duração na área e disciplinas como aluna especial). Já as professoras especialistas, **INF.9SRM-Ana** e **INF.10SRM-Renata**, possuem além de anos de experiência, currículos extensos na área educacional.

A formação acadêmica que tem sido disponibilizada aos professores, nos vários cursos de licenciatura, configura-se pouco consistente frente às atribuições e demandas que, principalmente, a diversidade sociocultural vem solicitando desses profissionais, bem como os cursos de formação continuada, como enfatizam Mattos (2014), Pimentel (2012) e Martins (2012). Além disso, como poderemos perceber com as respostas da pergunta 5, do questionário 1, os professores de classe regular não receberam uma capacitação adequada para trabalhar com a inclusão de pessoas com NEE apesar de já exercerem a profissão por um longo período.

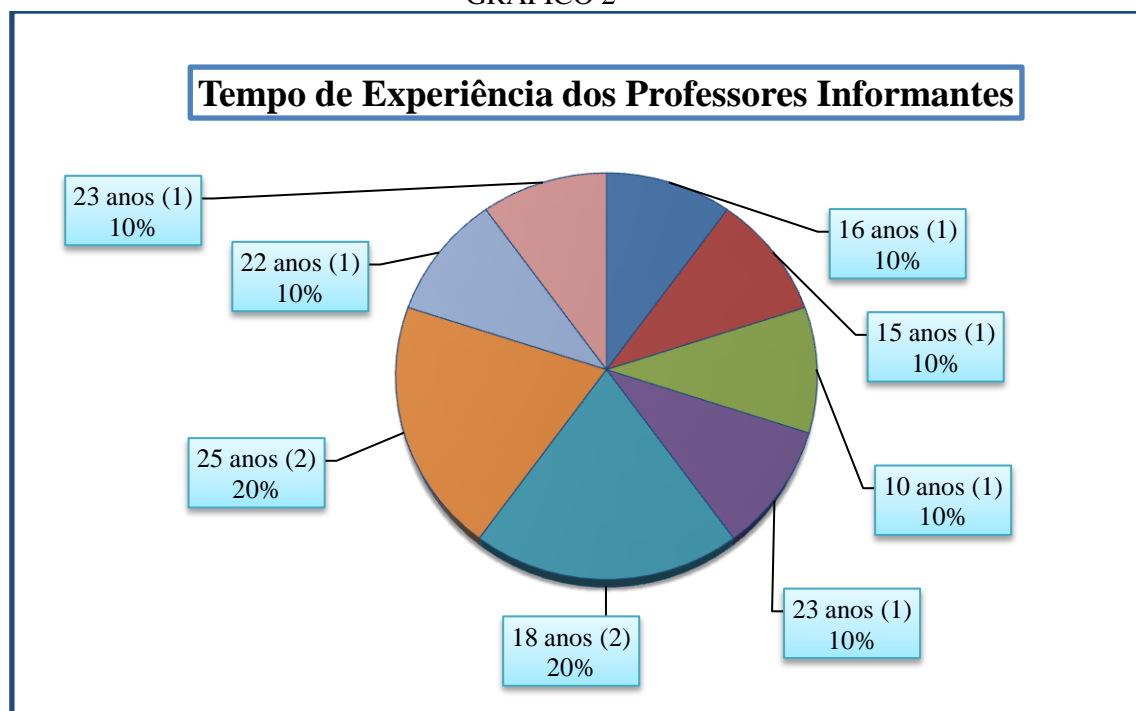
⇒ **Pergunta: Há quanto tempo trabalha na área de educação?**¹⁹

Há uma variação entre os anos de experiência, sendo a **INF.3-Maria Augusta** a que trabalha como docente há menos tempo, 10 (dez) anos e há também professores que se encontram a mais de 20 (vinte) anos exercendo a profissão, como é o caso de **INF.4-Agostinho**, **INF.8-Luciene** e **INF.6-Cristina**, já com 25 (vinte e cinco) anos (Ver também o

¹⁹ Essa pergunta não está discriminada no questionário II, mas mesmo assim a pergunta foi realizada pela pesquisadora e consta na análise dos dados.

gráfico anterior). Já as professoras especialistas, todas elas possuem mais de 20 (vinte) anos de experiência na área de educação.

GRÁFICO 2



É interessante salientar que uma boa parte desses professores já ensinava em alguma instituição, ou de maneira autônoma, quando entrou na universidade.

Assim, a variação significativa de tempo de experiência dos professores informantes, conforme o gráfico 2 acima, sem sombra de dúvidas, empresta ao trabalho investigativo uma possibilidade bastante interessante de se ter acesso a diferentes visões e pontos de vistas, o que somente enriquece as nossas descobertas e constatações.

⇒ **Pergunta: Por que você escolheu essa profissão?**

Para a compreensão do discurso, como descrevemos anteriormente, Fairclough (2003) estabelece categorias de análise baseada em três tipos de significados: o significado representacional, o identificacional e o acional. Apesar dos significados estarem destacados separadamente, esta divisão é apenas didática. Não há, portanto, a possibilidade de estabelecer o processo de identificação, por exemplo, utilizando apenas um dos significados, e assim por diante.

O significado representacional corresponde ao uso da linguagem para formar modos de ver e compreender o mundo e os discursos. Estão compreendidos os valores, as crenças, as

ideias, o conhecimento, o sentimento, formas particulares de perceber o mundo material (RESENDE; RAMALHO, 2006). Cada representação está situada em determinado ‘ponto de vista’ e, por isso, atravessam as práticas e os sujeitos em uma formação dialética. Os sujeitos captam estas representações e correspondem a elas, muitas vezes sem perceberem. Daí que no nível das representações também se localiza o projeto reflexivo das práticas sociais. Textos orais ou escritos trazem marcas de representações das práticas em que se situam. Fairclough (2003) explica que a análise do significado representacional em textos pode ser realizada buscando algumas estruturas sintáticas.

Assim, notamos que, inicialmente, os informantes projetam uma identidade profissional que se concretiza em suas vidas adultas, ao nos responderem a essa pergunta do questionário. Em suas respostas, é possível perceber que alguns informantes exploram os sentidos de suas motivações pela escolha da profissão em representações das quais se constroem efeitos positivos e que de certa maneira repercutem práticas sociais que favorecem a manutenção de perspectivas que se fundamentam em uma ideia utópica do professor, o que esconde momentaneamente as problemáticas da profissão. Os estados subjetivos manifestam-se precocemente e revelam a apreensão de elementos socioculturais que constituirão o sujeito (FAIRCLOUGH, 2003). Houve uma provável identificação com os docentes na infância, com as funções por eles exercidas e com o significado do papel de professor, forte o suficiente para encaminhar à escolha profissional específica e, de algum modo, à realização de um sonho. É o caso da **INF.1-Vanda** que se utiliza de elementos linguísticos com conotação positiva, como o verbo ‘sonhar’ e outros como “a infância”, “minhas brincadeiras infantis” e “escolinha”, em que a profissão docente é vinculada a um imaginário social infantil, lúdico e positivo:

Desde a infância eu sonhava em ser professora. Minhas brincadeiras infantis eram sempre de escolinha e eu sempre queria ser a professora. Aí, mais tarde, fiz o ensino médio e, paralelamente, cursei o magistério, que tinha três anos de duração na época. Enquanto ainda estava no magistério comecei a fazer estágio em escolas de educação infantil e do ensino fundamental. Só depois entrei na faculdade. (**INF.1-Vanda**)

Outros trazem a identificação e a influência familiar positiva como é o caso de **INF.2-Eliane**, que diz que: “minha mãe também é professora, de português, e eu sempre admirei o trabalho dela”.

Alguns trazem a representação de outros professores – respeitadores, pacientes e amigos –, com os quais conviveram na infância e o reflexo disso em sua prática profissional. Essas falas comportam complexos imaginários, projeção, identificação ou transferência, pois ao se

identificarem com seus professores, ou familiares, os docente projetam-se também como futuros profissionais da sala de aula e transferem para si a profissão docente, realizando seus sonhos ou expectativas ao se tornarem também professores, como é possível notar em suas falas:

Eu escolhi ser professora porque sempre gostei de criança e de jovens e queria trabalhar com eles. Na fase da minha alfabetização, houve uma professora que me marcou, pois ela sempre foi muito paciente e respeitava o momento de cada um. Eu a admiro e acabei trazendo isso para a minha vida, pessoal e profissional. As classes não são homogêneas e busco respeitar o momento e as limitações de cada um, pois isso foi bom para mim e me incentivou a querer sempre mais. (**INF.4-Agostinho**)

Por volta dos 16 anos, foi quando comecei a me interessar pela educação. Nessa época, tive um professor de Matemática que era diferente de todos os demais que havia tido até o momento. Ele se mostrava amigo e se importava com os alunos, ao contrário dos outros professores que não davam muita atenção aos problemas particulares dos alunos. Esse professor se tornou um amigo pessoal. Eu nunca tinha tido aulas de Matemática tão produtivas quanto as dele, me apaixonei pela matéria e comecei a sonhar em um dia também ser uma educadora. Bem, eu não seguir a Matemática, mas segui a História (risos). (**INF.5-Isabel**)

Fui incentivada por uma professora que trabalhava na educação especial, aí na graduação fiz um curso de capacitação e comecei a trabalhar nessa área. (**INF.10SRM-Renata**)

Ainda em relação ao significado representacional correspondendo ao uso da linguagem para formar modos de ver e compreender a profissão de professor de uma forma positiva, há o caso da **INF.3-Maria Augusta** que afirma que a profissão é uma “das atividades mais bonitas que existem”, como é possível ver em sua resposta abaixo:

Escolhi ser professora porque o magistério é uma das atividades mais bonitas que existem. Conhecer pessoas diferentes, criar laços, transmitir e receber conhecimento e contribuir para que ele se dê de forma prazerosa. Aprender sempre, muito. Pode ser que seja idealista ou ingênuo, mas acredito com toda firmeza na capacidade de transformação social pela educação. (**INF.3-Maria Augusta**)

Ela afirma que seu ponto de vista pode ser “idealista ou ingênuo”. Além disso, em sua fala ela traz a ideia da “capacidade de transformação social pela educação”, um conceito muito difundido nas discussões pedagógicas atuais. Neste sentido, o significado representacional de textos (no nosso caso, as respostas dos questionários gerados nesta pesquisa) pode ser relacionado ao conceito de discurso como modo de representação de aspectos do mundo (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006). Os diferentes discursos não apenas representam o mundo “concreto”, mas também projetam diferentes possibilidades da “realidade”, ou seja, relacionam-se a projetos de mudança do mundo de

acordo com perspectivas particulares (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.70-71). Assim, alguns discursos, em contextos sócio-históricos definidos, apresentam um alto grau de compartilhamento e repetição, podendo gerar muitas representações e participar de diferentes tipos de texto. É o caso do discurso que supervaloriza a figura do professor e da educação.

Bezerra (2009) problematiza a ideia de que se tem difundido uma visão idealista quanto às interfaces estabelecidas entre a sociedade e a educação. O autor pondera que muitos proponentes de vertentes da educação inclusiva²⁰ passam a ver a práxis educacional como uma alternativa imediata de solução aos problemas enfrentados pela humanidade nos últimos tempos e depositando no processo educativo potencialidades salvadoras. Como exemplo, Bezerra (2009) cita que, para a violência crescente na contemporaneidade poderia haver uma educação para a paz, para a destruição ambiental, programas de educação ambiental e, para o desemprego, formação profissional adequada às novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão do empreendedorismo.

Semelhante idealismo é encontrado nos documentos legais. Supõe-se que a educação, na conjuntura delineada, pode efetivamente levar ao “[...] desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades” (UNESCO, 1994, p.5), sobretudo com a proposição das escolas inclusivas, advogadas pelo texto de Salamanca, já citado aqui (Capítulo 3). Ora, como enfatiza Bezerra (2009), não é possível uma genuína equalização social e escolar nas condições metabólicas existentes, senão pelo ocultamento e/ou naturalização dos condicionantes socioeconômicos excludentes que se refletem na prática pedagógica.

Bezerra (2009, p.38) afirma que, nessas condições, tornou-se frequente, quase como um *slogan*, a afirmação de que a saída está na educação, sendo “ela a solução para os diversos problemas que afligem a humanidade, desde a violência, passando pelo desemprego, a miséria, a exclusão social, até as agressões ao meio ambiente” (SAVIANI, 2000 apud BEZERRA, 2009, p.38). Assim, parece ressurgir a visão ingênua que inverte os termos do problema, tomando o determinante pelo determinado e vice-versa e, dessa forma, a educação, de elemento socialmente determinado, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em consequência, de modificá-las pela força de seu intrínseco poder (BEZERRA, 2009).

²⁰O autor (BEZERRA, 2009, p.11-12) utiliza o termo pedagogia inclusiva para se referir à inserção de alunos com deficiência ou outras singularidades nas escolas comuns e realiza uma discussão em torno da sua preferência pelo termo.

O idealismo desse tipo de perspectiva sacraliza a educação com superpoderes, porém muitas vezes não faz referência direta ao sistema socioeconômico vigente como agente causador da degradação social e da falta de acesso à educação básica por milhões de pessoas no mundo todo (BEZERRA, 2009). Há, assim, a prevalência de uma representação deturpada da realidade, com recorrência a formulações abstratas e genéricas, cujo tom conciliador embota a criticidade e favorece a mistificação ideológica em torno do discurso educacional.

O que se observa é a necessidade de se desmontar a estrutura do pensamento como o presente em textos oficiais e até nas falas da informante acima citada (**INF.3-Maria Augusta**) para, quando necessário, desvelar sua insustentabilidade teórica, vista pelas lentes de uma perspectiva crítica. Muitas vezes, o raciocínio que supervaloriza a educação é circular e termina por não dizer nada de substancialmente significativo ou que comprometa a viabilidade da estrutura social vigente (BEZERRA, 2009), algo necessário na implantação da inclusão educacional.

Em contraposição a esses posicionamentos, outros informantes trazem, além das conotações positivas, outras respostas que já vislumbram uma visão mais crítica e que percebem questões problemáticas vinculadas à profissão que precisam ser repensadas:

Mesmo diante um cenário de desvalorização dos educadores, desrespeito dos alunos, falta de profissionais capacitados, má remuneração, entre tantos outros problemas enfrentados pela classe, eu escolhi essa profissão por amor a educação, eu amo o que faço. Sempre achei a profissão de professor muito bonita e sinto que essa é minha vocação. Infelizmente enfrentamos muitos problemas como disse antes. (**INF.6-Cristina**)

Para mim, era uma carreira criativa, estimulante e eu queria ajudar outras pessoas. Meu entusiasmo inicial me ajudou a superar as dificuldades que tive no início da carreira. Esta profissão é realmente uma escolha, um grande passo que damos em nossa vida e para isso é preciso estar conscientes, pois poderá ser de momentos bons, suaves e também de muitas tempestades. O professor tem de estar convencido do valor da educação e também se interessar pelos jovens. (**INF.7-Odalvo**)

Primeiro, porque na minha família tem muitos professores. Depois, vieram os professores pelas escolas que passei e que marcaram a minha vida. Claro, que foi difícil assumir uma profissão que é totalmente desvalorizada em nosso país. Eu gostava da pesquisa, mas gostava ainda mais de explicar o que fazia. Fiz muitos estágios e nessa prática concluí que era o que eu queria. Me tornei professora e me orgulho disso, apesar das dificuldades. (**INF.8-Luciene**)

Em suas falas, os informantes expõem aspectos referentes a como os professores da educação básica são percebidos por grande parte da sociedade brasileira. Eles salientam que suas identidades profissionais são desvalorizadas socialmente, sofrem desrespeitos, não são bem capacitados e apoiados no exercício de sua profissão e são mal remunerados, opiniões

que ratificam estudos como os de Castro (2003), Martins (2012), Mendes e Malheiro (2012), Pimentel (2012), Silva (2011).

Segundo Resende e Ramalho (2006), um mesmo texto pode envolver diferentes discursos, e a articulação da diferença entre eles pode realizar-se de muitas maneiras, variando entre a cooperação e a competição. Quando discursos entram em competição em um texto, é comum haver um discurso ‘protagonista’ e um discurso ‘antagonista’. Nesse caso, a articulação serve a propósitos de negação de um discurso em nome da afirmação do outro. No caso das respostas aqui apresentadas, os textos representando o mesmo aspecto do mundo podem, portanto, articular diferentes discursos, em relações dialógicas harmônicas ou polêmicas e evidenciam a complexidade que envolve a discussão em torno das identidades profissionais dos professores no Brasil.

⇒ **Pergunta: Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial? Você foi informado de que teria esses alunos, você recebeu algum tipo de orientação da escola? Sente diferença dessa época para hoje?**

A partir dessa pergunta, passamos a enfatizar a questão do contato desses professores com a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Inicialmente, todos os informantes que trabalham na classe de aula regular salientaram que foram avisados com antecedência pela instituição sobre a nova demanda. Assim o novo processo de inclusão provocou resistência, ansiedade, medo na maioria dos professores, pelo fato de não saberem como lidar com o aluno com deficiência visual que estava sendo incluído em suas salas de aula e, principalmente, porque não tiveram nenhum preparo ou nenhum conhecimento de como agir com os alunos ouvintes e com necessidades educativas especiais, no caso desta pesquisa, as alunas e os alunos cegos e com baixa visão, no mesmo ambiente, como verificamos nas falas a seguir:

Eu fui informada sim, a diretora me consultou antes da chegada deles. Foi difícil no começo, mas com o decorrer do tempo, aprendi a lidar com os alunos e terminou tudo bem. (INF.8-Luciene)

No início, ter alunos com necessidade especial foi desafiador porque eu não tinha experiência. Mas com o tempo fui percebendo o que eles precisavam e o que eu precisava para trabalhar com eles. (INF.6-Cristina)

Uma das professoras, **INF.1-Vanda**, afirma que achava, a cerca de cinco ou seis anos atrás, ou seja, por volta dos anos de 2009 e 2010, que alunos com necessidades especiais

ficassem separados. Como vimos anteriormente, a preocupação com a ação pedagógica empreendida com educandos com necessidades especiais intensificou-se no período de 1979 a 1984 (MARTINS, 2012). Dessa forma, a partir do início da década de 1990, a educação inclusiva foi fortalecida, em muitos países, destinando-se a inclusão de alunos pertencentes a minorias sociais que, por motivos diversificados, não estavam, anteriormente, presentes nas escolas e salas de aula regulares (CROCHÍK, 2012). Nesse período até os dias atuais, iniciou-se um novo movimento que busca reconhecer que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças e prioriza-se a inclusão plena de todos em classes regulares, desde a infância. A própria Constituição Federal, de 1988, já prioriza a preferência da escolarização desses estudantes em escolas comuns. O posicionamento da professora demonstra que, muito provavelmente, ela não teve acesso ao longo de sua formação acadêmica e nem a outras fontes de informação sobre os movimentos inclusivos e se sentiu despreparada com a nova situação. Somente a partir do acesso a informações e através da própria experiência ela mudou de postura, como é possível analisar em sua fala:

Foi quando passei a fazer parte do quadro aqui da escola... Faz uns cinco ou seis anos que estou aqui. Até então não tinha tido essa vivência. No início, foi muito difícil, não tinha consciência dessa realidade, nem me passou pela cabeça que eu daria aula pra esses alunos, porque na minha cabeça esses alunos ficavam separados. Então, quando cheguei aqui, eles me avisaram que teria uma sala com quarenta alunos e só dois cegos. Foi difícil, eu fiquei superansiosa, preocupada, porque muda tudo, toda a sua postura em sala vai mudar. Eu não sabia bem o que fazer, não tinha quase nada, era tudo muito precário e a gente assim tentava ajudar um pouco eles na sala de aula, mas o sucesso era muito menor. Hoje, eu me sinto mais segura para lidar com essa realidade. Hoje tenho acesso a mais informações que não tinha naquela época, as professoras sempre me ajudam quando preciso e a própria experiência em sala contribui. (INF.1-Vanda)

A mesma situação é percebida em **INF.2-Eliane** que, no início, acreditava que o processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual era distinto dos demais, mas que com a experiência foi mudando de perspectiva, como notamos a seguir em sua fala:

É sempre um choque a primeira experiência. Mas me avisaram sim que teria alunos com deficiência visual, então aos poucos fui aprendendo a lidar com essa situação. Naquela época, eu tinha certos preconceitos, achava que eles nunca conseguiriam aprender como os demais, mas hoje em dia tenho aprendido muito com eles e sei que eles são muito esforçados. (INF.2-Eliane)

A **INF.3-Maria Augusta** relaciona seu sentimento de despreparo em relação à sua formação acadêmica. Além disso, em sua fala a seguir, aponta que ‘investiu na criatividade’ para superar este estágio inicial:

Com o primeiro impacto em sala de aula, me senti despreparada, mesmo tendo sido comunicada. Nos primeiros meses, percebi que mesmo formada, a faculdade não me deu as bases para trabalhar com esse aluno, não me mostrou toda a realidade. Mas logo, investi na criatividade para superar este obstáculo. Hoje me sinto mais confiante. Aprendo muito com eles, mais do que eles imaginam aprender comigo. (**INF.3-Maria Augusta**)

Além das próprias dificuldades enquanto professores, o **INF.4-Agostinho** aponta brevemente para o fato de que também têm que lidar com o fato de que os alunos com necessidades especiais da visão enfrentam muitos problemas, como percebemos em sua fala a seguir:

Fui informado sim pela coordenação da escola, mas ficamos um pouco apreensivos, no início. A gente nunca sabe como um novo aluno irá se comportar. Fiquei em dúvida se daria certo, pois naquela época estávamos recebendo um aluno que vinha de uma história de fracasso na outra escola. (**INF.4-Agostinho**)

Por sua vez, a **INF.5-Isabel** disse que:

Eles me avisaram que teria uma sala com alunos cegos e com baixa visão. Houve uma época que apareceram alguns outros alunos com surdez e síndrome de Down, mas aqui a maioria é sempre com deficiência visual. Então... quando me informaram sobre essa situação, de dar aula para aluno cego, eu confesso que meu sentimento era de ter dó. Aí eu comecei a trabalhar com a minha própria cabeça. Nessa época, eu achava que esses alunos deveriam passar de ano, independente de ter aprendido o conteúdo mínimo ou não. No ponto de vista, na época, eles deveriam passar de ano por serem alunos diferentes e com dificuldades. Eu demorei um bom tempo para aceitar que eles eram alunos normais e que a deficiência deles não poderia fazer com que eu sentisse pena ou dó dos meus alunos. (**INF.5-Isabel**)

Durante o processo inclusivo, muitos professores não possuem conhecimento sobre aspectos referentes ao desenvolvimento e aprendizagem sistemática de seus alunos. O que se espera é que no processo de inclusão, segundo Serra (2008), as características da natureza dos estudantes com necessidades especiais sejam respeitadas e que se possam adquirir comportamentos sociais aceitáveis, condizentes com suas necessidades individuais. Assim, sentimentos como “ter dó”, passam a ser desnecessários. Como enfatiza Serra (2008), a infantilização é prejudicial à criança com NEE e o que esta precisa é do aprendizado da independência, desenvolvendo assim suas potencialidades, reconhecendo suas características positivas, seu valor, sua individualidade e sua capacidade criativa.

Dessa maneira, Bezerra (2009) define que o princípio ético-político e pedagógico da educação inclusiva baseia-se na diversidade cultural e no respeito às diferenças individuais. As escolas comuns inclusivas personificam assim os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994). Porém, como questiona Bezerra (2009) não podemos acreditar que a escola sozinha possa colocar abaixo toda a exclusão secular e construir uma sociedade auspiciosa, francamente acolhedora e includente, com a oferta de educação para todos, sobretudo, enquanto a defesa da universalização da educação, o que ocorre de modo precário, isto é, fica pressuposto um aumento quantitativo do número de alunos nas escolas comuns, sem que esse processo redunde, porém, em elevação de custos, criação de espaços para inserção desses estudantes, sobretudo no mercado de trabalho, ou especialização dos profissionais.

A informante **INF.5-Isabel** afirma que, no início, acreditava que os alunos com NEE “deveriam passar de ano por serem alunos diferentes e com dificuldades”. Não podemos afirmar que essa prática seja sistemática, mas, caso seja repetida em várias salas, levaria inegavelmente a uma interferência na porcentagem de alunos especiais no ensino básico, que tendem a passar de uma série para outra, não por seus próprios méritos. De acordo com Pimentel (2012), vale ressaltar que estar matriculado e frequentando a escola regular não significa que os alunos estão plenamente envolvidos no processo de aprendizagem do grupo e nem que a educação oferecida é de qualidade.

Em relação ao questionário II, essa foi a 3ª pergunta, apresentada com o seguinte enunciado: **Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial da visão? Você sente diferença dessa época para hoje?**

As informantes salientaram a dificuldade que sentiram quando iniciaram o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual, como é possível perceber nas respostas abaixo:

Foi muito difícil, porque a gente não tinha nenhuma experiência, não sabia o que era educação especial. A gente sabia que havia escolas especiais e que tinham alunos especiais nessas escolas, mas não em escolas assim como esta. Então, no início eu penei, corri atrás, fiz um monte de cursos. Não fiquei esperando as coisas caírem do céu, eu corri atrás. Foi de interesse mesmo, vontade de fazer algo diferenciado. Hoje eu diria que, não vou dizer que eu sei de tudo, mas que corri muito atrás e aprendi muito nesses cursos. (**INF.9SR-Ana**)

Olha, foi um pouco difícil, pois, no começo, eu não conhecia, não sabia lidar. Então, o primeiro impacto foi difícil, tive que aprender aos poucos a olhar para estes alunos de forma diferente. Foi um processo difícil, até eu me adequar e começar a conhecer a realidades desses alunos. (**INF.10SRM-Renata**)

Além disso, elas enfatizaram que não tiveram nenhum tipo de preparação e treinamento no início da carreira.

Como enfatiza Mendes e Malheiro (2012), a política educacional brasileira começou a priorizar a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns a partir da Constituição de 1988, sendo que neste documento legal, em seu artigo 208, apareceu pela primeira vez a garantia do denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Antes disso a referência nos documentos legais sobre a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sempre esteve relacionada ao termo ‘educação especial’, que no final da década de 1980 estava muito atrelado a referencia de provisões que separavam os alunos com necessidades educacionais especiais para escolarizá-los, especificamente em classes especiais e escolas especiais.

Mendes e Malheiro (2012, p.351) pontuam que:

Até então a sociedade brasileira conhecia relativamente bem escolas especiais e classes especiais, que eram os serviços mais tradicionais da época; enquanto que o significado do novo termo AEE precisaria ser construído. Assim, tudo ainda estava por ser definido, e o adjetivo “preferencialmente” apontava uma possibilidade de manutenção dos serviços existentes, embora houvesse uma compreensão de que a colocação nas classes comuns das escolas regulares deveria ser a opção a ser priorizada a partir desse momento.

Além disso, apesar das novas possibilidades legais impostas pela constituição, o cenário de reorganização dos serviços de atendimento escolar relacionados aos alunos com NEE pouco se alterou até meados da década de 1990, como complementa Mendes e Malheiro (2012). Dessa maneira, considerando que as professoras da sala de recursos da instituição possuem mais de vinte anos de experiência, é possível perceber que elas enfrentaram um momento em que o novo paradigma de escolarização estava sendo implantado em nosso país.

⇒ **Pergunta: Você teve algum treinamento ou curso de capacitação, desde que começou a trabalhar nessa instituição, para realizar seu trabalho?**

A formação e capacitação dos profissionais docentes é uma das prerrogativas para que se atinja uma educação de qualidade, estando prevista na legislação e nas políticas públicas. Como discutimos anteriormente, o papel dos professores não se resume a apenas ensinar, eles precisam estar preparados para enfrentar as diferenças existentes em seus alunos e nas

relações interativas que se apresentam nas escolas (MATOS, 2014; MOITA LOPES, 2002a; 2002b). Dessa maneira, os resultados obtidos nas avaliações escolares nacionais e sua repercussão social impuseram aos professores e à sua formação a responsabilidade pelo desempenho dos alunos e o fracasso escolar.

Tão importante quanto a formação inicial é a continuidade desse processo, visando buscar novos conhecimentos, formas variadas de atuação e o atender das novas demandas educacionais que se apresentam, além de agenciar a apropriação pelos alunos dos valores e conhecimentos socialmente produzidos (MARTINS, 2012). Após ingressarem no mercado de trabalho, os professores têm a opção de realizar cursos que complementem a sua habilitação inicial. Dessa forma, para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais da educação, nas escolas regulares, deve se atentar também à sua formação continuada.

Entretanto muitos impasses ainda ocorrem em relação a esse tipo de formação. Pontualmente, um desses impasses ocorre quando a formação continuada é estabelecida sem vínculo efetivo com a prática do professor na escola (PIMENTEL, 2012), ou seja, sem assumir a característica de reflexão do trabalho desenvolvido pelo profissional. Entende-se que essa formação não deve seguir um único padrão, que torne as práticas educacionais homogêneas e tratem todos os professores e seus alunos como iguais. Por isso, é preciso haver atenção para a distinção contextual que envolve os professores que receberam essa formação.

A formação continuada, segundo Pimentel (2012), não deve se restringir somente a cursos de extensão diversificados que oferecem diplomas profissionais, em nível médio ou superior, oferecidos por instâncias particulares ou públicas, mas devido a seu caráter contínuo e frequente deve acontecer a todo o momento dentro da própria escola, possibilitando a troca de experiências, de práticas e conhecimentos entre os próprios professores. Pimentel (2012) ressalta que, nos termos da lei a formação continuada deva se dar em ambiente fora da escola básica, porém acredita que aconteça também em forma de estudo e serviço, dentro do ambiente escolar, sendo que este momento de estudo deve ter caráter de direito e dever do docente e deve abranger temáticas específicas e pertinentes às questões emergidas no contexto da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Esse procedimento, todavia, não nega a formação continuada realizada no ensino superior em nível de pós-graduação.

A própria LDBEN assegura tanto a formação inicial, quanto a continuada, que segundo o artigo 62 deve ser responsabilidade de instâncias externas à escola. A LDBEN estabelece que a formação dos profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis

e modalidades de ensino, entre eles a educação especial, e às características de cada fase do desenvolvimento dos educandos.

Através da quinta pergunta de nosso questionário I, pudemos vislumbrar brevemente a questão da formação continuada dos professores da classe de aula regular. Sabendo que as escolas passaram a atender a demanda de alunos inclusivos, acreditamos que os docentes deveriam possuir suporte para realizarem o seu exercício profissional. Porém o que observamos em nossa pesquisa é que essa formação não chega aos interessados.

Os próprios informantes relatam essa realidade, como é possível constatar nas falas a seguir:

Eu fiz um curso na área de educação inclusiva, mas não foi por incentivo dessa instituição em que trabalho, foi por conta própria. **(INF.2-Eliane)**

Quando eu cheguei aqui não me ofereceram nenhum curso, nenhum preparo para a minha atividade profissional com alunos com necessidades especiais. Na verdade, é o que acontece com muitos, por aí. **(INF.3-Maria Augusta)**

Nessa instituição, ainda não tive essa oportunidade. Já fiz cursos sobre educação inclusiva em outras instituições nas quais trabalhei e fiz um curso de Libras. Geralmente, procuro informações na internet ou algum material indicado pelos colegas. **(INF.4-Agostinho)**

Não, nunca fiz nenhum treinamento ou capacitação sobre deficiência visual. Participei de alguns cursos em congressos e assistir algumas palestras sobre inclusão e sempre que posso leio e estudo sobre o assunto. **(INF.5-Isabel)**

Não. Fiz um curso (por conta própria), na área de educação, que tratou brevemente sobre inclusão. Mas quando cheguei ainda não. **(INF.6-Cristina)**

Específico sobre educação inclusiva, não. **(INF.7-Odalvo)**

Fiz alguns cursos de capacitação desde que comecei aqui, mas não por incentivo da instituição. Foi por minha conta e nem direcionado totalmente para a inclusão. **(INF.8-Luciene)**

Como percebemos os professores não tiveram nenhum treinamento ou curso de capacitação, desde quando começaram a trabalhar na instituição, para realizarem seu trabalho com alunos da inclusão, nem oferecidos pelos órgãos públicos e nem pela própria instituição. Muitos se capacitaram por conta própria, ou fizeram quando trabalhavam em outras instituições, ou participaram de eventos sobre inclusão, ou fizeram cursos que não tinham como foco da educação inclusiva ou se informaram por livros, revistas e a internet. De todas as maneiras, o que conta, prioritariamente, é a iniciativa livre do próprio professor, que tem que ir em busca de sua formação.

Veltrone e Mendes (2007) afirmam que a formação dos professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, uma vez que a mudança requer um potencial instalado,

em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para serem posta em prática. Macarulla e Saiz (2009) também ressaltam que diante de uma realidade em intercâmbios permanentes, é preciso refletir sobre o papel do professor que deve receber formação para a Educação Inclusiva. A redefinição das funções do sistema educativo para atender às demandas da inclusão escolar; a implementação de metodologias cooperativas entre os sujeitos participantes do contexto escolar e a difusão das boas práticas; a formação e informação dos pais; a avaliação de todas as atividades realizadas no processo são alguns dos pontos, citados pelas autoras, que devem ser refletidos na prática educacional inclusiva, como nós apresentamos no capítulo 3 dessa dissertação. A informante **INF.1-Vanda** se posiciona sobre a questão afirmando que:

Não, nem aqui onde trabalho e nem onde me formei, pois não tive aulas na faculdade sobre isso. É como se esse aluno não existisse. Se fala de aluno com problema de dislexia, com problemas de aprendizagem, mas esse aluno, que é um outro tipo de aluno e que requer uma atenção maior, eu não tive esse cuidado na faculdade e nem assistência para me capacitar em meu trabalho na sala de aula. Então, eu tive que aprender agora com eles. Sei que ainda tem muitas falhas nessa inclusão, porque o governo colocou os alunos aqui, aqui a escola já tem essa sala que ajudam, mas assim as professoras não estão na sala com a gente todos os dias, como professores. (**INF.1-Vanda**)

Em sua fala, ela traz uma problematização crucial que se refere aos posicionamentos dos centros universitários e do governo no que diz respeito à inclusão escolar. Como pontua Martins (2012, p.29), no Brasil, a partir da Portaria Ministerial nº 1793, a importância de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins foi reconhecida, sendo recomendada a inserção de componentes curriculares específicos focalizando aspectos éticos, políticos e educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais, prioritariamente nos cursos de Psicologia, Pedagogia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdos específicos em cursos da área da Saúde e em outras áreas.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2002), há referência à inclusão e à formação de professores. Dessa maneira, na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores regulares da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com estudantes com necessidades especiais, em qualquer modalidade ou etapa de ensino, na perspectiva da educação inclusiva. E voltada especificamente para a Educação Especial, foi aprovada a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL,

2001b), no artigo 8 e inciso I, que reforça necessidade de haver a capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes especializados para atender as necessidades dos educandos, de maneira diferenciada.

Porém, Martins (2012) salienta que apesar da existência das Resoluções do CNE e da Portaria nº 1793/94, muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e/ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos.

Dessa forma, a universidade não deve ser isentada no que tange a educação inclusiva, uma vez que, além dos dispositivos legais apresentados por Martins (2012), a própria LDBEN, em seu artigo 62, estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica terá como exigência o nível superior e, na prática, essa cobrança já aconteça para todos aqueles que queiram pleitear um cargo enquanto professor, sobretudo nas instâncias públicas.

INF.1-Vanda é professora de Língua Portuguesa e explicita em seu discurso que: “[...] não tive aulas na faculdade sobre isso. [...] Então, eu tive que aprender agora com eles. [...]”. Neste contexto de formação, Perrenoud (2002) apresenta uma crítica acerca das concepções equivocadas e ultrapassadas apresentadas pelos currículos da maioria das faculdades de licenciatura em Letras no país. Segundo o autor, existe uma divisão marcante entre o conhecimento e o objetivo das disciplinas e o conhecimento e o objetivo das disciplinas relacionadas ao ensino, cuja preocupação centra-se, exclusivamente, no final do curso, nas disciplinas rotuladas como próprias da área pedagógica. Dessa forma, afirma Perrenoud (2002), a transposição dos saberes adquiridos ao longo do curso para a prática não é, durante esse percurso, objeto de reflexão, de investigação, de discussão, de tematização, devendo, ao contrário, constituírem-se em uma competência a ser desenvolvida pelo estudante apenas no momento de seu estágio e na sua relação profissionalmente dita.

Infelizmente, percebe-se que a realidade descrita por Perrenoud (2002) não se diferencia muito do que acontece nos demais cursos de licenciatura de outras áreas. A postura reflexiva diante da prática e que esta seja objeto das diversas disciplinas do curso de formação de professores desde o início, é a sugestão de Perrenoud (2002), o que possibilitaria, segundo ele, uma interferência profissional real.

Como vimos uma questão, apontada por **INF.1-Vanda**, que se impõe e que dificulta que estes mestres estejam preparados para dialogar com os problemas que enfrentam, hoje,

nos sistemas públicos de ensino da educação básica no país é a atuação do governo. Sobre isso analisemos a questão a seguir do questionário.

⇒ **Pergunta²¹: O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão para vocês professores?**

Em relação a essa pergunta, alguns professores afirmaram que o governo não oferece cursos e treinamentos direcionados a inclusão para eles, como destacamos nas seguintes falas:

Não, a gente não tem muito apoio governamental. Como eu disse antes, o governo colocou esses alunos na escola, mas não houve muito cuidado com a permanência deles aqui. **(INF.1-Vanda)**

Não, eu mesmo já me interessei em fazer alguns cursos. E os cursos são particulares. Os que fiz, fui eu mesmo que custeei. **(INF.7-Odalvo)**

Já outros enfatizaram que estes cursos existem, mas não são de fácil acesso e o que prevalece mais uma vez é a vontade do professor ‘correr atrás’ de sua formação:

Os cursos acontecem, mas não abrange todo mundo. **(INF.3-Maria Augusta)**

O governo oferece sim, mas são escassos e não atendem a nossa demanda. O que acaba nos ajudando, de verdade, é a nossa prática cotidiana. **(INF.4-Agostinho)**

Existem cursos dedicados para nossa categoria sim, oferecidos principalmente pela Secretária de Educação do Estado. Mas geralmente, o que acontece é que somos nós, professores, quem deve ir atrás dessa formação, caso queira atuar em uma área diferente. **(INF.6-Cristina)**

Houve, entretanto, alguns professores que se valeram de mais criticidade ao analisar a atuação governamental no que tange a inclusão, como é possível perceber a seguir:

Não. Não há muitas opções para nós professores, infelizmente, essa é a verdade. O governo está trabalhando com o conceito de inclusão, mas como é que você vê essa inclusão sendo feita? **(INF.2-Eliane)**

O governo deve oferecer algum curso sim, mas eu desconheço. Os cursos que conheço por aqui são pagos (particulares) e também não são específicos para professores. É uma pena, pois a gente fica muito dependente dos profissionais da sala de recursos, dos interpretes de Libras... e no dia que eles faltam, como a gente faz? **(INF.8-Luciene)**

O governo determinou que todas as escolas têm que aceitar os alunos, independente de como ele seja, só que não houve preparação do corpo docente pra receber essas

²¹ Essa é a pergunta 6 do questionário I e a pergunta 4 do questionário II.

crianças. Existem alguns cursos gratuitos sim, mas que não são obrigatórios e nem exclusivos para professores. São esporádicos e insuficientes diante da nossa demanda e que não se adequam à nossa realidade. Apareceram muitos cursos que eu até gostaria de fazer, mas não tive tempo para tal. Nós temos muitas atividades para realizar enquanto professores e isso gera uma sobrecarga muito grande. Temos que escolher a dedo o que fazer e infelizmente o governo não tem nos dados muito apoio. Ser professor no Brasil tem sido uma experiência muito desafiadora e em muitos casos desanimadora também, pois às vezes nos sentimos de mão atadas e sem muitas opções, o que acaba gerando uma desmotivação enorme há um sentimento de abandono no que se refere ao trato do governo para com a educação no nosso país e isso atinge todos os níveis, inclusive a inclusão. (INF.5-Isabel)

O entendimento dos informantes evidencia que o Estado possui fundamental importância na elaboração de políticas sociais inclusivas. Este se torna um agente de transformação social, capaz de universalizar os direitos constitucionais, bem como garanti-los a todos os indivíduos (SANTOS, 2008). O Estado, juntamente com toda a comunidade e a escola, pode reproduzir um modelo humanitário em constante renovação e que valoriza a diversidade social. Segundo Santos (2008), esta perspectiva fundamenta-se não somente por seus fatores pedagógicos, embutidos nessa nova tomada de posição, mas também por motivos culturais, humanistas, ideológicos, políticos e sociais.

Especificamente, em termos de função de Estado, infelizmente, o Brasil é um dos países com escolas cujos desempenhos estão entre os piores do planeta (MENDES; MALHEIRO, 2012). Assim, é quase impossível se falar em política de inclusão escolar, uma vez que para se constituir uma proposta inclusiva para alunos com NEE “é preciso pensar antes de tudo em como melhorar a escola e o ensino para todos os alunos.” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p.362). A reestruturação da escola, sem a qual não haverá um sistema efetivamente inclusivo, é uma ação suportada, sobretudo pelas políticas governamentais.

Porém as políticas públicas do Estado brasileiro parecem se restringir somente ao papel e ao nível da retórica. Pelas perguntas 5 e 6 do questionário I e pergunta 4 do questionário II, podemos perceber brevemente que existe uma ineficiência governamental no que se refere a formação docente inclusiva e essa omissão reflete também outras restrições sociais, como as de ordem econômica e/ou os cerceamentos de ordem ideológica. Logo, os próprios professores acabam por cumprir o papel de estado e para mitigar a ausência de atitudes afirmativas usa seus conhecimentos para promover suas próprias formações.

INF.5-Isabel ressalta ainda em sua fala o posicionamento do governo em estipular leis que obrigam as escolas, e conseqüentemente os professores, em aceitarem os alunos com necessidades especiais.

Segundo Thompson (1995), por meio da legitimação, relações de dominação podem ser estabelecidas ou mantidas, sendo representadas como legítimas, ou seja, a legitimação

estabelece e sustenta relações de dominação pelo fato de serem apresentadas como justas e dignas de apoio. Assim, enquanto uma medida governamental, sustentada por aparatos legais, como, por exemplo, os apresentados ao longo desse trabalho, a inclusão escolar²² se configura também enquanto um mecanismo diretamente relacionado às relações de dominação na sociedade. Uma das informantes deixa esse aspecto muito claro ao responder a pergunta 8 do questionário I (**Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?**) quando diz que:

Eu tento fazer o melhor que posso. Não adianta eu concordar ou não, com a inclusão. É uma lei. [...] Então, se os alunos vierem, a gente tem que aceitar. Você não pode fazer objeção nenhuma não. Você tem a obrigação de aceitar. (INF.3-Maria Augusta)

Algumas das estratégias de construção simbólica da legitimação, enquanto modo de operação da ideologia, existem a racionalização, a universalização e narrativização. Na racionalização, a estratégia de legitimação baseia-se em fundamentos racionais, na legalidade de regras dadas *a priori*; na universalização, representações parciais são legitimadas por meio de sua apresentação como servindo a interesses gerais; e na narrativização, a legitimação se constrói por meio da recorrência a histórias que buscam no passado a legitimação do presente. Todas essas estratégias são passíveis de análise no contexto da inclusão escolar, enquanto política estatal. Como explica Fairclough (2003), ideologias são, em princípio, representações, mas podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades de agentes sociais. Dessa forma, desvelar a categorização ideológica, por trás da política inclusiva, auxiliará a entender as relações de poder, e sua reprodução, e programar medidas de mudança social.

Acreditamos que a legislação sobre a inclusão é fruto das movimentações sociais. A partir do momento que o Estado acata essas demandas, cria leis, mas não aplica, ele contribui para o conceito hegemônico da exclusão. A prática efetiva da lei deve ser considerada uma das prioridades da educação, tendo em vista que o progresso do sistema educacional acontece a partir dos aperfeiçoamentos que são introduzidos ao longo do processo de transformação, acompanhando constantemente a realidade da educação.

²² Acreditamos que o princípio da inclusão social é um princípio universal e inquestionável, já que todas as pessoas têm o direito de serem inseridas e aceitas nas relações sociais. Ao mesmo tempo, esse princípio pode se vincular a diversos discursos diferentes, assumindo assim diferentes significados.

⇒ **Pergunta²³: Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?**

Anteriormente, trouxemos para nossa análise a tipologia de significados de Fairclough (2003), analisando aspectos referentes ao significado representacional. Outra categoria que buscaremos levar em consideração aqui é o significado identificacional, que relaciona-se ao conceito de estilo. Segundo Resende e Ramalho (2006), os estilos constituem o aspecto discursivo de identidades, ou seja, relacionam-se à identificação de atores sociais em textos. Fairclough (2003) sugere que a identificação seja compreendida como um processo dialético em que discursos são inculcados em identidades, uma vez que a identificação pressupõe a representação, em termos de presunções, acerca do que se é.

Neste sentido, identidade e diferença são conceitos que estão em uma relação de estreita dependência. A afirmação da identidade é, segundo Woodward (2009), parte de uma cadeia de negações, de diferenças, e afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia de negações sobre identidades. Identidade e diferença são, então, conceitos mutuamente determinados (WOODWARD, 2009).

Em relação a essa questão do questionário, buscamos assim instigar os informantes, de classe regular comum e do atendimento especializado, a questionarem sobre o seu posicionamento diante de sistemas que são legitimados e que traduzem conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados. Sabemos que existe nas legislações, nas teorias e nos estudos acadêmicos um perfil de professor. Contudo, queríamos saber como esse mesmo professor, em exercício no contexto escolar inclusivo, se percebia nessa situação. Assim, a identidade e a diferença relacionam-se as maneira como a sociedade produz e utiliza classificações, por isso são conceitos importantes em teorias críticas, interessadas na investigação de relações de dominação — o privilégio de classificar implica o privilégio de atribuir valores aos grupos classificados (RESENDE; RAMALHO, 2006). Ao mesmo tempo, essas classificações e valores são passíveis de serem questionados.

Assim, ao pedirmos que esses professores pudessem apontar alguma característica que um docente deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, gostaríamos de assinalar qual a construção de identidade docente que eles possuem, uma vez que isso é determinante do conteúdo simbólico da identidade. Os

²³ Essa é a pergunta 7 do questionário I e a pergunta 6 do questionário II.

informantes da classe de aula regular apresentaram como algumas dessas características em suas respostas uma série de aspectos positivos como diálogo, atenção, cuidado, dedicação, comprometimento, responsabilidade, igualdade, positividade, como é possível verificas em falas como a de **INF.3-Maria Augusta**, que ressalta a “[...] dedicação, comprometimento, responsabilidade [...]” e a de **INF.8-Luciene**, que enfatiza que “[...] você tem que ter a boa vontade e um amor mesmo, é o principal”.

Alguns professores em sua fala, entretanto, deixam transparecer mais uma vez a questão da valoração e do tratamento social que é dado a classe quando afirmam que:

Acreditar na educação. Muitos de nós aqui poderíamos está em qualquer outro lugar, fazendo qualquer outra coisa, ganhando um salário muito maior, mas estamos aqui, porque acreditamos na educação. (**INF.6-Cristina**)

Bem, incentivo financeiro não tem, mas incentivo pessoal, de crescimento, de querer participar, a doação, porque você vai trabalhar com alunos especiais e isso é diferente, é o essencial. (**INF.7-Odalvo**)

Já as professores do atendimento educacional especializado afirmaram que:

A primeira coisa é a doação. Tem que se doar, participar da vida do aluno, conhecê-lo um pouco mais, não só na escola. Porque eles já têm todo um processo de se sentirem discriminados, então se nos limitarmos somente ao conteúdo, não iremos mudar, nem acrescentar nada na vida dele. Então, penso que, às vezes, posso não acrescentar nos conteúdos propriamente ditos, mas acrescentei na vivência, que acho que para eles vai ajudar bastante também. Outra coisa, obviamente, é se esforçar pelo conhecimento daquilo que se vai trabalhar com qualidade e com sentimentos, por que isso influencia muito. Conhecer e saber passar isso para o aluno. (**INF.9SRM-Ana**)

Acho que a pessoa tem que ser um profissional que realmente tenha vontade de estar nesse processo. É preciso ter amor, porque para trabalhar com esses alunos tem que ter um atendimento com um foco mais especial mesmo. (**INF.10SRM-Renata**)

Aspectos como doação, experiência, profissionalismo, desejo e aberturas afetivas foram citadas também pelas informantes como características importantes a serem cultivadas pelos professores especialistas para efetuarem seu trabalho de AEE.

Como apresentam Resende e Ramalho (2006), Castells (1999) propõe três formas de construção de identidade. A primeira é a identidade legitimadora que é introduzida por instituições dominantes a fim de legitimar sua dominação. A segunda é a identidade de resistência, construída por atores em situação desprivilegiada na estrutura de dominação e constitui, portanto, foco de resistência. E a terceira é a identidade de projeto que é construída quando atores sociais buscam redefinir sua posição na sociedade e constitui recurso para mudança social. Castells (1999) ressalta que há um fluxo entre esses tipos de identidades. No

caso de nossos informantes, suas falas deixam explícito esse fluxo identitário. Por um lado, eles ocupam uma situação desprivilegiada na estrutura social e suas identidades constituem resistência frente aos problemas que vivenciam é o caso das falas de **INF.6-Cristina** e **INF.7-Odalvo**, que demarcam a baixa remuneração e falta de incentivo. Ao mesmo tempo, suas identidades configuram-se enquanto projetos, uma vez que buscam redefinir sua posição social e institui recurso para mudança social, quando eles apontam característica que devem ser exercitadas pela classe em interação com os alunos incluídos.

Informantes como **INF.1-Vanda** demonstram que também exercitam algumas dessas características em seu próprio exercício profissional. O diálogo é uma delas, como percebemos em sua fala a seguir:

Diálogo. Ao menos tem sido assim que tenho tentado superar minhas dificuldades. Eu sempre digo isso a meus alunos. Sou sincera com eles. Eu digo que tenho uma deficiência com relação a eles, porque eles sabem se virar sem a visão, já eu não sei. Então eu não consigo pensar como eles e nem eles como eu. Tem algumas coisas que eu achava que eles não iriam conseguir fazer, mas eles conseguiram. Então assim, eu sempre peço para eles me ajudarem e só dialogando para que a gente se entenda. (**INF.1-Vanda**)

O diálogo é uma das apostas da chamada educação libertadora (FREIRE, 1996). A proposta de educação libertadora contrapõe-se à educação tradicional aplicada nas escolas, chamada por Freire (2005) de educação bancária. O aluno, neste tipo de educação, é visto como um objeto completamente vazio, onde se deve depositar todo o conhecimento existente no mundo e que é determinado, produzido e considerado como melhor pelas classes dominantes.

Na instrução bancária, o professor é quem domina o conhecimento e o aluno é quem deve se submeter à sua autoridade de saber, este último, portanto não tem vez nesse processo. Já para a realização de uma educação que possibilite a libertação do sujeito, e daquele com quem se relaciona, há duas categorias pedagógicas que são consideradas de extrema importância: o diálogo e a pergunta.

De acordo com Gadotti (1996), o diálogo se estabelece, no processo da educação, a partir do momento em que professor e aluno instituem uma relação horizontal e que permita que ambos ensinem e aprendam, posto que nenhum saber seja negado. É por meio do diálogo que o sujeito torna-se capaz de manifestar suas ideias, de falar e de refletir sobre elas. O diálogo assume, assim, a função de comunicar, mas também de ir além do evidente, do que está sendo vivido.

O respeito que os professores devem ter em relação ao aluno, à sua condição, ao seu direito de se expressar como seres constituintes do espaço social, a capacidade de escutar as urgências e opções dos educandos e a tolerância para lidar com o diferente, segundo Gadotti (1996), são as virtudes fundamentais do diálogo. Já o ato de perguntar é importante na medida em que possibilita o sujeito a problematizar a si mesmo e ao mundo que o cerca.

Ressaltamos que e **INF.1-Vanda**, no contexto de suas aulas, afirma que busca se unificar a seus alunos com deficiência, percebendo que ela, assim como eles, também tem limitações. Na verdade, eles se unem e se aproximam por suas diferenças. Infelizmente, o que ocorre é que existem relações de dominação que constrói uma estrutura escolar em que tanto alunos, com deficiência ou não, quanto professores são subjugados e eles acabam por se unificar, por estarem à margem do sistema. Assim, na política educacional, muitas medidas implementadas se voltam para as demandas dos alunos, mas deixam em segundo plano os professores e vice-versa. Entretanto, o ideal seria analisá-los em conjunto e, ao mesmo tempo, respeitar a suas demandas, dando possibilidades para que cada grupo possa ativamente exercer seus direitos.

Entre uma das cinco formas de operação da ideologia propostas por Thompson (1995) existe o modo da unificação, que tem entre uma de suas estratégias a simbolização da unidade. Neste sentido, existe a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos. O que se observa, entretanto é que essa estratégia, quando incorporada pelos grupos minoritários acaba por apagar questões práticas e localizadas em cada grupo que impedem que eles se articulem na participação efetiva do exercício do poder. Em outras palavras, apesar da união entre professora e alunos com deficiência visual, a verdade é que pontualmente possuem identidades, posições e demandas sociais distintas, sobretudo no que tange a mudança social, que são englobadas sob a justificativa da política da inclusão escolar. E essa diferenciação não pode ser deixada a margem das discussões. Nessa perspectiva, reconhecemos que há uma orientação nacional voltada para a educação inclusiva, mas como ela se desdobra em cada espaço local, cabe a cada grupo de profissionais da educação fazê-la, a partir de seu conhecimento, de suas condições concretas, dos profissionais presentes localmente, das políticas instituídas por aqueles que fazem (JESUS; EFFGEN, 2012).

No que tange a deficiência visual, Silva (2005) enfatiza que existem várias particularidades que devem ser levadas em conta por aqueles que queiram pensar formas de trazer melhorias sociais, médicas e educacionais para os sujeitos acometidos com essa

necessidade especial. Como reforça Bezerra (2009), não há, certamente, nenhum problema em considerar a cultura de cada grupo social e suas especificidades, bem como tornar a escola comum um espaço de intercâmbio entre culturas diversas e formas heterogêneas de aprendizagem e desenvolvimento. Na verdade, desconsiderar a diversidade humana é também um reducionismo preconceituoso, quando não uma imposição arbitrária que pretende forçar uma homogeneidade impossível e eticamente indesejável. É preciso, no entanto, que isso seja posto em termos claros e desmistificados. Somente dessa maneira o diálogo se apresentará como uma possibilidade efetiva.

Analisamos também as falas dos demais professores que deixam transparecer o princípio da igualdade entre os diversos tipos de alunos, o respeito a suas individualidades e a preparação docente para lidar com essa situação, como é possível notar a seguir:

Todos os professores precisam ter a atenção e cuidado. Os alunos de inclusão são seres humanos como outro qualquer, mas eles não acompanham com a mesma facilidade que os demais. Então o professor tem que se preparar e deve se preocupar para que eles não fiquem isolados na sala de aula. (INF.2-Eliane)

Eu acho que a primeira coisa que tem que ser feita é os professores tratar de forma igual, não enfatizar que é diferente, porque, na verdade não é. Eles têm que ser tratados iguais aos outros. (INF.4-Agostinho)

Acho que é importante uma atitude positiva. É preciso ver o aluno com deficiência visual como qualquer outro. Além disso, faz-se necessário que o professor busque atualizar sempre seu conhecimento. (INF.5-Isabel)

Essas falas demonstram que, ao menos no discurso, esses informantes parecem reconhecer que a inclusão educacional requer profissionais preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos, como sugere Pimentel (2012). Esse posicionamento aponta um avanço na diminuição do fenômeno da pseudoinclusão (PIMENTEL, 2012, p.140), na qual o estudante com deficiência apenas exerce o papel de figurante na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprendizagem do grupo.

⇒ **Pergunta²⁴: Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?**

²⁴ Pergunta 8 do questionário I e pergunta 7 do questionário II.

Através dessa pergunta podemos também perceber os modos como os informantes se representam e se identificam, apresentando suas percepções enquanto atores sociais no processo inclusivo. Resende e Ramalho (2006) enfatizam que entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Nisso podemos recuperar os conceitos de Fairclough (2003) estabelece que o significado representacional enfatiza a representação de aspectos do mundo – físico, mental, social; e o significado identificacional, por sua vez, refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso. Assim, identidade e diferença estão estreitamente relacionadas (WOODWARD, 2009). O significado representacional corresponde ao uso da linguagem para formar modos de ver e compreender o mundo e os discursos.

Dessa maneira, na dialética entre discurso e sociedade, o discurso é moldado pela estrutura social e é também constitutivo dessa estrutura (RESENDE; RAMALHO, 2011). As falas dos informantes dessa pesquisa são, portanto entendidas como formas de práticas sociais, o que implica um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (FAIRCLOUGH, 2001b).

Alguns informantes, como **INF.1-Vanda**, acreditam que a inclusão pode se apresentar de maneiras distintas a depender de que membro escolar se esteja falando: positiva para os alunos e problemática para alguns professores, como é possível analisar a seguir:

Com relação aos colegas, essa inclusão é perfeita. Eles participam com todos das atividades. Eles participam, aprendem, cantam, dançam, fazem teatro... Enfim, é perfeita. Mas com relação a nós professores, existe esse problema sim, essa dificuldade, na aula de física, química, matemática. Para mim, é um pouco mais fácil, pois dou aula de português e literatura e a questão do texto, como tem o Braille, eu repasso pras professoras, elas passam pro Braille, é mais simples. Mas acho que, por exemplo, com matemática, ter que explicar certas questões, muito abstratas, eu acho mais difícil pra eles... Eu fico angustiada assim, porque eu tenho que lidar com essa inclusão que, em minha opinião, tem que existir, mas que tem que haver preparo para o curso, para o professor, que não tem acontecido. Eu pelo menos não tive, eu não sei hoje como é que está o currículo. (**INF.1-Vanda**)

Mais uma vez, a informante revela sua dificuldade em trabalhar com a inclusão dos alunos com deficiência visual por conta de sua formação. Outras informantes ratificam esse mesmo posicionamento ao dizer que:

Eu não me sinto preparada. A situação é muito complexa. Que preparo dão aos professores para estarem capacitados a atender esses alunos? Os professores também tem que ser "incluídos". E esse preparo tem que começar já no curso de formação de professores, como matéria curricular. [...] **(INF.2-Eliane)**

Antes de ter alunos com necessidades especiais, eu achava que eles viriam para a escola só para socializar, mas com a experiência descobrir que não é assim. As crianças com NEE também passam por processos de aprendizagem quanto à língua oral, língua escrita, filosofia, matemática, geografia... **(INF.4-Agostinho)**

Nas falas dos informantes, é possível perceber a maneira como eles lidam com a situação em sala de aula. Muitos afirmam ser um trabalho difícil, mas muito gratificante. Algumas dificuldades foram apontadas como falta de infraestrutura, falta de contato com o professor especializado, dificuldade na apresentação de imagens (falta de adaptação), as salas superlotadas, o que pressupõe lidar com a individualidade dos alunos, sendo que “cada um tem seus problemas, disciplina, desinteresse, repetência, má-criação, mas com os alunos cegos é um pouco diferente, pois além dessas dificuldades e da própria deficiência”. **(INF.6-Cristina)**.

Já os alunos com deficiência visual são, por um lado, vistos como aqueles que têm “se esforçado para tentar absorver o máximo daquilo que estou tentando passar a eles. Eles têm interesse em avançar, isso é gratificante” **(INF.6-Cristina)**, e, por outro, marcados pela desmotivação e a acomodação **(INF.8-Luciene)**.

Para o desenvolvimento da prática inclusiva, o envolvimento e o comprometimento do professor são imprescindíveis, estando aberto para a troca de experiências e para o diálogo com o grupo. Cada indivíduo engajado nesse processo será um motor de transformação, um criador de novos conteúdos, novos métodos e novas estruturas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e os quesitos básicos da inclusão escolar.

Para o trabalho inclusivo se efetivar, o cultivo do professor torna-se essencial, na medida em que se reconhece como ser com uma imagem incompleta. Assim, admite-se que o professor não é o ‘dono’ da verdade a ser transmitida e incorporada pelos alunos, sem questionamentos concomitantes. O professor deve buscar, constantemente, o aprimoramento de seus conhecimentos, ou seja, cultivando-se em grupo e individualmente. Esse cultivo pessoal possibilita a aprendizagem de uma nova ética e aquisição de uma nova perspectiva da vida. As práticas em prol da inclusão emergem da coletividade na qual prevalece a interação entre os envolvidos no processo educativo, tais como orientadores, professores, supervisores, diretores e funcionários.

⇒ **Pergunta²⁵: Tem alguma outra instituição, a não ser a escola regular, na qual vocês, e até os alunos com NEE, buscam mais suporte?**

As professoras especialistas em AEE da escola salientaram que buscam suporte no CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. Segundo **INF.9SRM-Ana**, o “CAP nos auxilia bastante, na confecção de materiais, nos fornece cursos e treinamentos”.

Esse centro oferece serviços de apoio pedagógico e de suplementação didática ao sistema de ensino, de modo a proporcionar ao estudante cego e de baixa visão condições apropriadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Sua função não se restringe à área educativa, mas, também, à sociocultural, contribuindo para o desenvolvimento pleno das potencialidades do usuário e o seu preparo para o exercício da cidadania.

O MEC propõe a inclusão de pessoas com deficiência, preferencialmente, em classes comuns das escolas regulares, conforme a Constituição Brasileira. Assim, as cidades brasileiras apresentam sintonias diversificadas com a política nacional para a Educação Especial e Inclusiva. Na cidade de Salvador, o CAP é uma das medidas implantadas com a finalidade de estruturar as ações pedagógicas do AEE para pessoas com deficiência visual na rede pública de ensino.

É importante que os professores regulares tenham como apoio básico o auxílio dos professores especialistas (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). A função destes docentes é oferecer aos alunos com deficiência visual, e seus professores, atendimentos especializados, para ajudá-los a atingir um nível de desenvolvimento proporcional às suas capacidades. As professoras de AEE enfatizaram a importância do CAP que tem suprido a deficiência de formação, oferecendo cursos para preparar os professores para ensinar alunos com deficiência visual e dando apoio para que superem suas dúvidas e dificuldades pedagógicas. Sempre que precisam procuram ajuda na instituição.

A seguir analisaremos outro eixo temático de nosso trabalho.

5.1.2 Atividades desenvolvidas e interação escolar

⇒ **Pergunta²⁶: Como você seleciona as atividades para trabalhar em sala de aula?**

²⁵ Essa é a pergunta 5, exclusiva do questionário II.

²⁶ Pergunta 9, exclusiva do questionário I.

Miranda e Filho (2012) afirmam que a inclusão de pessoas com necessidades especiais, que são marcadamente diferenciados nos processos educativos, implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico, crítico e criativo entre todos os integrantes do processo educativo, além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais. O educador terá, nesses contextos, a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos, de modo que se reconheçam e se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e como próprio ambiente sociocultural (MIRANDA; FILHO, 2012).

Dessa forma, a relação educativa constitui-se, como tal, na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas. Nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber.

A inclusão de pessoas com deficiência, nessa perspectiva, nos processos institucionais dos vários ambientes, dentre os quais, os escolares, requerem, muito além de mudanças pontuais, mas transformações paradigmáticas e culturais no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referências culturais capazes de agenciarem a complexidade e o conflito inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses e culturas (MIRANDA; FILHO, 2012).

Alguns informantes de classe de aula regular ressaltaram que as atividades são as mesmas para todos os alunos na sala de aula (**INF.1-Vanda** e **INF.5-Isabel**). Outros disseram que busca adequar as atividades a cada turma, tentando atender as especificidades, “mesmo que nem sempre seja possível, por uma série de motivos, principalmente a organização da escola” (**INF.2-Eliane**). O cuidado em escolher atividades que possuam conteúdos que os estudantes possam utilizar no cotidiano também foi citado (**INF.8-Luciene**).

O **INF.4-Agostinho** considera que tenta adaptar o conteúdo que pretende propor a turma, porém:

nunca deixo de dar algum assunto, por achar que eles não possam acompanhar. Sempre procuro trazer materiais para as minhas aulas que tenham a ver com alguma coisa da atualidade, comento, pergunto se alguém viu, se alguém tem alguma opinião, o que eles acham...

Uma das informantes se posicionou em relação à deficiência visual dizendo que:

Costumo ter muita facilidade, pois é possível usar bastante a criatividade. A menos que seja alguma deficiência assim... que não permite mesmo. Mas a intenção da inclusão é que eles participem, então acho que para a gente é muito mais tranquilo, pois eles são cegos e trazem uma nova maneira de explorar a arte, com o tato, e as artes plásticas podem contribuir muito. (INF.3-Maria Augusta)

Essa percepção da informante influencia na maneira em que ela seleciona suas atividades. Segundo Jesus e Effgen (2012, p.20), não se pode abrir mão do princípio básico da ética de que “todos devem estar no jogo”. Nesse sentido, para se garantir a aprendizagem de todos os alunos, é preciso assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação apresenta-se como um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula (JESUS; EFFGEN, 2012).

A base principal desse desafio que se coloca para os educadores é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa existir. Uma das possibilidades apontadas por Jesus e Effgen (2012) para que isso ocorra é através da colocação da criatividade e da autocrítica no centro da conduta docente. Dessa maneira, há de se construir vias alternativas, criando possibilidades, ao invés de simplesmente manter antigos estigmas e práticas.

⇒ **Pergunta²⁷: E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?**

Jesus e Effgen (2012) destacam que, para a ação docente no contexto da diversidade, se faz necessário trabalhar com redes de encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estar-se-á constituindo sujeitos coletivos. O atual momento é marcado pela perspectiva de se criar diálogos entre os diferentes conhecimentos e experiências disponíveis em um mundo tão plural e heterogêneo (FREIRE, 1996; JESUS; EFFGEN, 2012).

Cabe refletir que a formação docente qualificada pode muito, mas não pode resolver tudo (BEZERRA, 2009; JESUS; EFFGEN, 2012). Há, entretanto, outros aspectos atrelados à questão que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente.

²⁷ Pergunta 10 em ambos os questionários.

Entende-se que o docente, através do exercício de observação de seus alunos, pode se aproximar e conhecê-los, entendendo que todos eles têm sonhos, desejos e a tarefa do professor é sensibilizar-se em busca de descobri-los. A partir da criação de outra forma de olhar seu alunado, em especial os com necessidades especiais, com suas especificidades, e do entendimento da necessidade de um trabalho diferenciado, é possível valorizar as potencialidades desses alunos. Além disso, o trabalho colaborativo com os professores especialistas passa a se constituir ao se pensar práticas pedagógicas que garantam que esses alunos tenham acesso ao currículo vivido pelos colegas na sala de aula, ou seja, às atividades que são cumpridas no cotidiano.

Os professores de classe de aula regular (**INF.7-Odalvo** e **INF.8-Luciene**) relataram que suas aulas costumam ser expositivas, explicativas ou dialógicas. No caso de **INF.7-Odalvo**, ele geralmente sugere trabalhos de pesquisas, dramatizações e músicas, além de utilizar recursos diversos, como livros, para enriquecer e tornar as aulas mais dinâmicas. Já **INF.8-Luciene** aposta em resumos, questionários e exercícios, que servem para a fixação do conteúdo e como avaliação também.

Em relação à elaboração das atividades, os informantes enfatizam o trabalho cooperativo com os professores da sala de recursos:

Na maior parte das vezes, as professoras Renata e Ana pegam o material e passam para o Braille ou ampliam a fonte. Eles fazem, elas olham e passam para mim. (**INF.1-Vanda**)

Reviso conteúdo oralmente com os alunos e dito conteúdo. Nas outras atividades, preparo o conteúdo de forma reduzida, para ser “traduzida” para o braile e eles podem estudar. (**INF.3-Maria Augusta**)

INF.4-Agostinho detalha em sua fala a seguir como o processo acontece em suas aulas:

Não existe nada diferente dos demais. A única diferença é que tenho a ajuda das professoras Ana e Renata, para me ajudarem a analisar as atividades. Então está sendo assim: eu passo o conteúdo do dia, eles geralmente fazem uma cópia (ou os professores da sala de recursos normalmente passa para o braile), pois nem sempre tem material impresso para todos. Eles transcrevem para o caderno, depois passo uma atividade, eles tentam fazer (os cegos vão para a sala de recursos). Na sala, quando passo exercícios eles tentam fazer sozinhos sem ajuda, depois que eles terminam, as professoras Renata e Ana dão uma olhada. (**INF.4-Agostinho**)

Ele deixa claro que os estudantes cegos realizam suas atividades na sala de recursos. Os professores de classe regular informaram que a escola trabalha com a avaliação normal, também chamada por eles também de avaliações processuais, para todos os alunos, inclusive

para os cegos. De acordo com os informantes, eles não possuem outro instrumento para realizar este tipo de avaliação, apesar de admitirem que tenham buscado outras formas nas quais os alunos atinjam um desempenho melhor. Geralmente, as avaliações são respondidas em braile, os professores especialistas fazem a leitura das questões para os alunos cegos e eles respondem. Já quando a avaliação é mais complexa, os professores transcrevem a prova também para o braile para ajudar os alunos.

Entende-se que a avaliação escolar deve considerar tanto a necessidade de utilizar diferentes códigos (verbal, visual, oral, escrito, numérico, imagético), como também os meios para realizá-la (observação, análise das produções, atividades específicas para avaliar). Segundo Bordas e Zoboli (2009), a escola, no intuito de incluir, precisa repensar suas práticas de avaliação, elaborando parâmetros flexíveis para os alunos com necessidades educacionais especiais. Espera-se, segundo os autores, um processo contínuo e qualitativo.

As provas, geralmente, são feitas na sala de recursos e não na sala de aula comum, juntamente com os outros alunos, porém uma das professoras reclamou, pois, segundo ela, a sala de recursos da escola é totalmente inadequada, porque fica em um corredor no qual os demais alunos ficam conversando e fazendo muito barulho, atrapalhando as atividades com os alunos cegos. Nessa mesma perspectiva, as professoras especialistas em AEE destacaram que as atividades realizadas pelos alunos com deficiência visual são elaboradas pelos professores regulares e elas realizam o atendimento especializado adaptando o material pedagógico para que os alunos possam realizar o que é solicitado. As atividades são feitas em braile ou com ampliação de fonte como ressalta a **INF.9SRM-Ana**, que diz que:

As atividades ocorrem através de braile. O aluno cego é alfabetizado em braile e encaminhado para escola. Em baixa visão, a escrita é ampliada com a fonte determinada de acordo com avaliação feita pela psicopedagoga (professora de treinamento de visão).

Relacionadas com a questão das atividades desenvolvidas e a interação no espaço escolar havia, no questionário II, duas questões, que apresentamos a seguir:

- **Quantos alunos estudam aqui são cegos e com baixa visão? Existe alguma diferença básica para vocês trabalharem com eles?**²⁸
- **Eles sabem braile? E como é o trabalho com o braile aqui? Vocês têm material adequado?**²⁹

²⁸ Pergunta 8.

²⁹ Pergunta 9.

Em relação a essas perguntas as informantes destacaram que a instituição possui entre 8 (oito) e 10 (dez) alunos, sendo que elas não sabiam ao certo o número, pois muitos deles deixam de frequentar as aulas, sobretudo a partir do segundo semestre do ano letivo.

Não tivemos acesso a informações sobre o porquê da existência dessa regularidade na evasão desses alunos. Alguns estudiosos (PRIETO, 2006) apontam que muitos alunos com necessidades especiais têm dificuldades em acompanhar suas turmas e acabam saindo da escola. Em todos os casos, a responsabilidade pela aprendizagem recai sobre o aluno. A ele cabe adaptar-se à escola e não ela às suas necessidades, o que reproduz o modelo anterior ao de inclusão, o de integração (COIMBRA, 2003), segundo o qual a matrícula “está condicionada ao tipo de limitação que o aluno apresenta, ficando mais distante desse espaço escolar quem menos se ajusta às suas normas disciplinares ou de organização administrativa e pedagógica” (PRIETO, 2006, p.39).

Além disso, as informantes focalizaram que a diferença básica entre eles reside no fato de que alunos cegos são alfabetizados em braile, enquanto alunos com baixa visão, com ampliação de fontes. Apesar disso, na instituição as atividades e avaliações são iguais para todos os alunos, como é possível perceber na resposta da **INF.9SRM-Ana** à questão 8 do questionário 2:

[...] normalmente, aqui trabalhamos com a avaliação normal. A mesma avaliação que é aplicada na turma comum é aplicada para eles, só que em braile, pro cego, ou ampliação de fontes, pra baixa visão. Não se tem uma avaliação específica. Eles, às vezes, fazem a prova na Sala de Recursos e dispõem de um tempo a mais para responder, mas não temos atividades ou avaliações especiais para eles. É tudo normal como a de todo mundo. Quando é uma prova mais complicada, mais complexa, a gente faz a leitura, ajuda lendo pra eles e bota também no braile.

Todas enfatizaram que os alunos cegos da instituição, em sua maioria, se desenvolvem bem e dominam o braile, porém não deixaram de salientar que possuem também dificuldades. Dessa forma, as informantes apontam que a maioria dos estudantes da instituição é alfabetizada em braile, apesar de muitos deles terem problemas com a leitura e a escrita, principalmente em relação à ortografia. De acordo com as informantes, apenas um aluno não sabe o braile. As professoras atribuíram esta dificuldade a sua não aceitação da deficiência e a outros comprometimentos que ele possui. Para contornar essas situações, elas assinalam que possuem alguns materiais, mas que tem uma boa parte que são elas mesmas que produzem.

Segundo **INF.10SRM-Renata**, o objetivo principal da confecção seria o de “[...] se adequar aos conteúdos dos professores”.

Os informantes deixaram claro que, quanto mais bem resolvido o aluno com sua deficiência, melhor seu desempenho escolar com o braile. Maruch (2009) irá enfatizar que o ensino do braile deve ser orientado de maneira a focar o que uma pessoa precisa saber para atuar socialmente. Quando este ensino se efetiva, melhor ocorre o desenvolvimento dos alunos cegos.

As professoras ficam responsáveis por elaborar e testar estes recursos, confeccionados por elas mesmas, mas não dispõem de artifícios efetivos e significativos que venham atender a todos. Obviamente, não se pode deixar de valorizar estes professores, que mesmo em salas com recursos e apoios escassos e restritos, conseguem ainda sim criar ambientes educativos nos quais diferentes alunos conseguem participar e contribuir, como foi o caso das informantes desta pesquisa.

A preocupação com o braile é recorrente entre as informantes, uma vez que elas distinguiram que a alfabetização em braile é principal fator para a inclusão dos alunos cegos. A partir do momento em que eles aprendem o braile, seu desenvolvimento ocorre de forma mais eficiente. Eles terão dificuldades como os demais, mas, com certeza, será mais fácil do que para um aluno que não sabe o braile.

É importante enfatizar que o aluno deficiente visual não deve ser tratado como uma pessoa que precisa ser mecanizada (SERRA, 2008). Suas especificidades devem ser constantemente levadas em consideração. O processo de letramento dos alunos com deficiência visual implica uma análise complexa, envolve um conjunto de práticas sociais que não pode ser desconsiderado. O uso de recursos pedagógicos deve contribuir para seu desenvolvimento de leitura e escrita, potencializando sua capacidade de pensar e construir seu próprio conhecimento. Silva (2005) ressalta que o sistema braile é indispensável para a leitura e escrita do cego. E para que, o aluno cego se desenvolva, a aprendizagem precisa ser sempre significativa, para que ele não aprenda apenas a codificar e decodificar, mas que o processo realmente faça sentido. Assim, de acordo com Serra (2008), o professor precisa desenvolver atividades com enfoque na prática letrada inserida em um contexto sociocultural mais amplo, contribuindo de maneira qualitativa para a formação de sujeitos competentes e atuantes na sociedade.

Apesar da evolução tecnológica, com inúmeros recursos de áudio, como o livro falado, o braile continua sendo relevante no processo de alfabetização. Porém, ao contrário das crianças videntes, que utilizam um código amplamente divulgado no cotidiano dos

indivíduos, a criança cega possui como sistema o braile, que não é um objeto socialmente estabelecido e que, portanto, não faz parte de sua vivência diária (MARUCH, 2009; SILVA, 2005). Segundo Silva (2005), esse fato causa um atraso no processo de alfabetização da criança cega, na medida em que é basicamente no ambiente escolar que ela terá contato com a leitura e a escrita de materiais em braile. Ressalta-se que:

no caso da educação de crianças cegas, independente da concepção pedagógica ou linha metodológica adotada pela escola, não se pode negligenciar o desenvolvimento integral, a utilização de técnicas e recursos específicos fundamentais ao êxito do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pelo sistema Braille (BRASIL, 2006d, p. 59).

Portanto, o desenvolvimento de atividades com as crianças cegas a partir da perspectiva do letramento é assumir uma prática discursiva de fala, leitura ou escrita, e proporcionar a formação do sujeito letrado, oportunizar o maior contato possível com diferentes gêneros textuais para a sua familiarização com a forma escrita. Nesse contexto, ressalta-se a relevância e a responsabilidade da formação do professor para o desenvolvimento de sujeitos letrados, considerando que:

o agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinado curso de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (KLEIMAN, 2002, p.21).

Assim, é papel do professor contribuir com o processo de letramento da criança cega, de maneira significativa, por meio de recursos diversificados, aproximando-as da diversidade e funcionalidade de textos que circulam em diferentes espaços sociais. Neste sentido, algumas informantes ressaltaram que, em relação às estratégias de ensino, qualquer atividade que é bem aceita pelos alunos, elas utilizam e dão continuidade. Quando existe resistência elas recuam e tentam outras estratégias que facilitem o ensino. Todo esse material utilizado é confeccionado por elas ou pelo CAP.

⇒ **Pergunta³⁰: E o currículo da instituição? O que ele costuma desenvolver relaciona-se com a inclusão?**

³⁰ Pergunta 11 do questionário I.

A inclusão deve ser capaz de, na sala regular, oferecer ao aluno com necessidade especial o acesso à aprendizagem. Segundo Mantoan e Santos (2010, p.9):

[...] as novas práticas não implicam em um ensino *diferenciado para alguns alunos*, mas em um ensino *diferente para todos*, em que os alunos tenham condições de aprender segundo suas próprias capacidades, sem adaptações que diferenciem currículos, atividades e avaliações, limitando e restringindo o aprendizado de alguns. Essas práticas pedagógicas são excludentes e discriminadoras, apesar de serem reconhecidas por muitos professores como ações afirmativas da escola para promover a inclusão. (grifos da autora).

Os dados recolhidos demonstram que, segundo os professores de classe de aula regular, não existe ainda a adaptação deste à realidade inclusiva das escolas e as principais causas apontadas foram as faltas de capacitação e de assistência governamental, como é possível verificar no excerto abaixo:

Não. As adaptações são eventuais e específicas. Mas nunca houve uma discussão mais ampla que objetivasse contemplar o atendimento à diversidade e o aparato que a equipe precisa para atender e ensinar a todos. E nem o currículo foi adaptado para prever a flexibilização das atividades, com mais recursos sonoros e táteis, para contemplar as diversas necessidades. **(INF.8-Luciene)**

Infelizmente, nós ainda não temos um currículo específico que aborde as questões relacionadas à inclusão. Nós não tivemos direcionamento para isso, nem da direção e nem do governo. Nós professores fazemos o que é possível, com aquilo que temos, mas ainda sim é muito difícil lidar com essa situação. Sei da importância da inclusão para esses jovens, mas sinto que não estamos oferecendo a eles um currículo adequado às suas necessidades, pois nós não temos suporte para isso. **(INF.1-Vanda)**

Dessa forma, o AEE, oferecido pelas duas professoras especialistas no ambiente escolar, desprovidos de técnicas e recursos, figura como uma tentativa de adaptar a escola regular à educação especial sem que com isso exista investimentos reais na estrutura educacional, no currículo e nas equipes. Podemos perceber que, na instituição selecionada para a pesquisa, o AEE funciona, então, como um argumento ou uma justificativa para a presença dos alunos com deficiência visual na sala de aula regular, como se a educação especial não requeresse professores engajados, conhecimentos e estratégias específicas e métodos capazes de acessar os conhecimentos das crianças com necessidades especiais, como se a escola por si fosse suficiente para promover a Educação Inclusiva (BEZERRA, 2009).

Os estudos sobre inclusão afirmam que reformular conceitos curriculares torna-se uma necessidade urgente. Segundo Serra (2008), somente a partir do momento em que a escola representar para o portador de necessidade especial um espaço significativo de aprendizagem

é que será possível afirmar que se desenvolvem práticas inclusivas, mas para tal é necessário repensar as bases curriculares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b) fornecem subsídios para uma prática pedagógica inclusiva. Neste documento normativo, apresenta-se um conjunto de ações a serem desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. As adequações necessárias são apresentadas para que a escola se torne inclusiva e atenda às especificidades do ensino diante da diversidade.

As adaptações curriculares organizam-se em adequações satisfatórias para que o aluno, com necessidade educacional especial, tenha acesso ao processo de ensino e aprendizagem no ensino regular. É necessário, nesse sentido, rever alguns aspectos da educação escolar, como a “definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno” (BRASIL, 1998b, p. 13).

A construção da escola inclusiva, que perpassa pelo caminho das adaptações curriculares, deve ter como premissa que a inclusão consiste em um processo gradual, que requer ajuda ao aluno, à família e à comunidade escolar. Destarte, cabe à equipe escolar adotar algumas medidas, como por exemplo, a elaboração de propostas pedagógicas com objetivos claros, que se baseiem nas especificidades dos alunos; identificar as capacidades da própria escola; organizar os conteúdos escolares de acordo com os ritmos de aprendizagens dos alunos; rever 12 (doze) metodologias de ensino, de forma que essas auxiliem na motivação dos alunos; e conceber a avaliação como processo visando ao progresso do aluno (BRASIL, 1998b).

As adaptações curriculares podem ser subdivididas em dois níveis (BRASIL, 1998b). O primeiro nível diz respeito àquelas que são da responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional. São aquelas ações adotadas pela gestão escolar para auxiliar na prática da educação inclusiva e englobam vários fatores da intervenção da gestão escolar, como os objetivos, os conteúdos, a metodologia e organização didática, a avaliação e a temporalidade³¹.

O segundo nível de adaptações curriculares são ações específicas do professor em sala de aula, apoiado pela gestão escolar. Elas podem ter uma perspectiva organizativa: organização de agrupamentos, organização didática e organização do espaço. Podem ser relativas aos objetivos e conteúdos, como na priorização de áreas ou unidades de conteúdos,

³¹Nesse sentido, é sugerido, por exemplo, a retenção ou prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo.

de tipos de conteúdos e de objetivos. Podem relacionar-se com sequencialização, eliminação de conteúdos secundários. Podem ser avaliativas, com a adaptação e modificação de técnicas e instrumentos. Poderão estar presentes nos procedimentos didáticos e nas atividades: modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas previstas e de atividades complementares às previstas. Estarão também na modificação do nível de complexidade das atividades, eliminando componentes, sequenciando a tarefa, facilitando planos de apoio, adaptação dos materiais. E relacionam-se ainda com a modificação da seleção dos materiais previstos e na temporalidade, com a modificação dessa para determinados objetivos e conteúdos previstos.

Para a efetivação da proposta de construção da escola inclusiva, as adaptações curriculares devem estar mencionadas em seus documentos (BRASIL, 1998b), como projeto político-pedagógico, plano de ensino, entre outros. Porém, garantir as adaptações curriculares apenas pelos documentos não garante a sua efetivação. Para que escola inclusiva seja construída, um sistema de apoio, envolvendo família, colegas, profissionais de diversas áreas, professores especialistas, recursos materiais e programas, faz-se necessário.

De modo geral, corrobora-se o entendimento dos informantes ao evidenciarem que o Estado possui fundamental importância na elaboração de políticas sociais inclusivas e a redefinição das adaptações curriculares das escolas. Assim, as medidas educacionais se tornarão um instrumento de transformação social, capaz de universalizar os direitos constitucionais, bem como garanti-los a todos os indivíduos (SANTOS, 2008), como afirmamos anteriormente. O Estado, juntamente com toda a comunidade e a escola, pode reproduzir um modelo humanitário em constante renovação e que valoriza a diversidade social. Segundo Santos (2008), esta perspectiva fundamenta-se por seus fatores pedagógicos, culturais, humanistas, ideológicos, políticos e sociais, embutidos nessa nova tomada de posição.

⇒ **Pergunta³²: O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades que você realiza?**

Um dos aspectos abordados pelos questionários refere-se à interação no espaço escolar. A interação e a cooperação, ao se falar sobre inclusão, devem levar em consideração tanto as questões cognitivas, quanto aspectos afetivos e emocionais, bem como disponibilidade para

³² Pergunta 12 do questionário I e pergunta 11 do questionário II.

que esta interação aconteça. Segundo os professores, os alunos cegos interagem bem na sala de aula.

Segundo os informantes, eles sentem que seus alunos com deficiência visual estão inseridos nas atividades, são participativos, são interessados e são queridos pelos demais colegas e “sabem se comunicar com os outros, respeitar as regras dentro da sala de aula” (INF.4-Agostinho). Uma das informantes diz que:

Eu sinto que meus alunos estão inseridos nas atividades que realizo, pois eles são bem participativos. Inclusive, os alunos cegos costumam sempre participar das aulas, fazer perguntas. É um pouco complicado, pois nem sempre nós professores podemos atender a todas as necessidades individuais de nossos alunos, mas sinto que eles são participativos, vão bem nas atividades e, muitas vezes, conseguem notas inclusive mais altas do que os demais da turma. (INF.1-Vanda)

No que tange ao desenvolvimento nessas atividades, eles ressaltam que os alunos com deficiência visual se esforçam bastante para acompanhar o que é proposto, têm bom aproveitamento e assimilam bem os conteúdos. Além disso, muitos enfatizam que alguns deles costumam se desenvolver “até melhor que os outros alunos” (INF.6-Cristina) e, inclusive, “alcançam as melhores notas da escola” (INF.8-Luciene).

As professoras do AEE enfatizaram a relação de deficiência visual na interação escolar, como é possível perceber nas falas abaixo:

Vamos dizer que uns setenta, oitenta por cento. O desempenho deles é razoável para excelente. Eles, muitas vezes, se sobressaem nas turmas e são alunos de destaque, muito esforçados. (INF.9SRM-Ana)

O desenvolvimento deles é bom, não vou dizer que é ótimo ou excelente. O interesse é igual ao dos alunos normais. É bom porque é por causa da deficiência. Os outros alunos facilmente se distraem. Já o aluno cego presta mais atenção no professor, a menos que a aula esteja barulhenta. As notas deles sempre estão à frente, pois eles aprendem o assunto. A prova, geralmente, é na sala comum. A não ser em eventualidades. No mesmo tempo que os demais. (INF.10SRM-Renata)

A interação e a cooperação, ao se falar sobre inclusão, devem levar em consideração tanto as questões cognitivas, quanto aspectos afetivos e emocionais, bem como disponibilidade para que esta interação aconteça. Segundo as informantes, os alunos cegos interagem bem na sala de aula. Além disso, destacaram que eles costumam ser atenciosos, prestam atenção nas aulas e nunca tiveram problemas de relacionamento na sala, nem com professores e nem com os colegas. Este fato é bastante interessante, na medida, em que a integração e a socialização são, segundo Veltrone e Mendes (2007), aspectos importantes para uma inclusão escolar bem-sucedida, pois a convivência dos alunos com necessidades

educacionais especiais em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar no grupo.

⇒ **Pergunta³³: Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?**

Nas escolas selecionadas, os alunos cegos participam das aulas como qualquer aluno vidente e interagem e conversam com todos na escola, sobretudo, durante os intervalos, como foi possível observar. Para facilitar a interação dos alunos cegos com os demais na escola, os informantes relataram que tentam aplicar algumas técnicas como, por exemplo, trabalhar muito com a audição, falando alto e pausadamente e tentando manter o silêncio na sala durante as aulas; colocam os alunos cegos para se sentarem na frente, próximos aos professores; tentam não diferenciá-los dos demais colegas; para a realização de algumas atividades, é permitido que eles se encaminhem para a sala de recursos, onde dispõem de materiais adequados; as atividades a serem feitas na sala são encaminhadas com antecedência para os professores especialistas para que transcrevam para o braile; procuram fazer sempre perguntas oralmente e através de questionários sobre os assuntos trabalhados para os alunos fixarem os conteúdos e saber se eles estão acompanhando as aulas.

Em relação às técnicas utilizadas para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes, uma questão das mais citadas nos questionários refere-se ao barulho. Muitos apontaram que tentam controlar a acústica da sala, uma vez que isso facilita a compreensão dos alunos com deficiência visual, que se valem bastante da audição para aprender. Pedir para que os alunos também não sentem tão no fundo da sala para facilitar a interação e por conta do barulho também foi citado. Outra técnica citada foi falar com o máximo de detalhes possíveis para facilitar a compreensão por parte do aluno do conteúdo que está sendo trabalhado.

A relação entre os alunos, com deficiências visuais e videntes, é harmoniosa, como afirma **INF.1-Vanda**, que diz que: “[...] a relação deles é muito boa. Eles se dão bem”. E, mais uma vez, alguns professores assinalaram que procuram não fazer distinção entre os alunos e trabalha todos juntos. A **INF.6-Cristina**, por exemplo, afirma que: “acho que o

³³ Pergunta 13 do questionário I e pergunta 13 do questionário II.

grande segredo é que a deficiência não é usada como um motivo para que eles sejam poupados de coisa alguma na escola. Eles são tratados iguais, se a cobrança for diferente, não há inclusão”. Já outros, como **INF.7-Odalvo**, buscam relativizar a execução das tarefas, que diz que: “tudo depende do grau do aluno. Busco respeitar, quando possível, o grau de cada um. Tem uns que se socializam muito bem e outros são mais rebeldes. Mas no geral essa interação tem se dado da melhor maneira possível”.

Alguns professores, como os a seguir, falam também sobre a adaptação, a interação e a socialização dos alunos com deficiência visual em suas salas:

A adaptação e a interação desses jovens podem, no início, ser dolorosa, ou difícil, mas com paciência, vontade e o auxílio da equipe da escola e dos alunos, eles costumam superar essa condição e passam a se relacionar com todos da melhor forma possível. (**INF.3-Maria Augusta**)

Alguns acham que só porque o aluno está na escola, já está bom demais. Ele está socializando, está ali... mas eu não penso assim. Eu acho que eles têm que ir além. Eles merecem ir além daquilo, eles merecem aprender, eles merecem se desenvolver. (...) Eu percebo muito que na escola, basta que o aluno esteja ali interagindo. Mas eu, particularmente, acho que isso não basta. Então a minha angústia sempre foi essa. Então, eu modifico sim, mas eu modifico tentando ampliar a capacidade. Porque eu acho que não basta ele estar ali só participando. Acho que ele tem que crescer. (...) Ele não pode estar aqui na escola à toa. (**INF.4-Agostinho**)

A influência social e a consequente socialização da pessoa com necessidades especiais, ou não, lhe assegura, além da aprendizagem formal e o desenvolvimento cognitivo, a oportunidade de aprender a conviver, compartilhar, cooperar, competir, mudar comportamentos, construir novos conhecimentos e buscar seu espaço no contexto social mais amplo (MACARULLA; SAIZ, 2009).

A aprendizagem, a participação, a socialização e a percepção da heterogeneidade como oportunidade de desenvolvimento são aspectos priorizados pela inclusão. A aula regular é um espaço básico em que o aluno receberá os apoios que necessita em seu crescimento. Na escola, os apoios se referem a atividades que visem priorizar a capacidade de atender a diversidade dos alunos. Algumas modalidades de apoio citadas por Macarulla e Saiz (2009) são: o ensino cooperativo entre profissionais; a aprendizagem cooperativa entre alunos; a resolução colaborativa de problemas; os agrupamentos heterogêneos; o ensino efetivo e a programação individual. Assim, para se avançar frente à inclusão, a reflexão sobre a própria prática e sobre o funcionamento geral da aula e da escola, faz-se imprescindível. É necessário saber qual a realidade atual, a realidade almejada, onde a melhora é indispensável, o que consolidar e o que eliminar nas práticas educativas.

⇒ **Pergunta³⁴: Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?**

Entende-se que a qualidade da interação dentro da escola proporcionará ao aluno o sentimento de pertencimento e aceitação em um grupo social. Neste aspecto, um conceito que transpassa os eixos temáticos dos questionários é a questão da identidade. Como discorremos anteriormente, esta é percebida na contemporaneidade como um conceito em constante transformação, descentrado e fragmentado (HALL, 2003; WOODWARD, 2009). Rajagopalan (1998) salienta ainda que este conceito se constitui na e pela linguagem, trazendo assim uma característica fortemente marcada pelo fator social. Woodward (2009) afirma que a identidade é relacional, ou seja, para que ela exista é necessário que exista outra identidade, uma identidade distinta. Acredita-se então que, para existir identidade, é primordial que exista a diferença. Reside assim um dos pilares do problema da exclusão. Se um indivíduo não se encaixa na identidade aceita socialmente, como a correta, a natural e a normal, ela passa a ser excluída.

Porém, atualmente esta visão vem sendo abandonada, para dar espaço a uma abordagem que entende as diferenças e a diversidade como fontes de conhecimento nos mais diversos campos sociais, inclusive na escola. Para Hall (2003, p.9), as identidades são contraditórias, se cruzam ou se “deslocam” mutuamente; as contradições atuam tanto nos sujeitos individuais quanto na sociedade. A identidade pode ser entendida assim como um constructo social e não como uma característica essencial do indivíduo.

De maneira geral, no que diz respeito às atividades realizadas na escola que promovem a (re)construção das identidades sociais dos alunos, verificou-se que as escolas pesquisadas não possuem um trabalho voltado, especificamente, para tratar esta questão. Mas, em relação a como são trabalhadas as questões relacionadas ao preconceito vinculado a essas identidades, os informantes, predominantemente, enfatizaram que investem na conversa. Outras medidas são tomadas como repreender atitudes preconceituosas, quando ocorrem e incentivar trabalhos em grupos.

INF.1-Vanda afirma que dialoga com seus alunos e tenta demonstrar que são diferentes, como é possível perceber em sua fala a seguir:

Conversando com eles eu sempre digo que não posso tratá-los como eu trato os outros, porque eles não são iguais. Eu acho que estou excluindo se eu tratá-la igual. Na minha opinião, é assim, porque eu tenho que mudar minha postura por conta deles. Não posso dar a mesma aula pros outros e dar pra ela. É diferente. Então,

³⁴ Pergunta 14 do questionário I e pergunta 13 do questionário II.

sempre trabalho a questão do respeito às diferenças. Somos diferentes e isso é o que deve ser respeitado. Se fossemos todos iguais seria extremamente chato viver. (INF.1-Vanda)

Contudo, alguns professores de classe regular lembram que a deficiência visual não necessariamente se configura como um empecilho no processo educativo. Ao responder a questão 12 do questionário I, por exemplo, a **INF.8-Luciene** indica que “[...] a deficiência visual não é uma NE que dificulte a aprendizagem desses alunos”. Outros afirmam que não fazem diferenciação entre os alunos “para que eles percebam que são iguais” (**INF.2-Eliane**).

De uma maneira geral, os informantes asseveraram que na instituição eles não costumam ter problemas com atitudes preconceituosas em relação aos alunos incluídos. Todavia, não desconsideraram que elas podem existir e que por isso tentam trabalhar, direta ou indiretamente, com a questão. Alguns novamente afirmam que são obrigados a trabalhar com o assunto, pois é uma exigência da inclusão. Além disso, alegam que essa é uma ótima oportunidade, uma vez que “[...] a convivência ajuda que eles possam desenvolver outras habilidades além do que é exigido pela escola” (**INF.4-Agostinho**).

Deste modo, os professores corroboram com a perspectiva de que a que a escola, bem como as mais diversas instituições sociais, precisa contribuir para que estudantes visualizem que são sujeitos diferentemente posicionados, em diferentes lugares e em diferentes momentos, de acordo com os diferentes papéis sociais que estão exercendo (WOODWARD, 2009). Em certo sentido, são posicionados e se posicionam em conformidade aos campos sociais nos quais estão inseridos. Os indivíduos podem passar por experiências de fragmentação/transformação nas relações pessoais, no trabalho e em tantas outras instâncias de suas vidas. A complexidade da vida moderna exige que esses assumam diferentes identidades, mas essas diferentes identidades também podem estar em conflito. Além disso, as identidades diferentes podem ser construídas como estranhas ou desviantes.

Nesse seguimento, as intervenções escolares ao se alinhar com as chamadas políticas de identidades (MOITA LOPES, 2002a, 2002b; WOODWARD, 2009) possibilitam que seus membros que pertencem a determinados grupos oprimidos ou marginalizados, como as pessoas com necessidades especiais, possam afirmar suas identidades e interagir com outros indivíduos diferentes deles, o que permite um reposicionamento identitário mútuo. Dessa forma, a identidade passa a ser entendida como um mecanismo de mobilização sociopolítica.

Segundo Goffman (1988, p.5), os gregos, que possuíam bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para “se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem

os apresentava”. Atualmente, de acordo com o autor, o termo é amplamente usado de maneira semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal. Dessa maneira, os estigmas representam algo de mal que se configura como uma ameaça social, uma identidade deteriorada por uma ação social. Os grupos sociais dominantes estabelecem modelos de categorias e tentam catalogar as pessoas conforme os atributos considerados comuns e naturais por seus membros. Estabelecem as categorias a que as pessoas devem fazer parte, bem como os seus atributos. Fica constituído um padrão externo ao indivíduo que dá acesso à previsão de quais as categorias e os atributos, as identidades sociais e as relações com o meio que serão rotuladas. Cria-se um modelo social de indivíduo. No processo das suas vivências, porém a imagem social criada pode não corresponder à realidade. As características, nomeadas como identidade social real, são, de fato, o que pode demonstrar a que categorias o indivíduo pertence.

Assim, alguém que demonstra pertencer a uma categoria com atributos incomuns ou diferentes, como sujeitos com deficiência visual, é pouco aceito pelo grupo social, que não consegue lidar com o diferente e, em situações extremas, o converte em uma pessoa má ou com falha, defeito ou desvantagem em relação aos outros. Esse indivíduo deixa de ser visto como pessoa em sua totalidade, em sua capacidade de ação e transforma-se em um ser desprovido de potencialidades. Esse sujeito é estigmatizado socialmente e anulado no contexto da produção técnica, científica e humana (GOFFMAN, 1988). Para esses sujeitos, as oportunidades, os movimentos e os esforços são reduzidos, não são vistos como dignos de valor, perdem suas identidades sociais e são ocultados por uma imagem deteriorada, de acordo com o modelo que convém à determinado segmento da sociedade. O social dominante acaba por decretar a anulação da individualidade e origina o modelo de interesse para a manutenção do padrão de poder, invalidando todos os que não se adequam ou se recusam a se enquadrar neste modelo (GOFFMAN, 1988).

O sujeito ocupa então o lugar do diferente, dentro de uma sociedade que exige a semelhança e não reconhece as diferenças. Sem espaço, sem voz, sem papéis e sem função, não pode ser nomeado, passa a ‘ser um ninguém’ e não pode ser assim o sujeito de suas ações. É preciso resgatar esse indivíduo, desacreditado, frente aos controles opressivos da sociedade. Esse resgate se inicia a partir do momento em que o sujeito tem acesso a informação, a qual o incluirá na afirmação de que também tem direitos, como qualquer outro cidadão, independente de sua etnia, orientação sexual, religião, posição social ou necessidades especiais.

Percebe-se que a identidade social estigmatizada efetua uma destruição nos atributos e nas qualidades do sujeito, o que torna mais fortes os desvios e oculta o caráter ideológico dos estigmas que sofre (GOFFMAN, 1988). Os estigmas propagam nos portadores de deficiência visual o preconceito, a rejeição, a perda da confiança em si e reforça o simbólico da representação social segundo a qual estes sujeitos são considerados incapazes e prejudiciais à interação sadia na comunidade. Prevalece-se o imaginário social da doença e do irrecuperável, visando manter a eficácia do simbólico (SILVA, 2005). Dessa maneira, as identidades de pessoas com deficiência visual, e com outros tipos de necessidades especiais, são construídas a partir de imagens negativas que acabam por serem cristalizadas socialmente (SILVA, 2005). O exercício da reflexão torna-se de fundamental importância na medida em que serve de ferramenta para que, em meio a um cenário social contaminado por diversos preconceitos, rótulos e estereótipos seculares, essas pessoas possam se descobrir aptas a darem sua contribuição na construção da sociedade em que vivem.

A prática da educação inclusiva pressupõe conhecer os alunos, suas competências e suas necessidades específicas, sendo que a deficiência não informa sobre as competências, os interesses ou as expectativas, nem sobre a autoestima ou o grau de autonomia de cada indivíduo (MACARULLA; SAIZ, 2009). O desenvolvimento inclusivo e autônomo deve caracterizar não somente a escola enquanto instituição e seus atores sociais, mas também a sociedade como um todo, em um processo de desalienação e luta contra preconceitos e exclusão. Construir uma escola numa perspectiva inclusiva, que atenda adequadamente a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem, é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais, nos tempos atuais. Porém, não basta apenas oferecer aos alunos o acesso à escola, é necessário ministrar um ensino que seja de qualidade para todos e que atenda às reais necessidades dos educandos. Para tanto, é preciso que os professores recebam uma formação que os auxilie na atuação com a diversidade do alunado e na resolução de embates marcados pelos preconceitos, com autonomia.

Nesse sentido, a autoridade na docência tem sido objeto de estudos e discussões de vários pesquisadores (FREIRE, 1996; SANTOS, 2000; SOUZA, 2002). Para Freire (1996, p. 41):

[...] A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

O professor que por muito tempo foi visto, e acabava assim atuando, como o dono do conhecimento, com a única função de transmiti-lo, passa a perceber que a relação estabelecida entre ele, o professor, e seu aluno tem que ser de troca, em que todos tenham a oportunidade de ensinar e aprender, valorizando a cultura e o conhecimento de cada sujeito e solucionando situações de preconceitos, o que não seria possível sob as marcas do autoritarismo. Assim, entendemos, neste trabalho, que muitas vezes o professor não possui autonomia para desenvolver seu trabalho inclusivo e, se a possui, esta costuma ficar no âmbito do discurso.

Neste sentido, para que a aceitação dos alunos com necessidades especiais ocorra de acordo com os princípios cada vez mais inclusivos, o que se espera é que a escola trabalhe para que os sujeitos se visualizem posicionados em diferentes lugares, momentos e papéis dentro da conjuntura social que participam (WOODWARD, 2009). As discussões sobre identidades estão diretamente relacionadas à emergência de novas posições e de novas identidades produzidas em posições cambiantes. Neste sentido, estas discussões evidenciam que, para aqueles sujeitos que reivindicam suas identidades, é possível que se posicionem a si mesmos e reconstruam e modifiquem as identidades históricas, fechadas e estereotipadas. Este resgate se inicia a partir do momento em que é permitido a estes sujeitos o acesso à informação e à afirmação de seus direitos e de suas diferenças, e nesta perspectiva, a escola tem uma função de suma importância.

⇒ **Pergunta: Qual a sua interação com os professores da sala de recursos no momento de elaborar e aplicar atividades escolares? O que há de mais positivo e negativo nessa relação?**

Em relação à interação com os professores da sala de recursos, os docentes da sala comum afirmaram que eles são os responsáveis por todas atividades que são aplicadas à turma. Cabe ao especialista em AEE apenas adaptar essas atividades, seja passando para o braile, seja ampliando fontes, além de auxiliar os alunos a compreenderem o que é solicitado. O resultado produzido pelos estudantes é passado para o professor que ministra a disciplina, que é também o responsável pela avaliação do material.

O trabalho colaborativo entre os professores é citado como algo positivo, pois, no geral, eles não são preparados para lidar com pessoas com deficiência visual e isso poupa que eles realizem mais trabalhos. Já a dependência para a realização desse trabalho é visto como um

ponto negativo, que faz com que eles percam parte de sua autonomia. Alguns informantes salientaram que:

existe uma relação profissional que é muito rica, pois elas nos ajudam muito. São um apoio, principalmente na realização das atividades. O negativo é que essa é uma relação de dependência. Eu elaboro a atividade, mas na hora de aplicar eu não posso fazê-la sozinha, pois preciso do auxílio delas. Infelizmente, como nosso tempo é curto, nem sempre dá para trocarmos mais experiências, pois a gente tem que correr atrás de outras coisas, dar conta dos trabalhos, complementar a renda, cuidar da família... Porque, se não, fica mais difícil... (INF.4-Agostinho)

O professor de apoio adapta os recursos para que os alunos com NE tenham acesso ao currículo, fazem o trabalho de orientação, de mobilidade... Já nós, professores das turmas regulares, somos responsáveis por trabalhar com o desenvolvimento intelectual desses alunos, uma abordagem pedagógica que garanta a todos o desenvolvimento. Portanto, realizamos um trabalho cooperativo. (INF.7-Odalvo)

O professor da sala de recursos, assim como a coordenação pedagógica, fazem uma espécie de mediação do ensino, construindo um projeto colaborativo que dê conta do grupo heterogêneo de alunos. Nós elaboramos as atividades, eles ajudam a adaptá-las às necessidades dos alunos e no processo de avaliação. (INF.8-Luciene)

Salientaram também que, sempre que têm alguma dúvida, procuram as professoras na sala de recursos e destacaram a importância do trabalho conjunto entre o professor especialista e o regular, o que possibilita, por exemplo, que se criem outros recursos que auxiliem na aprendizagem, visão esta ratificada por estudiosos como Macarulla e Saiz (2009).

No questionário II, a pergunta 14 (**E como que é a interação da sala de recursos com os professores regulares?**) buscava trazer a perspectiva dos professores da sala de recursos sobre a interação com os professores da classe regular. As informantes disseram que:

eles têm dificuldade em tudo. Porque a maior parte dos professores aqui não foi preparada pra trabalhar com o deficiente. O que já tem hábito de trabalhar com deficiente, trabalha numa boa, sem nenhum problema, mas os que não foram preparados vai reclamando e a gente vai contornando. Infelizmente, nem sempre dá para ir até eles ou eles até a gente para dialogar, saber alguma coisa, saber se eles precisam de algo. Essa relação seria melhor se eles fossem preparados para a inclusão, pois facilitaria o diálogo. (INF.9SRM-Ana)

No geral, os professores aqui são bem abertos a proposta da inclusão. Claro, que no início apresentam resistência e desconfiança, mas depois acabam cedendo e entendendo que estamos aqui para auxiliá-los também. (INF.10SRM-Renata)

Dessa forma, elas afirmam notar que esses professores possuem dificuldades, acarretadas pela defasagem em sua formação profissional. No geral, elas salientaram que existem dificuldades para a realização um trabalho conjunto, primeiramente pela ‘resistência e desconfiança’ dos professores da sala regular e também pela falta de oportunidades de se encontrarem e dialogarem sobre seus trabalhos.

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especialista dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES; MALHEIRO, 2012). Tal modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes com NEE, uma vez que o estudante deve ser inserido em uma classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado (MENDES; MALHEIRO, 2012). Entre os serviços de apoio na classe comum, tirando o coensino, existem ainda outras formas de suporte, tal como o modelo de consultoria colaborativa de profissionais especializados aos professores do ensino comum, o apoio de para profissionais em sala de aula e na escola e a tutoria de colegas aos estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES; MALHEIRO, 2012).

Dessa maneira, as salas de recursos são espaços destinados para que o atendimento educacional especializado ocorra, em todos os níveis de ensino. A escola passa, portanto, a ter a tarefa de desenvolver uma pedagogia que seja capaz de educar de forma bem sucedida todas as crianças, sendo este um passo crucial no sentido de modificar as atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994). Este ambiente, cuja função primária é a de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, com vista à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a), trará também aos professores que nele atuem o desafio de conseguir estabelecer uma relação de troca e colaboração com os professores regulares de seus alunos, visando obter maiores informações sobre os desempenhos dos mesmos, gerar maior probabilidade de que o trabalho desenvolvido nas SRM repercuta nas classes comuns, além de trabalhar colaborativamente.

Segundo Mendes e Malheiro (2012), o trabalho colaborativo no contexto escolar tem sido visto como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com NEE, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. As autoras destacam que a adesão à filosofia de escolarizar todos os estudantes na mesma sala de aula tem resultado em um grande estímulo à colaboração entre educação geral e especial, com os profissionais das duas áreas buscando unir seus conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades para enfrentar o desafio imposto ao ensino em classes heterogêneas. E no tocante, especificamente,

às metas da inclusão escolar, especialistas, professores de educação especial e da educação comum, segundo elas, estão tendo que aprender a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes com necessidades educacionais especiais alcancem melhores desempenhos.

⇒ **Pergunta³⁵: Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?**

Não há como verificar, por meio das observações e questionários aplicados, se os familiares dos estudantes da escola apoiam a política inclusiva. Além disso, a presença dos alunos com NEE não significa que existe um processo de criação de uma cultura inclusiva, em que todos participam da formulação das propostas para que todas as diversidades sejam contempladas nas práticas a serem definidas.

De uma maneira geral, no que tange a interação entre a escola com a família dos alunos com necessidades especiais, os professores foram categóricos em afirmar que ela praticamente não acontece. Eles dizem que:

[...] para dizer a verdade, as famílias não costumam aparecer muito aqui na escola. **(INF.1-Vanda)**

As famílias não costumam aparecer muito aqui. **(INF.5-Isabel)**

Não são todos os pais que são presentes, estou dizendo no geral. Alguns são, mas a maioria acha que a responsabilidade de fazer o trabalho é toda da escola e do professor. **(INF.7-Odalvo)**

O que a gente nota é que a família está se distanciando do filho. **(INF.8-Luciene)**

Além disso, eles alegam que as reuniões são os únicos momentos em que as famílias se encontram na escola, como podemos perceber em algumas falas:

O problema não é só com o pai do aluno cego, são com todos os pais. De maneira geral, dentro da escola, sempre tem aquele aluno que está abandonado, que a família vem muito pouco. A gente tenta chamar e não consegue falar, o pai não comparece, ele deixa um telefone que depois não tem contato. Mas, no geral, mais da metade dos alunos, conseguimos ter um bom contato com a família. **(INF.4-Agostinho)**

O que a gente nota é que a família está se distanciando do filho. Os pais aparecem nas reuniões e se resume a isso. Então, as normas de educação somos nós que estamos passando para eles. A gente pensa: eu não tenho que falar pra esse aluno que ele não pode fazer tal coisa, isso a mãe dele teria que ter falado, mas não é assim que tem acontecido. Por exemplo, a gente está aqui conversando e para um aluno chegar ali e pedir licença para entrar seria um processo natural, ele já teria que ter

³⁵ Pergunta 16 do questionário I e pergunta 15 do questionário II.

aprendido isso na casa dele, mas não aprende. Então, está cada vez mais difícil. Pai e mãe estão ausentes, os filhos totalmente na escola e a escola não mudou o suficiente para dar conta dessa situação. **(INF.8-Luciene)**

As professoras da sala de recursos evidenciam que os pais têm grandes expectativas de que os filhos atinjam um bom desenvolvimento, mas em contrapartida não buscam a escola, por diversos motivos, não só pelo desinteresse, como também por outros problemas, como questões financeiras, por exemplo. Destacaram que boa parte das famílias da instituição é omissa, não estão presentes e nem acompanha os estudantes, sendo que os “pais jogam a responsabilidade para a escola e a escola sozinha não consegue desenvolver uma educação inclusiva de qualidade” **(INF.10SRM-Renata)**. Outro fator de dificuldade citado foi à própria idade do aluno, como é possível verificar na fala da **INF.9SRM-Ana**:

[...] a gente tenta suprir esta necessidade. Parte do professor a iniciativa. Inclusive, temos dificuldades, pois alguns são maiores de idade, com quase 30 anos, eles já se sentem donos de si e não aceitam que os familiares se intrometam em sua vida escolar.

Já a **INF.10SRM-Renata** enfatizou que a família deveria participar mais ativamente do processo de inclusão de seus filhos, inclusive aprendendo o braile, o que facilitaria o letramento dos mesmos.

As falas dos informantes deixa transparecer que não se pode excluir a família das políticas inclusivas, pois esta pode contribuir para essas mudanças educacionais de forma significativa. Serra (2008) irá salientar a importância de três elementos fundamentais para o processo inclusivo: o sujeito incluído, o professor e também a família. Em relação à família, os dados demonstram que os professores percebem que existe certa resistência entre os pais e sua falta de participação.

O despreparo da família, a ausência da mesma e a relação dos pais com seus filhos foram frequentemente citados entre as principais dificuldades e pontos negativos da inclusão dos deficientes visuais. Serra (2008) afirma que os pais, durante a inclusão dos seus filhos, são também agentes de construção de conhecimento. Eles têm contato com outros pais e se espera que possam acreditar nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem sistemática de seus filhos. A escola, então, passa a dividir sua responsabilidade de educar, trazendo ao centro também a família.

Os conflitos comumente percebidos entre familiares e profissionais escolares tornam-se como uma barreira no desenvolvimento do processo inclusivo, pois, segundo Serra (2008), os pais possuem informações que colaboram com o planejamento das intervenções educacionais.

A própria Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) já enfatizava esta parceria. Os pais seriam envolvidos nas tomadas de decisões e nos planejamentos educacionais dos filhos. Serra (2008) ainda afirma que, quando os filhos são incluídos, suas famílias também são e estas, por sua vez, darão a continuidade às aprendizagens iniciadas pela escola.

⇒ **Pergunta³⁶: Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem?**

Os informantes acreditam que o diretor da escola apoia o projeto de inclusão, auxiliando e dando liberdade para que eles trabalhem com os conteúdos que achem mais relevantes (**INF.1-Vanda**). A direção e a coordenação “são responsáveis pela integração das práticas e dos profissionais da escola, o que é fundamental para o processo de inclusão” (**INF.3-Maria Augusta**).

Um dos professores sintetiza essa participação da gestão da escola dizendo que:

na entrada do aluno com NE nesta escola, a direção se mostra interessada pelo processo de inclusão, pelo trabalho da Sala de Recursos e propõem que se faça um trabalho conjunto para o sucesso da inclusão, unindo coordenação, professores, família e alunos. O que ocorre é que, após o início do ano letivo, poucos encontros ocorreram. Mas o trabalho delas é satisfatório e elas demonstram fazer o que está ao seu alcance. (**INF.4-Agostinho**)

Aos gestores escolares, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cabe a responsabilidade de promover atitudes positivas e cooperativas entre a comunidade interna e externa da escola com relação à educação inclusiva. Nesta perspectiva, uma das possibilidades de construção da escola inclusiva é a aproximação dos sujeitos (comunidade interna e externa), diante da descentralização do poder, proporcionando a aproximação da comunidade e da escola. Sendo a gestão escolar, democrática e participativa, responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Assim, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos.

A própria LDBEN³⁷ (BRASIL, 1996) faz referência à valorização dos profissionais da educação e à gestão democrática como uma das propostas para a educação. Na lei (BRASIL, 1996), encontramos a regulamentação da gestão democrática das escolas públicas e a

³⁶ Pergunta 18 do questionário I e pergunta 16 do questionário II.

³⁷ No entanto, a Lei nº 9.394/1996, não traz referências à relação entre gestão escolar e educação inclusiva, apresentando apenas sugestões de ações.

transformação do projeto político-pedagógico, delineando-se como um instrumento de inteligibilidade e fator de mudanças significativas. O Artigo 14 estabelece os princípios da gestão democrática, pois garante a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996). Com o estabelecimento da lei, é expressa a participação de todos na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar. Desta monta, acreditamos que, quando todos participam e se sentem responsáveis, bem como comprometidos com aquilo que fazem, concretiza-se a construção coletiva do projeto da unidade escolar. O primeiro passo efetivo deve garantir a gestão democrática e participativa como um dos possíveis caminhos à construção da escola inclusiva. Assim, o projeto pedagógico não pode se constituir como um fim em si mesmo. Ele é verdadeiramente o início de um processo e a partir dele a escola irá reestruturar seu trabalho, avaliando e reorganizando suas práticas.

Mais uma vez, o papel do gestor se apresenta em destaque e necessário para buscar caminhos para tais encaminhamentos, ratificando o posicionamento do diretor da instituição percebido pelas informantes dessa pesquisa. Como ressalta Sage (1999, p.138):

o diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforcem o apoio aos professores.

Sage (1999, p. 129) analisa a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva, reconhecendo que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo – secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. O primeiro passo, segundo suas recomendações, é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o terceiro passo envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; e o quarto passo abrange a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida (SAGE, 1999).

Para a consolidação da atual proposta de educação inclusiva, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento dos programas a serem implementados. Entende-se que professores, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, porém necessitam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas (SAGE, 1999; SERRA, 2008).

As informantes enfatizam a participação do diretor da instituição no processo de inclusão realizado. Destacamos que não é apenas o gestor que apoia seus professores, mas esses também servem de apoio para a ação da equipe de gestão escolar. Adaptar a escola para garantir a educação inclusiva não se resume apenas a eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares; é preciso ter um novo olhar para a gestão, a organização e o currículo escolar, proporcionando a todos os alunos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em linhas gerais, a escola inclusiva é receptiva e responsiva, mas isso também não depende apenas dos gestores e educadores, são imprescindíveis transformações nas políticas públicas educacionais, como apontamos anteriormente. Portanto, garantir a construção da escola inclusiva não é tarefa apenas do gestor escolar, mas esse tem papel essencial neste processo.

⇒ **Pergunta³⁸: E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?**

A maioria dos professores se posicionou em relação a essa questão afirmando que é muito complicada a existência de várias NEE em uma mesma sala, pois isso requer uma capacitação docente e uma preparação da instituição, o que não ocorre no atual momento da instituição, como é possível perceber na fala a seguir:

A convivência de crianças portadoras de necessidades especiais com as ditas não especiais e com crianças especiais é muito boa, pois permite que se forme uma geração mais confiante no futuro, que poderá conquistar seu espaço na sociedade através de um convívio saudável, respeitando as diferenças individuais, ampliando sua visão de mundo, se tornando, no futuro pessoas mais humanizadas, comprometidas e integradas com a sociedade. Mas se pararmos para pensar essa ainda é uma realidade muito distante de nossas escolas. E muito ainda precisa ser feito para alcançarmos essa possibilidade de todos conviverem numa sala. (INF.3-Maria Augusta)

³⁸ Pergunta 17 do questionário I e pergunta 22 do questionário II.

Uma das professoras afirma que “é tudo muito bonito na teoria, mas na prática é uma tarefa desafiadora e muitas vezes quase impossível, pois não conseguimos nos especializar em tantas necessidades especiais” (INF.1-Vanda). Já outro informante aponta que essa diversidade “exige qualificação para os profissionais, compromisso do governo, mudança estrutural na escola, mudança no currículo, no conteúdo didático” (INF.7-Odalvo). Além disso, ele acredita que essa realidade só teria bons resultados em grupos pequenos (com ou sem alunos de inclusão), já que “em classes numerosas, como é o caso das escolas públicas, os professores costumam encontrar mais dificuldade para flexibilizar as atividades e perceber as necessidades e habilidades de cada um” (INF.7-Odalvo).

Em relação a diferentes necessidades especiais em uma mesma sala, as professoras da sala de recursos alegam que a maior dificuldade refere-se à falta de preparação e qualificação dos recursos humanos que atenda a diversidade desse alunado, além dos demais alunos, como demonstram as falas a seguir:

O grande agravante é a questão do pessoal capacitado para realizar este trabalho, porque, por exemplo, nós duas somos especialistas em deficiência visual, mas não nas demais necessidades especiais. Depois tem a questão das adaptações do espaço, os recursos para atender a todos, sem fala na dinâmica na sala de aula. (INF.9SRM-Ana)

É muito difícil. Eu particularmente não sou a favor dessa inclusão, pois é difícil encontramos profissionais que estejam capacitados para atender todas as necessidades desses alunos. O relacionamento é uma questão. Eles efetivamente estarão se relacionando, mas só. Muito provavelmente serão colocados no meio social, escolar, para se relacionar, como vem ocorrendo, de forma forçada. Mas o preparo para conviverem todos juntos na inclusão infelizmente deixa muito a desejar. (INF.10SRM-Renata)

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sugere que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças, e as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. Enfatiza-se que “[...] os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário” (UNESCO, 1994, p. 28), em vez de seguir um programa de estudos diferente, ou seja, todas as crianças devem receber a mesma educação. Institui-se, ainda, que apoio contínuo deva ser dispensado aos alunos com necessidades educativas especiais com ajuda mínima nas classes comuns, a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, que pode ser ampliado, sempre que necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

Assim, a capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vistas a permitir aos profissionais o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel de destaque nos programas relativos às necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994). A capacitação docente, de acordo com a Declaração, deve se centrar em um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar em uma ou várias categorias particulares de deficiência.

O que se observa é que, na prática, essa recomendação nem sempre acontece. Em nossa pesquisa, realizada com professores em escolas públicas, em Salvador, foi possível verificar que, segundo os informantes, as escolas acabaram por se especializar em atender categorias específicas de deficiência. Existem escolas na cidade que são mais procuradas por cegos, outras por surdos, outras recebem com mais frequência pessoas com Síndrome de Down, entre outras. Isso acontece porque as equipes de apoio geralmente são especializadas em categorias particulares e, assim, atendem aos alunos e professores regulares das instituições. Além disso, a legislação existente no país não é específica em relação a essa questão do ensino concomitante para todos os tipos de deficiências.

Miranda e Filho (2012, p.252) enfatizam que a busca em se concentrar pessoas com um mesmo tipo de deficiência, como ocorre na escola selecionada para essa pesquisa, provenientes de diferentes localidades e bairros, em uma mesma instituição, mesmo sendo uma escola de ensino regular, institui de certa forma, “um novo tipo de ‘escola especial’, ou seja, uma escola comum, porém ‘especializada’ e voltada para um único tipo de deficiência”. Assim, percebe-se que no contexto analisado, a escola desenvolve um projeto de inclusão parcial, o que acaba por instalar os estudantes em *lôcus* escolares arbitrariamente escolhidos e que acaba por acentuar as desigualdades (MIRANDA; FILHO, 2012).

Dessa maneira, a questão 21, do questionário II, perguntava às especialistas: **Vocês atendem outras necessidades especiais? E se chegar algum aluno que não seja cego/baixa visão, como vocês procedem?** As informantes mencionaram que geralmente não atendem outras necessidades especiais, apesar de não poderem barrar a matrícula de estudantes que não sejam cegos ou com baixa visão. Elas reiteraram que são especialistas em deficiência visual, mas não para atender as demais necessidades especiais, além das dificuldades apresentadas pela instituição em que trabalham, como, por exemplo, “a questão das adaptações do espaço, os recursos para atender a todos, sem falar na dinâmica na sala de aula” (INF.9SRM-Ana).

Por um lado, existe a impossibilidade de um único professor conseguir sozinho se especializar em todas as necessidades educacionais. Por outro, não pode barrar a estadia de alunos com deficiência somente pela limitação do sistema escolar. Como ressaltam

Fernandes, Antunes e Glat (2009, p.57), as barreiras arquitetônicas e de comunicação, incluindo os próprios recursos didáticos, tem sido utilizados como “justificativa” para que a escola não inclua esses alunos, “com a alegação de que ‘não está preparada para receber esses alunos’, o que se configura como uma forma explícita de exclusão”. Neste sentido, não se está seguindo o paradigma inclusivo, mas sim retornando a prática da integração, em que a matrícula desses estudantes está condicionada ao tipo de limitação do estudante em se ajustar as normas disciplinares ou de organização administrativa e pedagógica da instituição de ensino (COIMBRA, 2003; PRIETO, 2006). Destarte, para que a escola tenha práticas de fato inclusivas é preciso que a inclusão esteja inserida no projeto político pedagógico da instituição, ou seja, é necessária uma predisposição política para a inclusão e/ou se criar novas alternativas a essa questão.

A política educacional especificamente voltada para estudantes com necessidades educacionais especiais, segundo Mendes e Malheiro (2012), tem historicamente apresentado configurações diversas nos diferentes países. As autoras apontam três modelos básicos de provisões de escolarização para estes estudantes, a saber: a via única, as vias mistas e as vias paralelas. Neste sentido,

o modelo de via única, *one track approach*, é aquele com políticas e práticas orientadas para a escolarização de quase todos os alunos num único sistema comum de ensino, mas agregando um conjunto importante de serviços de apoio; como pode ser observado no Chipre, em Espanha, na Grécia, na Islândia, na Itália, na Noruega, em Portugal e na Suécia.

O segundo modelo agrupa os países que seguem vias mistas, *multi track approach*, oferecendo uma diversidade de serviços para a escolarização dessa população em ambos os sistemas (educação especial e educação comum) e pode ser observado nos seguintes países: Dinamarca, França, Irlanda, Luxemburgo, Áustria, Finlândia, Reino Unido, Latvia, Liechtenstein, República Checa, Estónia, Lituânia, Polónia, Eslováquia e Eslovénia.

O terceiro modelo é o de via paralela onde há dois sistemas educacionais completamente distintos, *two track approach*, sendo que os estudantes público alvo da educação especial, são geralmente colocados em escolas separadas, não seguem o currículo comum de seus pares sem necessidades especiais, e sua escolarização pode até regida por legislação diferente. Este seria, por exemplo, o caso da Suíça e da Bélgica. (MENDES; MALHEIRO, 2012, p.349-350)

Atualmente, apesar dessas diferenças, o direito a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns de escolas regulares tem sido cada vez mais garantido na política educacional da ampla maioria dos países (MENDES; MALHEIRO, 2012). Além da questão do direito, imperam também razões éticas. Não há motivos fortes que justifiquem a segregação escolar indiscriminada destes estudantes, e por

isso, muitos países têm procurado reestruturar seus sistemas educacionais para responder às necessidades de todos os seus estudantes.

Mendes e Malheiro (2012) destacam que, no caso do Brasil, antes da Constituição de 1988, havia o modelo de vias mistas, sendo que, por um lado, alguns estudantes da educação especial eram colocados em escolas especiais que não seguiam o currículo de base comum da educação nacional e, por outro, havia a opção pela escolarização em escolas comuns. Entretanto, nem todos os municípios tinham uma ou duas opções de escolarização e que o número de matrículas era restrito a alunos com necessidades especiais, estando a maioria deles fora da escola.

Já a partir da Constituição, a política educacional brasileira começou a priorizar a escolarização de estudantes com necessidades especiais nas escolas comuns, garantindo pela primeira vez o denominado atendimento educacional especializado (AEE), de preferência na rede regular de ensino.

Como ressaltam Mendes e Malheiro (2012), em contraponto, na política atual, os professores de educação especial assumem uma demanda excessiva nas salas de recursos multifuncionais. Isso porque o AEE, como recomendado pela legislação nacional, abre um leque para o atendimento a alunos com diferentes tipos de deficiência, de diferentes níveis de escolaridade, não deixando tempo hábil para atuar com o professor da sala comum, que é aquele que permanece mais tempo com esse aluno em sala de aula. Destarte, o professor especializado, na sala de recursos, terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, “o que nos faz pensar se o termo ‘multifuncional’ adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe!” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p.363).

Por esse ângulo, o discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica do professor do ensino comum, que não tem encontrado espaços efetivos de troca e de formação, acabam por empobrecer as oportunidades de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da classe comum, que é o principal *locus* de escolarização dado que ele o frequenta todos os dias da semana (MENDES; MALHEIRO, 2012). E com isso acaba havendo uma sobrecarga de responsabilidade para o AEE, pois o professor de educação especial tem que ensinar, em poucas horas semanais, o que o professor de ensino comum não consegue em mais de 20 (vinte) horas semanais.

A seguir analisaremos mais um eixo temático pertencente a um de nossos questionários.

5.1.3 Sala de recursos³⁹

⇒ **Pergunta: Qual o tipo de atendimento que é oferecido pelo apoio especializado na sala de recursos?**

As informantes mencionaram que atendem os alunos em tudo aquilo que eles necessitam, no que se refere ao processo de ensino da instituição, para que atinjam um desenvolvimento adequado. A **INF.9SRM-Ana** cita um exemplo desse atendimento ao dizer que:

sei que aluno ‘fulano de tal’ tem dificuldade com ortografia, então tentamos auxiliá-lo mais nisso, mesmo que o outro aluno tenha outra questão, que trabalhamos também. É uma dificuldade comum entre eles a ortografia.

Já a **INF.10SRM-Renata** destacou a parceria com os professores da classe regular para que o desenvolvimento do alunado ocorra.

O AEE, instituído pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, tem por objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em consideração as suas necessidades educacionais específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das realizadas na sala de aula regular, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento caracteriza-se por conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados de formar complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O Decreto nº 6.571/2008 institui, em seu artigo 3, que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto. Entre essas ações estão a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

³⁹Esse eixo temático foi incluído apenas no questionário II, destinado aos professores especialistas. Duas perguntas desse eixo, entretanto, já foram analisadas nesse trabalho, a saber as perguntas 21 e 22.

Cabe especificamente ao professor do AEE, a função de realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e necessidades específicas dos alunos da educação e suas atribuições contemplam diversas atividades, como por exemplo, a elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno; a definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno; a organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; o ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: braile, orientação e mobilidade; informática acessível; o acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; a articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; a orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno; a interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho, entre outras atribuições.

⇒ **Pergunta: Quais os métodos/técnicas e instrumentos estão disponíveis para a realização do atendimento educacional? (Acesso a internet, softwares, áudios-livro, livros didáticos e paradidáticos em braile, livros ampliados, projetor, impressora, entre outros).**

O Brasil ratificou os documentos internacionais e assumiu em sua legislação o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não fossem excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência (BRASIL, 2009; CROCHÍK, 2012).

Visando a realização do AEE, o MEC, por meio da extinta Secretaria de Educação Especial, conforme o decreto 6.571/2008, implantou as sala de recursos multifuncionais. Neste sentido, por meio da Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), o CNE estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, nas salas de recursos multifuncionais. A resolução determina que o AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas (BRASIL, 2009).

Os alunos público-alvo do AEE são definidos como: a) alunos com deficiência, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; b) alunos com transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras e incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil; e c) alunos com altas habilidades ou superdotação, que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas – intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Assim, a antiga SEESP no programa de implantação dessas salas disponibilizou equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. O Decreto nº 6.571/2008 detalha que a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. Abaixo apresentamos o quadro 6 que sintetiza os instrumentos que estão disponíveis para que as professoras da sala de recursos da instituição utilizem para a realização do atendimento educacional:

QUADRO 6

EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS	MOBILIÁRIOS
Computador	1 mesa
Estabilizador	5 carteiras
Impressora	1 mesa para impressora
Teclado	1 mesa para computador
Lupa	1 armário
Máquina braile	2 cadeiras
Gravador	
Livros didáticos em braile	
Reglete	
Prancha	
Soroban	
Plano inclinado – suporte para a leitura	
Recursos óticos	
Alfabeto braile	
Programas de computador (Dosvox, Braile	
Fácil e o formato Mecdaisy)	

Especificações de equipamentos e mobiliários da Sala de Recursos Multifuncional

Fonte: Elaborado pela autora

Com esses itens, espera-se que a sala de recursos multifuncionais mantenha seu efetivo funcionamento, com oferta do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos público alvo da educação especial, matriculados em classe comum de ensino na instituição. Assim, entre os recursos mais frequentemente utilizados, os informantes citaram: a máquina braile, a impressora braile, o notebook, o reglete, a prancha, o soroban, as adaptações de mapas, as figuras geométricas, os recursos óticos, os dispositivos de áudio, os livros didáticos e os paradidáticos em braile, o gravador, o *pendriver*, o celular, o cartão de memória e os programas de computador (*Dosvox*, Braile Fácil e o formato *Mecdaisy* – que está em estudo, para leitura no computador). Alguns alunos com baixa visão utilizam cadernos especiais com linhas mais espaçadas. Em relação aos livros didáticos, as escolas possuem todos em braile, porém não dispõem de uma sala adequada para conservá-los. Todos estes recursos listados são importantes para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência visual, como é possível verificar no trabalho de Sá, Campos e Silva (2007) sobre Atendimento Educacional Especializado.

Todavia, enquanto aplicávamos os questionários, as informantes também reclamaram da falta ou insuficiência de recursos materiais e dos métodos de ensino não eficientes. Lembraram-se, por exemplo, de alguns aspectos que dificultam o processo de ensino como: a máquina de escrever em braile é pesada; é preciso repetir oralmente as atividades para os alunos, sobretudo pelos barulhos externos e feitos pelos demais alunos na sala; a restrição ao uso de recursos e atividades visuais; a falta e a insuficiência dos recursos, que também não são diversificados, para auxiliar as aulas. Além disso, como veremos mais adiante, em nossas observações, os alunos cegos não compareceram em sala de aula com o livro didático para acompanharem a aula em sala, mesmo que na sala de recursos existissem muitos livros em braile.

Os professores demonstraram que os recursos são sim importantes para efetivar a inclusão, indo contra muitas opiniões que acreditam que para haver inclusão basta existir esforços da escola e dos professores, como em um ato de voluntarismo ou bondade. Segundo Rodrigues (2006), entende-se que a boa vontade e as atitudes dos indivíduos são indispensáveis, porém não se pode subalternizar a importância dos recursos. Ainda de acordo com o autor, se a escola regular não tem recursos, melhor seria que as crianças se encontrassem separadas nas chamadas classes especiais, que, na maior parte das vezes, dispõem dos recursos necessários para os portadores de necessidades educacionais especiais, porém estes alunos estariam privados do direito do ensino regular. Entende-se, assim, que sem recursos a escola regular inclusiva não pode atender a todos.

O que foi possível perceber, porém, pelas falas dos professores, sobretudo, os especialistas, é que predomina muita improvisação na hora de conseguir recursos e os próprios professores se encarregam de produzir o material que deve ser utilizado em sala.

Ainda no questionário II, perguntamos: **quem fornece e quem solicita esse material?**⁴⁰
E que tipo de suporte governamental vocês recebem para atender a demanda de alunos com necessidades especiais da visão?⁴¹

As informantes salientaram, mais uma vez, a participação da gestão da escola, sobretudo da figura do diretor, no que se refere à elaboração dos materiais pedagógicos. A escola não possui a estrutura completa a ser montada para o AEE, apenas possui o básico, visto que os recursos ainda não foram totalmente encaminhados pelo MEC. Isso se confirma na prática habitual de elaboração de atividades e recursos inclusivos com materiais reciclados ou na compra de materiais novos e jogos lúdicos, em muitos casos, por parte das próprias professoras. Uma delas diz que:

o diretor nos ajuda muito nesta questão da elaboração do material. A gente precisa de algo solicita a ele e ele sempre se esforça para nos ajudar. Claro que a responsabilidade maior é dos órgãos públicos, a nossa maior ajuda tem sido a equipe responsável pela gestão da escola. É nosso contado direto. (INF.10SRM-Renata)

Em relação à participação governamental, enfatizam que nem sempre o suporte que é enviado se adequa à realidade da escola, como é possível perceber na fala de INF.9SRM-Ana:

[...] alguns materiais são enviados pelo governo, alguns nem são utilizados como o gravador, por exemplo, que mandaram para a gente, mas os alunos aqui não gostam de usar... Mas nem sempre temos o que precisamos. Olha para esta pilha de livros didáticos, todos aí jogados, sem uso, enquanto lá na biblioteca estamos precisando de livros paradidáticos.

Assim, as informantes destacam que as ações do governo ainda são insuficientes, sendo que INF.10SRM-Renata diz acreditar que “[...] os governantes não estão realmente focados em uma educação de qualidade, mas de quantidade, no número de alunos estudante, no número de alunos aprovados”.

O que foi possível perceber pelas falas das professoras especialistas, é que predomina muita improvisação na hora de conseguir recursos e os próprios professores se encarregam de

⁴⁰ Pergunta 19.

⁴¹ Pergunta 20.

produzir o material que deve ser utilizado em sala. Na pergunta 5 do questionário II (**Tem alguma outra instituição, a não ser a escola regular, na qual vocês, e até os alunos com NEE, buscam mais suporte?**), por exemplo, elas responderam que o CAP as auxiliavam, além de fornecer cursos e treinamentos, na confecção de materiais.

As professoras ficam responsáveis por elaborar e testar estes recursos, mas não dispõem de medidas efetivas e significativas que venham atender a todos. Destarte, não se pode deixar de valorizar estes professores, que mesmo em salas com recursos e apoios escassos e restritos, conseguem ainda sim criar ambientes educativos, contribuindo para que diferentes alunos consigam participar e contribuir, como foi o caso dos informantes desta pesquisa.

A seguir analisaremos outro eixo temático de nossos questionários.

5.1.4 Acompanhamento e avaliação

⇒ **Pergunta⁴²: Nas suas classes, como você faz o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da visão, para ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?**

Os informantes salientaram que não possuem nenhum método diferente para registrar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual. Eles costumam levar em consideração o nível de dificuldade das tarefas, o esforço e o interesse de cada aluno. O **INF.4-Agostinho**, por exemplo, afirma que, além das notas, registra o desempenho, a participação e o comportamento de seus alunos, “nunca comparando com outros alunos. Valorizo quando percebo que o aluno avançou” (**INF.4-Agostinho**).

Já a **INF.6-Cristina** enfatiza que seu acompanhamento é feito ao longo do ano e é importante para que ela monte seus objetivos, analise habilidades, crie metas e faça planejamentos para as aulas de sua disciplina.

Já na sala de recursos, as informantes salientaram que acompanham o desenvolvimento do aluno incluído, fazendo anotações particulares, mas que sua função principal “não é ensinar, é dar apoio” (**INF.9SRM-Ana**).

⇒ **Pergunta⁴³: E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro para todos os alunos?**

⁴² Pergunta 19 do questionário I e pergunta 23 do questionário II.

⁴³ Pergunta 20 do questionário I e pergunta 24 do questionário II.

Em termos de registro, todos os professores afirmaram utilizar um diário ou elaborar anotações frequentemente para acompanhar o desenvolvimento de seus alunos. Entretanto, nenhum deles possuía algum acompanhamento específico para os alunos incluídos.

Uma das informantes, por exemplo, diz que:

normalmente faço uma avaliação processual. Eles fazem todas as atividades propostas ao restante da turma, com as devidas adaptações, e são avaliados de acordo com as próprias possibilidades. (INF.3-Maria Augusta)

Já outro informante destacou que não aplica nenhum método diferente de registro, pois os alunos com deficiência visual conseguem acompanhar o ritmo da turma, basta fazer as adaptações, fazer as provas e as atividades em braile para os cegos ou ampliar a fonte para os com baixa visão (INF.4-Agostinho).

As informantes da sala de recursos enfatizaram que elas não contam com uma caderneta específica para acompanhar os alunos, assim como os professores regulares têm a possibilidade de ter e anotar notas e frequências das turmas. Apesar de terem uma ficha de acompanhamento fornecida pelo CAP, geralmente, elas mesmas costumam criar seus próprios termos e critérios para realizar este acompanhamento, como é possível depreender na seguinte fala: “[...] temos um caderninho no qual anotamos nossas observações e tomamos notas do que acontece com os alunos” (INF.10SRM-Renata).

A pergunta 21 do questionário I questionava os professores da classe regular se: **os professores da sala de recursos participam dos processos avaliativos que você realiza?** Os informantes destacaram que os especialistas da sala de recursos:

[...] não costumam participar do processo de avaliação, geralmente somos nós, professores da sala de aula, que registramos as notas. Elas somente nos ajudam com as atividades e nos indicam aquelas questões que os alunos tem mais facilidade e mais dificuldade para serem avaliadas. (INF.1-Vanda)

Eles auxiliam na elaboração das atividades para adequá-las as necessidades dos alunos, providenciando materiais complementares, na aplicação e na correção das avaliações, sendo que eles não participam da computação das notas “afinal de contas somos nós que acompanhamos os alunos na sala de aula” (INF.3-Maria Augusta). As conversas informais entre os professores também foram lembradas com importantes nessa relação.

Dessa forma, a resposta a essa pergunta contraria o posicionamento dos professores em relação ao trabalho colaborativo entre eles e os professores da sala de recursos, tido como algo, relativamente, positivo apresentado na questão 15 do questionário I.

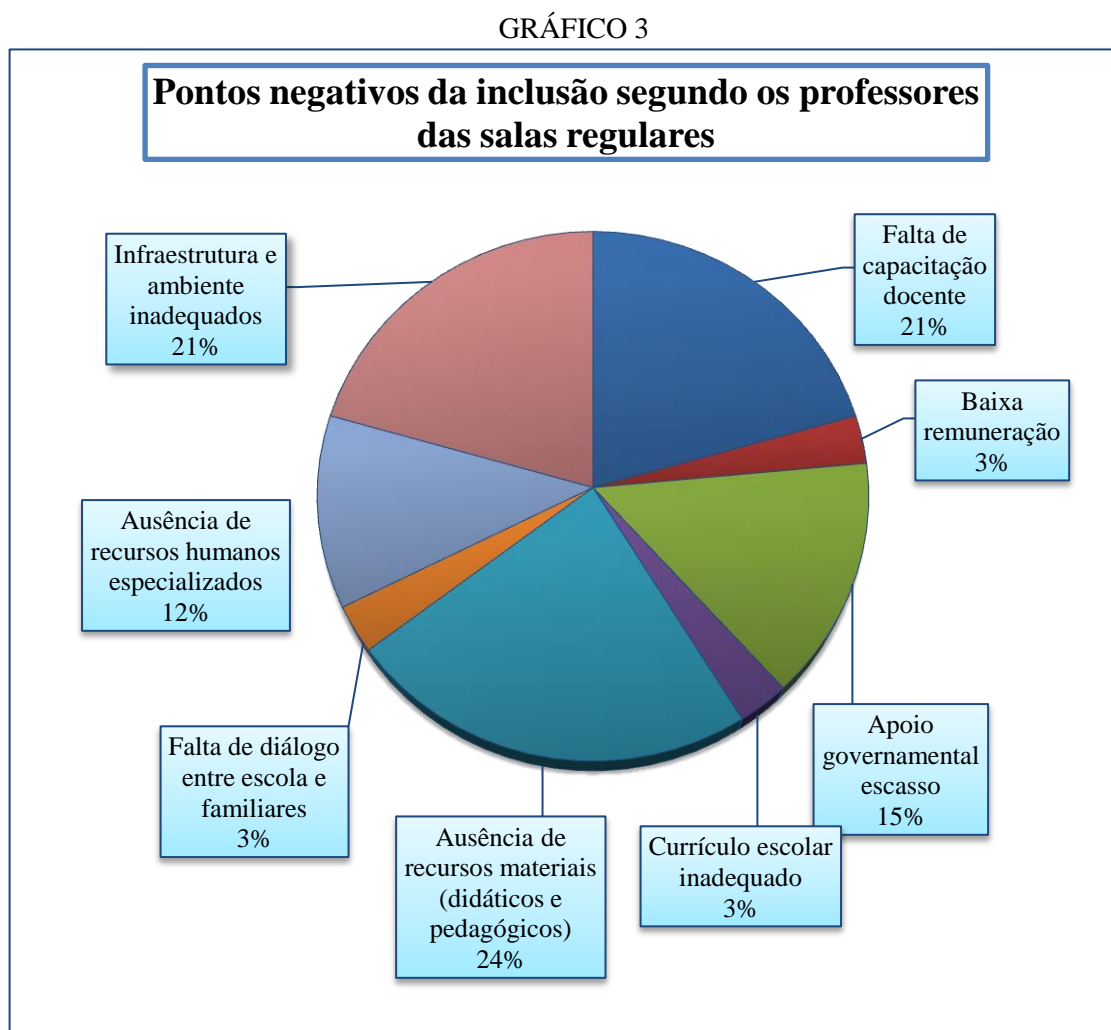
As escolas, segundo os dados coletados, trabalham com a avaliação normal (chamado por eles também de avaliações processuais) para todos os alunos, inclusive para os cegos. De acordo com os informantes, eles não possuem outro instrumento para realizar este tipo de avaliação, apesar de admitirem que eles têm buscado outras formas nas quais os alunos tenham um desempenho melhor. Geralmente, as avaliações são respondidas em braile, os professores especialistas fazem a leitura das questões para os alunos cegos e eles respondem. Já quando a avaliação é mais complexa, os professores transcrevem a prova também para o braile para ajudar os alunos.

Conhecer os alunos, suas competências e suas necessidades específicas são pressupostos básicos da prática da Educação Inclusiva. A deficiência, como enfatizam Macarulla e Saiz (2009), não informa sobre as competências, os interesses ou as expectativas, nem sobre a autoestima ou o grau de autonomia de cada indivíduo. Destarte, a avaliação deve considerar tanto a necessidade de utilizar diferentes códigos (verbal, visual, oral, escrito, numérico, imagético), como também os meios para realizá-la (observação, análise das produções e atividades específicas para avaliar). Nesse sentido, a escola, no intuito de incluir, precisa repensar suas práticas de avaliação (BORDAS; ZOBOLI, 2009). Alunos com necessidades educacionais especiais necessitam de parâmetros flexíveis. Suas deficiências não podem jamais ser medidas e definidas a priori, cada situação será uma situação diferente.

Espera-se com esse processo se extinguir ambientes meramente classificatórios de avaliações escolares, provas e notas, enfim qualquer método puramente diagnóstico. Não se trata da escola aceitar os alunos passivamente, porém ser receptiva a todos eles. Sua pretensão diagnóstica não deve prever mecanicamente o uso de técnicas e métodos de ensino para cada deficiência. Cada aluno deve ser considerado um caso específico, para isto o professor deve ser preparado e ter uma formação especializada. Esse deve ser um processo que vise à evolução do estudante, resolvendo problemas e priorizando a participação na vida social da escola. Segundo Bordas e Zoboli (2009) deve-se ter bem clara a certeza de que o aluno sempre sabe alguma coisa, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. Trata-se, de acordo com os autores, do contraponto entre a construção de uma pedagogia interativa, ativa e dialógica e o abandono de uma visão hierárquica, de transferência unitária, individualizada e unidirecional do saber.

⇒ **Pergunta⁴⁴ 22:** Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

Os informantes citaram 8 (oito) pontos negativos referentes ao processo de inclusão, como é possível verificar no gráfico a seguir:



O ponto negativo mais mencionado pelos docentes foi a ausência de recursos materiais. Como vimos anteriormente, os professores especialistas enfatizaram a dificuldades que têm em relação à elaboração e à implementação dos materiais e recursos pedagógicos. Já os professores da classe comum não costumam se valer de muitas adaptações no que se refere a esses recursos, recorrendo, na maioria das vezes, aos especialistas da sala de recursos.

Em seguida, aparece a falta de capacitação docente. Posteriormente, a inadequação da infraestrutura e do ambiente aparece entre as maiores dificuldades vivenciadas pelos

⁴⁴ Pergunta 22 do questionário I e pergunta 25 do questionário II.

professores no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais da visão. Questões referentes à infraestrutura do espaço escolar foram citadas: salas de recursos impróprios, falta de espaço e de mobiliário, estrutura inadequada, falta de acessibilidade e a acústica do ambiente acometida pelos barulhos e ruídos externos.

Como ressaltam Fernandes, Antunes e Glat (2009, p.57):

a ausência de acessibilidade se reflete, sobremaneira, no espaço escolar que, tendo sido construído e constituído sob a perspectiva do aluno “normal”, não está preparado para receber crianças e jovens com necessidades especiais. Assim, ao chegarem à escola, este se deparam com inúmeras barreiras arquitetônicas e de comunicação – incluindo-se os próprios recursos didáticos utilizados. As dificuldades são tantas, que muitos acabam abandonando a escola. Mas grave ainda é que essas barreiras frequentemente se tornam uma “justificativa” da escola para a sua não-inclusão, com a alegação de que “não está preparada para receber esses alunos”, o que se configura como uma forma explícita de exclusão.

Em termos de acessibilidade, a instituição selecionada possuía rampas e trilhas para cegos, mas na área interna do prédio havia inúmeros degraus que levam aos locais de uso dos alunos. Entretanto, vimos que a instituição não costuma matricular alunos de inclusão que não tenham deficiência visual. Destaca-se aqui que a Constituição Federal de 1988 faz referência à acessibilidade, sendo confirmada em diversas leis e consolidada pelo Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, tendo como finalidade garantir acesso adequado às pessoas com deficiência. Segundo esse Decreto, a acessibilidade é a condição de utilizar com segurança e autonomia, total ou assistida, os espaços urbanos, mobiliários e equipamentos urbanos, edificações, os serviços de transporte e os dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

Entre as ferramentas que promovem a acessibilidade, existe a tecnologia assistiva. Segundo Arruda (2008), essa é definida como produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo autonomia pessoal total ou assistida. Constitui assim como ferramentas que consolidam a participação efetiva de todas as pessoas na sociedade, com acesso a conhecimento, informação, comunicação, socialização, em diferentes ambientes e circunstâncias. De acordo com a autora, pessoas com deficiência visual têm sido privilegiadas no que diz respeito a novas tecnologias. Os avanços na informática, os programas com sintetizadores de voz e de ampliação contribuem para a independência e autonomia das pessoas com deficiência visual. Porém, os espaços escolares

ainda são falhos neste tipo de recursos, que não são suficientes para todos, e aspectos de infraestrutura.

A seguir apresentamos uma das falas dos informantes, que diz que:

Sabemos da necessidade da inclusão, mas dizer que o que está acontecendo é inclusão, não é verdade. A inclusão ainda não existe, pois aos alunos cegos são postos em sala de aula regular, mas faltam condições estruturais e didáticas para que ocorra aprendizado de qualidade. O governo está “jogando” esses alunos nas escolas sem se preocupar com a educação dos mesmos. Defendo a inclusão, mas falta responsabilidade do governo. Os professores precisam ser qualificados, melhor remunerado e que tenham condições de exercer um trabalho digno e de qualidade. É preciso haver uma mudança no sistema educacional, principalmente da rede pública, para que esses jovens saiam da escola com uma aprendizagem de qualidade. (INF.8-Luciene)

Já em relação aos pontos positivos, os informantes destacam que “a inclusão é um processo muito importante” (INF.1-Vanda). Além disso, indicam que: “sabemos que todos aprendem de forma diferente e que uma atenção individual do professor a determinado estudante não prejudica o grupo. Daí a necessidade de atender às necessidades de todos, contemplar as diversas habilidades e não valorizar a homogeneidade e a competição” (INF.2-Eliane).

Já outros ressaltam a importância da convivência, como INF.3-Maria Augusta que diz que “só quem tem contato com esses alunos percebe que lidar com elas não é difícil. É um privilégio”. De uma maneira geral, o ponto positivo mais citado foi a socialização, como nas falas de INF.4-Agostinho, INF.5-Isabel e INF.6-Cristina.

Uma das professoras especialistas diz que, atualmente, a inclusão:

[...] recebe os alunos quase sem apoio ou orientação. É como se eles fossem jogados dentro das salas de aula. É preciso refletir, sobretudo nós que trabalhamos na área da educação, até onde estamos contribuindo para que este aluno seja realmente aceito. (INF.10SRM-Renata)

INF.9SRM-Ana, por sua vez, apoia a inclusão para que o aluno cego não fique a margem do processo educativo e da sociedade, mas ressalta que: “[...] a inclusão está deixando muito a desejar. É preciso haver uma avaliação, um processo de mudança”. Ela ainda complementa sua perspectiva dizendo que:

[...] um aluno cego na verdade ele perde 80 % do mundo, da concepção das coisas. Porque o mundo é oitenta por cento (80%) visual. E ele perde isso. Então, fica um déficit muito grande e a gente não pode simplesmente enfiá-lo na sala e ficar retendo ele lá. E quando ele sair daqui, como vai ser a vida dele lá fora?Será que a inclusão

tem sido o suficiente para ele viver a vida dele com independência? (**INF.9SRM-Ana**)

Além das questões acima citadas, no momento da aplicação dos questionários, os professores apresentaram mais algumas outras dificuldades vivenciadas na escola, o despreparo dos alunos videntes e da sociedade em geral para lidar com o cego; o fato de, geralmente, a família não saber braile e não poder ajudar os filhos; as dificuldades de aprendizagem e as referentes à própria deficiência; alunos dispersos e que conversam na sala de aula; a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho; o preconceito e a exclusão.

A seguir discorreremos sobre as nossas observações realizadas em sala de aula.

5.2 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

A coleta de dados foi realizada em uma turma do 3º ano na escola da rede pública de ensino, no turno da manhã. Nessa sala, nos dias das aulas observadas, havia cerca de 32 (trinta e dois) alunos, sendo que 2 (dois) destes tinham deficiência visual (DV). As aulas na escola selecionada têm 50 (cinquenta) minutos de duração.

Assim, a disciplina observada foi a de Língua Portuguesa, que tinha 1h40min de duração, o que equivale a duas horas-aula, em um dia. O tempo de observação em sala foi, portanto, dividido em dois dias na aula de português, que perfizeram 3h20min de observações. Para as situações observadas durante a coleta de dados, foram utilizadas as siglas A1, para o primeiro dia de observação da disciplina de português, e A2, para o segundo dia de observação da mesma disciplina.

Quando finalizamos as observações, agrupamos os eventos mais relevantes para a análise através de um roteiro de observações (ANEXO 5), que se relaciona diretamente com os assuntos abordados nos questionários, e que foi elaborado em consonância aos objetivos, geral e específicos, desta pesquisa.

QUADRO 7

Aspectos analisados durante as observações	Eixos temáticos do trabalho
Acompanhamento dos professores nas atividades dos alunos em situação de inclusão	Formação profissional/ Acompanhamento e avaliação
Presença dos professores de apoio na sala regular	Sala de recursos
Participação dos alunos com deficiência visual em trabalhos em grupo	Interação escolar
Maneira como os alunos com deficiência visual participam das atividades determinadas pela professora da classe regular	Atividades desenvolvidas e interação escolar
Comportamentos dos alunos com deficiência visual durante aulas expositivas	Interação escolar
Interações dos alunos com os colegas com deficiência visual	Interação escolar
Estímulo dos professores para com os alunos com deficiência visual nas aulas	Formação profissional/Interação escolar
Participação espontânea dos alunos com deficiência visual das aulas na sala	Interação escolar
Preconceitos entre alunos (cegos/baixa visão/normovisuais) pelos colegas	Interação escolar
Repreensões e/ou elogios aos alunos com deficiência visual por parte de seus colegas e por parte dos professores	Formação escolar/ Acompanhamento

Aspectos analisados durante as observações e sua vinculação com os eixos temáticos da pesquisa

O quadro 7 acima demonstra a relação entre os aspectos para a análise das observações e os eixos temáticos, que também foram destacados nos questionários. Assim, a presente análise tentará descrever esses aspectos delineados no quadro 7. Na aula A1, a professora solicitou que os alunos fizessem uma atividade no livro didático composta por algumas questões baseadas em texto, que foi lido oralmente pelos alunos da sala. Na aula A2, houve a correção de uma atividade avaliativa que contaria como pontuação extra na unidade.

A professora que ministrava as aulas era **INF.1-Vanda**. Ela tem cerca de 40 anos e não possui pessoas com deficiências em sua família. Ela é formada em Letras e pós-graduação em linha de ensino e aprendizagem, além de outros cursos de curta duração na área. Ela tem relativamente pouca experiência com inclusão escolar, apesar de ser experiente na licenciatura, com cerca de 16 (dezesseis) anos de experiência, e não teve nenhum curso de capacitação na área inclusiva. Em nossas observações, foi possível notar que há uma relação

interativa muita próxima, de cuidado e preocupação, desta professora com todos os seus alunos.

A turma possuía um número significativo de alunos, o que dificulta que os professores conheçam melhor seus alunos e proponham atividades com base nas características das turmas.

A organização da classe era feita com mesas e cadeiras individuais, em filas, e os alunos escolhiam onde sentar. No centro e a frente da sala, estava a mesa da professora. Essa organização é bastante comum nas instituições de ensino pelo Brasil. De certa maneira, ela reforça a ideia do professor enquanto o centro do conhecimento (SANTOS, 2008; FREIRE, 2005) e os alunos não têm a possibilidade de se visualizarem mutuamente, pois estão enfileirados. As aulas assistidas eram tradicionais, pois havia a utilização de quadro e piloto, para anotações do conteúdo da aula.

Os estudos em ADC e em LAC buscam ampliar o conceito de identidade, não a reduzindo a um processo puramente textual ou somente a uma questão de língua (FAIRCLOUGH, 2003; MOITA LOPES, 2002a). Acredita-se que as pessoas não são apenas pré-posicionadas como participantes de eventos sociais e de textos, mas, como enfatiza Fairclough (2003), são também agentes sociais que atuam no mundo. Dessa maneira, esses agentes são socialmente constrangidos pelas estruturas hegemônicas, mas suas ações não são totalmente determinadas. Segundo Fairclough (2003), eles também têm seus próprios poderes que não são redutíveis aos poderes de estruturas e práticas sociais.

Silva (2008a) e Hobsbawn (1997) afirmam que muitas das tradições, na contemporaneidade, são invenções recentes. Apesar de acreditarmos que elas existem desde sempre, na verdade, elas são fabricadas e, portanto podem ser repensadas. De acordo com Gomes (2001), as mudanças e transformações das rearticulações sociodiscursivas terão impactos nas relações de poder e hegemonia.

Neste sentido, ao discutirmos a questão da identidade dentro do contexto escolar, podemos afirmar que a estrutura organizacional da instituição e, particularmente, da sala de aula torna-se também um aspecto a ser problematizado. Isso porque embora haja constrangimentos sociais definidos, os agentes escolares são dotados de relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na interação, exercendo sua criatividade e modificando práticas estabelecidas (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2011). Desse modo, repensar a regulação do espaço escolar e a sua transformação pode constituir mudanças potenciais nas redes de práticas sociais que são mantidas por relações sociais de poder.

As atividades propostas em sala foram quase que exclusivamente individuais e apenas algumas em grupo, não sendo observada a prática inclusiva, com atividades diferenciadas, em nenhuma das aulas observadas. Um dos recursos mais importantes para a participação dos alunos com deficiência visual em sala é o trabalho cooperativo (FIGUEIREDO, 2010; MACARULLA; SAIZ, 2009; SERRA, 2008). Em nossas observações, entretanto, podemos perceber que, nas duas aulas que assistimos, o caráter de coletividade não era um aspecto essencial nas atividades. Na primeira aula de Língua Portuguesa (A1), os alunos – entre eles dois jovens cegos – realizaram a leitura de um texto oralmente e, em seguida, a professora pediu para que respondessem a atividade no livro. No início, ficou claro que ela queria que o trabalho fosse realizado individualmente, porém como os dois alunos cegos não tinham o livro, ela abriu o precedente para que todos os outros que quisessem também pudessem se juntar a outros colegas. Nem todos os alunos quiseram realizar o trabalho em grupo e preferiram elaborá-lo sozinhos. Portanto, a atividade não foi planejada para ser feita em grupos e nada em relação ao trabalho coletivo estava sendo pautado e observado. Na maior parte do tempo, da realização da atividade na aula A1, os dois alunos cegos estavam conversando.

Podemos perceber que a proposta da inclusão dos alunos, e da conseqüente valorização de suas identidades, não parece fazer parte da prática profissional da professora. Woodward (2009) considera que o conceito de identidade envolve o exame dos sistemas classificatórios que demonstram a forma como as relações sociais são organizadas e divididas e, além disso, pensar a diversidade de todo o alunado, valorizar sua heterogeneidade, incentivar a interação, e alcançar respostas educativas variadas a alunos que são diversos em suas maneiras de se relacionar, de ser e de aprender (SANTOS, 2008) são aspectos que precisam fundamentar o trabalho do profissional docente.

Corroborando posicionamentos como os de Spivak (2010), o professor deve ficar atento para não emudecer seus alunos, se preocupando para que sua prática didática os represente e possibilite a criação de um canal para que possam falar e ser ouvidos. Da mesma forma, é necessário que o professor questione a real necessidade da aplicação de atividades e avaliações fixas e mecânicas, como comumente percebemos no ensino atual, uma vez que o alunado possui formas distintas de autorrepresentação (SPIVAK, 2010), que talvez fujam das expectativas dos professores, que sempre esperam uma ação coordenada e específica. Além disso, como sugerem Bordas e Zoboli (2009, p. 81), “o sentido desse acolhimento não é o da aceitação passiva das possibilidades de cada um, mas o de serem receptivas a todas as

crianças, pois as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados”.

Foi possível observar na prática da professora, observada nas duas aulas analisadas, uma proposta de ensino centrada apenas no livro didático. A docente desempenhou um papel reduzido ao de intermediária entre o livro didático e os alunos. Segundo Matencio (2002), quando o trabalho do professor está pautado basicamente nas propostas do material didático adotado pela escola, há um deslocamento dos papéis desses sujeitos, no jogo interativo que se constituiu em sala de aula entre professor e alunos, (MATENCIO, 2002). A docente não orientou a aprendizagem a partir da proposta por ela mesma construída e o livro didático adotado não foi utilizado apenas como uma de suas referências. Neste caso, torna-se imperceptível sua autonomia e criatividade ao lidar com as práticas de leitura, de escrita e análise linguística, propostas em sala, não imprimindo, nesses casos, um estilo mais pessoal às estratégias usadas para ensinar.

A proposta de ensino centrada no livro didático demonstra mais uma vez que a instituição pesquisada desvaloriza a interação social. Como salienta Bakhtin (2002, p.123), a “verdadeira substância da língua” não repousa na interioridade dos sistemas linguísticos, mas no processo social da interação verbal. Portanto um ensino centrado no material escrito e distribuído pelos órgãos públicos, obviamente marcados por uma perspectiva ideológica hegemônica, desconsidera que a linguagem apresenta-se como uma produção de sentidos na interação social, sendo, portanto, móvel e sempre marcada pela enunciação e afetada pelos traços culturais do entorno social em que se realiza (BOHN, 2005).

Na visão bakhtiniana, há um deslocamento do equívoco ao se separar a língua de seu conteúdo ideológico para uma perspectiva interacional que apresenta uma visão polifônica e dialógica da linguagem. Assim, quando um professor modifica suas práticas, de certa maneira, ele retoma vozes anteriores e antecipa vozes posteriores da cadeia de interações que valorizam a inclusão e a diversidade identitária e, corroborando com Bakhtin (1997, p. 290-291) “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”. E neste sentido, os próprios alunos podem participar ativamente na interação e na transformação da escola e da sociedade que os cerca.

Na sala de aula, os dois alunos se sentaram na extrema direita da sala, próximos a mesa da professora. Esse aspecto confirma que, nessa classe regular, houve o cuidado em aplicar algumas técnicas para facilitar a interação dos alunos cegos – esse ponto é também ratificado pelas próprias respostas dos informantes aos questionários dessa pesquisa, em específico a

questão 13 dos dois questionários. Além disso, **INF.1-Vanda** tinha o hábito de falar muito alto. Em certa medida, essa é uma das sugestões que se faz aos professores de classe comum – de que eles falem alto durante as aulas, pois os alunos com DV se guiam pela audição para aprender (SILVA, 2005) –, porém pudemos perceber que a referida professora gritava em diversos momentos da aula, talvez por conta do barulho externo e das conversas paralelas que ocorriam. Em contrapartida, ela também demonstrou ler tudo aquilo que escrevia na lousa, o que é algo importante para os alunos com deficiência visual.

Durante a maior parte do tempo, os dois alunos ficaram em silêncio, com a cabeça baixa e/ou olhos fechados. A professora também não fez nenhuma intervenção que se direcionasse a eles. Nas aulas expositivas, os alunos cegos não fizeram nenhum tipo de anotação e não acompanharam a matéria com nenhum recurso material, enquanto os outros alunos tinham livros. Dessa maneira, podemos perceber que, em determinados momentos, esses alunos estão completamente excluídos da interação dentro da sala de aula. Como afirma Hall (2003), as identidades são construídas dentro e fora do discurso. Nessa perspectiva, é importante compreender que é através dele que os sujeitos agem no mundo, relacionam-se com o outro, constroem, enfim, suas identidades. O silêncio e a dispersão apontam também para uma apatia de ambas as partes – alunos e professora – que não se buscam no jogo interativo, aceitando as regras pré-estabelecidas de que um pode falar e a obrigação do outro é apenas ouvir.

O poder que é conferido a professora na sala de aula define posições e quais são as identidades dos alunos que têm permissão para falar no espaço escolar. Um aluno sem o material didático ou que não dê respostas ‘corretas’ diante da docente não são autorizados a falar ou se sentem desmotivados para tal. Como afirma Moita Lopes (2003), é impossível refletir sobre o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção. Segundo o autor, todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas, que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores. Dessa maneira, sem o cuidado com a interação dentro da sala de aula, a professora em nada contribui para a (re)construção e convívio das identidades sociais de seus alunos e muito menos para que se posicionem enquanto membros de um mecanismo de resistência social e de ativismo político diante de suas demandas pessoais nos anos iniciais de sua formação enquanto cidadãos.

O professor pode assim controlar as possíveis identidades sociais desempenhadas pelos alunos na sala de aula, num jogo que flutuam entre o saber e o poder (MOITA LOPES, 2002a) não somente porque é benéfico para seus alunos, mas porque essa prática serve

também para a reafirmação de posições do próprio professor que tem suas identidades controladas por outras instâncias que exercem uma posição superior de poder.

Em sala, a interação com os colegas ocorreu normalmente. Tanto os colegas conversaram com eles, quanto eles conversaram com os demais. A maior parte do tempo, os dois ficaram juntos conversando, enquanto a professora dava aula. Assim, embora, os dois alunos tenham passado boa parte do tempo, um em companhia do outro, em silêncio e cabisbaixos, a interação com os demais colegas parecia satisfatória. Nas duas aulas observadas, os alunos interagiram com os colegas. Em A1, eles se sentaram com outros para realizar a atividade sugerida por **INF.1-Vanda**, e em A2, eles fizeram a atividade avaliativa formando, cada um, dupla com outro colega normovisual. Apesar dos colegas que eles interagiram serem os mesmos nas duas aulas (A1 e A2), nas interações, os colegas pareciam satisfeitos, de modo que a interação entre eles parecia boa e não houve nenhuma situação de *bullying* ou preconceitos envolvendo nem os alunos com DV e nem os outros alunos da classe. **INF.1-Vanda** também não interferiu na formação dos grupos para a elaboração das atividades, deixando que os alunos se agrupassem de acordo com suas afinidades.

Hall (2003) defende que as identidades são contraditórias, se cruzam ou se deslocam mutuamente. Percebemos uma dificuldade na interação entre o posicionamento dos alunos com a professora, porém quando analisamos sua interação com os colegas notamos que, apesar de alguns problemas pontuais, eles aparentemente são aceitos pela turma. Acreditamos que isso ocorre, pois, de certa maneira, eles se sentem integrantes de um mesmo grupo – o dos alunos – em contraposição com os demais dentro da escola e, sobretudo, em relação aos professores dentro da sala de aula. Isso corrobora estudos como os de Woodward (2009), que nos apontam que a identidade e a diferença são interdependentes e estão constantemente se (re)articulando e se definindo mutuamente, e de Rajagopalan (2003) e Hall (2003), que afirmam que as identidades são contraditórias e que estão em permanente estado de transformação, sendo adaptadas e adequadas a novas circunstâncias.

Somente em A1, os dois alunos participaram da aula, respondendo as perguntas da atividade solicitada oralmente no grupo em que estavam. Entretanto, nesta mesma aula, **INF.1-Vanda** pediu que os alunos fizessem uma leitura oral, sendo que cada aluno lia uma parte do texto que estava no livro. Nenhum dos alunos cegos pode ler, pois não estavam com o livro didático. Segundo as professoras da sala de recursos, todos eles possuem livros didáticos em braile de todas as disciplinas. Porém, puderam acompanhar a leitura oral do material, realizada pelos colegas. Após a leitura, em A1, os alunos com DV pediram a **INF.1-Vanda** para que os deixassem fazer a atividade na sala de recursos. Ela, inicialmente, tinha

determinado que a atividade fosse individual. Entretanto, quando os alunos com DV fizeram esse pedido, ela indicou para que eles se juntassem com outros colegas.

Como argumenta Woodward (2009), identidades são marcadas por símbolos. Sabe-se que a identidade de pessoas com deficiências visuais estão diretamente relacionadas com as coisas que elas utilizam. No contexto escolar, por exemplo, o acesso ao material ao braile ou ampliado é, além de um recurso didático elaborado com base na necessidade especial, a garantia de acesso ao mundo do letramento formal. Esse direito é, porém negado a esses alunos. Como afirmam Bordas e Zoboli (2009, p. 81):

Não podemos continuar pensando em instrumentos previamente e arbitrariamente estabelecidos pela escola. O aluno com necessidades educacionais especiais precisa ser acolhido com parâmetros flexíveis que lhe permitam atingir resultados de forma singular e particular. Assim deve ter oportunidade de atingir objetivos e poder mostrar desenvolvimento e mostrar que está apto ou não apto.

Com certeza atividades como as implementadas pela professora observada tiram essa possibilidade dos seus alunos com DV, uma vez que eles estão restritos aos livros didáticos, que já são por si só questionáveis quanto a maneira como são elaborados, e a ajuda dos demais colegas de turma, o que os impede de um desenvolvimento adequado.

Durante a atividade, em A1, um dos alunos lia o que era para ser feito e todos no grupo ouviam. Os alunos liam, discutiam e respondiam a atividade. Eles conversaram bastante durante esse período, não só entre ele, mas também com outros alunos. A própria professora ria e conversava. Na turma, durante a atividade, diversos alunos conversavam em grupos. Os alunos interagem com os colegas da frente, dos lados e de trás. A professora ria e conversava com alguns alunos também. Havia muito barulho na sala. Ao longo da aula, a professora não falou o nome de nenhum aluno e também não chamou a atenção/repreendeu nenhum dos alunos. Bordas e Zoboli (2009, p.81) ao discutirem sobre as avaliações escolares destacam que muitas vezes o ambiente meramente classificatório dessas atividades, baseadas praticamente em notas e provas, acabam por sobrepor uma pretensão apenas diagnóstica e desconsideram que deveriam tentar ser um processo contínuo e qualificativo “visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos”.

A maneira como a docente conduz a realização de suas atividades evidencia que a aprendizagem e o sucesso dos seus alunos não são a meta de seu trabalho. Os processos de aprendizagem e de inclusão de alunos com necessidades especiais não podem prever mecanicamente a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas cada deficiência (BORDAS; ZOBOLI, 2009). Assim, não pode se contentar em acreditar que o simples fato de

‘traduzir’ o material para a DV da mesma maneira que é para o restante da sala seja uma medida inclusiva, já que outras impossibilidades ocorrem. Talvez fosse necessário que a escola investigasse porque os alunos não trazem o livro em braile para a sala de aula, já que o possuem. E se realmente o livro didático adotado para a disciplina de Língua Portuguesa preza pelo ensino de qualidade, dando possibilidades para o desenvolvimento de cada estudante e a possibilidade do professor explorar isso de forma a incentivar o aluno a ter autonomia em se esforçar por seus interesses e necessidades na realização das tarefas propostas.

INF.1-Vanda checou a respostas da turma. Ela lia a pergunta e questionava, em aberto, a todos os alunos. Em seguida, ela mesma dava as respostas. Alguns alunos voluntários responderam e a professora completou suas respostas. Mais uma vez, fica evidente que a figura da docente é o centro que regula o saber e o conhecimento dentro do espaço da sala de aula (FREIRE, 2005). Repensar o papel do professor no ensino básico não é uma prerrogativa apenas do paradigma inclusivo, uma vez que, segundo Mendes e Malheiro (2012), é preciso antes de tudo melhorar a escola e o ensino para todos os alunos. Assim, sem reestruturação da escola e das funções de seus membros não haverá um sistema efetivamente inclusivo.

Ao corrigir simplesmente as respostas de seus alunos, de acordo com o que acha certo, sem problematizar o que é dito e sem incentiva-los a refletir e encontrar uma resposta mais adequada do que a que inicialmente deram demonstram, mais uma vez como apontamos anteriormente, uma fragilidade na interação escolar e também uma falta de diálogo entre a docente e os estudantes. Como enfatiza Gadotti (1996), uma interação dialógica se estabelece quando existe uma relação horizontal e que permite que tanto professor quanto os alunos ensinem e aprendam. A professora precisa demonstrar respeito relação aos alunos, à suas condições, aos seus direitos de se expressar como seres constituintes do espaço social, a capacidade de escutar as urgências e opções dos educandos e a tolerância para lidar com o diferente (GADOTTI, 1996).

Ao longo das observações, nos dois dias de aulas, **INF.1-Vanda** só repreendeu uma conversa paralela que ocorria na sala. Os alunos com deficiência visual não responderam nenhuma pergunta no momento da correção das atividades, tanto em A1, quanto em A2. Eles também conversavam algumas vezes em que a professora falava. Em escolas acolhedoras,

A avaliação do desenvolvimento dos alunos também muda, para ser coerente com as outras inovações propostas. O processo ideal é aquele em que se acompanha o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências, para resolver problemas de toda ordem, mobilizando e aplicando conteúdos acadêmicos e outros meios que possam ser úteis para se chegar a soluções

pretendidas; apreciam-se os seus progressos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação na vida social da escola. (BORDAS; ZOBOLI, 2009, p.82)

Nada disso pode ser percebido nas aulas observadas, uma vez que nada foi modificado de uma aula para outra, as mesmas práticas didáticas foram mantidas e os mesmos problemas se apresentaram no processo de ensino-aprendizagem não somente em relação aos alunos com necessidades especiais, mas com todos os outros. Durante a leitura, podemos perceber que os alunos tinham muitas dificuldades: alguns deles liam muito baixo, outros tinham problemas com a dicção, com a pontuação, outros liam muito rápido. Além disso, havia muito barulho externo que atrapalhava a acústica da sala e o barulho interno, devido a desorganização dos próprios alunos, que conversavam, riam, arrastavam carteiras e cadeiras, entre outros. Os dois alunos com DV não pareciam estar muito atentos a correção da atividade na aula A1.

Em A2, a atividade proposta por **INF.1-Vanda** foi a correção de uma atividade avaliativa sobre análise sintática. Nessa aula, os alunos interagiram, sobretudo com o colega com o qual haviam feito a atividade, mas não houve nenhuma indicação de trabalho em conjunto. Assim, cada aluno com DV ficou em seu lugar, próximos um do outro, mas não sentados um do lado do outro como em A1. Quando a professora distribuiu as atividades, os alunos socializaram com os parceiros de dupla a nota e com alguns outros na sala.

Na hora da correção, a professora releu as perguntas e fez a correção oralmente e no quadro. Ela falava bem alto e lia tudo o que estava escrevendo na lousa. Todos acompanharam em suas atividades a correção. Os alunos cegos ficaram em silêncio.

Antes de começar a correção, a professora pediu para que os alunos lessem, em voz alta, o texto da atividade. A leitura do texto, que falava sobre o jornalismo brasileiro, foi atrapalhada, mais uma vez, pelo barulho, apesar de muitos dos alunos terem lido muito bem. Mais uma vez, os alunos cegos não acompanharam a leitura e nem puderam ler em voz alta, pois a atividade e o texto não estavam em braile.

Na aula A2, os alunos normovisuais conversaram bastante, mas os alunos cegos estavam em silêncio e só de vez em quando conversavam com seus colegas de dupla. Eles pareciam pouco interessados na correção da atividade e permaneceram a maior parte do tempo de olhos fechados ou de cabeça baixa. Embora o contato tenha sido escasso, ocorreu interação com os colegas. Neste momento, podemos destacar que a interação não depende somente dos alunos regulares, dos professores especialistas e demais profissionais da escola. É necessário que os alunos com DV também procurem se integrar ao contexto.

Estudantes com necessidades especiais são marcadamente diferenciados nos processos educativos. Dessa maneira, como apontam Miranda e Filho (2012), a presença desses sujeitos em salas de aulas regulares implica o desenvolvimento de linguagens, de práticas, de discursos e de contextos relacionais que potencializem a manifestação polifônica e o reconhecimento crítico e criativo entre todos os integrantes do processo educativo, além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais. Segundo Miranda e Filho (2012), o educador terá, nesses contextos, a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos, de modo que se reconheçam e se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e como próprio ambiente sociocultural. Esses aspectos não puderam ser observados nas aulas assistidas, sobretudo porque a didática adotada configurou-se extremamente mecanicista, dependente do material escrito e sem nenhum tipo de diálogo que aproximasse a temática ao cotidiano dos alunos.

Após cada aula observada, a pesquisadora se encaminhou para a sala de recursos da escola. Lá as professoras especialistas, **INF.9SRM-Ana** e **INF.10SRM-Renata**, nos explicou um pouco mais como funcionava seu trabalho na escola, nos apresentou a sala e os recursos que existiam lá para a realização do AEE. Nesses dois dias, pudemos notar que os alunos sempre passavam na sala, no intervalo. Depois da aula A1, por exemplo, a pesquisadora ficou na sala de recursos e, cerca de 30 minutos após iniciada a aula que eles tinham depois do intervalo, os dois alunos com DV foram liberados pelo professor⁴⁵ da disciplina para fazer suas atividades com o auxílio da professora do AEE.

Nos dias em que o questionário 2 foi aplicado, os alunos com DV que estavam na escola também apareceram na sala de recursos para realizar as atividades solicitadas na classe regular. Essa prática, bem como a atitude de **INF.1-Vanda**, que em A1 permitiu que os alunos se agrupassem, porque os alunos com DV não tinham livros, demonstram que a inclusão não tem ocorrido como deveria na escola selecionada. Os alunos não tiveram, nessas ocasiões a possibilidade de realizar suas atividades de maneira autônoma e nem fazer uso do braile para isso, ficando dependente tanto de outros colegas, que liam e escreviam em um código que eles não tinham acesso, e da sala de recursos, que era onde eles tinham acesso aos materiais adequados para responderem o que era solicitado a eles. Esses fatos caracterizam uma pseudoinclusão, como define Pimentel (2012). Nesse sentido, estes estudantes estão na escola regular, matriculados, frequentando as aulas e ao mesmo tempo não estão devidamente incluídos no processo de aprender.

⁴⁵ Esse não era a **INF.1-Vanda**.

Quando os alunos saem da sala para fazer seus trabalhos na sala de recursos, eles são privados do direito de estar na classe regular, um direito garantido na legislação nacional como, por exemplo, na Constituição Federal. Porém, as aulas de **INF.1-Vanda** observadas se reduziram a um simples espaço de socialização, uma vez que os alunos não tiveram oportunidade de participar plenamente das atividades. Nesse sentido, não se está seguindo o paradigma inclusivo, mas sim retornando a prática da integração, em que a matrícula desses estudantes está condicionada ao tipo de limitação do estudante em se ajustar as normas disciplinares ou de organização administrativa e pedagógica da instituição de ensino (COIMBRA, 2003; PRIETO, 2006). Tal situação seria contornada com o simples fato de as atividades terem sido passadas previamente para o braile.

Um contexto marcado pela competitividade e pela busca pragmática por resultados, ou seja, pelo desempenho no trabalho sem o exercício da busca da gênese e da potencialidade de transformação (CROCHÍK, 2001), pode ser facilmente reproduzido e reforçado pelos professores ao exigirem trabalhos sem adaptá-los à realidade de seus alunos, ao mesmo tempo em que poderia ser contestada por eles pela valorização da diversidade e potencialidade de cada um. As informantes esclareceram, ao responder os questionários, nem sempre existe a possibilidade da professora regular passar as atividades e os textos para as especialistas da sala de recursos, antes das aulas começarem.

Os dados das observações reforça a responsabilidade do professor em propor tarefas coletivas que valorizem as potencialidades dos alunos, sejam com DV, seja com normovisual, ao contrário da ênfase na limitação. O que ocorre é que, muitas vezes, os próprios alunos normovisuais têm grandes dificuldades em realizar trabalhos coletivos. Assim, entendemos que o contato cooperativo traz benefícios não só para a redução do preconceito, mas também para o processo de ensino aprendizagem como um todo (FIGUEIREDO, 2010; MACARULLA; SAIZ, 2009; SERRA, 2008). De acordo com Prieto (2005), é indispensável que a diversidade seja entendida como condição humana e benéfica à aprendizagem de todos, para que as escolas acolham todos os alunos e ofereçam mais do que a permanência. Nessa perspectiva,

[...] sem isso não conseguiremos construir escolas que acolham a todos. Vamos, sim, ficar no caos conceitual entendendo a *educação inclusiva* como uma entrada do aluno com deficiência na escola e, portanto, também com a falsa ideia de que apenas seu acesso à escola seja suficiente para a sua permanência. Na realidade, não deveria ser um problema ele estar na escola; e nem ele estar na escola como qualquer outro aluno significa que essa tenha conseguido dar respostas adequadas às suas necessidades. Muitas das críticas vão exatamente nessa direção, ou seja, muitas são as denúncias dos riscos de essa população estar na escola e não fazer parte dela – e,

assim, continuar excluída, marginalizada só que estando na escola. (PRIETO, 2005, p.102).

Como vimos anteriormente, segundo as falas dos professores, a escola não está preparada para a inclusão. As observações das aulas apontaram para a manutenção da didática de ensino anterior à inclusão, sendo que muito pouco foi modificado, restando ao aluno com DV adaptar-se às aulas como puder. A adaptação do aluno com necessidade educacional especial à escola, e não a adaptação da instituição a ele, é uma das principais características que diferencia o modelo da integração e da inclusão escolar, conforme diversos autores como Coimbra (2003), Prieto (2005; 2006), Crochík (2003; 2012) e Martins (2012).

Contudo, a responsabilidade pela implantação do modelo inclusivo não cabe exclusivamente aos professores. Torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações voltadas à temática da inclusão educacional, docentes, diretores, funcionários, governos municipais, estaduais e federais, e a comunidade, que além de contribuírem com seus papéis específicos, precisam agir coletivamente para que o projeto inclusivo seja efetivado nos ambientes escolares (SERRA, 2008).

A falta de apoio especializado nas escolas leva os professores a sentimentos de inadequação e à reprodução da exclusão do aluno no interior das escolas. Os professores questionam o modelo inclusivo, mas não sabem sequer como aplicá-lo ou em muitos casos o sabe na teoria, mas não na prática. No caso de **INF.1-Vanda**, ela admite, na pergunta 8 do questionário I (**Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?**), que perceber que sua disciplina: “é um pouco mais fácil, pois dou aula de português e literatura e a questão do texto, como tem o Braille, eu repasso pras professoras, elas passam pro Braille, é mais simples”.

A disciplina de Língua Portuguesa efetivamente não necessita de recursos visuais, como por exemplo, Ciências e Educação Física que trabalham com desenho geométrico, física ótica, basquete e vôlei a alunos com DV. É preciso por parte dos professores de disciplinas como essas um preparo maior e esforço para que ele adapte as suas aulas. Já **INF.1-Vanda**, não precisa de grandes adaptações, pois os alunos com DV podem acompanhar as atividades por meio da audição – o que podemos verificar em nossas observações. Ela também assimilou a orientação de falar alto e bem claro para facilitar o aprendizado e até mesmo a leitura labial de alunos com deficiência auditiva, como ela declarou a pesquisadora na aula A2. No caso da turma observada, ela se vale dessa técnica, pois sabe que os alunos cegos só apreendem o que

ouvem. Assim, o volume de sua voz é sempre alto e ela lê quase que 100% (cem por cento) do que está escrito no quadro.

Percebemos em **INF.1-Vanda** certa abertura à mudança de paradigma educacional, que é relativamente recente, e algumas incoerências também. Ela possui cerca de 16 (dezesesseis) de experiência na profissão, dessa forma, provavelmente iniciou sua prática profissional durante um período em que ainda havia uma transição do paradigma da integração para o de inclusão⁴⁶. Isso, possivelmente, interferiu em sua maneira de se informar e aderir às mudanças educacionais, embora não tenha recebido capacitação para a inclusão.

Apesar disso, ela relata que sua primeira experiência com alunos com NEE foi quando chamada para trabalhar na instituição selecionada, para a realização dessa pesquisa. Isso ocorreu há cinco ou seis anos, como ela relata na questão 4 do questionário I (ANEXO 2). Como verificamos anteriormente, nesse período, por volta de 2009 e 2010, ela declara que ainda acreditava que alunos com necessidades especiais ficassem separados. Porém, já em 1988, a própria Constituição Federal prioriza a preferência da escolarização desses estudantes em escolas comuns. Acreditamos que as declarações de **INF.1-Vanda** e suas posturas em relação à condução das atividades em sala ocorrem por ela não ter tido acesso ao longo de sua formação acadêmica, nem a outras fontes informativas sobre os movimentos inclusivos e nem suporte na instituição em que trabalha. Ainda na pergunta 4 do questionário I (ANEXO 2), ela afirma que se sente mais segura para lidar com essa nova realidade e que, somente a partir do acesso a informações e através da própria experiência, ela mudou de postura. Contudo, nem sempre utiliza os conhecimentos adquiridos em suas práticas, como nossas observações deixaram transparecer.

Fica evidente, assim, que a professora observada, possivelmente, enfrenta dificuldades com a ausência de políticas públicas consistentes e coerentes na formação e valorização de sua categoria, sobretudo no que tange a inclusão, corroborando estudos como os de Martins (2012) e Pimentel (2012).

Outro aspecto de grande importância para a análise mais aprofundada da atitude da professora pesquisada em relação à inclusão escolar é a necessidade de avaliar a existência e a qualidade de adaptações curriculares voltadas aos alunos com DV. Como a educação é, tendencialmente, desenvolvida para alunos normovisuais, a inclusão de alunos com DV implica na necessidade de redução da barreira visual, que dificulta ou impede o aprendizado e a participação desses estudantes em classes regulares.

⁴⁶Apesar de já terem transcorrido mais de duas décadas, acreditamos que esse processo de transição ainda não ocorreu e os dois paradigmas – integração e inclusão – ainda coexistem.

Conforme os dados do questionário, **INF.1-Vanda** afirmou que não tem nenhum cuidado específico para a seleção e aplicação das atividades. A única preocupação citada por ela é a ampliação das fontes, para sujeitos com baixa visão, e o braile, para alunos com cegueira. Em sua resposta a questão 9 do questionário I (ANEXO 2), ela diz que: “é muito difícil, porque me força a planejar bem antes as coisas, a não fazer tudo de ultima hora, porque precisa de tempo pra reproduzir o material pra ela, e algumas coisas eu fico pensando se trago para a aula ou não”. Entretanto, pudemos notar, que nos dois dias de observação, em suas aulas, os alunos com DV não tiveram seu material adaptado.

Assim, o que pode ser constatado é que a escola oferece pouca, ou nenhuma, acessibilidade ao conteúdo; a metodologia não é adaptada e os dois alunos, nas aulas observadas, não receberam parte do conteúdo que poderia pela ausência de esforços da escola e dos professores para a eliminação de barreiras e a ampliação de recursos para a aprendizagem e participação dos alunos. Conforme a Declaração de Salamanca, as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos educacionais, estratégias de ensino, usos de recursos e parcerias com as comunidades (UNESCO, 1994).

Porém, durante o período observado, os alunos com DV não tiveram suas atividades adaptadas para o braile e nenhum outro recurso que viabilizasse sua aprendizagem ou a participação nas leituras em A1 e A2. A professora simplesmente não fez nada e os alunos passaram boa parte das aulas com a cabeça baixa, olhos fechados ou em conversas paralelas, sem participação alguma. Esse dado é preocupante, pois, como destacam Bordas e Zoboli (2009, p.82), ainda que “o aluno não chegue a aprender exatamente tudo o que comumente os demais alunos aprendem, o que é provável [...] ainda assim tem o direito de ser avaliado por aquilo que conseguiu desenvolver” e concluir as etapas do ensino básico.

A adaptação do material para o braile, pelas professoras da sala de recursos, foi citada diversas vezes por **INF.1-Vanda** nas respostas do questionário I (ANEXO 2), sobretudo no eixo temático ‘atividades desenvolvidas e interação escolar’. Durante as observações, diversas vezes ela lia o que escrevia, o que foi positivo, e aplicava a técnica de leitura em voz alta, mas os alunos com DV não podiam participar, pois não estava adaptado ao braile. Assim, **INF.1-Vanda** assumia que esses alunos assimilaram a matéria.

Em relação aos livros didáticos em braile, uma das professoras da sala de recursos cita a existência, inclusive em número exacerbado, desse material que ficavam guardados, sem uso, porque o governo enviava uma quantidade além dos números de alunos matriculados na

escola. Em nossa passagem pela escola, podemos confirmar essa informação e ver uma pilha de livros didáticos na sala de recursos. Entretanto, nenhum dos dois alunos utilizou o livro na sala.

O fato dos alunos não acompanharem as aulas, sugere que a professora ‘não ensinou’ em aula e incumbiu os alunos de seu próprio aprendizado, já que terão que, em casa, desenvolvê-lo por meio de trabalhos individuais. Acreditamos que os alunos precisam ser direcionados para que exercitem a autonomia do seu processo de aprendizagem, mas a sala de aula deve ser também um ambiente em que esse exercício ocorra. O que não ocorreu nas aulas observadas. Assim, a ausência de acessibilidade resulta na adaptação de elementos curriculares de forma excludente, ou seja, desnecessária e/ou contrária aos princípios da inclusão (BRASIL, 2001b).

Bordas e Zoboli (2009, p.83) salientam que:

Para ensinar a turma toda, independentemente das diferenças de cada um dos alunos, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

Porém o que percebemos é que a forma como a professora conduziu suas aulas não excluía somente os alunos com DV, mas também os normovisuais, já que as aulas não eram muito dinâmicas. Sua atitude reproduz um tipo de educação que percebe o aluno como um objeto completamente vazio, onde se deve depositar todo o conhecimento existente no mundo e que é determinado, produzido e considerado como melhor – o que Freire (2005) chama de educação bancária. Isso se reflete no fato da professora responder a todas as perguntas que ela mesma faz, sem incentivar seus alunos primeiro a darem suas respostas. Essa atitude, de certa maneira, inibia os alunos e deixava transparecer que somente a resposta dela era a aceitável. Além disso, ela sempre apontava, primeiramente, os aspectos negativos nas falas dos alunos que se voluntariavam, mas pouca atenção dava aos aspectos positivos.

Na instrução bancária, o professor é quem domina o conhecimento e o aluno é quem deve se submeter à sua autoridade de saber, este último, portanto não tem vez nesse processo (FREIRE, 2005). Não era de se espantar que, no geral, os alunos demonstrassem desinteresse pelas aulas como afirmamos anteriormente. Já para a realização de uma educação que possibilite a libertação do sujeito, e daquele com quem se relaciona, há duas categorias pedagógicas que são consideradas de extrema importância: o diálogo e a pergunta (FREIRE, 1996; 2005; GADOTTI, 1996). No momento da aplicação do questionário I, na questão 2

(ANEXO 2), a **INF.1-Vanda** aponta que a principal característica que um professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, é o diálogo, visto como um aspecto para superar as dificuldades impostas pelo processo inclusivo. Entretanto, **INF.1-Vanda**, em suas aulas observadas, não parecia estar preocupada com a participação de seus alunos, sobretudo na hora de se responder as perguntas das atividades solicitadas, tanto em A1, quanto em A2.

O diálogo se estabelece, no processo da educação, a partir do momento em que professor e aluno instituem uma relação horizontal e que permita que ambos ensinem e aprendam, posto que nenhum saber seja negado (GADOTTI, 1996). É por meio do diálogo que o sujeito torna-se capaz de manifestar suas ideias, de falar e de refletir sobre elas. O diálogo assume, assim, a função de comunicar, mas também de ir além do evidente, do que está sendo vivido. Nas aulas observadas, os alunos, cegos e normovisuais, só eram requisitados na hora das leituras em voz alta. Apesar disso, nenhuma observação era feita em relação às dificuldades que eles possuíam na leitura, muitas vezes incompreensíveis por quem ouvia.

Para Bordas e Zoboli (2009), considerações sobre a identidade sociocultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmos são pontos centrais do ensinar. Nesse sentido, ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem baseadas na diversidade de conhecimentos, que expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente (BORDAS; ZOBOLI, 2009). Neste sentido, é possível investir nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta experiências, desejos e significados. O professor deve assim garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos (BORDAS; ZOBOLI, 2009; MACARULLA; SAIZ, 2009), propiciando oportunidades para os alunos aprenderem a partir do que sabe e chegar até onde são capazes de prosseguir.

Entretanto, em nossas observações, os alunos passavam a maior parte do tempo dispersos. Os normovisuais conversavam bastante e os com DV pareciam não estar muito interessados no que era trabalhado em sala. Entretanto, em cerca de 3h20min de observações, a professora só fez uma repreensão às conversas paralelas que ocorriam na sala e atrapalhavam o desenvolvimento da atividade.

O respeito que os professores devem ter em relação ao aluno, à sua condição, ao seu direito de se expressar como seres constituintes do espaço social, a capacidade de escutar as urgências e opções dos educandos e a tolerância para lidar com o diferente são, segundo

Gadotti (1996), as virtudes fundamentais do diálogo. Já o ato de perguntar é importante na medida em que possibilita o sujeito a problematizar a si mesmo e ao mundo que o cerca. As perguntas das atividades propostas e os fragmentos de textos, que estavam presentes no livro didático, também não favoreciam a criticidade e a participação dos alunos, entretanto não nos deteremos a analisá-las aqui.

Além disso, Freire (1996), por sua vez, enfatiza outra categoria, além da dimensão do diálogo e da pergunta, que é o saber escutar. Ao aprender a escutar o professor exerce uma prática democrática, pois passar a falar com seus alunos e deixar de lado a sua fala de imposição, de castração da curiosidade de seus alunos e de desprezo e indiferença à diversidade dos mesmos. O sujeito, no ato de escutar, que vai além do simples ouvir, se coloca também em posição de fala, porém não se impõe ou se anula em relação ao outro (FREIRE, 1996). Como dissemos anteriormente, a professora não demonstrou muita atenção em escutar as respostas dadas pelos alunos, nem mesmo as problematizou, se baseando apenas nos parâmetros de certo e errado, segundo a sua visão e, principalmente, do livro didático.

De acordo com Gadotti (1996), Freire acreditava na liberdade, entendida como liberdade de expressão, de participar e de ser diferentes, em muitos aspectos. E acreditava também na libertação, entendida como o objetivo primordial e final da educação, ou seja, por meio dela que o sujeito se livra da realidade que o discrimina, que o humilha e que o oprime. Para Freire (1996, 1999, 2005), a educação libertadora possibilita que o sujeito se torne crítico, pensante e curioso, promove o desenvolvimento socioeconômico e cognitivo e possibilita que ele se veja como constituído e constituinte da sua própria história e da história da sociedade na qual está inserido. Essa educação libertadora não foi observada nas aulas que assistimos, nem no que se refere aos alunos normovisuais, e muito menos aos alunos cegos.

Na aula A2, houve a correção da atividade avaliativa. Enquanto a professora fazia as correções e fazia anotações na lousa, os alunos regulares verificavam suas respostas e os dois alunos cegos passaram a maior parte do tempo em silêncio. Eles fizeram o questionário, nenhum material adaptado lhes foi passado e somente os colegas de dupla acompanharam a correção, indicando a eles se tinham acertado a questão ou não. Assim, enquanto os demais alunos aprendiam, os dois foram impelidos pela professora a permanecer 'isolados' na classe. De vez em quando, eles iniciaram algum contato com os outros colegas, que correspondiam à interação, mas se mantiveram atentos às correções.

As diferenças entre os grupos, dentro da sala de aula, não devem isolá-los em uma única identidade, mas ensejar um modo de interação entre eles e contribuindo para o convívio com a

diferença (BORDAS; ZOBOLI, 2009; WOODWARD, 2009), mesmo que muitas vezes o conflito e o contraditório não possam ser exterminados completamente das relações sociais.

As adaptações curriculares e as estratégias de aula são, diversas vezes, negligenciadas por professores, porque esses pressupõem que a inclusão física dos alunos já é, por si só, um bem (VELTRONE; MENDES, 2007). Nesses casos, é inquestionável a não compreensão dos reais pressupostos da inclusão e os alunos em situação de inclusão são privados de condições objetivas para a sua formação cultural, pois o conteúdo das aulas é passado sinteticamente. É direito de todos os alunos receberem o conteúdo curricular e a avaliação das disciplinas, assim como seus colegas, como prescreve a Resolução nº 2, de 2001, em seu artigo 8 (BRASIL, 2001b). De acordo com a resolução, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comum a flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001b).

Como ressaltado pelos professores nos questionários, eles não conhecem a adaptação do currículo para o desenvolvimento da inclusão, o que nos leva a acreditar que a instituição não possui nem a cultura e nem a política inclusiva, algo ratificado não só nas falas dos docentes, mas nas observações em sala e no ambiente escolar. O resultado disso é que os alunos com DV têm parte de seus direitos ao conhecimento negligenciado e ficam, muitas vezes, isolados de seus colegas de classe durante a aula (CROCHÍK, 2012; MARTINS, 2012; PIMENTEL, 2012).

Acreditamos que uma das vias para que a professora da instituição possa superar as dificuldades em sua aula é o simples fato de perguntar aos alunos como adaptar suas aulas – assim como a própria **INF.1-Vanda** diz que fazia ao responder a pergunta 7 do questionário I (ANEXO 2). Isso porque os alunos podem contribuir muito para o preparo da aula. Além disso, não é necessário capacitação do professor para perceber que um aluno com deficiência visual não pode participar de uma leitura em voz alta se o texto não estiver transcrito em braile ou gravado em áudio.

Assim, nem todas as adaptações, portanto, dependem de uma qualificação acadêmica; assim como não dependem de recursos financeiros, considerando que as possibilidades para adaptar o material para o braile existem na instituição. Em relação à adaptação curricular, a própria professora, **INF.1-Vanda**, deixa transparecer esse aspecto em suas aulas quando

simplesmente lia tudo o que escrevia no quadro, o conteúdo do livro, os textos e os exercícios, o que já tornava o conteúdo acessível, além de não diferenciar os conteúdos, sendo os mesmos assuntos tanto para os alunos normovisuais quanto para os com DV.

Assim alguns comportamentos em sala de aula se tornam claramente barreiras à aprendizagem e à participação e a sua eliminação não requer capacitação ou formação especial, mas um importar-se, um colocar-se no lugar do outro, uma identificação com os alunos e a facilitação de sua aprendizagem. Por um lado, a leitura possibilitou o acesso à informação, mas a não transcrição para o braile inviabilizou a comunicação e a participação ativa dos alunos.

Além disso, devemos nos atentar a própria qualidade da leitura e das perguntas dos exercícios e se eles possibilitaram que os alunos tivessem acesso ao conteúdo, já que alguns alunos leram os textos com muitas dificuldades, com dicção ruim, com voz baixa e nenhum deles interrompeu a leitura em função de barulhos externos, sendo que em muitos momentos a pesquisadora teve dificuldades de entender o que era lido. É questionável assim, se os alunos com DV, e até os demais que se encontravam na classe, entenderam partes do que era lido. Essas barreiras seriam facilmente eliminadas se os alunos cegos se sentassem próximos de quem lia e/ou o leitor aguardasse até que os barulhos externos diminuíssem. Além disso, seria interessante que a própria professora lesse para que os alunos tivessem um parâmetro de uma boa leitura, já que, mesmo no 3º ano do EM, eles tinham muitas dificuldades.

De uma maneira geral, as aulas de Língua Portuguesa possuem a vantagem de possuírem como conteúdo principal as palavras, que podem sempre ser lidas por alguém e ouvidas pelos alunos cegos. Ainda sim acreditamos que a prática e o exercício da leitura oral e individual dentro do espaço da sala de aula é um fator que não pode ser dispensado nas aulas de línguas (KLEIMAN, 2002). Além disso, a professora observada não cria atividades voltadas aos alunos com DV⁴⁷ e não colabora na prática de sua ortografia e redação. Se os alunos pudessem ler e fazer suas atividades em braile seu senso de autonomia seria melhor desenvolvido, o que, certamente, colaboraria em suas formações, tanto acadêmica, quanto sócio-emocional.

Sobre o que a professora falava em aula, foi possível notar que os alunos tomavam nota, mas que os alunos cegos não anotaram nada, tanto em A1 quanto em A2. Embora tenham material para a escrita, eles não fizeram uso nas aulas observadas. Em A2, a professora

⁴⁷ As atividades escolares partem sempre de uma posição normovisual, mas a contrapartida não ocorre, o que prejudica os alunos com deficiência visual e restringe, inclusive os demais alunos que teriam outra possibilidade de aprendizagem.

também não solicitou que eles elaborassem suas respostas da atividade avaliativa em braille, e os alunos com DV também não responderam a nenhuma pergunta durante a correção. Nas aulas observadas, portanto, há indícios de inclusão e outros de exclusão.

O fato dos alunos cegos passarem a maior parte do tempo em silêncio, com a cabeça baixa e/ou com os olhos fechados pode ter relação com as barreiras enfrentadas em sala, que poderiam ser facilmente eliminadas pelos professores colaborando em sua formação integral – acadêmica, social e emocional. No geral, a turma passou boa parte do tempo em conversas paralelas, o que é algo a ser pensado na prática da docente e uma questão recorrente nas escolas públicas brasileiras, por diversas questões que muitas vezes extrapolam a esfera da prática do profissional em sala.

Em uma de suas falas apresentadas na questão 12 do questionário I (ANEXO 2), **INF.1-Vanda** diz:

[...] nem sempre nós professores podemos atender a todas as necessidades individuais de nossos alunos, mas sinto que eles são participativos, vão bem nas atividades e, muitas vezes, conseguem notas inclusive mais altas do que os demais da turma.

Ao dizer que eles, muitas vezes, se saem melhor que os outros ela remete, mesmo que indiretamente, a uma série de discursos que limitam a pessoa com deficiência visual (SILVA, 2005). Primeiramente, entende-se que eles são normais e, portanto, não se aceita a diferença – algo que a mesma informante diz respeitar na questão 14 (ANEXO 2) –, a ignora e atribui à pessoa com deficiência o estereótipo de herói, ou seja, aquele que supera os obstáculos e ultrapassa as barreiras. Na questão 19 do questionário I (ANEXO 2), a informante evidencia que a deficiência do alunado é compensada com uma ‘supercapacidade’ ao dizer que “muitas vezes, conseguem notas inclusive mais altas do que os demais”, “eles são bem esforçados e dedicados”, o que está diretamente ligado ao mito de que a ausência de um sentido necessariamente hiperdesenvolve os demais. Porém como destaca Silva (2005), uma pessoa sem um sentido pode hiperdesenvolver os demais, se for adequadamente estimulada. O hiperdesenvolvimento do tato e da audição não é uma condição intrínseca à pessoa com deficiência visual, pois o potencial é igual para todos. Nesse sentido, desenvolver em sala de aula atividades que envolvam esses sentidos não é benéfico apenas para os alunos da inclusão, mas faz parte de um processo de ensino/aprendizagem completo. O que ocorre é que a pessoa cega hipercompensa a ausência da visão pela audição e pelo tato, se for estimulada para tal (SILVA, 2005).

Nesse sentido, se uma criança com DV nascer e for criada em instituições segregadas ou dentro de casa, sem treino para a orientação e mobilidade, para a escrita e leitura em braile, e sem os estímulos auditivos presentes nos ambientes externos, dificilmente desenvolverá audição e tato além dos normovisuais. De acordo com Silva (2005), os estímulos que forem fornecidos poderão levar a uma compensação ou não da deficiência por outros sentidos. Assim, a condição do hiperdesenvolvimento não é intrínseca à deficiência.

Em contrapartida, **INF.1-Vanda** salienta que nem sempre ela enquanto professora consegue atender a todas as necessidades individuais dos alunos. Grupos menores são, de fato, mais inclusivos, justamente porque o professor consegue dar atenção mais individualizada e atender as diferentes necessidades de seus alunos (MIRANDA; FILHO, 2012). Como classes nas escolas públicas brasileiras possuem, frequentemente, de 30 (trinta) a 40 (quarenta) alunos por sala, ou, à vezes, até mais, o próprio sistema colabora para que a pessoa com necessidades educacionais especiais seja vista como um agente desestruturador, que atrapalha e traz problemas. O aluno que requer adaptações curriculares pode modificar a dinâmica da aula e o trabalho do professor. A necessidade de mudança pela presença de um novo alunado nas escolas angustia professores em função da dúvida e do desconhecido (MARTINS, 2012). A mudança é vista assim como desestruturadora por diversos professores, embora seja, sabidamente, favorecedora do desenvolvimento de todos os alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de conclusão em que agora nos encontramos e para melhor orientar nosso trabalho nessa fase de fechamento do estudo, decidimos retornar brevemente aos pontos norteadores e aos nossos objetivos, buscando, assim, solidificar o caráter de unidade da pesquisa.

Respondendo as nossas questões norteadoras, a partir da realização de nossa pesquisa de campo, podemos perceber que a experiência profissional de professores que trabalham com alunos com deficiência visual na escola regular tem sido marcada pelo despreparo e por uma série de dificuldades na realização de seu trabalho pedagógico. E as identidades docentes situam-se no contexto escolar inclusivo como a grande esperança e a solução de todos os problemas na área da educação, ao mesmo tempo em que o responsabilizam por diversos erros presentes na inclusão, em especial pelo fracasso da educação.

Os informantes deixaram evidenciar, em suas falas, que não há a preocupação em se investigar em qual contexto eles estão inseridos, como são suas rotinas de trabalho, em quais situações são obrigados a trabalhar, ou ainda o fato de terem que se submeter a instâncias superiores (ver p. 126). Neste sentido, vista enquanto uma política governamental, a inclusão apresentou-se como uma imposição, sustentada pela hegemonia do Estado (BEZERRA, 2009). Isso porque ela ocorre como uma imposição, fundamentada na legislação nacional, que pode ser entendida como um avanço, pois atende as demandas de grupos até então marginalizados, mas que desconsidera as opiniões dos sujeitos que participam dos processos inclusivos e ao mesmo tempo não capacita os profissionais que irão efetivamente trabalhar na inclusão dos sujeitos com necessidades especiais. Assim, ideologicamente, a inclusão está diretamente vinculada às relações de poder e apresenta-se como um paradoxo.

O objetivo geral desta pesquisa, de investigar quais as perspectivas dos professores, regulares e especialistas, frente à conjuntura educacional inclusiva em uma escola pública na cidade de Salvador, foi atingido e podemos perceber inclusive que os profissionais citaram alguns pontos negativos em relação à inclusão (ver p. 174). Os problemas mais citados foram a ausência de recursos materiais (didáticos e pedagógicos), a falta de capacitação docente, a infraestrutura e ambiente inadequados, o apoio governamental escasso, a ausência de recursos humanos especializados, a baixa remuneração, o currículo escolar inadequado e a falta de diálogo entre a escola e os familiares. Já entre as questões positivas foram citadas a aprendizagem, a diversidade, a convivência e a socialização.

Em relação a nossos objetivos específicos, podemos verificar alguns aspectos importantes (ver p. 110). No que se refere à formação profissional dos professores para trabalhar no contexto escolar inclusivo, foi possível observar que todos os professores possuíam formação específica para exercer sua profissão, porém poucos professores de classe regular afirmaram terem feito cursos relacionados com a educação inclusiva após terem iniciado o exercício da carreira. A maior parte dos informantes possuem outras formações além da graduação, sendo que alguns cursaram duas especialidades, pós-graduação, cursos de curta duração, além de disciplinas como alunos especiais em programas de pós-graduação. As professoras da Sala de Recursos da instituição eram especialistas em deficiência visual.

Os informantes não tiveram acesso a cursos ou treinamentos, fornecidos pela escola em que trabalham e nem pelos órgãos governamentais, para lidarem com alunos com deficiência visual (ver p. 123). Além disso, salientaram que seus cursos de formação inicial também não os prepararam para lidar com o contexto inclusivo.

O diagnóstico de como as identidades profissionais docentes situam-se na educação inclusiva nos revelou que os informantes projetam uma identidade profissional explorando os sentidos de suas motivações pela escolha da profissão em representações das quais se constroem efeitos positivos e também vislumbram as questões problemáticas vinculadas à profissão (ver p. 113).

A maneira positiva como os professores se intitularam esbarram na representação que outros segmentos da sociedade fazem da profissão, que muitas vezes acontece sob a marca da desvalorização. Assim, podemos falar que existe uma crise na identidade profissional do professor no ensino inclusivo, pois as suas identidades que antes se encontravam estabilizadas, passaram a ser transformada, com resultado da presença de um perfil de alunos que antes estava fora de seu contexto de trabalho (ver p. 117) e por um processo mais amplo de mudanças, que tem deslocado as estruturas escolares e os processos centrais de nossa sociedade e abalado os quadros de referência que davam aos membros escolares (professores, alunos, família e gestão) uma ancoragem estável, lembrando o que afirma Hall (2003). Portanto, o paradigma inclusivo força um (re)posicionamento dos professores em suas práticas profissionais.

Nos discursos de professores, regulares e especialistas em atendimento educacional especializado, foi possível identificar também os posicionamentos assumidos diante das práticas de inclusão de alunos com deficiência visual (ver p. 117). Neste sentido, o processo de inclusão gerou profissionais que tinham, momentaneamente, resistências, ansiedades e medos pelo fato de não saberem como lidar com o aluno com deficiência visual que estava

sendo incluído em suas salas de aula e, principalmente, porque não tiveram nenhum preparo ou nenhum conhecimento de como agir com os alunos normovisuais e com necessidades educativas especiais. Somente a partir do acesso a informações e através da própria experiência, muitos puderam mudar de postura.

Outro aspecto que pudemos alcançar com nossa pesquisa refere-se à compreensão sobre como as atividades são desenvolvidas e como ocorre a interação escolar na sala de aula regular com alunos com deficiência visual. Assim, notamos que não existem diferenciações nas atividades e nas avaliações que são produzidas, sendo as mesmas para todos os alunos, apesar de grande parte dos informantes afirmarem que buscam atender as especificidades de cada um (ver p. 137). Além disso, enfatizaram o trabalho colaborativo com as professoras da sala de recursos para a realização das atividades (ver p. 154). Normalmente, os alunos cegos são alfabetizados em braile, enquanto alunos com baixa visão, com ampliação de fontes. Muitos materiais pedagógicos utilizados no processo de ensino para os alunos com DV são produzidos pelas professoras da sala de recursos. No que tange ao desenvolvimento nessas atividades, eles ressaltam que os alunos com deficiência visual se esforçam bastante para acompanhar o que é proposto, têm bom aproveitamento e assimilam bem os conteúdos (ver p. 148). Os dados recolhidos demonstram que não existe ainda a adaptação curricular da instituição à realidade inclusiva das escolas e as principais causas apontadas foram a falta de capacitação e de assistência governamental (ver p. 144).

Para facilitar a interação dos alunos cegos com os demais na escola, os informantes relataram que tentam aplicar algumas técnicas como, por exemplo, trabalhar muito com a audição, falando alto e pausadamente e tentando manter o silêncio na sala durante as aulas; colocam os alunos cegos para se sentarem na frente, próximos aos professores; as atividades a serem feitas na sala são encaminhadas com antecedência para os professores especialistas para que passem para o braile; procuram fazer sempre perguntas oralmente e através de questionários sobre os assuntos trabalhados para os alunos fixarem os conteúdos e saber se eles estão acompanhando as aulas, entre outras (ver p. 148).

De maneira geral, no que diz respeito às atividades realizadas na escola que promovem a (re)construção das identidades sociais dos alunos, verificou-se que as escolas pesquisadas não possuem um trabalho voltado, especificamente, para tratar esta questão (ver p. 148). Mas, em relação a como são trabalhadas as questões relacionadas ao preconceito vinculado a essas identidades, os informantes, predominantemente, enfatizaram que investem na conversa (ver p. 150). Outras medidas são tomadas como repreender atitudes preconceituosas, quando ocorrem, e incentivar trabalhos em grupos (ver p. 150).

O trabalho colaborativo entre os professores foi citado como algo positivo (ver p. 154), pois, no geral, eles não são preparados para lidar com pessoas com deficiência visual e isso poupa que eles realizem mais trabalhos. Já a dependência para a realização desse trabalho foi identificado como um ponto negativo, que faz com que eles percam parte de sua autonomia.

Em relação à interação com os professores da sala de recursos (ver p. 154), os docentes da sala comum afirmaram que eles são os responsáveis por todas as atividades que são aplicadas às turmas. Cabe ao especialista em AEE apenas adaptar essas atividades, além de auxiliar os alunos a compreenderem o que é solicitado. O resultado produzido pelos estudantes é passado para o professor que ministra a disciplina, que é também o responsável pela avaliação do material. Já as professoras especialistas afirmaram que os professores regulares possuem dificuldades para a realização das atividades, acarretadas pela defasagem em sua formação profissional. No geral, elas salientaram a existência de dificuldade para a realização de um trabalho conjunto. O que foi possível perceber pelas falas das professoras especialistas, é que predomina muita improvisação na hora de conseguir recursos e os próprios professores se encarregam de produzir o material que deve ser utilizado em sala.

Além disso, nosso trabalho nos permitiu também diagnosticar como os professores realizam o acompanhamento e a avaliação dos alunos com deficiência da visão (ver p. 171). Em relação a esse assunto, podemos perceber que os professores utilizavam um diário ou elaboravam anotações frequentemente para acompanhar o desenvolvimento de seus alunos. Entretanto, nenhum deles possuía algum acompanhamento específico para os alunos incluídos. Já as informantes da sala de recursos enfatizaram que elas não contavam com uma caderneta específica para acompanhar os alunos, assim como os professores regulares possuíam a possibilidade de ter e anotar notas e frequências das turmas. Apesar de terem uma ficha de acompanhamento fornecida pelo CAP, geralmente, elas mesmas criavam seus próprios termos e critérios para realizar este acompanhamento, anotando-as em um caderno pessoal.

Já em nossas observações em sala de aula (ver p. 177), podemos perceber que a professora observada não possibilitou que os alunos com deficiência visual tivessem a possibilidade de realizar suas atividades de maneira autônoma e nem fazer uso do braile para isso, ficando dependentes tanto de outros colegas, que liam e escreviam em um código que eles não tinham acesso, e da sala de recursos, que era onde eles tinham acesso aos materiais adequados para responderem o que era solicitado a eles.

De uma maneira geral, muitos dados, obtidos pelos questionários e as observações, nos levam a concluir que, infelizmente, a escola selecionada se caracteriza ainda por uma

pseudoinclusão, como define Pimentel (2012). Nesse sentido, estes estudantes estão na escola regular, matriculados, frequentando as aulas e, ao mesmo tempo, não estão devidamente incluídos no processo de ensino/aprendizagem.

Ao menos duas situações podem ser destacadas que justificam essa afirmação. A primeira delas refere-se ao fato de os alunos saírem da sala para fazer seus trabalhos na sala de recursos, já que dessa forma eles são privados do direito de estar na classe regular (ver p. 187). E a segunda remete ao fato de as aulas observadas terem sido reduzidas a um simples espaço de socialização, uma vez que os alunos não tiveram oportunidade de participar plenamente das atividades pela falta de adaptações curriculares (ver p. 191). Nesse sentido, a instituição não está seguindo o paradigma inclusivo, mas sim retornando a prática da integração, em que a matrícula desses estudantes está condicionada ao tipo de sua limitação em se ajustar as normas disciplinares ou de organização administrativa e pedagógica da instituição de ensino (COIMBRA, 2003; PIMENTEL, 2012; PRIETO, 2006).

Os discursos dos informantes evidenciam que a escola em que trabalham não demonstra possuir cultura e nem política inclusiva, o que dificulta a mobilização de recursos e a minimização de barreiras à aprendizagem e à participação de seus membros (ver p. 144, 159, 174, 180, 187 e 191). Em resultado, há práticas excludentes no cotidiano escolar dos alunos com deficiência visual, embora sua interação com os colegas seja boa. A escola aderiu à política da educação inclusiva, recebeu incentivos governamentais para implantação de uma sala de recursos, obteve profissionais capacitados para o atendimento da deficiência visual e alguns recursos materiais para trabalhar com os alunos incluídos. Entretanto a escola não reestruturou seus padrões e paradigmas para receber esse novo alunado. Os professores não foram orientados a como trabalhar com os alunos em situação de inclusão e não há momentos periódicos de capacitação para que os professores compartilhem, troquem experiências, cresçam pessoal e profissionalmente e trabalhem em equipe.

Não foram identificadas na escola estratégias para a minimização de práticas excludentes e o apoio institucional e governamental às necessidades didáticas dos alunos têm sido insuficientes (ver p. 150). Coube aos professores adaptarem suas aulas e atividades da forma como conseguiram e aos alunos integrarem-se à classe. As disciplinas que costumam ter seus conteúdos adaptados são mais teóricas e menos prática, como é o caso de Língua Portuguesa (ver p. 181). Essas adaptações foram forçadas pela não acessibilidade ao currículo. Além disso, não houve um planejamento institucional para que as adaptações curriculares de conteúdo contemplem as necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual (ver p. 144 e 195). Não há uma estrutura única de apoio às necessidades dos alunos e dos

professores, regulares e especialistas. Cada um lida isoladamente com as dificuldades que encontra em seu cotidiano escolar e possuem poucos momentos em que realmente possam colaborar mutuamente (ver p. 191), como sugerem autores como Macarulla e Saiz (2009).

Nas aulas observadas, as atividades são prioritariamente individuais e voltadas aos alunos normovisuais (ver p. 180). Não houve nos dados coletados nenhum relato de atividades direcionadas à integração e valorização da diversidade presente entre os diversos membros da comunidade escolar. As aulas observadas tinham atividades que foram feitas em grupo, mas que não foram planejadas para tal e a integração não era também o foco, já que elas poderiam ter sido realizadas individualmente sem prejuízos dos resultados.

Os professores demonstraram se preocupar com o aprendizado de seus alunos. A professora de Língua Portuguesa policiava sua prática para que falasse sempre alto e trabalhasse oralmente tudo o que estava escrito nas atividades e lousa, além de pedir aos alunos que lessem em voz alta os textos e perguntas a serem trabalhados em sala (ver p. 182). Embora essas ações caracterizem recursos à aprendizagem, houve também, nessa disciplina, situações em que a ausência de adaptações de adaptações curriculares para a acessibilidade dificultam a apreensão do conteúdo (ver p. 182 e 184).

Como explicitados nos capítulos iniciais⁴⁸, o avanço da perspectiva das políticas de inclusão escolar voltadas para pessoas com necessidades especiais e a consolidação dos objetivos da educação escolar têm se direcionado para a formação cidadã e almejam alcançar o modelo de uma sociedade igualitária e democrática, o que tem contribuído cada vez mais para que se reflita sobre a formação do profissional docente frente a essa nova realidade, que age diretamente em seus traços identitários.

As práticas pedagógicas utilizadas no atendimento a pessoas especiais precisam de formação específica do profissional da educação por se tratar de alunos com necessidades educacionais especiais e que, portanto, necessitam de metodologias diferenciadas as quais lhes garantam um processo educacional de qualidade, sendo preciso atenção especial a questão da socialização entre os estudantes, além de um espaço especializado para seus atendimentos. Neste sentido, entende-se que a formação profissional é um elemento fundamental para assegurar que os professores estejam aptos a lidar com essa nova realidade, elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino a fim de corresponder às características específicas de cada aluno, sendo eles especiais ou não (PIMENTEL, 2012). Assim, poderemos reverter, segundo Pimentel (2012), o processo da pseudoinclusão.

⁴⁸ Especificamente, nos capítulos 2 e 3.

Diante das reflexões delineadas aqui neste trabalho, acredita-se que os professores da educação básica ocupam uma posição central no processo inclusivo e que deles se esperam iniciativas voltadas para a implementação de abordagens que respeitem a diversidade do alunado e as interações escolares mais significativas para a realidade imediata de seus alunos. Entendemos, assim, que o ambiente escolar é um espaço de constante formação e consolidação identitária, além de algum tipo de transformação social, por menor que seja o escopo que esta poderá vir a atingir.

O discurso é concebido como parte intrínseca da sociedade, portanto, participante de todas as suas manifestações, mistificações, desigualdades, assim como das lutas, das resistências e dos conflitos que se depreendem delas. Através das noções de ideologia, poder e hegemonia, pode-se entender o discurso como produtor e reproduzidor de desigualdades sociais. Fairclough (2001b) argumenta que, só entenderemos os problemas emergentes da sociedade, se compreendermos a esfera pública por intermédio dos diálogos produzidos por ela. Portanto, a discussão da inclusão não é algo restrito somente ao âmbito da escola, assim como a educação não pode sozinha resolver todos os problemas sociais, e nem o professor dar conta das falhas governamentais, familiares, pessoais, afetivas, entre outras, que reverberam no espaço da sala de aula.

Nosso trabalho de pesquisa opta por encampar tais premissas e defendemos explicitamente a adoção de uma educação inclusiva, não só para pessoas com necessidades especiais, mas para todos os tipos de diversidades, sem a intenção, contudo, de prescrever abordagens específicas calcadas em objetivos utópicos e discursos generalizantes, como alerta Bezerra (2009). Acreditamos sim no poder transformador da educação, porém é preciso que toda a sociedade também se mova em prol dessa mudança, já que escolas não são ilhas isoladas no campo social. Na verdade, buscamos mostrar como o professor de escolas inclusivas, atuando na cidade de Salvador, Bahia, vem conduzindo a sua prática e que elementos emergem como norteadores de sua postura frente à condição de estar ensinando em classes que contam com a presença de alunos com necessidades especiais da visão, com vistas a servir de fonte de informações e reflexões para aqueles que queiram futuramente estudar as especificidades deste contexto.

Ao chegarmos ao final de nosso trabalho de pesquisa, para a qual nos preparamos com dedicação ao longo de alguns anos, temos a sensação de tarefa cumprida e concluímos que atingimos apenas um marco inicial de uma caminhada que pode se estender indefinidamente. Dessa maneira, nossas respostas apresentam um caráter apenas provisório, nos mostrando que teremos sempre muito que fazer.

Começamos nosso percurso com as leituras que, pela nobreza do tema e pela diversidade de autores, nos instigaram a vontade de querermos ler cada vez mais sobre os assuntos principais e aqueles que deles se derivavam. Foram muitos textos, de uma riqueza incomensurável, especialmente porque as fontes também foram inúmeras.

A escolha dos informantes foi um processo peculiar. O grupo se mostrou extremamente cooperativo, disposto e flexível, buscando na medida do possível colaborar com as presumíveis demandas e prazos sugeridos pela pesquisadora. Os questionários foram preenchidos com solícita participação nos encontros, apesar da dificuldade, sobretudo de conciliarmos as agendas. Foi muito intensa e frutífera a pesquisa de campo e a generosidade de cada um deles em nos ouvir e expor suas opiniões, além de abrir as portas de suas salas de aula, para uma observadora externa, atitude que haverá de ser sempre reconhecida, assim como a receptividade dos alunos da turma selecionada para as nossas visitas.

Mesmo diante dos desafios que se apresentaram, em momento algum, deixamos de acreditar que esse trabalho era viável e que nos serviria de grande fonte de aprendizado, como efetivamente se tornou. Chegar a essa etapa final, leva-nos a ratificar o sentimento de que a educação é um ato político contínuo. Assim, o fim de um processo como este de pesquisa se transforma no começo de algo que será sempre visto em ciclos que, por natureza, nunca se fecham e se renovam a todo instante.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, S. R. G. Prefácio – Apresentando Spivak. In: SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.7-17.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego através do procedimento de desenhos-história**: uma abordagem psicanalítica da influência de cegueira na organização da personalidade. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1992. (Tese de Doutorado).
- ANDRÉ, M. E. D. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARRUDA, S. M. C. de P. Acessibilidade no cotidiano de pessoas com deficiência visual. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 113-121, ago./dez. 2008.
- ATKINSON, P.; HAMMERSLEY, M. **Ethnography: principles in practice**. New York: Routledge, 2007, 323p.
- BAKHTIN, M. **Estética e criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.
- BARCZINSKY, M. C. de C. Reações psicológicas à perda da visão. **Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, IBCENTRO, v.7, n. 28, abr. 2001.
- BARRAGA, N. **Disminuidos Visuales y Aprendizaje** (Enfoque Evolutivo). Madrid: ONCE. 1985.
- BARTON, D. HAMILTON, M. **Local literacies**. London and New York: Routledge, 1998.
- BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência**. Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 310 f., il. (Tese de Doutorado)
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 1999.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas**: crítica à pedagogia da inclusão. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Paranaíba/MS, 2012. 231p. (Dissertação de Mestrado).

BOHN, H. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 11-23.

BOOTH, T. AINSCOW, M. **Índex para inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva: New Redland, Reino Unido, 2002.

BORDAS, M. A. G.; ZOBOLI, F. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. In: DÍAZ, F.; BORDAS, M. A. G.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs.). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 79-98.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001**, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 01** de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1998a.

BRASIL. **Decreto n.º 7.480** de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2011a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm>. Acesso em: 19 maio 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 24 dez. 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei

no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 26 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.690** de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 21 maio 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.253** de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011b.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008a: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53** de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 dez. 2006a.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Portal do Planalto. Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.494** de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2007b.

BRASIL. **Lei nº 13.146** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 26 jul 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979**. Brasília: MEC; CENESP, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso em: 19 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria Ministerial nº 1793**. SEESP/MEC, de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. DF: MEC; SEESP, 2001c. 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estenografia braille para a língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006c.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 abr. de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/CORDE. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: CORDE, 2008c.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006d. 208 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão)

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: Algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Unesp, 1999.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, N°23, 1994, p.55-69.

CARVALHO, D. P. de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**. Vol.5, nº 2, Bauru, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>>. Acesso em: 07 set. 2015.

- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, G. de. **Professor submisso, aluno-cliente**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh University Press, Edinburgh, UK, 1999.
- COIMBRA, I. D. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador: EDUFBA, 2003.
- CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003. p. 139-159.
- COSTA, V. A. da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 89-110.
- CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-59.
- CROCHÍK, J. L. Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. **Revista Psicologia Política**. Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Política. São Paulo, v.1, n.1, p. 67-99, 2001.
- DAVIES, N. **FUNDEB: a redenção da educação básica**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- DELUCA, L. O discurso sobre o cego e a cegueira em matérias jornalísticas da mídia impressa. In: _____. **Língua, Literatura e Ensino**, São Paulo, v.3, p. 133-140, maio/2008. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/11e/article/viewFile/83/69>. Acesso em: 18 de julho de 2011.
- DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas, SP: Papius Editora, 2001.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.
- FAIRCLOUGH, N. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, C. M. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001a. p. 31 – 81.

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. In: **Linha d'Água**, Tradução Iran Ferreira de Melo, n. 25 (2), p. 307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001b.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 53-61.

FIGUEIREDO, F. J. C. Duas crianças cegas congênitas no primeiro ciclo da escola regular. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v.40, n.139, p. 95-119, 2010.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTANA, M. V. L. Os Olhos do Ciborgue: a leitura em língua estrangeira por pessoas com deficiência visual em ambiente digital. In: **Artefactum** – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia, ano II, n 3, p. 207-227, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: a prática à altura do sonho, 1996. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Gadotti_sobre_Freire/A_pratica_altura_sonho_1996.pdf>. Acesso em 19 maio 2015.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. p. 57-70.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. Tradução R. Fiker. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GIL, A. C. Pesquisa social. In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas em Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008, p. 26-32.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988.

GOMES, M. C. A. O gênero audiência pública. In: MAGALHÃES, C. M. (Orgs.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.p. 120-141.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Consulta Escola**. 12 set. 2015. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2003.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOBSBAWN, E. Introdução. In: HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (Org.). **A invenção das tradições**. Tradução Celina Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. 2010. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 19 maio 2015.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. . In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-24.

JOLY, F. D. **Antiguidade europeia e modernidade latino-americana**: a Tradição Clássica como matriz de identidade. In: IV FORO LATINOAMERICANO “MEMORIA E IDENTIDAD” Montevideu: Signo - Centro Interdisciplinario, 2007.

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. In: **Revista da Faced**, Salvador: UFBA, n 06, p. 99-112, 2002.

LACLAU, E. **New Reflections on the Resolution of our Time**. Londres: Verso, 1990.

LIMA, E. S. **Discurso e identidade**. Um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras na educação superior. Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. 163 p. (Dissertação de Mestrado).

LOPES, I. A. **Cenas de Letramentos Sociais**. Universidade Federal de Pernambuco, 2004. (Tese de Doutorado).

MACARULLA, I.; SAIZ, M. (Coord.). **Buenas prácticas de escuela inclusiva: la inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, un necesidad.** Barcelona: Graó, 2009.

MAGALHÃES, C. M. (Orgs.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Orgs.) **Práticas identitárias.** Língua e discurso. São Carlos, SP: Claraluz, 2006, p. 71-96.

MAGALHÃES, I. **Eu e Tu: a Constituição do Sujeito no Discurso Médico.** Brasília: Thesaurus, 2000.

MALINOWSKI, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1980.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **O Atendimento Educacional Especializado: políticas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas em pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MARUCH, M. A. S. **O aluno cego e o seu processo de alfabetização e letramento.** Cornélio Procopio, Paraná: Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2348-8.pdf>>. Acesso em: 31 de outubro de 2011.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura e produção de textos na escola.** 3 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MATTOS, L. N. dos S. **Identidade e representações: a formação inicial do professor de língua(s) nas malhas da inclusão.** Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. Atendimento educacional aos portadores de deficiência. In: MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-25.

MELO, I. F. Por uma análise crítica do discurso. In: MELO, I. F. (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática.** 1. ed. Campinas: Pontes, 2012, p. 53-98.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365.

MERCER, K. Welcome to the jungle. In: RUTHERFORD, J. (Org.). **Identity: community, culture, difference.** London: Lawrence & Wishart, 1990.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-27.

MIRANDA, T. G. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 123-138.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 123-138.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. BASTOS, L. C. (Org.). **Estudos de identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002a.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina da lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2002b.

MON, F. Algunas definiciones en torno al concepto de discapacidad visual. **Periódico El Cisne**. out 1998. Disponível em: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/ftp/fm_alg_definiciones_dvisua1.doc>. Acesso em: 08.jan.2008.

MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, R. C. O da. Identidades em construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro. In: MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Estudos de identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 259-288.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Cultural studies: An introduction. In: GROSSBERG, L.; NELSON, C.; TREICHLER, P. A. (Eds.). **Cultural studies**. New York: Routledge, 1992. p. 1-16.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, vol. 1, No. 3, 1996, p.1-5.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRAGLIA, I. C. **Interdisciplinaridade: o cultivo do professor**. São Paulo: Pioneira, 1993.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. A. (Org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 99-105

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 1998. p. 21-45. (Letramento, Educação e Sociedade).

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Pós-modernidade e a política de identidade. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (Org.). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006. p. 61-80.

RESENDE, V. de M. RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ROCHA E GONÇALVES, R. (Coord.). **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RUTHERFORD, J. **Identity**: community, culture, difference. London: Lawrence & Wishart, 1990.

SÁ, E. D. de. CAMPOS, I. M. de. SILVA, M. B. C. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**: deficiência visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 54p. (Atendimento educacional especializado).

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.

SAIZ, M. et al. El modelo educativo que queremos. In: MACARULLA, I. SAIZ, M. (Coord.). **Buenas prácticas de escuela inclusiva**: la inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, un necesidad. Barcelona: Graó, 2009. Não paginado.

SANTOS, A. F. T. dos. **Desigualdade social e dualidade escolar**: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, J. M. F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. SANTOS, M. P. dos.; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em Educação**: cultura, política e práticas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-29.

SATO, D. T. B. **A inclusão da pessoa com Síndrome de Down**. Identidades docentes, discursos e letramentos. Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. 149p. (Dissertação de Mestrado).

SAVIANI, D. Prefácio à 7ª edição. Campinas, 2000. In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003. p. xi-xiii. (Coleção Educação Contemporânea).

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. dos.; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e prática. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31-44.

SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Letramento, Educação e Sociedade).

SILVA, D. do N. e. A questão da identidade em perspectiva pragmática. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p.13-33, 2008a.

SILVA, J.O. Propagandas do MEC: Imagens da profissão docente. In.: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENES, T. (Orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2011. p. 105-119.

SILVA, S. C. da. **A construção das identidades sociais de alunos deficientes visuais nas conversas sobre textos**. PUC-SP: São Paulo, 2005. (Tese de Doutorado). Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=902>. Acesso em: 31 de outubro de 2011.

SILVA, S. C. da. **Os estereótipos sociais e as narrativas**: a construção das identidades sociais da pessoa com deficiência visual. Centro Universitário Álvares Penteado, 2008b.

Disponível em:

<<http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/variospdfs/saulosilva.pdf>>. Acesso em: 31 out 2011.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SOUZA, D. T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K. de; TEGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (org). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 249-268. (Educação em pauta: teorias & tendências)

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TELLES, J. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, Vol. 5, nº2, 2002, p. 91-116.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional – elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-128. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2015.

VEKTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2007. Unesp – Universidade Paulista – Pró-reitoria de graduação.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ADC). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK R.; MEYER, M (Orgs.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Bracelona: Gedisa, 2003a.

WODAK, R. El enfoque histórico del discurso. In WODAK R.; MEYER, M (Orgs.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Bracelona: Gedisa, 2003b.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁴⁹**Dados de Identificação**

Título do Projeto: A formação inclusiva do professor: práticas identitárias e atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais da visão.

Pesquisadora Responsável: Fernanda Mendes de Oliveira.

Orientadora e Coordenadora: Denise Maria Oliveira Zoghbi.

Contato da pesquisadora responsável – (71) 3237-3824/ mendes.fern@ gmail.com.

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo. Para melhor compreensão, esclarecemos os seguintes tópicos:

1. **Objetivos e Justificativas:** A pesquisa tem como objetivo primário investigar o contexto de atuação dos professores no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais da visão, focalizando a formação profissional e as demandas atuais no que tange à educação inclusiva. Como objetivos secundários, pretende: i. examinar no discurso de professores (regulares e especialistas em apoio pedagógico especializado) os posicionamentos assumidos diante das práticas educativas que irão interferir na construção das identidades sociais dos alunos com necessidades educacionais especiais da visão; ii. analisar a preparação/formação dos professores para a inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais da visão em sala de aula regular; iii. observar se os métodos e técnicas utilizados pelos mesmos constituem-se como inclusivos; iv. discutir o que pensam os professores sobre a inclusão dos sujeitos com necessidades especiais da visão no ensino público regular, sobretudo em relação a como as identidades desses sujeitos são construídas, trabalhadas e conciliadas no espaço da escola. A pesquisa se justifica por contribuir para a discussão acerca da Educação Inclusiva e a inserção da pessoa com necessidade educacional especial da visão no ambiente escolar, o que facilitará seu acesso a outras esferas sociais.

2. **Descrição do estudo:** Participarão do estudo aproximadamente 10 indivíduos, divididos em dois grupos, a saber: professores de classes regulares, que ministrem disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais, e professores de apoio educacional especializado.

3. **Metodologia:** Adotamos o método etnográfico. Assim, após entender e concordar em participar desse estudo, será realizada a aplicação de um questionário, a observação de interações em sala de aula e a coleta de textos diversos, manuais e fotografia nos locais pesquisados. As aulas serão

⁴⁹ Com base na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/sau.delegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 21 ago 2014.

gravadas digitalmente em áudio e transcritas. Após a transcrição, o texto poderá ser solicitado pelos colaboradores, caso queiram avaliar a sua fidedignidade, podendo requerer cópia do texto impresso ou dos arquivos digitais. Os dados gerados e coletados através dos instrumentos selecionados serão guardados em computadores pessoais da pesquisadora responsável pelo período de cinco anos, sendo eliminados após este período.

4. **Riscos:** Habitualmente, pesquisas qualitativas, como esta a qual está sendo convidado a participar, não existe desconforto ou riscos físicos. Entretanto o desconforto que poderá sentir é o de compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que possa se sentir incômodo em falar. Entretanto, deixamos claro que, caso se sinta constrangido, não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas em pesquisa, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir qualquer desconforto em falar.

5. **Benefícios esperados:** Não há benefício direto para o participante desse estudo. A pesquisa oferece uma oportunidade de fala ao(s) colaboradores (as) que por meio dela possam expressar seus anseios no processo de inclusão. Por outro lado, o estudo do fenômeno subsidia práticas futuras no sentido de que sua compreensão influi na busca da melhoria constante. Ao término do projeto, a pesquisadora disponibilizará cópias do material com os resultados obtidos para futuras consultas dos profissionais da escola.

6. **Compensação:** Você não receberá nenhuma compensação para participar desta pesquisa e também não terá nenhuma despesa adicional.

7. **Participação Voluntária/Desistência do Estudo:** Sua participação neste estudo é totalmente voluntária, ou seja, você somente participa se quiser. A qualquer tempo você poderá requerer cópias, esclarecimentos ou solicitar exclusão da pesquisa. A não participação no estudo não implicará em nenhum dano ou prejuízos para si. Após assinar o consentimento, você terá total liberdade de retirá-lo a qualquer momento e deixar de participar do estudo se assim o desejar.

8. **Confidencialidade:** Todas as informações colhidas e os resultados obtidos serão analisados em caráter estritamente científico, mantendo a confidencialidade (segredo) do colaborador (a) a todo o momento. A escola e o (a)s colaboradores (as) serão mencionados (as) por pseudônimos, garantindo sua não identificação, mesmo em textos de entrevistas. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em reuniões ou publicações, contudo, sua identidade não será revelada nessas apresentações. Em nenhum momento os dados que o identifique serão divulgados.

9. **Outras informações:** Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Uma vez, aceitando participar da pesquisa, você receberá uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Fernanda Mendes de Oliveira ((71) 3237-3824 / mendes.ferm@gmail.com).

Declaração de Consentimento

Eu, _____, concordo em participar, como voluntário, do estudo intitulado “A formação inclusiva do professor: práticas identitárias e atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais da visão”.

Li e entendi o documento de consentimento e o objetivo do estudo, bem como seus possíveis benefícios e riscos. Tive oportunidade de perguntar sobre o estudo e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Entendo que estou livre para decidir não participar desta pesquisa. Entendo que ao assinar este documento, não estou abdicando de nenhum de meus direitos legais.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a colaborador/a

Pesquisadora Responsável

ANEXO 2



Universidade Federal da Bahia
 Instituto de Letras
 Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

QUESTIONÁRIO I

(Professores de classe de aula regular)

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Nome do professor: _____

Escola: _____

Disciplina/série: _____

QUESTÕES**Formação profissional**

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo trabalha na área de educação?
3. Por que você escolheu essa profissão?
4. Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial? Você foi informado de que teria esses alunos, você recebeu algum tipo de orientação da escola? Sente diferença dessa época para hoje?
5. Você teve algum treinamento ou curso de capacitação, desde que começou a trabalhar nessa instituição, para realizar seu trabalho?
6. O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão para vocês professores?
7. Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?
8. Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?

Atividades desenvolvidas e interação escolar

9. Como você seleciona as atividades para trabalhar em sala de aula?
10. E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?
11. E o currículo da instituição? O que ele costuma desenvolver relaciona-se com a inclusão?
12. O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades que você realiza?
13. Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?
14. Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?
15. Qual a sua interação com os professores da sala de recursos no momento de elaborar e aplicar atividades escolares? O que há de mais positivo e negativo nessa relação?
16. Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?
17. E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?
18. Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem?

Acompanhamento e avaliação

19. Nas suas classes, como você faz o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da visão, para ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?
20. E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro para todos os alunos?
21. Os professores da sala de recursos participam dos processos avaliativos que você realiza?

22. Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

ANEXO 3



Universidade Federal da Bahia
 Instituto de Letras
 Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

QUESTIONÁRIO II

(Professores de apoio educacional especializado nas salas de recursos)

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Nome do professor: _____

QUESTÕES**Formação profissional**

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Por que você escolheu essa profissão?
3. Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial da visão? Você sente diferença dessa época para hoje?
4. O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão e apoio especializado?
5. Tem alguma outra instituição, a não ser a escola regular, na qual vocês, e até os alunos com NEE, buscam mais suporte?
6. Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?
7. Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?

Atividades desenvolvidas e interação escolar

8. Quantos alunos que estudam aqui são cegos e com baixa visão? Existe alguma diferença básica para vocês trabalharem com eles?
9. Eles sabem braile? E como é o trabalho com o braile aqui? Vocês tem material adequado?
10. E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?
11. O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades aqui na escola?
12. Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?
13. Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?
14. E como que é a interação da sala de recursos com os professores regulares?
15. Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?
16. Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem aqui na sala de recursos?

A sala de recursos

17. Qual o tipo de atendimento que é oferecido pelo apoio especializado na sala de recursos?
18. Quais os métodos/técnicas e instrumentos estão disponíveis para a realização do atendimento educacional? (Acesso a internet, softwares, áudios-livro, livros didáticos e paradidáticos em braile, livros ampliados, projetor, impressora, entre outros).
19. Quem fornece e quem solicita esse material?
20. Que tipo de suporte governamental vocês recebem para atender a demanda de alunos com necessidades especiais da visão?
21. Vocês atendem outras necessidades especiais? E se chegar algum aluno que não seja cego/baixa visão, como vocês procedem?
22. E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?

Acompanhamento e avaliação

23. Na sala de recursos, como é feito o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, para se ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?
24. E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro na sala comum e na sala de recursos?
25. Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

ANEXO 4

RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO I (Professores de classe regular)

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Nome do professor: **INF.1-Vanda** (pseudônimo)

Série (s): Língua Portuguesa – Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano)

Formação profissional**1. Qual a sua formação acadêmica?**

R: Formada em Letras e pós na linha de ensino e aprendizagem. (Outros cursos de curta duração)

2. Há quanto tempo trabalha na área de educação?

R: Trabalha há cerca de dezesseis anos.

3. Por que você escolheu essa profissão?

R: Desde a infância eu sonhava em ser professora. Minhas brincadeiras infantis eram sempre de escolinha e eu sempre queria ser a professora. Aí, mais tarde, fiz o ensino médio e, paralelamente, cursei o magistério, que tinha três anos de duração na época. Enquanto ainda estava no magistério comecei a fazer estágio em escolas de educação infantil e do ensino fundamental. Só depois entrei na faculdade.

4. Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial? Você foi informado de que teria esses alunos, você recebeu algum tipo de orientação da escola? Sente diferença dessa época para hoje?

R: Foi quando passei a fazer parte do quadro aqui da escola... Faz uns cinco ou seis anos que estou aqui. Até então não tinha tido essa vivência. No início, foi muito difícil, não tinha consciência dessa realidade, nem me passou pela cabeça que eu daria aula pra esses alunos, porque na minha cabeça esses alunos ficavam separados. Então, quando cheguei aqui, eles me avisaram que teria uma sala com quarenta alunos e só dois cegos. Foi difícil, eu fiquei superansiosa, preocupada, porque muda tudo, toda a sua postura em sala vai mudar. Eu não sabia bem o que fazer, não tinha quase nada, era tudo muito precário e a gente assim tentava ajudar um pouco eles na sala de aula, mas o sucesso era muito menor. Hoje, eu me sinto mais segura para lidar com essa realidade. Hoje tenho acesso a mais informações que não tinha naquela época, as professoras sempre me ajudam quando preciso e a própria experiência em sala contribui.

5. Você teve algum treinamento ou curso de capacitação, desde que começou a trabalhar nessa instituição, para realizar seu trabalho?

R: Não, nem aqui onde trabalho e nem onde me formei, pois não tive aulas na faculdade sobre isso. É como se esse aluno não existisse. Se fala de aluno com problema de dislexia, com problemas de aprendizagem, mas esse aluno, que é um outro tipo de aluno e que requer uma atenção maior, eu não tive esse cuidado na faculdade e nem assistência para me capacitar em meu trabalho na sala de aula. Então, eu tive que aprender agora com eles. Sei que ainda tem muitas falhas nessa inclusão, porque o governo colocou os alunos aqui, aqui a escola já tem essa sala que ajudam, mas assim as professoras não estão na sala com a gente todos os dias, como professores.

6. O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão para vocês professores?

R: Não, a gente não tem muito apoio governamental. Como eu disse antes, o governo colocou esses alunos na escola, mas não houve muito cuidado com a permanência deles aqui.

7. Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?

R: Diálogo. Ao menos tem sido assim que tenho tentado superar minhas dificuldades. Eu sempre digo isso a meus alunos. Sou sincera com eles. Eu digo que tenho uma deficiência com relação a eles, porque eles sabem se virar sem a visão, já eu não sei. Então eu não consigo pensar como eles e nem eles como eu. Tem algumas coisas que eu achava que eles não iriam conseguir fazer, mas eles

conseguiram. Então assim, eu sempre peço para eles me ajudarem e só dialogando para que a gente se entenda.

8. Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?

R: Com relação aos colegas, essa inclusão é perfeita. Eles participam com todos das atividades. Eles participam, aprendem, cantam, dançam, fazem teatro... Enfim, é perfeita. Mas com relação a nós professores, existe esse problema sim, essa dificuldade, na aula de física, química, matemática. Para mim, é um pouco mais fácil, pois dou aula de português e literatura e a questão do texto, como tem o Braille, eu repasso pras professoras, elas passam pro Braille, é mais simples. Mas acho que, por exemplo, com matemática, ter que explicar certas questões, muito abstratas, eu acho mais difícil pra eles... Eu fico angustiada assim, porque eu tenho que lidar com essa inclusão que, em minha opinião, tem que existir, mas que tem que haver preparo para o curso, para o professor, que não tem acontecido. Eu pelo menos não tive, eu não sei hoje como é que está o currículo.

Atividades desenvolvidas e interação escolar

9. Como você seleciona as atividades para trabalhar em sala de aula?

R: As atividades são as mesmas para todos os meus alunos. Se na sala só tem aluno com baixa visão a única preocupação que tenho é aumentar a letra no quadro e as professoras lá na sala pegam o material e reproduz aumentando a letra. É bem mais simples, não tem muito problema. Já quando tem alunos cegos também, eu planejo a aula toda pensando neles. Quando eu vou pensar na aula, eu penso em tudo que eu vou falar. Se eu achar que aquilo não dá pra eles, eu já não faço. Mas é muito difícil, porque me força a planejar bem antes as coisas, a não fazer tudo de ultima hora, porque precisa de tempo pra reproduzir o material pra ela⁵⁰, e algumas coisas eu fico pensando se trago para a aula ou não.

10. E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?

R: Na maior parte das vezes, as professoras Renata e Ana pegam o material e passam para o Braille ou ampliam a fonte. Eles fazem, elas olham e passam para mim.

11. E o currículo da instituição? O que ele costuma desenvolver relaciona-se com a inclusão?

R: Infelizmente, nós ainda não temos um currículo específico que aborde as questões relacionadas à inclusão. Nós não tivemos direcionamento para isso, nem da direção e nem do governo. Nós professores fazemos o que é possível, com aquilo que temos, mas ainda sim é muito difícil lidar com essa situação. Sei da importância da inclusão para esses jovens, mas sinto que não estamos oferecendo a eles um currículo adequado às suas necessidades, pois nós não temos suporte para isso.

12. O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades que você realiza?

R: Eu sinto que meus alunos estão inseridos nas atividades que realizo, pois eles são bem participativos. Inclusive, os alunos cegos costumam sempre participar das aulas, fazer perguntas. É um pouco complicado, pois nem sempre nós professores podemos atender a todas as necessidades individuais de nossos alunos, mas sinto que eles são participativos, vão bem nas atividades e, muitas vezes, conseguem notas inclusive mais altas do que os demais da turma.

13. Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?

R: Eu sempre peço para que a turma não faça muito barulho, pois atrapalha que eles entendam o que está acontecendo na sala. Peço para que eles não sentem muito no fundo da sala, para que eu possa auxiliá-los melhor. E procuro falar e dar o máximo de detalhe em tudo. Mas o bom é que aqui eles se dão muito bem com os outros alunos. A relação deles é muito boa. Eles se dão bem.

14. Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?

R: Conversando com eles eu sempre digo que não posso tratá-los como eu trato os outros, porque eles não são iguais. Eu acho que estou excluindo se eu tratá-la igual. Na minha opinião, é assim, porque eu tenho que mudar minha postura por conta deles. Não posso dar a mesma aula pros outros e dar pra ela. É diferente. Então, sempre trabalho a questão do respeito às diferenças. Somos diferentes e isso é o que deve ser respeitado. Se fossemos todos iguais seria extremamente chato viver.

⁵⁰A professora se refere a uma estudante do Ensino Fundamental, porém observamos aulas do Ensino Médio.

15. Qual a sua interação com os professores da sala de recursos no momento de elaborar e aplicar atividades escolares? O que há de mais positivo e negativo nessa relação?

R: Eu sou responsável pelas turmas, então sou eu quem elaboro todas as atividades na minha disciplina. Passo as atividades para as professoras da sala, elas adéquam às necessidades dos alunos e os ajudam a executar as tarefas, ajudando naquilo que eles precisam. Então, realizamos um trabalho conjunto que é positivo, pois eu não sei braile e a verdade é que seria mais um trabalho que para nós que somos professores faz toda a diferença. O negativo é que temos que depender, entre aspas, de uma outra pessoa para realizarmos nosso trabalho. Mas as professoras aqui são muito competentes e elas sempre nos ajudam muito.

16. Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?

R: A escola está aberta para eles e para os pais de todos os alunos. Mas para dizer a verdade, as famílias não costumam aparecer muito aqui na escola. Geralmente, vêm nas reuniões. Eu não os vejo muito por aqui, uma vez ou outra que eles aparecem para resolver alguma questão de seus filhos.

17. E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?

R: Essa é uma questão sempre muito discutida. Por um lado, é um ganho muito grande para os alunos que são incluídos, podem se socializar e conviver com outros alunos. Por outro lado, é um desafio muito grande para nós professores que temos que lidar com uma diversidade enorme de alunos muito diferentes uns dos outros e adequar o nosso trabalho a essa diversidade. Então, acho que é um desafio e nós não temos muitas opções, é tudo muito bonito na teoria, mas na prática é uma tarefa desafiadora e muitas vezes quase impossível, pois não conseguimos nos especializar em tantas necessidades especiais.

18. Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem?

R: Eu vejo que o diretor aqui da escola apoia muito o projeto da inclusão e está sempre auxiliando naquilo que é possível para que possamos desenvolver um trabalho melhor. Além disso, ele nos dá liberdade para trabalhar nos conteúdos que achamos mais importantes, apesar de seguirmos o que é esperado. Mas sabemos que ainda tem muita coisa a ser feita.

Acompanhamento e avaliação

19. Nas suas classes, como você faz o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da visão, para ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?

R: Na verdade, eu não tenho nenhum método diferente para registrar e acompanhar o desenvolvimento deles. Eu anoto assim como eu anoto o desenvolvimento de todos, a participação, a nota, o comportamento. Mas claro que tento levar em consideração o nível de dificuldade nas tarefas e pondero muitas coisas, sobretudo o esforço e o interesse de cada um. No geral, não costumo ter dificuldades com os alunos da inclusão eles são bem esforçados e dedicados e costumam se desenvolver bem ao longo das unidades. Às vezes eu planejo a aula, mas aí vejo que não vai dá certo, então eu mudo tudo e tento fazer coisas diferentes, para que eles possam acompanhar e terem um avanço maior.

20. E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro para todos os alunos?

R: Sim, é o mesmo tipo de registro. Tenho minhas anotações que me ajudam na hora de avaliar. Avalio a participação, o comportamento, a concentração, se se expressa oralmente, seja para perguntar ou pedir esclarecimentos, e é claro do desempenho nas tarefas e atividades que passo na sala.

21. Os professores da sala de recursos participam dos processos avaliativos que você realiza?

R: Elas não costumam participar do processo de avaliação, geralmente somos nós, professores da sala de aula, que registramos as notas. Elas somente nos ajudam com as atividades e nos indicam aquelas questões que os alunos tem mais facilidade e mais dificuldade para serem avaliadas. Lógico que as conversas informais que temos com as professoras [da Sala de Recursos] me auxiliam bastante na hora de avaliar, pois nos ajudam a entender as necessidades dos alunos e assim adaptar os conteúdos das disciplinas, o que contribui para que o bom rendimento apareça.

22. Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

R: Eu acho que a inclusão é um processo muito importante, mas que tem enfrentado muitas dificuldades. Muitos professores ainda não sabem como trabalhar, como avaliar e como ajudar seus alunos com deficiências e, infelizmente, as orientações, as sugestões e o apoio governamental ainda são muito escassos. Ao menos é assim que vejo toda essa situação. Muitos de nós até temos boas intenções e novas ideias para contribuir para a inclusão desses alunos, mas que esbarram em uma realidade marcada pela falta de preparação e de recursos em todos os sentidos. Alguns problemas são os professores despreparados, os currículos educacionais inadequados, falta de apoio governamental, em todos os âmbitos, ausência de recursos materiais e humanos especializados. Há ainda muita coisa para ser feita.

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Nome do professor: **INF.2-Eliane** (pseudônimo)

Série (s): Língua Estrangeira – Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano)

Formação profissional

1. Qual a sua formação acadêmica?

R: Letras/Inglês. Disciplinas especiais na pós-graduação em letras.

2. Há quanto tempo trabalha na área de educação?

R: Faz uns quinze anos que está na área.

3. Por que você escolheu essa profissão?

R: Minha mãe também é professora, de português, e eu sempre admirei o trabalho dela.

4. Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial? Você foi informado de que teria esses alunos, você recebeu algum tipo de orientação da escola? Sente diferença dessa época para hoje?

R: É sempre um choque a primeira experiência. Mas me avisaram sim que teria alunos com deficiência visual, então aos poucos fui aprendendo a lidar com essa situação. Naquela época, eu tinha certos preconceitos, achava que eles nunca conseguiriam aprender como os demais, mas hoje em dia tenho aprendido muito com eles e sei que eles são muito esforçado.

5. Você teve algum treinamento ou curso de capacitação, desde que começou a trabalhar nessa instituição, para realizar seu trabalho?

R: Eu fiz um curso na área de educação inclusiva, mas não foi por incentivo dessa instituição em que trabalho, foi por conta própria.

6. O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão para vocês professores?

R: Não. Não há muitas opções para nós professores, infelizmente, essa é a verdade. O governo está trabalhando com o conceito de inclusão, mas como é que você vê essa inclusão sendo feita?

7. Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?

R: Todos os professores precisam ter a atenção e cuidado. Os alunos de inclusão são seres humanos como outro qualquer, mas eles não acompanham com a mesma facilidade que os demais. Então o professor tem que se preparar e deve se preocupar para que eles não fiquem isolados na sala de aula.

8. Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?

R: Eu não me sinto preparada. A situação é muito complexa. Que preparo dão aos professores para estarem capacitados a atender esses alunos? Os professores também tem que ser "incluídos". E esse preparo tem que começar já no curso de formação de professores, como matéria curricular. Pode-se até aprimorá-los no curso de Pedagogia, mas eles têm que receber capacitação antes, no Ensino Médio. Meu filho mais velho estudou em escola regular, mas era particular. Fizeram o que estava ao alcance deles e da capacidade de meu filho, para que ele absorvesse o conteúdo possível. Meu filho não é autista e nem tem SD.

Atividades desenvolvidas e interação escolar

9. Como você seleciona as atividades para trabalhar em sala de aula?

R: Seleciono conforme cada turma e suas necessidades. Eu planejo as atividades tentando atender essas necessidades, mesmo que nem sempre seja possível, por uma série de motivos, principalmente a organização da escola.

10. E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?

R: Dessa mesma maneira, escolho com cuidado a partir daquilo que eles já conhecem e aquilo que precisa ser acrescentado. Quando escolho uma atividade, eu quero passar determinadas mensagens para meus alunos, que contribua para completar suas vidas, enquanto estudantes, enquanto pessoas... Então, sempre penso no meu conteúdo anterior, para me dar um gancho, para que o conteúdo novo venha somar com este já obtido. Sempre penso em atividades que encantem meus alunos, todos eles, independente de quem sejam, conforme a sua realidade.

11. E o currículo da instituição? O que ele costuma desenvolver relaciona-se com a inclusão?

R: A gente nunca teve nenhum tipo de orientação para adaptar o nosso currículo. Não existe nenhum direcionamento quanto a isso. Nem da direção, nem da coordenação, nem da secretaria e nem do governo. A gente tenta adaptar às necessidades dos alunos, em nossos planejamentos, individualmente, mas não que já esteja predeterminado no currículo.

12. O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades que você realiza?

R: Eu sinto que eles participam das atividades que proponho. Claro que sempre tem o que melhorar. Mas sinto que eles se esforçam para acompanhar o que é proposto.

13. Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?

R: Eu faço tudo em função deles. Acho que a gente tem que tratá-los com um carinho a mais. Por outro lado, eu acho que, se você separar esses alunos, só trabalhar com eles, parece que é algo preconceituoso, né? Existe uma discriminação, não é verdade? Porque acredito que eles sejam pessoas como nós que enxergamos, e por isso têm o direito de estar entre nós, sociedade dos videntes. Por isso, nas minhas aulas, tento trabalhar com eles junto com os videntes, normalmente. Não existe distinção.

14. Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?

R: Eu sempre procuro não fazer nenhuma diferenciação entre eles. Para que eles percebam que são iguais. Nós conversamos e tentamos cortar qualquer tipo de conversa ou atitude que gerem atitudes preconceituosas por parte dos alunos. Mas aqui não costumamos ter este tipo de problema com os alunos em nossas salas.

15. Qual a sua interação com os professores da sala de recursos no momento de elaborar e aplicar atividades escolares? O que há de mais positivo e negativo nessa relação?

R: Eu me dou muito bem com elas. Sempre me ajudam, em tudo o que preciso. Elas, logicamente, são essenciais, pois nós não sabemos braille, eu e a maioria dos professores aqui, então, a quem temos que recorrer? O ponto positivo é que elas que sabem e estão preparadas para este tipo de trabalho. Talvez, o mais negativo é que perdemos certa autonomia em nosso trabalho, por não sabermos o braille. Mas, infelizmente, não podemos saber de tudo, não é mesmo? (risos)

16. Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?

R: Nós não temos a presença do pai aqui na escola, acredito que poderia ser uma relação mais participativa.

17. E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?

R: Nunca passei pela experiência de ter várias deficiências em uma sala, confesso que pode ser uma experiência maravilhosa e riquíssima, mas, por outro lado, pode ser um tremendo fracasso tanto para os alunos, quanto para os professores e a turma.

18. Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem?

R: Eles nos ajudam bastante, não tenho nada de negativo em relação ao trabalho deles.

Acompanhamento e avaliação

19. Nas suas classes, como você faz o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da visão, para ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?

R: Não existe diferenciação.

20. E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro para todos os alunos?

R: Sim, é o mesmo tipo de registro.

21. Os professores da sala de recursos participam dos processos avaliativos que você realiza?

R: Não. Sou eu mesma que avalio os alunos. Elas ajudam adaptando as avaliações.

22. Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

R: Hoje, sabemos que todos aprendem de forma diferente e que uma atenção individual do professor a determinado estudante não prejudica o grupo. Daí a necessidade de atender às necessidades de todos, contemplar as diversas habilidades e não valorizar a homogeneidade e a competição. O que ocorre infelizmente é que nossas escolas, sobretudo, as públicas, ainda enfrentam muitas dificuldades. Há a ausência de certos recursos materiais e especializados; o despreparo dos profissionais; a falta de diálogo entre a escola e os familiares dos alunos em processo de inclusão, entre outros.

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Nome do professor: **INF.3-Maria Augusta** (pseudônimo)

Série (s): Artes – Ensino Fundamental e Médio

Formação profissional

1. Qual a sua formação acadêmica?

R: Licenciada em artes plásticas. E tem especialização em arte e educação. (Cursos de curta duração na área e disciplinas como aluna especial no mestrado em Artes).

2. Há quanto tempo trabalha na área de educação?

R: Há quase 10 anos.

3. Por que você escolheu essa profissão?

R: Escolhi ser professora porque o magistério é uma das atividades mais bonitas que existem. Conhecer pessoas diferentes, criar laços, transmitir e receber conhecimento e contribuir para que ele se dê de forma prazerosa. Aprender sempre, muito. Pode ser que seja idealista ou ingênuo, mas acredito com toda firmeza na capacidade de transformação social pela educação.

4. Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial? Você foi informado de que teria esses alunos, você recebeu algum tipo de orientação da escola? Sente diferença dessa época para hoje?

R: Com o primeiro impacto em sala de aula, me senti despreparado, mesmo tendo sido comunicada. Nos primeiros meses, percebi que mesmo formada, a faculdade não me deu as bases para trabalhar com esse aluno, não me mostrou toda a realidade. Mas logo, investi na criatividade para superar este obstáculo. Hoje me sinto mais confiante. Aprendo muito com eles, mais do que eles imaginam aprender comigo.

5. Você teve algum treinamento ou curso de capacitação, desde que começou a trabalhar nessa instituição, para realizar seu trabalho?

R: Quando eu cheguei aqui não me ofereceram nenhum curso, nenhum preparo para a minha atividade profissional com alunos com necessidades especiais. Na verdade, é o que acontece com muitos, por aí.

6. O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão para vocês professores?

R: Os cursos acontecem, mas não abrangem todo mundo.

7. Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?

R: Dedicção, comprometimento, responsabilidade...

8. Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?

R: Eu tento fazer o melhor que posso. Não adianta eu concordar ou não, com a inclusão. É uma lei. [...] Então, se os alunos vierem, a gente tem que aceitar. Você não pode fazer objeção nenhuma não. Você tem a obrigação de aceitar.

Atividades desenvolvidas e interação escolar

9. Como você seleciona as atividades para trabalhar em sala de aula?

R: Costumo ter muita facilidade, pois é possível usar bastante a criatividade. A menos que seja alguma deficiência assim... que não permite mesmo. Mas a intenção da inclusão é que eles participem, então acho que para a gente é muito mais tranquilo, pois eles são cegos e trazem uma nova maneira de explorar a arte, com o tato, e as artes plásticas podem contribuir muito.

10. E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?

R: Reviso conteúdo oralmente com os alunos e dito conteúdo. Nas outras atividades, preparo o conteúdo de forma reduzida, para ser “traduzida” para o braile e eles poderem estudar.

11. E o currículo da instituição? O que ele costuma desenvolver relaciona-se com a inclusão?

R: Não houve adaptação.

12. O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades que você realiza?

R: Eles participam de todas as atividades e são muito queridos por todos. Existe colaboração e participação deles no que é proposto em sala.

13. Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?

R: A adaptação e a interação desses jovens podem, no início, ser dolorosa, ou difícil, mas com paciência, vontade e o auxílio da equipe da escola e dos alunos, eles costumam superar essa condição e passam a se relacionar com todos da melhor forma possível.

14. Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?

R: Hoje tem a inclusão e a gente é obrigada a trabalhar com os alunos, direta ou indiretamente sobre o assunto. E está mais do que certo. É importante pra que a socialização deles aconteça de forma harmônica.

15. Qual a sua interação com os professores da sala de recursos no momento de elaborar e aplicar atividades escolares? O que há de mais positivo e negativo nessa relação?

R: É um trabalho colaborativo. Antes das aulas, passo para a eles os materiais que usarei. Elas transcreve tudo em braile e elabora materiais que ajudam a compreensão do conteúdo pelo toque.

16. Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?

R: Nem sempre a família é presente.

17. E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?

R: A convivência de crianças portadoras de necessidades especiais com as ditas não especiais e com crianças especiais é muito boa, pois permite que se forme uma geração mais confiante no futuro, que poderá conquistar seu espaço na sociedade através de um convívio saudável, respeitando as diferenças individuais, ampliando sua visão de mundo, se tornando, no futuro pessoas mais humanizadas, comprometidas e integradas com a sociedade. Mas se pararmos para pensar essa ainda é uma realidade muito distante de nossas escolas. E muito ainda precisa ser feito para alcançarmos essa possibilidade de todos conviverem numa sala.

18. Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem?

R: Eles trabalham para tentar desenvolver e dão todo apoio ao projeto da inclusão. O diretor e o coordenador da escola são responsáveis pela integração das práticas e dos profissionais da escola, o que é fundamental para o processo de inclusão.

Acompanhamento e avaliação

19. Nas suas classes, como você faz o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da visão, para ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?

R: Sim, faço registro, como faço para os demais.

20. E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro para todos os alunos?

R: Normalmente faço uma avaliação processual. Eles fazem todas as atividades propostas ao restante da turma, com as devidas adaptações, e são avaliados de acordo com as próprias possibilidades.

21. Os professores da sala de recursos participam dos processos avaliativos que você realiza?

R: Não diretamente. Eles nos auxiliam sobre as práticas pedagógicas que devemos usar, conversamos sobre os recursos que podem ser providenciados. Elas ajudam na aplicação das provas, na correção e nos passam o resultado, mas somo nós quem damos a nota final, afinal de contas somos nós que acompanhamos os alunos na sala de aula.

22. Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

R: Só quem tem contato com esses alunos percebe que lidar com elas não é difícil. É um privilégio. Existem as dificuldades, pois não temos uma formação adequada e nem estrutura. É o que falta: que sejamos mais bem equipados para lidar com essa realidade, para que seja uma experiência melhor para todos.

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Nome do professor: **INF.4-Agostinho** (pseudônimo)

Série (s): Língua Portuguesa – Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano)

Formação profissional

1. Qual a sua formação acadêmica?

R: Formado em Letras. Especialização em Língua Portuguesa.

2. Há quanto tempo trabalha na área de educação?

R: Cerca de 23 anos.

3. Por que você escolheu essa profissão?

R: Eu escolhi ser professora porque sempre gostei de criança e de jovens e queria trabalhar com eles. Na fase da minha alfabetização, houve uma professora que me marcou, pois ela sempre foi muito paciente e respeitava o momento de cada um. Eu a admiro e acabei trazendo isso para a minha vida, pessoal e profissional. As classes não são homogêneas e busco respeitar o momento e as limitações de cada um, pois isso foi bom para mim e me incentivou a querer sempre mais.

4. Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial? Você foi informado de que teria esses alunos, você recebeu algum tipo de orientação da escola? Sente diferença dessa época para hoje?

R: Fui informada sim pela coordenação da escola, mas ficamos um pouco apreensivos, no início. A gente nunca sabe como um novo aluno irá se comportar. Fiquei em dúvida se daria certo, pois naquela época estávamos recebendo um aluno que vinha de uma história de fracasso na outra escola.

5. Você teve algum treinamento ou curso de capacitação, desde que começou a trabalhar nessa instituição, para realizar seu trabalho?

R: Nessa instituição, ainda não tive essa oportunidade. Já fiz cursos sobre educação inclusiva em outras instituições nas quais trabalhei e fiz um curso de Libras. Geralmente, procuro informações na internet ou algum material indicado pelos colegas.

6. O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão para vocês professores?

R: O governo oferece sim, mas são escassos e não atendem a nossa demanda. O que acaba nos ajudando, de verdade, é a nossa prática cotidiana.

7. Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?

R: Eu acho que a primeira coisa que tem que ser feita é os professores tratar de forma igual, não enfocar que é diferente, porque, na verdade não é. Eles têm que ser tratados iguais aos outros.

8. Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?

R: Antes de ter alunos com necessidades especiais, eu achava que eles viriam para a escola só para socializar, mas com a experiência descobrir que não é assim. As crianças com NEE também passam por processos de aprendizagem quanto à língua oral, língua escrita, filosofia, matemática, geografia...

Atividades desenvolvidas e interação escolar

9. Como você seleciona as atividades para trabalhar em sala de aula?

R: Eu tento adaptar o conteúdo que é proposto para a turma, mas nunca deixo de dar algum assunto, por achar que eles não possam acompanhar. Sempre procuro trazer materiais para as minhas aulas que tenham a ver com alguma coisa da atualidade, comento, pergunto se alguém viu, se alguém tem alguma opinião, o que eles acham...

10. E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?

R: Não existe nada diferente dos demais. A única diferença é que tenho a ajuda das professoras Ana e Renata, para me ajudarem a analisar as atividades. Então está sendo assim: eu passo o conteúdo do dia, eles geralmente fazem uma cópia (ou os professores da sala de recursos normalmente passa para o braile), pois nem sempre tem material impresso para todos. Eles transcrevem para o caderno, depois passo uma atividade, eles tentam fazer (os cegos vão para a sala de recursos). Na sala, quando passo exercícios eles tentam fazer sozinhos sem ajuda, depois que eles terminam as professora Ana e a professora Renata dão uma olhada.

11. E o currículo da instituição? O que ele costuma desenvolver relaciona-se com a inclusão?

R: Não foi adaptado, não que eu saiba.

12. O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades que você realiza?

R: O lado social deles é muito bom e a parte da aprendizagem também. Eles sabem se comunicar com os outros, respeitar as regras dentro da sala de aula. Eu sinto que eles estão indo bem.

13. Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?

R: Alguns acham que só porque o aluno está na escola, já está bom demais. Ele está socializando, está ali... mas eu não penso assim. Eu acho que eles tem que ir além. Eles merecem ir além daquilo, eles merecem aprender, eles merecem se desenvolver. (...) Eu percebo muito que na escola, basta que o aluno esteja ali interagindo. Mas eu, particularmente, acho que isso não basta. Então a minha angústia sempre foi essa. Então, eu modifico sim, mas eu modifico tentando ampliar a capacidade. Porque eu acho que não basta ele estar ali só participando. Acho que ele tem que crescer. (...) Ele não pode estar aqui na escola à toa.

14. Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?

R: Não costumo presenciar muitos eventos de preconceitos entre os alunos nas minhas salas. Mas ele [o preconceito] ocorre com certeza. Acho que a inclusão é uma boa oportunidade para trabalharmos questões sociais e afetivas. A convivência ajuda que eles possam desenvolver outras habilidades além do que é exigido pela escola.

15. Qual a sua interação com os professores da sala de recursos no momento de elaborar e aplicar atividades escolares? O que há de mais positivo e negativo nessa relação?

R: Existe uma relação profissional que é muito rica, pois elas nos ajudam muito. São um apoio, principalmente na realização das atividades. O negativo é que essa é uma relação de dependência. Eu elaboro a atividade, mas na hora de aplicar eu não posso fazê-la sozinha, pois preciso do auxílio delas. Infelizmente, como nosso tempo é curto, nem sempre dá para trocarmos mais experiências, pois a gente tem que correr atrás de outras coisas, dar conta dos trabalhos, complementar a renda, cuidar da família... Porque, se não, fica mais difícil...

16. Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?

R: O problema não é só com o pai do aluno cego, são com todos os pais. De maneira geral, dentro da escola, sempre tem aquele aluno que está abandonado, que a família vem muito pouco. A gente tenta chamar e não consegue falar, o pai não comparece, ele deixa um telefone que depois não tem contato. Mas, no geral, mais da metade dos alunos, conseguimos ter um bom contato com a família.

17. E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?

R: Eu acho extremamente complicado. Todos os alunos são diferentes entre si e é sempre muito complicado lidar com isso. Mas quando se trata de uma necessidade mental, física, visual, auditiva acho que é mais difícil, pois requer certos cuidados que nós não somos preparados para lidar.

18. Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem?

R: Na entrada do aluno com NE nesta escola, a direção se mostra interessada pelo processo de inclusão, pelo trabalho da Sala de Recursos e propõem que se faça um trabalho conjunto para o sucesso da inclusão, unindo coordenação, professores, família e alunos. O que ocorre é que, após o início do ano letivo, poucos encontros ocorreram. Mas o trabalho delas é satisfatório e elas demonstram fazer o que está ao seu alcance.

Acompanhamento e avaliação

19. Nas suas classes, como você faz o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da visão, para ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?

R: Eu registro o desempenho, a participação e o comportamento deles nas atividades, as notas nas avaliações... mas busco observar os avanços individuais, nunca comparando com outros alunos. Valorizo quando percebo que o aluno avançou.

20. E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro para todos os alunos?

R: Não tenho nenhum método diferente para eles só porque possuem deficiência visual, pois eles conseguem acompanhar o ritmo da turma, basta fazer as adaptações, fazer as provas e as atividades em braile para os cegos ou ampliar a fonte para os com baixa visão.

21. Os professores da sala de recursos participam dos processos avaliativos que você realiza?

R: Eles não participam, eu que dou as notas e avalio os alunos.

22. Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

R: Penso que, não só em relação à inclusão, mas no geral, a escola precisa se atualizar bastante ainda. A inclusão traz a socialização e o convívio com as diferenças, a diversidade para a sala de aula, mas isso não ocorre da maneira adequada, pois falta equipamento, profissionais capacitados, ambientes adequados e adaptados, material...

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Nome do professor: **INF.5-Isabel** (pseudônimo)

Série (s): História – Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano)

Formação profissional

1. Qual a sua formação acadêmica?

R: Tem licenciatura em História. (Cursos de curta duração e disciplinas especiais na pós-graduação)

2. Há quanto tempo trabalha na área de educação?

R: Uns dezessete para dezoito anos.

3. Por que você escolheu essa profissão?

R: Por volta dos 16 anos, foi quando comecei a me interessar pela educação. Nessa época, tive um professor de Matemática que era diferente de todos os demais que havia tido até o momento. Ele se mostrava amigo e se importava com os alunos, ao contrário dos outros professores que não davam muita atenção aos problemas particulares dos alunos. Esse professor se tornou um amigo pessoal. Eu nunca tinha tido aulas de Matemática tão produtivas quanto as dele, me apaixonei pela matéria e comecei a sonhar em um dia também ser uma educadora. Bem, eu não seguir a Matemática, mas segui a História (risos).

4. Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial? Você foi informado de que teria esses alunos, você recebeu algum tipo de orientação da escola? Sente diferença dessa época para hoje?

R: Eles me avisaram que teria uma sala com alunos cegos e com baixa visão. Houve uma época que apareceram alguns outros alunos com surdez e síndrome de Down, mas aqui a maioria é sempre com deficiência visual. Então... quando me informaram sobre essa situação, de dar aula para aluno cego, eu confesso que meu sentimento era de ter dó. Aí eu comecei a trabalhar com a minha própria cabeça. Nessa época, eu achava que esses alunos deveriam passar de ano, independente de ter aprendido o conteúdo mínimo ou não. No ponto de vista, na época, eles deveriam passar de ano por

serem alunos diferentes e com dificuldades. Eu demorei um bom tempo para aceitar que eles eram alunos normais e que a deficiência deles não poderia fazer com que eu sentisse pena ou dó dos meus alunos.

5. Você teve algum treinamento ou curso de capacitação, desde que começou a trabalhar nessa instituição, para realizar seu trabalho?

R: Não, nunca fiz nenhum treinamento ou capacitação sobre deficiência visual. Particpei de alguns cursos em congressos e assistir algumas palestras sobre inclusão e sempre que posso leio e estudo sobre o assunto.

6. O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão para vocês professores?

R: O governo determinou que todas as escolas tem que aceitar os alunos, independente de como ele seja, só que não houve preparação do corpo docente pra receber essas crianças. Existem alguns cursos gratuitos sim, mas que não são obrigatórios e nem exclusivos para professores. São esporádicos e insuficientes diante da nossa demanda e que não se adequam à nossa realidade. Apareceram muitos cursos que eu até gostaria de fazer, mas não tive tempo para tal. Nós temos muitas atividades para realizar enquanto professores e isso gera uma sobrecarga muito grande. Temos que escolher a dedo o que fazer e infelizmente o governo não tem nos dados muito apoio. Ser professor no Brasil tem sido uma experiência muito desafiadora e em muitos casos desanimadora também, pois às vezes nos sentimos de mão atadas e sem muitas opções, o que acaba gerando uma desmotivação enorme há um sentimento de abandono no que se refere ao trato do governo para com a educação no nosso país e isso atinge todos os níveis, inclusive a inclusão.

7. Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?

R: Acho que é importante uma atitude positiva. É preciso ver o aluno com deficiência visual como qualquer outro. Além disso, faz-se necessário que o professor busque atualizar sempre seu conhecimento.

8. Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?

R: Nem tudo ocorre da maneira adequada. Ainda temos muitos obstáculos a serem vencidos e eu tento contribuir como posso. Tratando meus alunos com respeito e me empenhando em meu trabalho.

Atividades desenvolvidas e interação escolar

9. Como você seleciona as atividades para trabalhar em sala de aula?

R: As atividades são as mesmas para todos os meus alunos.

10. E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?

R: As professoras da SR recolhem os materiais, passam para o braille e os alunos responde.

11. E o currículo da instituição? O que ele costuma desenvolver relaciona-se com a inclusão?

R: Infelizmente, não. Nós não tivemos uma reformulação do currículo.

12. O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades que você realiza?

R: Eu sinto que meus alunos estão inseridos nas atividades que realizo. Eles são participativos e têm bom aproveitamento nas atividades.

13. Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?

R: Diminuir o barulho, sentar mais a frente, falar com o máximo de detalhes possíveis.

14. Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?

R: A conversa é o mais importante, pois assim podemos tratar os problemas e respeitar a diferença de cada um, sem ofensas e sem intolerância.

15. Qual a sua interação com os professores da sala de recursos no momento de elaborar e aplicar atividades escolares? O que há de mais positivo e negativo nessa relação?

R: eu elaboro todas as atividades na minha disciplina. Então, passo as atividades para as professoras da sala. Esse trabalho em conjunto e positivo. Mas obviamente nem sempre ocorre como deveria.

16. Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?

R: As famílias não costumam aparecer muito aqui. Eles vem em época de reunião ou quando são chamado por conta de problemas com os filhos, mas não participam da educação na escola.

17. E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?

R: Acho muito complicado, pois são realidades muito distintas que não estamos preparados para isso.

18. Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem?

R: O diretor e a coordenação nos ajuda e contribui bastante.

Acompanhamento e avaliação

19. Nas suas classes, como você faz o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da visão, para ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?

R: Registro e acompanho o desenvolvimento deles como registro e acompanho o dos demais.

20. E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro para todos os alunos?

R: Sim. Utilizo o mesmo tipo de registro.

21. Os professores da sala de recursos participam dos processos avaliativos que você realiza?

R: Elas não costumam participar do processo de avaliação, geralmente somos nós, professores da sala de aula, que registramos as notas. Elas somente nos ajudam com as atividades e nos indicam aquelas questões que os alunos tem mais facilidade e mais dificuldade para serem avaliadas. Lógico que as conversas informais que temos com as professoras [da Sala de Recursos] me auxiliam bastante na hora de avaliar, pois nos ajudam a entender as necessidades dos alunos e assim adaptar os conteúdos das disciplinas, o que contribui para que o bom rendimento apareça.

22. Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

R: Positivos: a socialização e o desenvolvimento de atitudes solidárias pela turma; a interação entre deficientes e não deficientes; o maior desenvolvimento da cooperação entre eles. A gente aprende a lidar com as diferenças e ser solidários [...] É uma ótima oportunidade de interação e crescimento. Negativos: a dificuldade de adaptação, pois as aulas são preparadas para alunos sem deficiência. Muitas vezes, os alunos ficam ‘desincluídos’, pois ficam à parte e não conseguem aprender devidamente. E há atrasos nos conteúdos e dificuldade de transmitir o conteúdo que aprendem. Falta de material didático e pedagógico. [...] A quantidade de professores na sala de recursos é muito pouca para atender a escola. [...] Há pouco tempo disponível e de permanência na escola para atender às demandas dos alunos. O fato de não conseguirmos ter um contado direto com o professor, dificulta bastante o nosso trabalho.

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Nome do professor: **INF.6-Cristina** (pseudônimo)

Série (s): Sociologia – Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano)

Formação profissional

1. Qual a sua formação acadêmica?

R: Licenciada em Ciências Sociais. Licenciatura em Letras e cursos de curta duração.

2. Há quanto tempo trabalha na área de educação?

R: Há mais de 25 anos.

3. Por que você escolheu essa profissão?

R: Mesmo diante um cenário de desvalorização dos educadores, desrespeito dos alunos, falta de profissionais, má remuneração, entre tantos outros problemas enfrentados pela classe, eu escolhi essa profissão por amor a educação, eu amo o que faço. Sempre achei a profissão de professor muito bonita e sinto que essa é minha vocação. Infelizmente enfrentamos muitos problemas como disse antes.

4. Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial? Você foi informado de que teria esses alunos, você recebeu algum tipo de orientação da escola? Sente diferença dessa época para hoje?

R: No início, ter alunos com necessidade especial foi desafiador porque eu não tinha experiência. Mas com o tempo fui percebendo o que eles precisavam e o que eu precisava para trabalhar com eles.

5. Você teve algum treinamento ou curso de capacitação, desde que começou a trabalhar nessa instituição, para realizar seu trabalho?

R: Não. Fiz um curso (por conta própria), na área de educação, que tratou brevemente sobre inclusão. Mas quando cheguei ainda não.

6. O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão para vocês professores?

R: Existem cursos dedicados para nossa categoria sim, oferecidos principalmente pela Secretária de Educação do Estado. Mas geralmente, o que acontece é que somos nós, professores, quem deve ir atrás dessa formação, caso queira atuar em uma área diferente.

7. Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?

R: Acreditar na educação. Muitos de nós aqui poderíamos está em qualquer outro lugar, fazendo qualquer outra coisa, ganhando um salário muito maior, mas estamos aqui, porque acreditamos na educação.

8. Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?

R: É um trabalho que estou achando, por um lado, difícil, mas, por outro, muito gratificante. É complicado dar aula para uma turma de 40, 50 alunos, pois cada um tem seus problemas, disciplina, desinteresse, repetência, má-criação, mas com os alunos cegos é um pouco diferente, pois além dessas dificuldades e da própria deficiência, percebo que eles tem se esforçado para tentar absorver o máximo daquilo que estou tentando passar a eles. Eles têm interesse em avançar, isso é gratificante.

Atividades desenvolvidas e interação escolar

9. Como você seleciona as atividades para trabalhar em sala de aula?

R: Busco fazer atividades de acordo com a habilidade dele, mas dentro do tema trabalhado na sala de aula, para ele se sentir incluído.

10. E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?

R⁵¹:

11. E o currículo da instituição? O que ele costuma desenvolver relaciona-se com a inclusão?

R: Não. Nunca houve uma adaptação do currículo no que se refere a esse assunto. Nós, em sala, que tentamos adaptar as forma de passar os conteúdos de forma a facilitar a compreensão da turma.

12. O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades que você realiza?

R: Eu sinto que eles estão inseridos nas atividades sim. Existem inclusive algumas atividades que eles assimilam muito bem, até melhor que os outros alunos.

13. Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?

R: Eles são muito queridos por aqui, os colegas se oferecem para ajudá-los, se preocupam quando faltam à escola. Eles participam das atividades e interagem na hora das discussões, das leituras. Eu não distingo eles dos demais e nem tenho técnicas especiais para que eles se darem bem. Acho que o grande segredo é que a deficiência não é usada como um motivo para que eles sejam poupados de coisa alguma na escola. Eles são tratados iguais, se a cobrança for diferente, não há inclusão.

⁵¹A aplicação dos questionários não seguiu a ordem linear das perguntas, pois a pesquisadora tentou estabelecer um diálogo mais aberto com os informantes. Dessa maneira, algumas perguntas acabaram ficando sem respostas, o que não prejudicou a análise proposta no estudo.

14. Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?

R: Sempre que necessário tento repreender atitudes preconceituosas quando elas ocorrem nas minhas aulas. Busco incentivar trabalhos em grupos também. O senso comum nos faz pensar muito mais na identidade do que na diferença, porque é muito mais fácil. Mas a diferença se apresenta, e você tem que lidar. É bom para todos.

15. Qual a sua interação com os professores da sala de recursos no momento de elaborar e aplicar atividades escolares? O que há de mais positivo e negativo nessa relação?

R: Nossa interação é muito boa. Elas estão sempre a disposição quando tenho alguma dúvida.

16. Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?

R: Dá para perceber que tem alguns pais que querem, que se empenham em entender mais, em participar um pouquinho, mas, também não estão muito preparados. São pais que têm que trabalhar, que não têm tempo, famílias muito carentes, que saem muito cedo de casa, trabalham o dia todo, só encontram o filho à noite e depois tem que dormir para acordar cedo para mais um outro dia de trabalho. Então, eles não auxiliam muito, eu até entendo. Mas o grande problema mesmo é que muitos deles acham que essa socialização, essa escolarização só acontece no convívio escolar e isso atrapalha muito, pois os alunos vem achando que tudo é permitido, não tem uma educação para viver em sociedade e não tem limites.

17. E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?

R: É uma questão delicada, pois mal conseguimos lidar com grupos de alunos com a mesma necessidade especial. Pois a verdade é que não estamos, professores e própria escola, preparados para recebê-los.

18. Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem?

R: Eles contribuem em tudo, principalmente porque acreditam na inclusão destes alunos.

Acompanhamento e avaliação**19. Nas suas classes, como você faz o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da visão, para ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?**

R: O acompanhamento é feito ao longo de todo o ano. Isso é importante para montar objetivos, analisar habilidades, cria metas e fazer planejamentos.

20. E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro para todos os alunos?

R: É o mesmo tipo de registro.

21. Os professores da sala de recursos participam dos processos avaliativos que você realiza?

R: Não. Eles não participam.

22. Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

R: Na minha opinião, o que há de mais positivo na inclusão é a possibilidade que esses alunos têm de se socializar, de aprender a colaborar com os demais, ter autonomia, domínio próprio, poder se expressar livremente e ser reconhecido socialmente, e, principalmente, de adquirir conteúdos novos que são ensinados a todos. Mas há muitos pontos negativos, como por exemplo, a falta de capacitação dos profissionais da escola para lidar com essa realidade, falta de materiais adequados, infraestrutura e incentivo governamental.

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Nome do professor: **INF.7-Odalvo** (pseudônimo)

Série (s): Filosofia – Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano)

Formação profissional**1. Qual a sua formação acadêmica?**

R: Graduado e pós-graduado em Filosofia.

2. Há quanto tempo trabalha na área de educação?

R: “Estou professor” há 18 anos.

3. Por que você escolheu essa profissão?

R: Para mim, era uma carreira criativa, estimulante e eu queria ajudar outras pessoas. Meu entusiasmo inicial me ajudou a superar as dificuldades que tive no início da carreira. Esta profissão é realmente uma escolha, um grande passo que damos em nossa vida e para o é preciso estar conscientes, pois poderá ser de momentos bons, suaves e também de muitas tempestades. O professor tem de estar convencido do valor da educação e também se interessar pelos jovens.

4. Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial? Você foi informado de que teria esses alunos, você recebeu algum tipo de orientação da escola? Sente diferença dessa época para hoje?

R: Eu confesso que senti um 'frio na barriga'. Ensinar é sempre uma grande responsabilidade e é natural sentir angústia frente ao desconhecido. Principalmente quando não somos formados para trabalhar com as diferenças, mesmo que a escola tenha me avisado antes.

5. Você teve algum treinamento ou curso de capacitação, desde que começou a trabalhar nessa instituição, para realizar seu trabalho?

R: Específico sobre educação inclusiva, não.

6. O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão para vocês professores?

R: Não, eu mesmo já me interessei em fazer alguns cursos. E os cursos são particulares. Os que fiz, fui eu mesmo que custeei.

7. Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?

R: Bem, incentivo financeiro não tem, mas incentivo pessoal, de crescimento, de querer participar, a doação, porque você vai trabalhar com alunos especiais e isso é diferente, é o essencial.

8. Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?

R: Eu tento me preparar para lidar/[tratar] com essa situação em sala. [...] Por que eu preciso saber lidar com a pessoa com NE? Por que nós temos que incluir? Penso que é essa a questão! A deficiência, ela está presente no meio escolar. Agora a inclusão é lei. Então a gente tem que estar preparado pra recebe da melhor maneira. (E como é essa preparação? Fácil? Difícil: - O que é difícil.)

Atividades desenvolvidas e interação escolar

9. Como você seleciona as atividades para trabalhar em sala de aula?

R: Penso na turma que tenho, o que eles já conhecem e o que precisam conhecer. Então, escolho as atividades com muito cuidado e com o objetivo de passar uma mensagem para eles, que sirvam para suas vidas. Busco trabalhar com um material que tragam, em algum momento, valores que eles possam levar para o cotidiano deles.

10. E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?

R: Minhas aulas costumam ser expositivas explicativas ou dialogadas. Gosto de trabalhos de pesquisa, trabalhar livros, dramatizações, músicas e tudo que possa enriquecer a aula e torná-la mais dinâmica.

11. E o currículo da instituição? O que ele costuma desenvolver relaciona-se com a inclusão?

R: Não há um direcionamento para isso.

12. O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades que você realiza?

R: Eu sinto que eles são interessados, bastante motivados e as atividades costumam surtir efeitos.

13. Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?

R: Tudo depende do grau do aluno. Busco respeitar, quando possível, o grau de cada um. Tem uns que se socializam muito bem e outros são mais rebeldes. Mas no geral essa interação tem se dado da melhor maneira possível.

14. Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?

R: Eu acho importantíssimo trabalhar com essa temática, porque o ambiente da escola te dá subsídios e oportunidade de convivência com as pessoas, de contato. E essa convivência do dia-a-dia

escolar nos ajuda a tirar esse enigma de que pessoa deficiente não pode fazer isso ou não pode fazer aquilo.

15. Qual a sua interação com os professores da sala de recursos no momento de elaborar e aplicar atividades escolares? O que há de mais positivo e negativo nessa relação?

R: O professor de apoio adapta os recursos para que os alunos com NE tenham acesso ao currículo, fazem o trabalho de orientação, de mobilidade... Já nós, professores das turmas regulares, somos responsáveis por trabalhar com o desenvolvimento intelectual desses alunos, uma abordagem pedagógica que garanta a todos o desenvolvimento. Portanto, realizamos um trabalho cooperativo.

16. Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?

R: Não são todos os pais que são presentes, estou dizendo no geral. Alguns são, mas a maioria acha que a responsabilidade de fazer o trabalho é toda da escola e do professor.

17. E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?

R: No atual momento em que vivemos, seria uma condição que exige muito mais esforço. Não é impossível, mas exige qualificação para os profissionais, compromisso do governo, mudança estrutural na escola, mudança no currículo, no conteúdo didático. Além disso, acho que pode funcionar e favorecer a aprendizagem em grupos pequenos (com ou sem alunos de inclusão). Em classes numerosas, como é o caso das escolas públicas, os professores costumam encontrar mais dificuldade para flexibilizar as atividades e perceber as necessidades e habilidades de cada um.

18. Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem?

R:

Acompanhamento e avaliação

19. Nas suas classes, como você faz o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da visão, para ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?

R: Eu não tenho uma maneira específica para isso. Eu tento levar em consideração as limitações dos alunos e faço um balanceamento na hora de avaliar, para não prejudicá-los.

20. E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro para todos os alunos?

R: É o mesmo tipo de registro para todos.

21. Os professores da sala de recursos participam dos processos avaliativos que você realiza?

R: Eles não participam.

22. Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

R: Infelizmente, a estrutura ainda não é adequada. Na rede pública, ainda falta adaptações físicas necessárias. Além disso, é preciso cobrar do poder público verbas e apoio pedagógico. Já se fala de inclusão há uns bons anos e até quando vamos alegar que não estamos preparados? É preciso tratar essa questão com mais responsabilidade e aproveitar o que há de mais positivo nessa questão que é o convívio com a diversidade.

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Nome do professor: **INF.8-Luciene** (pseudônimo)

Série (s): Geografia – Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano)

Formação profissional

1. Qual a sua formação acadêmica?

R: Graduada e pós-graduada em geografia.

2. Há quanto tempo trabalha na área de educação?

R: 22 anos.

3. Por que você escolheu essa profissão?

R: Primeiro, porque na minha família tem muitos professores. Depois, vieram os professores pelas escolas que passei e que marcaram a minha vida. Claro, que foi difícil assumir uma profissão que é totalmente desvalorizada em nosso país. Eu gostava da pesquisa, mas gostava ainda mais de

explicar o que fazia. Fiz muitos estágios e nessa prática concluí que era o que eu queria. Me tornei professora e me orgulho disso, apesar das dificuldades.

4. Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial? Você foi informado de que teria esses alunos, você recebeu algum tipo de orientação da escola? Sente diferença dessa época para hoje?

R: Eu fui informada sim, a diretora me consultou antes da chegada deles. Foi difícil no começo, mas com o decorrer do tempo, aprendi a lidar com os alunos e terminou tudo bem.

5. Você teve algum treinamento ou curso de capacitação, desde que começou a trabalhar nessa instituição, para realizar seu trabalho?

R: Fiz alguns cursos de capacitação desde que comecei aqui, mas não por incentivo da instituição. Foi por minha conta e nem direcionado totalmente para a inclusão.

6. O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão para vocês professores?

R: O governo deve oferecer algum curso sim, mas eu desconheço. Os cursos que conheço por aqui são pagos (particulares) e também não são específicos para professores. É uma pena, pois a gente fica muito dependente dos profissionais da sala de recursos, dos interpretes de Libras... e no dia que eles faltam, como a gente faz?

7. Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?

R: Você tem que ter a boa vontade e um amor mesmo, é o principal.

8. Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?

R: Falta de infraestrutura; Contato raro com o professor especializado; Dificuldade na apresentação de mapas, por ex. (falta de adaptação); Número elevado de alunos por sala Desmotivação/acomodação do aluno cego;

Atividades desenvolvidas e interação escolar

9. Como você seleciona as atividades para trabalhar em sala de aula?

R: Sempre seleciono aquilo que acho mais pertinente, no intuito de fazer com que eles assimilem o conteúdo e possa utilizá-los em seu dia-a-dia, quando possível.

10. E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?

R: Quase sempre minhas aulas são expositivas. Às vezes, faço um resumo para eles (que é passado para o braile ou ampliado, pelos alunos ou pelos professores da SR). Depois há uma discussão e interpretação do conteúdo. Depois é feito um questionário ou um exercício de qualquer tipo, que servem para a fixação do conteúdo. Esse exercício, ele já é avaliativo também. (Geralmente, leva o material para a professora Ana para que ela passe para o braile ou amplie a fonte, para facilitar o trabalho).

11. E o currículo da instituição? O que ele costuma desenvolver relaciona-se com a inclusão?

R: Não. As adaptações são eventuais e específicas. Mas nunca houve uma discussão mais ampla que objetivasse contemplar o atendimento à diversidade e o aparato que a equipe precisa para atender e ensinar a todos. E nem o currículo foi adaptado para prever a flexibilização das atividades, com mais recursos sonoros e táteis, para contemplar as diversas necessidades.

12. O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades que você realiza?

R: Eles acompanham o ritmo dos demais alunos da turma. Alguns inclusive são bem desenvolvidos e alcançam as melhores notas da escola. A deficiência visual não é uma NE que dificulte a aprendizagem desses alunos.

13. Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?

R: Eles não conseguem ver ou tem dificuldade para fazer isso. Então, penso que a melhor técnica é pedir que a turma faça silêncio, pois é o único jeito de ela prestar atenção na aula é ouvindo. E a turma costuma colaborar bastante em relação a este ponto.

14. Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?

R:

15. Qual a sua interação com os professores da sala de recursos no momento de elaborar e aplicar atividades escolares? O que há de mais positivo e negativo nessa relação?

R: O professor da sala de recursos, assim como a coordenação pedagógica, fazem uma espécie de mediação do ensino, construindo um projeto colaborativo que dê conta do grupo heterogêneo de alunos. Nós elaboramos as atividades, eles ajudam a adaptá-las às necessidades dos alunos e no processo de avaliação.

16. Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?

R: O que a gente nota é que a família está se distanciando do filho. Os pais aparecem nas reuniões e se resume a isso. Então, as normas de educação somos nós que estamos passando para eles. A gente pensa: eu não tenho que falar pra esse aluno que ele não pode fazer tal coisa, isso a mãe dele teria que ter falado, mas não é assim que tem acontecido. Por exemplo, a gente está aqui conversando e para um aluno chegar ali e pedir licença para entrar seria um processo natural, ele já teria que ter aprendido isso na casa dele, mas não aprende. Então, está cada vez mais difícil. Pai e mãe estão ausentes, os filhos totalmente na escola e a escola não mudou o suficiente para dar conta dessa situação.

17. E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?

R: Essa questão não existe, aos olhos da lei, pois todos têm esse direito de frequentar a escola. Mas é dever do Estado oferecer condições adequadas para isso, para ajudar a cuidar desse aluno e todos os equipamentos específicos necessários e os profissionais capacitados. Sem isso, torna-se um processo muito difícil.

18. Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem?

R:

Acompanhamento e avaliação

19. Nas suas classes, como você faz o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da visão, para ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?

R: Eu sempre levo em consideração que eles tem suas particularidades e que elas podem interferir na maneira como eles apreendem o conteúdo que ensino. Então busco relevar muitas coisas e valorizar outras. [...] Não faço uso de nenhum tipo específico de registro, que se diferencie dos demais.

20. E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro para todos os alunos?

R: Não.

21. Os professores da sala de recursos participam dos processos avaliativos que você realiza?

R: Tento dialogar com as professoras e encontrar os pontos em que eles têm maiores dificuldades de aprendizagem do conteúdo para observar como avaliá-los. Mas quem avalia sou eu.

22. Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

R: Sabemos da necessidade da inclusão, mas dizer que o que está acontecendo é inclusão, não é verdade. A inclusão ainda não existe, pois aos alunos cegos são postos em sala de aula regular, mas faltam condições estruturais e didáticas para que ocorra aprendizado de qualidade. O governo está "jogando" esses alunos nas escolas sem se preocupar com a educação dos mesmos. Defendo a inclusão, mas falta responsabilidade do governo. Os professores precisam ser qualificados, melhor remunerado e que tenham condições de exercer um trabalho digno e de qualidade. É preciso haver uma mudança no sistema educacional, principalmente da rede pública, para que esses jovens saiam da escola com uma aprendizagem de qualidade.

QUESTIONÁRIO II (Professores de atendimento educacional especializado na sala de recursos)

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Nome da professora: **INF.9SRM-Ana**

Formação profissional

1. Qual a sua formação acadêmica?

R: Formada em pedagogia e curso de capacitação na área da deficiência visual. Além de outros cursos de curta duração. E recentemente finalizei meu curso de especialização na área de educação especial. (25 anos de experiência).

2. Por que você escolheu essa profissão?

R: Na verdade, quando mais jovem eu fui convidada para auxiliar uma professora, aí eu fiquei lá por um período ajudando (não era educação especial). Não era minha pretensão inicial ser professora, mas essa experiência me ajudou bastante a escolher a minha profissão.

3. Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial da visão? Você sente diferença dessa época para hoje?

R: Foi muito difícil, porque a gente não tinha nenhuma experiência, não sabia o que era educação especial. A gente sabia que havia escolas especiais e que tinham alunos especiais nessas escolas, mas não em escolas assim como esta. Então, no início eu penei, corri atrás, fiz um monte de cursos. Não fiquei esperando as coisas caírem do céu, eu corri atrás. Foi de interesse mesmo, vontade de fazer algo diferenciado. Hoje eu diria que, não vou dizer que eu sei de tudo, mas que corri muito atrás e aprendi muito nesses cursos.

(Pesquisadora: Então, no começo você não teve nenhum tipo de preparação?)

Informante: Não, nenhuma).

4. O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão e apoio especializado?

R: Bem, que eu saiba, aqui não. Dentro do ensino regular não.

5. Tem alguma outra instituição, a não ser a escola regular, na qual vocês, e até os alunos com NEE, buscam mais suporte?

R: O CAP nos auxilia bastante, na confecção de materiais, nos fornece cursos e treinamentos.

6. Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?

R: A primeira coisa é a doação. Tem que se doar, participar da vida do aluno, conhecê-lo um pouco mais, não só na escola. Porque eles já têm todo um processo de se sentirem discriminados, então se nos limitarmos somente ao conteúdo, não iremos mudar, nem acrescentar nada na vida dele. Então, penso que, às vezes, posso não acrescentar nos conteúdos propriamente ditos, mas acrescentei na vivência, que acho que para eles vai ajudar bastante também. Outra coisa, obviamente, é se esforçar pelo conhecimento daquilo que se vai trabalhar com qualidade e com sentimentos, por que isso influencia muito. Conhecer e saber passar isso para o aluno.

7. Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?

R: No início, tinha muitas dificuldades. Se parar pra analisar ainda tenho muitas, porque eu não trabalhava com deficientes e fui jogada pra trabalhar com deficientes. Mas aí me apaixonei, gostei. Gosto do meu trabalho. Tenho dificuldades sim, porque quanto mais você aprende, quanto mais você estuda, mais precisa de alguma coisa, está sempre faltando alguma coisa que você poderia dar mais e você bate com um aluno como eles, você vai ver que ainda falta alguma coisa. Porque ela é muito interessada, ela busca, ela quer, ela precisa, aliás os alunos aqui, eles sabem o que eles querem, eles sabem buscar e aí a gente tem que saber como corresponder a eles.

Atividades desenvolvidas e interação escolar

8. Quantos alunos que estudam aqui são cegos e com baixa visão? Existe alguma diferença básica para vocês trabalharem com eles?

R: Temos dez alunos, mas nem todos estão frequentando. Um aluno cego é diferente de um aluno com baixa visão. Por exemplo, normalmente, aqui trabalhamos com a avaliação normal. A

mesma avaliação que é aplicada na turma comum é aplicada para eles, só que em braile, pro cego, ou ampliação de fontes, pra baixa visão. Não se tem uma avaliação específica. Eles, às vezes, fazem a prova na Sala de Recursos e dispõem de um tempo a mais para responder, mas não temos atividades ou avaliações especiais para eles. É tudo normal como a de todo mundo. Quando é uma prova mais complicada, mais complexa, a gente faz a leitura, ajuda lendo pra eles e bota também no braile.

9. Eles sabem braile? E como é o trabalho com o braile aqui? Vocês têm material adequado?

R: Sim. Porque é o único meio de leitura e escrita para trabalhar com alunos cegos.

10. E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?

R: As atividades ocorrem através de braile. O aluno cego é alfabetizado em braile e encaminhado para escola. Em baixa visão, a escrita é ampliada com a fonte determinada de acordo com avaliação feita pela psicopedagoga (professora de treinamento de visão).

11. O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades aqui na escola?

R: Vamos dizer que uns setenta, oitenta por cento. O desempenho deles é razoável para excelente. Eles, muitas vezes, se sobressaem nas turmas e são alunos de destaque, muito esforçados.

12. Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?

R: Não existem técnicas específicas. Os alunos aqui tem uma boa relação, são jovens muito populares por aqui.

13. Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?

R: Com o diálogo. Conversando com os alunos, explicando que não é legal. Mas raramente a gente presencia essas situações de preconceitos aqui.

14. E como que é a interação da sala de recursos com os professores regulares?

R: Eles têm dificuldade em tudo. Porque a maior parte dos professores aqui não foi preparada pra trabalhar com o deficiente. O que já tem hábito de trabalhar com deficiente, trabalha numa boa, sem nenhum problema, mas os que não foram preparados vai reclamando e a gente vai contornando. Infelizmente, nem sempre dá para ir até eles ou eles até a gente para dialogar, saber alguma coisa, saber se eles precisam de algo. Essa relação seria melhor se eles fossem preparados para a inclusão, pois facilitaria o diálogo.

15. Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?

R: Os pais esperam que os filhos se desenvolvam da melhor maneira possível, mas normalmente eles não nos procura, muitos tem outros problemas, questões financeiras... A gente tenta suprir esta necessidade. Parte do professor a iniciativa. Inclusive, temos dificuldades, pois alguns são maiores de idade, com quase 30 anos, eles já se sentem donos de si e não aceitam que os familiares se intrometam em sua vida escolar.

16. Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem aqui na sala de recursos?

R: Eles ajudam bastante. Apoiam nossos projetos e estão sempre à disposição para nos ajudar no que precisamos, principalmente o diretor.

A sala de recursos

17. Qual o tipo de atendimento que é oferecido pelo apoio especializado na sala de recursos?

R: Estamos aqui para atender os alunos em tudo o que eles precisarem em relação ao ensino fornecido aqui na instituição, para que eles se desenvolvam. O atendimento é feito levando em consideração as individualidades do aluno. Por exemplo, sei que aluno 'fulano de tal' tem dificuldade com ortografia, então tentamos auxiliá-lo mais nisso, mesmo que o outro aluno tenha outra questão, que trabalhamos também. É uma dificuldade comum entre eles a ortografia.

18. Quais os métodos/técnicas e instrumentos estão disponíveis para a realização do atendimento educacional? (Acesso a internet, softwares, áudios-livro, livros didáticos e paradidáticos em braile, livros ampliados, projetor, impressora, entre outros).

R: Máquina braile, impressora, reglete, prancha, soroban, recursos óticos, dispositivos de áudio, livros didáticos, gravador e programas de computador (Dosvox, Braile Fácil e o formato Mecdaisy – que está em estudo, para leitura no computador). (Pendriver, celular, cartão de memória que são dos próprios alunos).

19. Quem fornece e quem solicita esse material?

R: Geralmente, recorremos à direção da escola para o material que produzimos aqui. Alguns materiais são enviados pelo governo, alguns nem são utilizados como o gravador, por exemplo, que mandaram para a gente, mas os alunos aqui não gostam de usar... Mas nem sempre temos o que precisamos. Olha para esta pilha de livros didáticos, todos aí jogados, sem uso, enquanto lá na biblioteca estamos precisando de livros paradidáticos.

20. Que tipo de suporte governamental vocês recebem para atender a demanda de alunos com necessidades especiais da visão?

R: Os materiais que te mostrei, a orientação e os cursos no CAP. Claro que falta muita coisa ainda, alguns materiais somos nós que produzimos. Enfim...

21. Vocês atendem outras necessidades especiais? E se chegar algum aluno que não seja cego/baixa visão, como vocês procedem?

R: Geralmente não. Quando chega algum aluno que não é cego e nem com baixa visão nós o direcionamos a outra escola que seja especializada na necessidade dele. Claro que não podemos barrar a matrícula dele, mas explicamos a situação para os responsáveis e a maioria entende.

22. E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?

R: O grande agravante é a questão do pessoal capacitado para realizar este trabalho, porque, por exemplo, nós duas somos especialistas em deficiência visual, mas não nas demais necessidades especiais. Depois tem a questão das adaptações do espaço, os recursos para atender a todos, sem fala na dinâmica na sala de aula.

Acompanhamento e avaliação**23. Na sala de recursos, como é feito o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, para se ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?**

R: Nós acompanhamos o desenvolvimento do aluno no atendimento que fazemos aqui na SRM, mas nossa função não é ensinar, é dar apoio.

24. E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro na sala comum e na sala de recursos?

R: Olha, o CAP deu uma ficha pra gente preencher e acompanhar, mas este acompanhamento é mais feito pelos professores. Porque ele tem que desenvolver na sala de aula, ele tem que está incluído. A coordenadora acompanha com os professores nos ACs⁵² e está sempre passando as coisas pra gente. Mas aqui, por ser poucos alunos, a gente sabe o percurso de todos. A gente sabe o que ele precisa, o que a gente tem que fazer, o que ele não está acompanhando, então a gente tem esse relacionamento aberto com eles.

25. Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

R: Eu acho válida a inclusão pra que ele não fique a parte do processo educacional, que ele possa ser incluído na sociedade. Mas a inclusão está deixando muito a desejar. É preciso haver uma avaliação, um processo de mudança. Um processo sério mesmo de desenvolvimento, de mudar e integrar mesmo o aluno, incluí-lo. Envolver os alunos, os professores até a família, explicar como é que tem que ser a inclusão. Porque um aluno cego na verdade ele perde 80 % do mundo, da concepção das coisas. Porque o mundo é oitenta por cento (80%) visual. E ele perde isso. Então, fica um déficit muito grande e a gente não pode simplesmente enfiá-lo na sala e ficar retendo ele lá. E quando ele sair daqui, como vai ser a vida dele lá fora? Será que a inclusão tem sido o suficiente para ele viver a vida dele com independência?

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Pseudônimo da professora: **INF.10SRM-Renata**

Formação profissional**1. Qual a sua formação acadêmica?**

⁵² ACs – Atividades curriculares.

R: Formada em Pedagogia e especialização na área de deficiência visual. Estou concluindo uma especialização na área de Letras. (23 anos de experiência).

2. Por que você escolheu essa profissão?

R: Fui incentivada por uma professora que trabalhava na educação especial, aí na graduação fiz um curso de capacitação e comecei a trabalhar nessa área.

3. Como foi sua experiência quando recebeu, pela primeira vez, um aluno com necessidade especial da visão? Você sente diferença dessa época para hoje?

R: Olha, foi um pouco difícil, pois, no começo, eu não conhecia, não sabia lidar. Então, o primeiro impacto foi difícil, tive que aprender aos poucos a olhar para estes alunos de forma diferente. Foi um processo difícil, até eu me adequar e começar a conhecer a realidades desses alunos.

4. O governo oferece algum curso/treinamento direcionado à inclusão e apoio especializado?

R: Não existem muitos cursos direcionados para a área.

5. Tem alguma outra instituição, a não ser a escola regular, na qual vocês, e até os alunos com NEE, buscam mais suporte?

R: O CAP.

6. Se você pudesse apontar alguma característica que o professor deve demonstrar ou adquirir para ter uma boa interação com os alunos, sobretudo os cegos e com baixa visão, o que você apontaria?

R: Acho que a pessoa tem que ser um profissional que realmente tenha vontade de estar nesse processo. É preciso ter amor, porque para trabalhar com esses alunos tem que ter um atendimento com um foco mais especial mesmo. (Experiência, profissionalismo, desejo, aberturas afetivas).

7. Como você se percebe enquanto indivíduo participando desse processo inclusivo na escola? Quais os impactos que a inclusão ocasiona em sua vida cotidiana?

R: Eu acho que a inclusão precisaria ser mais bem pensada. Muitas vezes nos sentimos sobrecarregadas. Mesmo que existam poucos alunos na escola, a gente sempre tem que auxiliá-los em várias disciplinas e somos apenas duas. Acho que é preciso um preparo prévio para que a inclusão ocorra. Preparo profissional, preparo da escola, condições necessárias. A inclusão não foi um processo realmente bem estruturado para sua implantação.

Atividades desenvolvidas e interação escolar

8. Quantos alunos que estudam aqui são cegos e com baixa visão? Existe alguma diferença básica para vocês trabalharem com eles?

R: Oito ou dez alunos. As atividades e as avaliações são adaptadas para o braille ou para a fonte ampliada. Todas iguais as que são aplicadas para os demais alunos na classe.

9. Eles sabem braille? E como é o trabalho com o braille aqui? Vocês tem material adequado?

R: Pra o cego aprender tem que ser braille. Nós temos alguns materiais. Mas tem uma boa parte que somos nós mesmas que produzimos para se adequar aos conteúdos dos professores.

10. E as atividades, na sala e para casa, como são feitas?

R: São os professores que passam as atividades, a gente apoia adaptando o material para que eles possam fazer o que é pedido.

11. O quanto você sente que seus alunos estão inseridos nas realizações das atividades aqui na escola?

R: O desenvolvimento deles é bom, não vou dizer que é ótimo ou excelente. O interesse é igual ao dos alunos normais. É bom porque é por causa da deficiência. Os outros alunos facilmente se distraem. Já o aluno cego presta mais atenção no professor, a menos que a aula esteja barulhenta. As notas deles sempre estão à frente, pois eles aprendem o assunto. A prova, geralmente, é na sala comum. A não ser em eventualidades. No mesmo tempo que os demais.

12. Quais as técnicas que você utiliza para promover a interação entre os alunos com necessidades especiais da visão e os colegas videntes? De que maneira se dá essa relação?

R: A interação deles é boa. Eles são bem aceitos aqui.

13. Como são trabalhadas questões relacionadas ao preconceito?

R: A conversa e o diálogo são duas ferramentas importantes para guiar a convivência sem preconceitos entre os alunos.

14. E como que é a interação da sala de recursos com os professores regulares?

R: No geral, os professores aqui são bem abertos a proposta da inclusão. Claro, que no início apresentam resistência e desconfiança, mas depois acabam cedendo e entendendo que estamos aqui para auxiliá-los também.

15. Como é a interação da escola com a família dos alunos com necessidades especiais?

R: Acho que a família em si deveria participar mais ativamente. Geralmente, boa parte das famílias é omissa, não acompanham, não estão presentes. Eles poderiam aprender o braille a fim de auxiliar no próprio desenvolvimento de seus filhos. Os pais jogam a responsabilidade para a escola e a escola sozinha não consegue desenvolver uma educação inclusiva de qualidade.

16. Como a coordenação e a direção da escola têm contribuído para o trabalho que vocês desenvolvem aqui na sala de recursos?

R: A gestão da escola tem acolhido e incentivado bem a proposta inclusiva.

A sala de recursos**17. Qual o tipo de atendimento que é oferecido pelo apoio especializado na sala de recursos?**

R: Nosso trabalho como todo tipo de atendimento para os alunos especiais na sala regular numa parceria com o professor da turma. Meu papel no desenvolvimento do aluno é acompanhá-lo com atividades adequadas ao seu potencial de desenvolvimento. No momento os alunos que acompanhamos têm tido um ótimo desenvolvimento e socializam-se.

18. Quais os métodos/técnicas e instrumentos estão disponíveis para a realização do atendimento educacional? (Acesso a internet, softwares, áudios-livro, livros didáticos e paradidáticos em braille, livros ampliados, projetor, impressora, entre outros).

R: Reglete, prancha, soroban, livros em braille, programas de computador, a máquina braille, a impressora braille, gravador, entre outros. (E os materiais que produzimos aqui, como ampliação de fontes e o braille).

19. Quem fornece e quem solicita esse material?

R: O diretor nos ajuda muito nesta questão da elaboração do material. A gente precisa de algo solicita a ele e ele sempre se esforça para nos ajudar. Claro que a responsabilidade maior é dos órgãos públicos, as nossa maior ajuda tem sido a equipe responsável pela gestão da escola. É nosso contado direto.

20. Que tipo de suporte governamental vocês recebem para atender a demanda de alunos com necessidades especiais da visão?

R: O suporte governamental ainda é muito ineficiente. Os governantes não estão realmente focados em uma educação de qualidade, mas de quantidade, no número de alunos estudante, no número de alunos aprovados. (Os equipamentos da sala, o atendimento do CAP).

21. Vocês atendem outras necessidades especiais? E se chegar algum aluno que não seja cego/baixa visão, como vocês procedem?

R: Não. A gente não pode barra a matrícula de um aluno, mas a gente costuma explicar a situação.

22. E sobre diferentes necessidades especiais numa mesma sala, o que você acha?

R: É muito difícil. Eu particularmente não sou a favor dessa inclusão, pois é difícil encontramos profissionais que estejam capacitados para atender todas as necessidades desses alunos. O relacionamento é uma questão. Eles efetivamente estarão se relacionando, mas só. Muito provavelmente serão colocados no meio social, escolar, para se relacionar, como vem ocorrendo, de forma forçada. Mas o preparo para conviverem todos juntos na inclusão infelizmente deixa muito a desejar.

Acompanhamento e avaliação**23. Na sala de recursos, como é feito o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, para se ter noção se eles estão se desenvolvendo ou não?**

R: Fazemos nossas anotações, mas quem faz o acompanhamento é o professor regular.

24. E no dia a dia tem algum formulário, algum diário? É o mesmo tipo de registro na sala comum e na sala de recursos?

R: Não é o mesmo tipo de registro que os dos professores da sala, pois nós temos que criar nossos próprios termos. Geralmente temos um caderninho no qual anotamos nossas observações e tomamos notas do que acontece com os alunos.

25. Sobre a sua avaliação do processo de inclusão. Como você avalia esse processo de inclusão? O que há de positivo e de negativo?

R: O que eu vejo hoje é que a inclusão recebe os alunos quase sem apoio ou orientação. É como se eles fossem jogados dentro das salas de aula. É preciso refletir, sobretudo nós que trabalhamos na área da educação, até onde estamos contribuindo para que este aluno seja realmente aceito. A gente tem um apoio como esse aqui [na SRM], mas e a vivência e a aceitação? A inclusão da forma como tem sido colocada na escola, ainda falta muito para que a gente possa dizer que realmente funciona. Falta espaço adequado, falta salas específicas, capacitar os professores, disponibilizar mais profissionais nas salas de recursos, falta recursos, falta materiais para auxiliar no desenvolvimento das atividades. Enfim, falta muitas condições.

ANEXO 5

ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

1. Os professores acompanham as atividades dos alunos em situação de inclusão de modo semelhante ou não aos demais alunos?
2. Há professores de apoio e se eles se voltam especificamente aos alunos com deficiência visual?
3. Como os alunos com deficiência visual participam em trabalhos em grupo?
4. De que maneira os alunos com deficiência visual participam das atividades determinadas pela professora?
5. Quais os comportamentos dos alunos com deficiência visual durante aulas expositivas?
6. Como acontecem as interações dos alunos com os colegas com deficiência visual?
7. Os professores estimulam os alunos com deficiência visual a participar das aulas?
8. Os alunos com deficiência visual participavam espontaneamente das aulas na sala?
9. Os alunos (cegos/baixa visão/videntes) sofreram algum tipo de preconceito pelos colegas?
10. Houve repreensões ou elogios aos alunos com deficiência visual por parte de seus colegas e por parte dos professores?

ANEXO 6

OBSERVAÇÃO DE AULA: LÍNGUA PORTUGUESA

NOTAS SOBRE A PRIMEIRA AULA – (A1)

PROFESSORA: **INF.1-Vanda**

1. Os professores acompanham as atividades dos alunos em situação de inclusão de modo semelhante ou não aos demais alunos?

A professora Vanda não acompanha as atividades de nenhum aluno. Ela deu uma atividade para a turma e deixou que eles a fizessem por cerca de 50 minutos. Alguns estavam em grupos e outros individualmente. A correção foi feita oralmente, sendo que a própria professora fazia a pergunta e ela mesma respondia. Em alguns momentos, alguns alunos se voluntariaram a responder e mesmo assim a professora completava o que era dito pelos alunos.

2. Há professores de apoio e se eles se voltam especificamente aos alunos com deficiência visual?

Não, as professoras especialistas não ficam nas salas regulares.

3. De que maneira os alunos com deficiência visual participam das atividades determinadas pela professora?

A primeira tarefa foi a leitura de um texto do livro. Neste momento, cada aluno lia um parágrafo. Os alunos cegos estavam em um lado da sala, próximos a mesa da professora. A leitura começou do lado oposto ao deles. Muitos alunos leram muito baixo, com dicção ruim ou rápido demais. Havia barulho fora da sala. Os alunos cegos estavam sem livro (ou se tinham, não o estava usando na hora da aula). Ao longo da leitura, eles às vezes ficavam de cabeça baixa e/ou de olhos fechados. Em seguida, os alunos da classe foram orientados a fazerem uma atividade no livro. Os alunos cegos conversaram entre si e perguntaram à professora se podiam fazer a atividade na sala de recursos. Ela pediu para eles sentarem com outros colegas. Eles se sentaram com outros alunos. Os alunos liam, discutiam e respondiam. Os dois conversaram bastante durante a atividade.

4. Quais os comportamentos dos alunos com deficiência visual durante aulas expositivas?

Não houve aula expositiva. Enquanto a professora Vanda falava, os dois alunos cegos às vezes falavam e riam entre si, e às vezes ficavam em silêncio.

5. Como acontecem as interações dos alunos com os colegas com deficiência visual?

A interação pareceu boa. Havia um grupo de alunos que conversava e brincavam com eles. Havia também alguns alunos que não os cumprimentaram. Na hora da atividade, eles se encaminharam, os dois, para outra dupla, formada por uma menina e um menino, que os aceitaram, aparentemente, de maneira voluntária. Os dois alunos cegos conversavam bastante durante a aula.

6. Os professores estimulam os alunos com deficiência visual a participar das aulas?

Não houve nenhum tipo de estímulo em especial a nenhum dos alunos que estavam presentes na sala.

7. Os alunos com deficiência visual participavam espontaneamente das aulas na sala?
 Não. Os dois alunos não tiveram nenhuma participação. Durante a correção oral, eles ou ficavam em silêncio, ou conversando com os colegas, e quando se dirigiram à professora não foi sobre o que estava sendo trabalhado em sala.
8. Os alunos (cegos/baixa visão/videntes) sofreram algum tipo de preconceito pelos colegas?
 Não, durante a aula não foi presenciado nenhum tipo de preconceito em sala.
9. Houve repreensões ou elogios aos alunos com deficiência visual por parte de seus colegas e por parte dos professores?
 Não. Só houve uma repreensão para toda a sala por conta do barulho e das conversas paralelas durante a realização da tarefa.

DESCRIÇÃO DA AULA (A1)

Havia, na sala, cerca de 32 alunos, sendo dois deles cegos⁵³. Na sala, a aula começou com muito barulho. Os dois alunos cegos também falavam alto, quando a aula começou. A professora anota o nome de um livro e do autor no quadro que os alunos irão ler. Os alunos cegos não anotaram e estavam conversando entre si.

A professora inicia a aula, pedindo que os alunos abram o livro.

Os alunos realizam a leitura de um texto em voz alta. Cada um deles lê um parágrafo. A leitura é iniciada no lado oposto da sala, longe dos alunos cegos. Os dois cegos estavam perto da mesa da professora, à direita. Com o barulho externo, às vezes era difícil compreender a leitura dos alunos que leem baixo, rápido ou com dicção ruim. Os dois alunos incluídos estão sem o livro e ficam de cabeça baixa e/ou de olhos fechados. Eles possuem mochilas, mas não dá para saber o que tem dentro.

Após a leitura, os alunos são orientados pela professora Vanda a fazerem uma atividade que também está no livro. Os alunos cegos conversam entre si e perguntam à professora se podiam fazer a atividade na sala de recursos. Ela pediu para eles sentarem com outros colegas. Inicialmente, a professora havia dito que atividade era individual, mas após os alunos pedirem para ir para a sala de recurso, ela deixou que outros também fizessem em grupo. Alguns alunos responderam a atividade sozinhos. Além disso, havia alguns alunos que estavam sem o livro.

⁵³ Uma das professoras da sala de recursos explicou, que na verdade um dele é baixa visão, mas já perdeu praticamente toda a capacidade visual, tanto que as suas atividades passaram a ser feitas apenas em braile.

Eles se sentaram com outros alunos. Um aluno lê para os dois o que é para ser feito. Os alunos liam, discutiam e respondiam. Os dois conversaram bastante durante a atividade, entre si, com os colegas de grupo e com mais alguns outros em outros grupos.

Na turma, durante a atividade, diversos alunos conversavam em grupos. Os alunos interagem com os colegas da frente, dos lados e de trás.

Ao longo da aula, a professora não falou o nome de nenhum aluno e também não chamou a atenção/repreendeu nenhum aluno. Alguns estudantes conversavam com a professora sobre o livro e sobre outros assuntos diversos.

Alunos e professora riem e conversam. A professora deixa um livro, a ser lido pela classe, com um dos alunos da sala. A professora dá um tempo determinado para a turma finalizar a atividade.

Os alunos cegos riem e conversam em seu grupo.

A professora checa as respostas da turma, lendo a pergunta, questionando em aberto a todos os alunos. Em seguida, ela mesma dá a resposta ou alguns alunos voluntários respondem.

A professora repreende uma conversa paralela que ocorria na sala.

Os alunos com deficiência visual não responderam nenhuma pergunta. Eles também conversavam algumas vezes em que a professora falava.

A professora volta à correção. Ela pergunta e ela mesma responde ou complementa a resposta dos alunos. Alguns falavam muito baixo. A professora, entretanto, falava muito alto, quase gritando o tempo todo.

Os alunos cegos não parecem atentos à correção. Além disso, não responderam nenhuma pergunta e conversavam, baixo, o tempo todo.

Um dos alunos cegos mexia na bolsa, mas não deu para saber o que era.

Quando a aula acabou os alunos saíram para o intervalo.

NOTAS SOBRE SEGUNDA AULA – (A2)

PROFESSORA: INF.1-Vanda

1. Os professores acompanham as atividades dos alunos em situação de inclusão de modo semelhante ou não aos demais alunos?

A professora Vanda não acompanha as atividades de nenhum aluno individualmente.

2. Há professores de apoio e se eles se voltam especificamente aos alunos com deficiência visual?

Não.

3. Como os alunos com deficiência visual participam em trabalhos em grupo?

Não houve trabalho em grupo.

4. De que maneira os alunos com deficiência visual participam das atividades determinadas pela professora?

Foi uma aula de correção de uma atividade avaliativa (não foi uma prova). A atividade foi em dupla. Cada aluno fez a atividade com um colega vidente. Enquanto os colegas acompanhavam a correção da atividade, os dois alunos cegos conversavam com o parceiro ou ficavam em silêncio.

5. Quais os comportamentos dos alunos com deficiência visual durante aulas expositivas?

Os dois alunos ficaram a maior parte do tempo em silêncio, de cabeça baixa e/ou de olhos fechados. Vez ou outra conversavam.

6. Como acontecem as interações dos alunos com os colegas com deficiência visual?

A interação pareceu boa. Os dois alunos cegos conversavam durante a aula.

7. Os professores estimulam os alunos com deficiência visual a participar das aulas?

Não houve nenhum tipo de estímulo em especial a nenhum dos alunos que estavam presentes na sala.

8. Os alunos com deficiência visual participavam espontaneamente das aulas na sala?

Não. Os dois alunos não tiveram nenhuma participação.

9. Os alunos (cegos/baixa visão/videntes) sofreram algum tipo de preconceito pelos colegas?

Não, durante a aula não foi presenciado nenhum tipo de preconceito em sala.

10. Houve repreensões ou elogios aos alunos com deficiência visual por parte de seus colegas e por parte dos professores?

Não, nem elogio e nem repreensão.

DESCRIÇÃO DA AULA (A2)

Quando a pesquisadora chegou à sala, os alunos conversavam do lado de fora. Alguns já estavam em suas carteiras dentro da sala.

Os dois alunos cegos se sentaram próximos, mas não um do lado do outro como na aula anterior. Na fileira da frente, do lado direito da mesa da professora.

A professora chegou à sala. Nos primeiros momentos da aula, alguns alunos conversavam entre si, parte conversava com a professora e outra parte estava em silêncio.

A professora distribuiu as atividades. Ela entrega as atividades para os parceiros de dupla dos alunos cegos, que só depois perguntam a nota.

Na hora da correção, a professora releu as perguntas e fez a correção oralmente e no quadro. A professora fala bem alto e lê tudo o que escreve na lousa.

O assunto da atividade era sobre análise sintática (oração subordinada substantiva subjetiva/ objetiva direta/ objetiva indireta; oração coordenada sindética, entre outras).

Todos acompanham em suas atividades a correção. Os alunos cegos estão em silêncio.

A professora solicita aos alunos para lerem o texto, para fazer a correção da atividade. A leitura foi atrapalhada pelo barulho, apesar de muitos estarem lendo bem. O texto fala sobre o jornalismo brasileiro. Os alunos cegos não acompanham a leitura, pois a atividade e o texto não estão em braile, e nem puderam ler em voz alta pelo mesmo motivo.

Os alunos conversam, mas os alunos cegos estão em silêncio. Eles pareciam pouco interessados na correção da atividade. De vez em quando conversavam com seu colega de dupla.

Hora do intervalo e os alunos saem da sala.

DESCRIÇÃO GERAL DAS OBSERVAÇÕES EM SALA

Situação observada	Duração	Relato geral	Interação
<p style="text-align: center;">Aula de português 1 (A1)</p>	<p style="text-align: center;">1h40min</p>	<p>Leitura e interpretação de textos. Leitura em voz alta pelos alunos (problemas com dicção, volume da voz e barulhos externos). Atividade em grupo. Os colegas liam e o grupo, junto com os alunos cegos, elaboravam uma resposta no caderno de um dos colegas videntes (os alunos cegos não escreviam em braile). Os alunos conversaram durante praticamente toda a aula. Os alunos cegos não deram nenhuma resposta. A professora tinha um volume de voz bem alto. A professora lia as perguntas e ela mesma dava as respostas. Poucos alunos participaram.</p>	<p>Os alunos conversaram durante toda a realização da atividade. Durante a correção, uma boa parte prestou atenção à correção. Os alunos cegos também conversaram, não só entre si, mas também com os outros, o que sugere intimidade.</p>
<p style="text-align: center;">Aula de português 2 (A2)</p>	<p style="text-align: center;">1h40min</p>	<p>Correção de atividade avaliativa. Os alunos fizeram uma leitura oral do texto da atividade e a professora corrigiu as questões. A leitura novamente foi atrapalhada pelo barulho. A professora falava bem alto e lia tudo o que escrevia no quadro.</p>	<p>Interação não foi tão intensa quanto da primeira aula, mas mesmo assim os alunos conversaram. Passaram a maior parte do tempo em silêncio.</p>