

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ELIZETE COSTA DOS SANTOS OLIVEIRA

**SABERES E PRÁTICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO
MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS- BAHIA**

São Mateus
2016

ELIZETE COSTA DOS SANTOS OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito/UFES, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.
Orientadora: Prof^a Dr^a Agda Felipe Silva Gonçalves

São Mateus
2016

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES -BC, ES, Brasil)

O48s Oliveira, Elizete Costa dos Santos, 1977-
Saberes e práticas no processo de inclusão escolar no
município de Teixeira de Freitas -Bahia / Elizete Costa dos
Santos Oliveira. – 2016.
140f. : il.

Orientador: Agda Felipe Silva Gonçalves.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Educação inclusiva. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino e
aprendizagem. 4. Inclusão escolar. I. Gonçalves, Agda Felipe
Silva. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro
Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

"Saberes e Práticas no Processo de Inclusão Escolar no município de Teixeira de Freitas - Bahia"

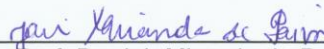
Elizete Costa dos Santos Oliveira

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Espírito Santo, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.


Aprovada em 08/03/2016.



Prof.^a. Dr.^a. Agda Felipe Silva Gonçalves
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Prof.^a. Dr.^a. Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

Às professoras, que inspiraram a realização dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro, quero agradecer ao Mestre dos mestres,

Obrigada Meu DEUS por estar sempre comigo.

Quando no esgotamento do cansaço as palavras e as ideias pareceram deixar de existir, foste Tu quem revitalizou minhas forças.

Sua poderosa mão me segurou e ajudou-me a superar as dificuldades encontradas durante todo percurso.

Quando o sentimento de culpa inundou meu coração, por ter que deixar para depois o marido, os filhos, os amigos, Tu acalentastes o meu coração.

Quando a escuridão tentou me entristecer, Tu iluminastes minhas noites.

Reconheço que o curso de mestrado foi um presente Teu.

Me destes sabedoria e discernimento.

Peço humildemente que afaste de mim todo egoísmo para que eu possa compartilhar o conhecimento adquirido, compreendendo que posso utilizá-lo em prol de outros.

Senhor, tudo é obra de Tuas mãos!

Agradeço-te imensamente, a Ti a minha eterna gratidão!

Se eu consegui chegar até aqui foi porque pude contar com muitas pessoas e a elas quero externar a minha sincera gratidão...

Minha MÃE, mulher forte, autêntica e corajosa.

Por falta de escolarização não pôde me ensinar às lições escolares, mas me ensinou outra importante lição, a lição da vida.

Com você aprendi a ser forte para superar os obstáculos encontrados no caminho.

Aprendi que a verdade tem valor grandioso e deve ser mantida acima de tudo.

Aprendi a ter coragem para não desistir daquilo que acredito.

Mãe, a história de sua vida é um exemplo de superação.

Seu carinho e incentivo me ajudaram a continuar!

Obrigada pelas orações.

Obrigada por repetir tantas vezes “você vai conseguir filha!”.

Meu amado ESPOSO, amigo, incentivador, parceiro de todas as horas.

Em você encontrei carinho e acolhimento nos momentos de dificuldades.
Ter você sempre ao meu lado é o melhor que posso desejar e isso me basta!
Você dividiu comigo o peso da responsabilidade, tornando o fardo mais leve.
Você sempre acreditou em mim mais do que eu mesma e levou-me a acreditar que posso muito mais.
Sempre deixou de lado seus planos a fim de priorizar os meus.
Obrigada meu querido por sonhar comigo os meus sonhos.

Aos Meus FILHOS, Rafael, Daniel e João Pedro, razão da minha vida.
Obrigada por transformar minha pesada rotina em prazerosa realização, perto de vocês não parece existir situações difíceis.
Vocês conseguiram extrair de mim gargalhadas que disfarçaram todo meu cansaço.
Com vocês a tristeza da saída foi esquecida com o abraço e o sorriso do reencontro.
Os Olhares, as curiosidades, as perguntas, “Mãe você vai estudar? “Quantas páginas você já escreveu?” “Tem que ler tudo isso?”.
Obrigada por compartilharem comigo esse momento, compreendendo que precisava estudar.
Obrigada, filhos, por tornarem a minha vida tão feliz!

À minha FAMÍLIA, meus irmãos Carlos, Elivar, Eneilton, Benildo, Benevaldo, Almi, Lourival e a minha irmã Eliene, obrigada por torcerem por mim e alegrarem de minha alegria.

À minha querida ORIENTADORA, professora Agda Felipe Silva Gonçalves, com quem aprendi muitos conhecimentos, mas, sobretudo aprendi a ser uma pessoa melhor.
Aprendi a olhar as coisas diferentes, a acreditar no outro, a fazer a diferença.
Sobre você eu poderia dissertar diversas páginas, falando das qualidades, mas vou resumir em duas palavras: sabedoria, humildade, virtudes que fazem de você uma pessoa extraordinária.
Pró, a distância não foi empecilho para que me orientasse com atenção, carinho e dedicação.

Através de códigos que coloriam nossos textos, mensagens, ligações, fomos dando vida ao nosso projeto. Foram nossas especificidades, nossa maneira de ensinar e aprender.

Os segredos de sua sábia orientação foram revelados através de suas palavras carinhosas, sua maneira acolhedora, seu incentivo.

Você foi capaz de compreender nas entrelinhas o que as palavras não revelavam, identificando minhas pretensões, orientando-me ao melhor caminho.

Obrigada por ter aceitado meu jeito baiano de falar com tanta intimidade, chamando-me de “Pró”.

Desejo-te tudo de bom que possa existir! Nunca esquecerei seus ensinamentos.

Obrigada Pró, pelo privilégio de ter sido sua orientanda.

Às minhas AMIGAS-IRMÃS Patrícia, Alzinete e Lai, que estiveram comigo desde o início, sempre otimistas, torcendo por mim e dando-me forças para continuar.

Patrícia, amiga de todas as horas, sempre presente em cada momento, partilhando comigo as dificuldades e as conquistas.

Alzinete, amiga de fé, sempre intercedendo por mim, suas palavras sábias me direcionam ao caminho da santidade.

Lai, sua essência é pura bondade, sua alegria me contagia, aprendi com você que amizade é o bem mais valioso que podemos ter.

Obrigada “amigas-irmãs”, como é bom tê-las em minha vida!

Aos PROFESSORES da 1ª turma de Mestrado de Ensino na Educação Básica, pelos momentos de convivência, aprendizagens e trocas de experiências.

Às COLEGAS, Suzete, Maglis e Gabi,

Que nos percursos de idas, vindas, horas e demoras, partilhamos mais do que conteúdos acadêmicos.

Partilhamos segredos, confissões, partilhamos sobre a vida.

Momentos de lágrimas, sorrisos, palavras, canções e orações.

Tínhamos algo em comum “éramos as baianas da turma”

Obrigada meninas! Conhecê-las foi um presente de Deus!

À CAPES, que me concedeu bolsa durante o mestrado, contribuindo para a realização desta pesquisa.

Agradeço ao Prof^o Dr^o Jair Miranda de Paiva e a Prof^a Dr^a Denise Meyrelles de Jesus, que aceitaram o convite, contribuindo conosco como integrantes da banca examinadora.

Às professoras participantes do estudo, por terem confiado e compartilhado conosco ricas experiências, que deram sentido a esta pesquisa.

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire (1987)

RESUMO

O enfoque desta pesquisa está voltado para a prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas salas de aula de ensino comum, práticas que impulsionam a inclusão. Ganha destaque o saber-fazer docente e o reconhecimento do professor como principal mediador da aprendizagem. Objetiva analisar como acontece o processo de escolarização e identificar os desafios e as possibilidades para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns. O estudo tem fundamentação na matriz teórica da perspectiva histórico cultural de Vigotski, defensor de que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo etnográfica, tendo como instrumento de coleta de dados o grupo focal e relatos de experiências, cuja análise de conteúdo foi subdividida em três grupos: 1º Grupo de dados – Encontros de formação com os profissionais do sistema de ensino e com os pais de alunos com deficiência; 2º Grupo de dados - Relatos das práticas das professoras com os alunos que apresentam deficiência; 3º Grupo de dados – Depoimentos e percepções das professoras dentro dos encontros do grupo focal. O quadro de sujeitos participantes da pesquisa se constitui de 09 (nove) professoras que lecionam para alunos com deficiência em 06 escolas da rede pública municipal de Teixeira de Freitas - Bahia. Os dados da pesquisa indicam as barreiras que impedem a inclusão, entre as quais destaca-se a ausência de cursos de formação para professores em educação inclusiva. Como desdobramento da pesquisa foram elaborados 20 encontros de formação para os professores do município. Os resultados mostram que o processo de inclusão foi impulsionado por meio da prática e mediação desenvolvida pelas professoras no contexto escolar. Indica que as docentes encontraram novas outras possibilidades para trabalhar as especificidades de seus alunos com deficiência, considerando suas potencialidades. Aponta a fundamentação teórica como indispensável para tornar práticas docentes mais reflexivas e consistentes. Os resultados indicam ainda que a inclusão dos alunos com deficiência deve ter a participação de todos os envolvidos no sistema de ensino do município pesquisado. Palavras-chave: Práticas Inclusivas. Perspectiva Histórico Cultural. Mediação e Aprendizagem.

ABSTRACT

The emphasis of this research is focused on the pedagogical practice developed by the teachers in regular education classrooms, practices that drive inclusion. It is highlighted the teaching expertise and the teacher's acknowledgement as the main mediator of learning. It aims to analyze how the schooling process occurs and identify challenges and opportunities for the inclusion of students with disabilities in public schools. The study is based on the theoretical matrix of the historic cultural perspective of Vygotsky, advocate that learning occurs through social interactions. The research is a qualitative approach, of ethnographic category, with the data collected through the focal group and experience reports, whose content analysis was divided into three groups: 1st Data Group - Formation meetings with the professionals of the education system and parents of students with disabilities; 2nd Data Group - Reports of the practices of teachers with students who have disabilities; 3rd Data Group - Testimonials and perceptions of teachers within the focal group meetings. The framework of individuals participating in the research is composed of nine (09) teachers who teach disabled students in six (06) schools in the municipal public system of Teixeira de Freitas, Bahia. The survey data indicate the barriers to inclusion, among which stands out the absence of training courses for teachers in inclusive education. As an extension of the research, 20 training meetings were developed for municipal teachers. The results show that the process of inclusion was driven through practice and mediation developed by teachers in the school context. It indicates that the teachers found other new possibilities to work the particularities of their students with disabilities, considering their potential. It points out the theoretical basis as necessary to make teaching practices more reflective and consistent. The results also indicate that the inclusion of students with disabilities must have the participation of all involved in the education system of the city studied.

Keywords: Inclusive Practices. Historic Cultural Perspective. Mediation and Learning.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO | 18 |
| 1.1 POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA: desafios e possibilidades | 20 |
| 2 INCLUSÃO E A PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL | 27 |
| 3 METODOLOGIA | 34 |
| 4 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA | 41 |
| 4.1 UM OLHAR SOBRE TEIXEIRA DE FREITAS-BA: sua história e educação ... | 41 |
| 4.1.1 A Educação em Teixeira de Freitas | 46 |
| 4.1.2 A Educação Especial/Educação Inclusiva no município de Teixeira de Freitas | 47 |
| 5 ENCONTROS DE REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR | 51 |
| 5.1 Encontro de Reflexão com os Professores – Delineando o Caminho e os Sujeitos da Pesquisa | 51 |
| 5.2 Encontro de Reflexão com Coordenadores | 58 |
| 5.3 Desdobramento da pesquisa: os encontros de formação..... | 64 |
| 5.3.1 A importância da formação de professores | 65 |
| 5.4 Encontros de Reflexão com os Pais de Alunos com Deficiências | 72 |
| 6 SABERES E PRÁTICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS | 80 |
| 6.1 GRUPO FOCAL COM O GRUPO DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA – 1º Encontro..... | 104 |
| 6.2 GRUPO FOCAL COM O GRUPO DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA – 2º Encontro..... | 114 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 130 |
| 8 REFERÊNCIAS | 135 |

INTRODUÇÃO

Temática como a inclusão tem despertado interesse em nossa sociedade, por isso, é necessário um olhar crítico ao momento atual, com urgência em rever conceitos e analisar os processos de inclusão. O processo de inclusão e exclusão tem visibilidade em espaços de convivência social, entre os quais destacamos a escola. Muitas vezes a exclusão pode começar no ambiente escolar, levando em conta que ele traz no seu âmago muita carência e indiferença por parte das autoridades. São inúmeras as condições pelas quais passa a educação pública: espaços físicos depredados, inacessíveis, falta de qualificação e valorização dos profissionais.

Além das situações desfavoráveis enfrentadas no âmbito escolar, a cultura marcada pela falta de conhecimento também contribui para que muitos alunos sejam deixados de lado e excluídos da escola. O acesso das pessoas com deficiência nas escolas de ensino comum ainda é impedido porque alguns supõem que os alunos com deficiência devam frequentar instituições exclusivas, isoladas, especiais. Para garantir o direito das pessoas com deficiência em frequentar a escola comum, leis e decretos são criados no sentido de tornar a educação acessível a todos.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns de ensino regular (MEC- SEE, 2010, p. 14).

Direcionar o olhar para a inclusão dos alunos com deficiência é um assunto desafiador e de grande importância que implica no reconhecimento da existência da diversidade na escola. A inclusão no âmbito escolar não se faz apenas com a matrícula da pessoa com deficiência na escola de ensino comum, mas, na garantia da participação desse aluno, envolvendo-o nas atividades propostas, utilizando-se de todas as possibilidades para que possa aprender.

A educação escolar deve ser organizada numa perspectiva inclusiva, por isso, as pessoas com deficiência não precisam ser atendidas em espaços segregados e separados da escola comum. A educação especial deve ser conceituada pelos sistemas educacionais como uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito com suas singularidades. A presença dos alunos com deficiência

nas escolas públicas de ensino comum é cada vez maior, por isso, somos convidados a assumir uma nova postura diante do processo de inclusão escolar. Uma postura que afirme a importância da interação entre os alunos em turmas heterogêneas.

A possibilidade que o aluno tem para aprender em turmas heterogêneas é ainda maior. Para compreendermos melhor a importância da relação com o outro no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, optamos por refletir na perspectiva histórica cultural, fundamentada na teoria de Lev Semionovitch Vygotsky¹. Nessa abordagem é indicado que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais. Assim, o desenvolvimento humano é impulsionado pelas relações sociais, pela mediação do outro e pelos signos da cultura.

Na perspectiva histórico cultural o professor tem papel fundamental no processo educacional, sendo o principal mediador da aprendizagem. Dessa relação é possível desenvolver e aprender sempre, independente da condição em que se encontra uma pessoa. A mediação do professor é de extrema importância, pois pode favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência, contribuindo com o processo de inclusão escolar. A mediação é entendida por Oliveira (1993) como o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo.

Dentro dessa ótica reconhecemos a importância do professor como mediador da aprendizagem, o que nos leva a refletir na prática docente, considerando que ele pode contribuir ou não para a aprendizagem dos alunos. O professor é único em sua prática e essa concepção é afirmada por Jesus (2006, p.97):

Nesse sentido, ganham especial relevância os discursos e as ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos.

Dessa forma, a prática docente torna-se uma inquietação que nos levou a pesquisar e a refletir sobre o processo de escolarização da pessoa com deficiência no município de Teixeira de Freitas - BA. Essa inquietação é antiga e nos remete à trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora ao longo dos anos.

¹ Há muitas transliterações para grafia deste nome, por isso, foram usadas diversas escritas conforme as obras consultadas.

Em 2004, ao ingressar no Ensino Superior, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, o interesse pela educação inclusiva foi impulsionado ainda mais com a introdução da disciplina Educação Especial. Nessa disciplina foram apontadas novas possibilidades para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais. O desejo de aprofundar sobre a educação inclusiva levou-nos a optar ao final da graduação por uma pesquisa intitulada “Análise do Trabalho Pedagógico para a Inclusão de Alunos com Síndrome de Down nas Escolas de Ensino Regular em Teixeira de Freitas”.

Com interesse de conhecer mais sobre a temática inclusiva, realizamos em 2010 uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na qual aprendemos um pouco mais sobre as causas e consequências das dificuldades de aprendizagem. Em 2011 iniciei outra Especialização lato sensu em Gestão Pública, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, nesta escrevemos um artigo solicitado como trabalho de conclusão com o título “Políticas Públicas de Educação Inclusiva: análise do ensino público municipal da cidade de Teixeira de Freitas/BA”.

Atuando como psicopedagoga em 2012, no Centro de Referência em Educação Inclusiva - CREI, um espaço vinculado à Secretaria Municipal de Educação, que oferece atendimento aos alunos com deficiência matriculados na rede pública municipal. Trabalhando especificamente no atendimento aos alunos com deficiência intelectual, além do atendimento psicopedagógico, acompanhávamos também os alunos nas escolas, orientando os professores no processo de aprendizagem.

Atualmente exercemos a função de coordenadora do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva - NAEI, setor da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas - Bahia, responsável pela Educação Especial Inclusiva no âmbito municipal. O NAEI orienta a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial na escola de ensino comum, procurando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos.

O Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva foi estruturado em 2014 e o convite para coordená-lo surgiu como nova possibilidade de colaborar com a melhoria da Educação Especial na rede pública municipal. Com a existência de um setor específico poderíamos tratar os assuntos relacionados à Educação Especial

atendendo melhor às demandas existentes no município de Teixeira de Freitas. Assim, o desejo de contribuir com questões referentes à Educação Especial nos levou a aceitar a função de coordenadora técnico pedagógica do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva.

Nessa função realizamos visitas em algumas escolas públicas municipais e durante as visitas escutávamos os professores que nos relatavam não saber como trabalhar com os alunos com deficiência e solicitavam apoio da Secretaria de Educação. Demonstravam muitas angústias em relação à ausência de cursos de formação. Nesse percurso, chamou-nos a atenção o fato de que, apesar de tantas lamúrias, alguns professores faziam a diferença em suas turmas. Mesmo dizendo não ter conhecimento sobre inclusão, colaboravam efetivamente para que os alunos fossem incluídos na escola comum.

O exercício da função como coordenadora técnica do Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva permitiu-nos uma observação mais próxima da situação em que se encontra a Educação Especial no município de Teixeira de Freitas e, ofereceu-nos condições de sinalizar o processo de ensino no âmbito municipal sob uma ótica participante do processo, ou seja, como professora e coordenadora. As principais queixas dos professores foram principalmente em relação ao despreparo que diziam ter para atuar em turmas com alunos com deficiência.

Diante da situação exposta, identificamos que há desafios e possibilidades para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino comum em Teixeira de Freitas. Os desafios são muitos para se efetivar a inclusão. As possibilidades também são muitas e uma faceta, dentro dessas possibilidades, se direciona para a prática docente.

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES-UFES, escolhemos continuar pesquisando a Educação Especial, agora de maneira mais aprofundada. A escolha de fazer de nossas inquietações tema de pesquisa acadêmica, exigiu-nos ainda mais comprometimento, dedicação e um olhar cuidadoso direcionado aos saberes e práticas docentes no processo de inclusão escolar no município de Teixeira de Freitas.

O principal objetivo desta pesquisa foi analisar como as práticas e saberes docentes mediam o processo de escolarização do aluno com deficiência, por meio de relatos de professores. Com o intuito de entender como ocorre o processo de inclusão pela via da prática docente, reunimos relatos sobre as experiências vividas pelos professores no espaço escolar e suas práticas pedagógicas, utilizando para coleta de dados da pesquisa, a técnica de grupo focal.

O contato direto e frequente com o cotidiano dos professores da rede pública municipal de Teixeira de Freitas fez-nos optar pela pesquisa de natureza qualitativa, do tipo etnográfica. Nosso interesse, nesta pesquisa, é lançar novos olhares e sentidos para os Saberes e Práticas no Processo de Inclusão Escolar no Município de Teixeira de Freitas - Bahia.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO

Ao longo da história da humanidade, a pessoa com deficiência foi tratada de diferentes formas, com diversos estereótipos (deus humano, idiota, monstro, esmolento, débil e outros) e desumanidades (abandonados, devorados por animais selvagens, queimados vivos e outros). “Na idade Média, a partir de um discurso religioso eram conduzidos para a fogueira (Inquisição) ou outros tipos de banimento” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 88).

Em épocas primitivas, ter uma pessoa com deficiência na família era sinal de desarmonia, obra de maus espíritos, portadores de poderes sobrenaturais, como consequência provocou o afastamento dessas pessoas do convívio social. Essa postura acompanhou a história da humanidade, repetindo-se nos séculos e décadas até os dias atuais, de forma mais amena, no entanto ainda indicando preconceito.

A falta de conhecimento contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem ignoradas, como discorre Mazzota (2011, p. 16):

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiências, pode-se constatar que até o século XVIII, as noções a respeito das pessoas com deficiência eram ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado.

Com a mudança na forma de pensamento, a Igreja muda sua postura em relação às pessoas com deficiência, já não são mais consideradas hereges e nem mortas, mas continuam excluídas da família e da sociedade, passaram a ser acolhidas em asilos de caráter religioso ou filantrópico. Assim as pessoas com deficiência eram internadas em instituições para “doentes mentais” e consideradas como a vergonha da família, muitas vezes passavam nesses asilos toda sua vida.

Contudo, frequentar uma Escola Especial ou Instituição destinada às pessoas com deficiência foi resultado de muita luta. A conquista do direito à educação não foi de uma hora para outra, mas ocorreu por meio da organização de pais, sociedade civil e de associações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, as primeiras iniciativas oficiais e particulares para o atendimento às pessoas com deficiência surgiram no século XIX. Mazzota (2011) apresenta algumas dessas instituições.

Em 12 de setembro de 1854, com o Decreto Imperial nº 1.428, Dom Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). Logo após, em 1857, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que atualmente chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também com sede no Rio de Janeiro.

No século XX, deu-se continuidade ao processo de desinstitucionalização, a proposta era tirar dos asilos e instituições clínicas as pessoas com deficiências e integrá-las nas escolas especiais ou classes especiais. Nesse século destacou-se o Instituto Pestalozzi criado em 1926, em Canoas no Rio Grande do Sul, que expandiu-se por todo Brasil.

Mazzota (2011) destaca ainda outras instituições que contribuíram para o atendimento aos deficientes, como a Santa Casa da Misericórdia, criada em 1931, em São Paulo, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) criada em 1950, em São Paulo e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, no Rio de Janeiro, posteriormente fundada em São Paulo, em 1961. A criação das instituições oficiais e particulares marcou o início da Educação Especial no Brasil. No entanto, o caráter assistencial e terapêutico continuou presente nas escolas especiais e essa característica perdura, ainda, em algumas instituições, até os dias atuais.

De acordo com Mazzota (2011) a Educação Especial no Brasil surge como um sistema segregado, voltado apenas para o atendimento de alunos considerados sem perspectiva de aprendizagem. Mesmo com a abertura das escolas especiais ainda continuou a segregação institucional, movida pelo sentimento de piedade, porque nesse modelo escolar a pessoa com deficiência ainda continuou sendo tratada como doente. A esse respeito Lopes e Fabris (2013, p. 96 - 97) reforçam:

A Educação Especial desenvolve-se no Brasil com muitas críticas, entre elas: o acento na deficiência, a segregação dos alunos em salas e escolas especiais; a falta de acessibilidade nas próprias escolas, a forte ênfase na correção e na compensação, o foco assistencialista e muitas vezes de tolerância que, muitas vezes, parecia determinar as práticas profissionais.

Para Bayer (2013, p.14), “As escolas especiais, portanto, não eram como alguns pensam escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiências no sistema escolar”. Para o autor, as escolas especiais

tiveram importância histórica, pois acolheram os alunos com deficiência enquanto as escolas comuns não os acolheram. No entanto, Bayer (2013, p.15) chama-nos a atenção: “As escolas especiais foram importantes historicamente, mas, uma solução transitória não tem ou não deve ter caráter permanente”.

Historicamente as instituições especializadas assumiram o papel que foi negligenciado pelo Estado. Atualmente muitas instituições especializadas persistem em oferecer atendimento de caráter exclusivamente assistencial. Essa postura nega o direito educacional das pessoas com deficiência de ter acesso ao conhecimento sistematizado e científico.

As pessoas com deficiência ainda enfrentam muitas barreiras no acesso às escolas de ensino comum, porque alguns supõem que elas devam frequentar instituições exclusivas, isoladas. “O equívoco das escolas especiais consiste na reivindicação do monopólio pedagógico com estes alunos, em que se defende a ideia de que a educação especial é o melhor ou o mais apropriado para eles” (BAYER, 2013, p.15).

Assim, entendemos que a configuração da escola inclusiva requer uma organização no âmbito das políticas públicas a fim de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial, buscando um avanço na história do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência.

1.1 POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA: desafios e possibilidades

Falar de direitos e políticas educacionais para a pessoa com deficiência é algo relativamente desafiador dentro do cenário social e político brasileiro. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), redigida há anos, é um exemplo claro de como um documento oficial pode ser sancionado e legitimado, sem ser efetivamente praticado em sua forma mais ampla e justa. Diversas leis e decretos foram publicados, mas a maioria fica apenas no papel. Reflexo de uma sociedade para a qual as leis precisam estabelecer os parâmetros e só após alguns anos de exercício tornem-se prática.

De acordo com Lopes e Fabris (2013), a Constituição Brasileira de 1824, a primeira do Brasil, amparava o direito à instrução primária gratuita, porém, a educação escolar era privilégio de poucos, direcionada para “alguns”, ou seja, para a elite. Se

o acesso à educação estava longe de atingir toda população, mais distante estava daqueles considerados “incapacitados”.

No artigo 8º, da constituição de 1824, fica clara a suspensão do exercício dos direitos políticos das pessoas que forem diagnosticadas como incapazes de responder por si seja por razões de incapacidade física, sensorial, cognitiva, moral, seja porque esteja recluso (LOPES E FABRIS 2013, p.95).

O atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser direcionada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961, a Lei de nº 4.024/61, garantiu o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente no sistema de ensino. A LDBEN de 1961 foi alterada pela Lei nº 5.692/71 que passou a definir “tratamento especial” aos alunos com deficiências físicas, mentais, superdotados e os que apresentassem considerável distorção idade/série (BRASIL, 2011).

A Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos. No artigo 206, inciso I, estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola e no artigo 208, garante que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Nessa mesma década outros acontecimentos favoreceram o movimento educacional inclusivo.

Porém, a mesma Constituição que apresenta avanços, também apresenta recuos no seu cumprimento. Avanços quando diz que todos têm direito à educação, garantindo o acesso na escola de ensino comum. Recuos que são percebidos na precariedade das escolas, na falta de capacitação de professores e na falta de ações políticas que garantam uma educação inclusiva.

Outros acontecimentos favoreceram o movimento educacional inclusivo como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que influenciou a formulação das políticas da educação inclusiva e apontou novas possibilidades para o público alvo da educação especial. Almejava-se uma educação menos autoritária, mais flexível e inclusiva. De acordo com a proposta aprovada na Conferência, era preciso garantir um ensino público de qualidade, recursos adequados, professores qualificados, envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar.

Em 10 de junho de 1994, reunidos na cidade de Salamanca, na Espanha, os delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e do governo da Espanha, reconheceram a necessidade e a urgência do ensino ser ministrado no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. Dessa Conferência obteve-se a Declaração de Salamanca², documento que defende que uma escola inclusiva deve superar os obstáculos impostos pelas limitações do sistema de ensino comum. Incluir o aluno com deficiência na escola comum é o melhor caminho para combater atitudes discriminatórias. Assim, orienta a Declaração de Salamanca:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. 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 organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, acesso em 29 set. 2014).

Considerando que a Declaração de Salamanca é um dos documentos importantes para a educação inclusiva, destacamos outros itens relevantes:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...] (BRASIL, acesso em 29 set. 2014).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 também apresenta as seguintes orientações relativas à educação especial, como podemos observar:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede

²A Declaração de Salamanca, considerada um dos mais importantes documentos internacionais no âmbito da Educação Especial, é resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso a Acessibilidade, realizada pelas Organizações das Nações Unidas (UNESCO), em 1994, na Espanha.

regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

“Uma Política de Educação Especial precisa, em outras palavras, configurar um conjunto coerente de princípios e propostas para educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais” (MAZZOTA, 2011, p. 140). O acesso à educação é um direito garantido por lei, por isso, é necessária efetivação de políticas de inclusão na área educacional, capazes de contribuir para uma educação acessível a todas as pessoas, de atender as exigências do processo de inclusão escolar que pressupõe o combate ao preconceito, à discriminação e superação das barreiras atitudinais e culturais.

A esse respeito Glat e Blanco (2007, p.16) concordam:

A Política Educacional Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos das demais. Propõe também que não se pode constituir discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a inclusão social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência.

A existência de uma deficiência não deve alterar a postura do outro quanto ao respeito a essa pessoa, nem a diminuição de sua dignidade. Assim, as diferenciações ou preferências são permitidas em algumas circunstâncias, mas a

exclusão ou restrição não serão toleradas se o motivo for a deficiência. A esse respeito trata a Convenção de Guatemala:

O termo 'discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência' significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, acesso em 20 jul. 2014).

Segundo Bahia (2006, p. 21), "Com base no conceito de inclusão, a escola deve abarcar as dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal". A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º estabelece:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Com intuito de facilitar o entendimento sobre quais alunos são considerados público alvo da Educação Especial, recorreremos ao Documento que trata da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definido como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em ³transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

[...]

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ser restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 15).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tem o objetivo de garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a assegurar o acesso ao ensino comum e a transversalidade da modalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a superior. Essa política dispõe a importância do Atendimento Educacional Especializado, da acessibilidade

³ Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação, bem como a formação de professores (BRASIL, 2008).

Atualmente, o Ministério da Educação e Cultura desenvolve a política de educação inclusiva que propõe a transformação do ensino comum e da Educação Especial. A proposta é implementar diretrizes e ações que oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência. O AEE é oferecido nos ambientes escolares, denominados de Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de Atendimentos Educacionais Especializados (CAEE), as aulas são ministradas por professores que recebem capacitação específica.

Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar (BRASIL, 2006, p. 43).

Aprovado em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2011 – 2020 estabelece entre suas metas uma especificamente para Educação Especial, garantindo o Atendimento Educacional Especializado:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, acesso em 04 dez. 2014).

Para que haja de fato educação inclusiva, é preciso o comprometimento da sociedade em participar, exigir e fazer valer esses direitos que constam nas leis, mas que ainda não são oferecidos a todos. A melhoria das condições em que o ensino é ministrado nas escolas, depende de profissionais capacitados, acessibilidade nos espaços físicos e atendimento pedagógico, além do uso de tecnologias assistivas⁴ que favoreça o desenvolvimento do aluno.

Todos os acontecimentos legais e movimentos sociais oportunizaram reflexões e mudanças no cenário educacional, resultando na elaboração de diretrizes e documentos que afirmam que a proposta inclusiva é de extrema importância para

⁴Qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática, utilizado por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos (ISO 9999, 2007).

garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Essa proposta orienta a inclusão das pessoas que possuem qualquer dificuldade para frequentar uma escola. Assim, a educação inclusiva deve oferecer condições bem estruturadas nos espaços escolares.

No capítulo que se segue apresentaremos reflexões fundamentadas na perspectiva histórico cultural que nos auxilia a pensar a inclusão como uma possibilidade para o desenvolvimento e a aprendizagem, favorecida através da interação e da mediação.

2 INCLUSÃO E A PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

O objetivo principal da teoria histórico cultural elaborada por Lev Vigotski é caracterizar aspectos tipicamente humanos do comportamento, elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolve durante a vida de uma pessoa. Para responder essas questões Vigotski desenvolveu experiências capazes de provar que o investimento cultural se sobrepõe a uma condição biológica.

De acordo com Padilha (2007) foi Vigotski quem indicou que as condições biológicas são limitadas e que é preciso considerar a dimensão cultural como uma possibilidade ilimitada. “Não há limitação possível de incorporação, de conversão e domínio do que é cultural. Tudo que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos” (PADILHA, 2007, p. 183).

Portanto, de acordo com essa perspectiva é possível acreditar que todos são capazes de aprender “[...] todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que em condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência” (CARNEIRO, 2006, p. 145).

De acordo com a concepção vigotskiana existem dois nascimentos distintos, o nascimento biológico e o nascimento cultural, o último acontece quando o homem começa a desenvolver-se através do seu contato com o meio social, sendo o “[...] processo pelo qual o grupo social trata de introduzir no circuito comunicativo, sensório-motor, da criança a significação do circuito comunicativo, semiótico, do adulto” (PINO, 2005, p. 65).

Vigostki buscou compreender a relação entre os seres humanos, seu ambiente físico e social. Identificou formas de atividades que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza. Analisou a natureza entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem, dedicando-se ao estudo das funções psicológicas superiores (REGO, 1995).

As funções psicológicas superiores podem ser compreendidas como “[...] modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de

planejamento, memória voluntária, imaginação etc” (REGO, 1995, p. 39). Ao contrário dos animais, o ser humano possui condições de realizar ações conscientemente controladas, intencionais, são processos voluntários que dão ao indivíduo condições de independência.

As funções psicológicas superiores distinguem o homem dos outros animais. Esses processos superiores não são inatos, surgem da relação entre os seres humanos. Nessa relação o homem é capaz de transformar o seu meio e transformar-se. Os padrões culturalmente estabelecidos são apropriados pelos indivíduos e atribuí significados à suas próprias ações. “A mediação é o processo essencial para tornar possível, atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 1993, p.33).

A linguagem é considerada o principal signo mediador “A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ele carrega em si conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (REGO, 1995, p. 42). É através da comunicação que a criança estabelece contato com o mundo cultural.

O homem não está totalmente pronto ao nascer, o bebê tem a oportunidade de passar por transformações sob a ação da cultura do próprio meio. O homem não nasce com todas as capacidades, ele vai experimentando e aprendendo novas informações. Essa condição não faz do ser humano um ser mais incapaz do que o animal, ao contrário ele precisa da mediação de um adulto para realizar pequenas tarefas, oportunizando práticas sociais que lhe propiciarão o desenvolvimento (PINO, 2005).

Para compreender como acontece o desenvolvimento do aluno com deficiência é preciso entender como acontece o processo cultural. “[...] a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um [...]” (PINO, 2005, p. 86). Sendo assim, a natureza do desenvolvimento humano é cultural, ocorrendo a partir da interação do homem com o meio.

Vigotski (1993) indica que existe relação entre o plano das funções elementares ou biológicas e o processo de formação cultural e introduz a questão da cultura,

afirmando que a natureza do desenvolvimento é cultural, por isso, a convivência com outras pessoas possibilita ao ser humano plena capacidade de desenvolver-se.

A cultura abordada por Vigotski não se restringe apenas a fatores relacionados ao local onde o indivíduo vive ou a da profissão de seus pais, mas a uma cultura de um grupo cultural capaz de oferecer um ambiente estruturado, onde os elementos são carregados de significados. “Toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis” (OLIVEIRA, 1993, p. 37).

Sobre as ideias de Vigotski, Rego (1995), indica-nos que a criança aprende com a interação com outras pessoas, com um determinado grupo social e a partir do aprendizado adquirido começa a desenvolver-se. Por exemplo, mesmo possuindo condições orgânicas para desenvolver a fala, uma criança só irá falar se conviver com uma comunidade de falantes. Ou seja, a condição orgânica não será suficiente para que uma pessoa adquira a linguagem. “Desse ponto de vista, o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas” (REGO, 1995, p. 71).

Assim, a abordagem histórica cultural tem grande influência na defesa da inclusão escolar dos alunos com deficiência nas escolas de ensino comum. De acordo com Vigotski (1993), o aluno com deficiência pode atingir êxito no processo de aquisição de conhecimento assim como qualquer pessoa que não tenha deficiência. E para isso o professor precisa atentar para a peculiaridade do aluno com deficiência.

É verdade que o menino cego e o surdo desde o ponto de vista da pedagogia pode, em princípio, ser igualado ao menino normal, mas ele alcança tudo o que alcança o menino normal por outra via, de outra maneira, por outros meios. Para o pedagogo resulta muito importante conhecer precisamente essa peculiaridade da via pela qual é necessário conduzir esse menino (VIGOTSKY, 1993, p. 36, tradução nossa).

Para Vigotski, conviver com a diferença é um aspecto positivo, como reforça Oliveira (1993, p. 63):

Imitação para ele não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza imitações e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro.

Assim, conviver com a diferença torna-se uma experiência positiva, porque nos possibilita o aprendizado através da relação com o outro, como nos indica Gonçalves (2008b, p. 20): “Dentro desse contexto, entendemos que viver é um aprendizado constante, um aprendizado mediatizado pelo outro, pela cultura construída histórica e socialmente na qual estamos inseridos”.

Trazendo a reflexão para o campo da educação e, em especial, a Educação Inclusiva, pode-se dizer que assim como todo ser humano vive em estado de constante desenvolvimento, para a pessoa com deficiência não é diferente, ela tem plenas condições para desenvolver-se e aprender.

A Educação Inclusiva caracteriza-se como novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na escola. Todos podem aprender, cada um em tempo, ritmo e do jeito que lhe for propício. “Portanto um sistema funcional de uma criança pode não ser idêntico ao de uma outra, embora possa haver semelhanças em certos estágios do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 156).

A interação e o aprendizado são responsáveis por criar a zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. [...] Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. [...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VIGOTSKY, 2007, p. 98).

Isso significa que aquilo que a criança não consegue fazer sozinha, poderá realizar com ajuda de outra pessoa, de um mediador. E o que ela realiza com ajuda hoje, poderá realizar sozinha futuramente. “Nesse sentido o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva [...]” (REGO, 1995, p. 73).

A deficiência não é uma doença, não pode ser contraída a partir do convívio com outras pessoas. Portanto, conviver com uma pessoa com deficiência, não provoca qualquer prejuízo em pessoas que não possuem deficiência, por isso, não é

necessário o afastamento das outras pessoas, muito menos a matrícula apenas em instituições de ensino especial, como única alternativa.

É importante ressaltar que não existem fórmulas prontas para atender a necessidade educacional de cada aluno com deficiência. Por isso, espera-se que a escola, ao abrir as portas para tais alunos, informe-se e oriente-se com profissionais especializados sobre as necessidades e recursos adequados para que todo aluno encontre na escola um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado, por meio da mediação e interação.

Alguns estudos e pesquisas, pautados pela perspectiva histórico cultural, têm apontado a necessidade de rever nossas práticas em relação ao aluno com deficiência em busca da efetiva educação inclusiva. São estudos que tratam da inclusão com ênfase na prática docente na perspectiva histórico cultural.

Nesse pensamento, Gonçalves (2008b, p. 15), aponta que o entendimento acerca do processo de mediação ajuda a refletir sobre nossas práticas:

O entendimento acerca da mediação e do valor atribuído ao social, propagados na teoria histórico-cultural, ajuda-nos e impulsiona a rever nossa prática pedagógica em relação àqueles indivíduos que, por apresentarem uma deficiência, não fazem parte do 'grupo dos bons alunos', e aos quais foi imposta, ao longo da história da humanidade, uma sujeição dilaceradora, preconceituosa e determinista.

Gonçalves (2008a) afirma que nossa perspectiva teórica se materializa em nossas práticas pedagógicas e nossas práticas pedagógicas podem interditar ou abrir portas para nossos alunos. Por isso, compreender a inclusão escolar e o valor atribuído ao social, apresentados na teoria histórico cultural, ajuda-nos a repensar nossa prática pedagógica em relação aos alunos com deficiência.

Se a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão ligados às interações sociais, à mediação simbólica, à semiótica, então significa que a atividade pedagógica tem um papel fundamental para os alunos que apresentam deficiência [...] O desenvolvimento passa a ser entendido dentro de uma visão prospectiva, permeado por relações sociais, imbricada aí a importância do professor ser formado para a mediação e a transformação nessas relações (GONÇALVES, 2008a, p. 74).

O estudo de Caetano (2009) indica a inclusão como o melhor caminho e reforça a crença de que todos podem aprender, e para isso, o professor precisa encontrar

novas/outras possibilidades para ensinar. É imprescindível um olhar prospectivo, acreditar naquilo que o aluno é capaz.

[...] é necessário reorganizar o trabalho pedagógico para todos os alunos, pensar currículos, disciplinas, redesenhar novos olhares instituindo novas outras práticas que motivem e provoquem uma ação que desestabilize o que não produz efeito e continua a legitimar a exclusão, não somente dos alunos, em que pesa sobre eles o rótulo da deficiência, mas também daqueles que são vistos pela escola como social e culturalmente despadronezados (CAETANO, 2009, p.127).

No mesmo sentido a pesquisa de Jesus (2002) nos propõe uma reflexão da prática docente e reconhece a importância do professor como principal mediador da aprendizagem, ressaltando que é através da prática docente que o professor pode contribuir para a aprendizagem dos alunos.

As reflexões contidas na pesquisa de Mello (2012) também sinalizam nessa perspectiva indicando que os professores são mediadores essenciais da aprendizagem. A autora enfatiza a importância da mediação de outras pessoas na vida da criança, e na escola essa mediação acontece pela prática do professor. “O professor é, assim, um intelectual que intencionalmente apresenta às novas gerações a cultura social produzida e historicamente acumulada” (MELLO, 2012, p. 367). Portanto, através das experiências e vivências, o professor produz o processo de humanização nas novas gerações.

Com a mesma ênfase os resultados da pesquisa de Bayer (2013) nos aproxima do pensamento vigotskiano de que o desenvolvimento humano depende do processo de mediação, realizado fundamentalmente pelo professor. “O educador deve intervir junto ao desenvolvimento de seu aluno através de uma adequada mediação, que propicie condições culturais mais importantes para a criança, [...]” (BAYER, 2013, p.109).

Outro estudo dentro dessa mesma ótica é o de Carneiro (2006, p. 151): “A abordagem histórico-cultural aponta a heterogeneidade como característica de qualquer grupo humano e fator imprescindível para as interações em sala de aula”. Assim, é possível compreender que todas as crianças podem aprender nas interações sociais e que a presença de alunos com diferentes possibilidades requer do professor uma reflexão sobre uma aprendizagem coletiva e diferenciada. A respeito da inclusão de todos os alunos na escola de ensino comum, Carneiro (2006, p. 151) defende:

A diversidade de experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada membro do grupo viabilizam no cotidiano escolar a possibilidade de trocas, confrontos, ajuda mútua e consequentemente ampliação das capacidades individuais e coletivas.

Também destacamos os resultados da pesquisa de Padilha (2007) que também utiliza a proposta da perspectiva histórico cultural ao realizar pesquisa com uma jovem com deficiência intelectual, o caso Bianca, acreditando na possibilidade de um novo olhar às limitações impostas pela deficiência. Com base na teoria vigotskiana, a autora enfatiza que o processo de interação com outras pessoas dá origem às funções psíquicas. “O movimento de produzir significado supõe a ação do outro, acontece com o outro [...]” (PADILHA, 2007, p. 49). Assim, as consequências da deficiência podem ser minimizadas quando existe relação com o outro. Isso significa dizer que: para ocorrer a aprendizagem faz-se necessário o convívio social e a mediação.

As pesquisas com base na perspectiva histórico cultural têm grande influência no estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência. É importante considerar que Lev Semenovich Vigotski, teorizador da perspectiva histórico cultural, ocupou diversos cargos, entre os quais o de professor e pesquisador. Criou laboratório de Psicologia, participou da criação do Instituto das Deficiências, no qual estudava questões relacionadas às deficiências. Por essa razão seus estudos até hoje são bastante utilizados para entender e refletir sobre as questões relacionadas à inclusão.

3 METODOLOGIA

O foco principal deste estudo investigativo foi analisar como ocorre o processo de escolarização, identificando os desafios e as possibilidades para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino comum pela via da prática docente. A análise ocorreu por meio dos relatos dos professores que se dispuseram a participar da pesquisa. A partir dos encontros com os docentes, a pesquisa teve um importante desdobramento, foram estruturados encontros de formação continuada para professores em educação inclusiva.

Dentro desse foco investigativo a abordagem da pesquisa direciona-se com um olhar qualitativo para o campo de pesquisa. A abordagem qualitativa busca debruçar-se sobre a realidade do campo investigado, preocupando-se com o processo de vivência dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A pesquisa qualitativa é importante porque proporciona uma relação entre teoria e prática, além de fornecer instrumentos para a interpretação de questões educacionais (OLIVEIRA, acesso em 01 maio 2015).

A pesquisa qualitativa visa entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de diferentes maneiras. Segundo Angrosino (2009, p. 8), “As experiências podem estar relacionadas às histórias biográficas ou práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia”. Assim, o estudo qualitativo é importante, pois oferece ferramentas para a interpretação das questões pesquisadas.

A abordagem qualitativa oferece diferentes possibilidades de se realizar pesquisa, dentre as quais a pesquisa do tipo etnográfica em educação. A etnografia pode ser definida como ciência. A esse respeito Angrosino (2009, p. 30) indica que “A etnografia é a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seu comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. No dizer de Gil (2010, p. 40), a pesquisa etnográfica é utilizada por pesquisadores contemporâneos e tem se tornando mais comum em pequenos grupos:

As pesquisas etnográficas contemporâneas não se voltam para o estudo da cultura como um todo nem são desenvolvidas necessariamente por pesquisadores estranhos à comunidade em que o estudo é realizado. Embora algumas pesquisas possam ser caracterizadas com estudo de

comunidade, a maioria se realiza no âmbito de unidades menores, como: empresas, escolas, hospitais, clubes e parques.

Assim, para o aprofundamento das questões educacionais este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. “Os etnógrafos se ocupam basicamente das vidas cotidianas rotineiras das pessoas que eles estudam” (ANGROSINO, 2009, p.31). Em nosso caso, dentro desta pesquisa, ocupa-nos a reflexão voltada para a prática docente instituída no processo de escolarização do aluno com deficiência.

A escolha pela pesquisa etnográfica deve-se ao fato de a pesquisadora ter contato direto com o grupo de professores investigados. “A pesquisa etnográfica é conduzida frequentemente por estudiosos que são ao mesmo tempo participantes subjetivos na comunidade em estudo e observadores objetivos daquela fonte” (ANGROSINO, 2009, p. 34).

Partindo dessa configuração de pesquisa temos como pergunta de investigação o seguinte questionamento:

Como as práticas e saberes docentes auxiliam no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência?

Diante deste questionamento elaboramos os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral:

- Analisar como as práticas e saberes docentes mediam o processo de escolarização do aluno com deficiência, por meio de relatos de professores.

Objetivos específicos:

- Analisar relatos das práticas docentes de professores que recebem alunos com deficiência;
- Identificar a mediação do professor no processo de escolarização do aluno com deficiência por meio dos relatos dos docentes;
- Realizar encontros de estudos e reflexão com professores que recebem alunos com deficiência.

A coleta de dados da pesquisa desenvolveu-se por meio da técnica de grupo focal que tem sido utilizada em pesquisas qualitativas cujo objetivo é coletar dados através da interação grupal. Como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal obtém dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de estudo.

A utilização do grupo focal permite discutir e avaliar o tema proposto, sendo flexível e dinâmico, possibilitando que todos os envolvidos participem (GATTI, 2005). O que enriquece a coleta de dados, no grupo focal, é forma como as ideias podem ser obtidas sobre o que as pessoas pensam ou agem sobre determinadas situações, pois se sentem bem livres e à vontade para refletir e discorrer sobre os temas propostos. Em nosso estudo objetivamos, por meio do grupo focal, compreender como os sujeitos da pesquisa desenvolvem suas práticas com os alunos que apresentam deficiências. De acordo com Charlesworth e Rodwell (apud, DE ANTONI et al., 2011, p. 3 - 4):

[...] o GF é, especialmente, utilizado em delineamento de pesquisas que consideram a visão dos participantes em relação a uma experiência ou a um evento. Busca-se obter a compreensão de seus participantes em relação a algum tema, através de suas próprias palavras e comportamentos. Os participantes relatam suas práticas com alunos com deficiência.

O objeto de discussão nos encontros de grupo focal foi a prática pedagógica. Por isso, para cada encontro foram feitos questionamentos como forma de colaborar com a reflexão das professoras participantes.

O grupo focal como um procedimento de coleta de dados é um instrumento no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Tem como objetivo obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um determinado tema (KIND, apud SILVA; ASSIS, 2010, p. 149).

Os encontros aconteceram por meio de grupo focal com professoras que aceitaram participar da pesquisa para que pudessem relatar suas práticas. Nosso quadro de sujeitos da pesquisa se configurou de 09 (nove) professoras que lecionam para alunos com deficiência em sala de aula de ensino comum em 06 escolas da rede pública municipal de Teixeira de Freitas-Bahia.

Durante os encontros com as docentes foram feitas anotações sistemáticas e organizadas, fizemos uso de nomes fictícios a fim de preservar o sigilo e o

anonimato dos professores participantes da pesquisa que autorizaram as gravações. Para análise dos dados consideramos os pontos semelhantes, divergentes, pensamentos em comum, sentimentos, valores, concepções, preconceitos, experiências que foram observados nos relatos das participantes.

No tratamento e análise dos dados lançamos mão da Análise de Conteúdo como instrumento para interpretação de dados. De acordo com Bardin (2009) a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação, que tem por objetivo interpretar as comunicações manifestadas pelo grupo participante. O conteúdo das comunicações torna-se valioso, pois fornece ao pesquisador uma variedade de interpretações. Portanto podemos compreender que a análise de conteúdo é uma metodologia que permite interpretar o conteúdo de todos os tipos de documentos ou textos, uma interpretação que vai além da leitura comum.

Na Análise de Conteúdo é preciso fazer a leitura flutuante de todo o material coletado e registrado sob a forma de gravações, vídeos e fotografias. “Esse procedimento é importante para tornar o pesquisador familiarizado com as informações obtidas” (GIL, 2010, p. 131). Ainda sobre a leitura, destaca Angrosino (2009, p. 92), “Ela também servirá de incentivo para refletir o que pensa e sabe agora, e começar a se perguntar sobre o que ainda quer entender”. Assim, depois de uma leitura flutuante passa-se para uma leitura mais detalhada de todas as anotações, vídeos, gravações a fim de rever detalhes desde a primeira coleta de dados

Empreender a leitura cuidadosa e detalhada de todo material possibilita fazer a descrição analítica que consistiu na seleção das unidades de análise dos dados. Nesta pesquisa as unidades de análise escolhidas foram os trechos que representam as falas das professoras participantes, externadas nos encontros do grupo focal. No entendimento de Campos (2004, p. 613) “O evidenciamento das unidades de análise temáticas, que são recorte do texto, consegue-se segundo um processo dinâmico e indutivo de atenção ora concreta a mensagem explícita, ora as significações não aparentes do contexto”. Assim, depois de identificada cada unidade de análise chega-se à codificação do material e organização das categorias.

Em nossa pesquisa, após os encontros de grupo focal as respostas obtidas foram sistematizadas, organizadas e analisadas em categorias. De acordo com Gil (2010, p. 131), “Essas categorias constituem importantes componentes da pesquisa”. Através da categorização é possível investigar que significados os participantes atribuem aos termos utilizados. Angrosino (2009) define a categorização como um processo usado para separar partes da descrição narrativa e identificar categorias. A conclusão dessa etapa é a elaboração de uma lista de categorias a partir dos dados.

Desta forma, podemos caracterizar as categorias como grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos (CAMPOS, 2011, p. 611).

Assim, partindo da perspectiva da Análise de Conteúdo nosso conjunto de dados se subdividem em três grupos, a saber:

- 1º Grupo de dados – Encontros de formação com os profissionais do sistema de ensino e com os pais de alunos com deficiência. Esse grupo de dados foi trabalhado de forma descritiva analítica e consta no capítulo 5 deste estudo.
- 2º Grupo de dados - Relatos das práticas das professoras com os alunos que apresentam deficiência. Os relatos foram enviados por email pelas professoras participantes da pesquisa. Tais dados foram tratados por meio de uma descrição analítica e estão organizados no capítulo 6 deste estudo.
- 3º Grupo de dados – Depoimentos e percepções das professoras dentro dos encontros do grupo focal. Os dados relativos ao grupo focal foram trabalhados dentro das três principais etapas da técnica de Análise de Conteúdo: leitura flutuante, exploração do material e finalmente a categorização. Esses dados categorizados estão organizados no capítulo 6 desta pesquisa.

No primeiro momento da análise dos dados, fizemos uma leitura flutuante do 1º Grupo de dados que focalizam os encontros de formação e do 2º Grupo de dados que se direciona para os relatos das práticas que as professoras repassaram por email. Esses dados foram trabalhados por meio de uma descrição analítica em diálogo com os autores e decidimos não categorizar por se tratar de relatos muito pessoais, principalmente os dados das práticas das docentes, e preferimos apenas

descrever de forma analítica. Também realizamos uma leitura flutuante dos dados advindos dos encontros do grupo focal, dados esses que posteriormente foram categorizados.

No segundo momento passamos para a exploração mais detida do material coletado. Na Análise de Conteúdo a fase de exploração do material auxilia a buscar as conexões para poder categorizar os dados e compreendê-los

No terceiro momento do tratamento dos dados elaboramos as categorias que emergiram no grupo focal e passamos à análise. Conforme Gil (2010) na Análise de Conteúdo, as categorias indicam pontos de vistas do grupo que estão sendo estudados e permitindo uma melhor compreensão da realidade que se pretende pesquisar.

Organizamos durante a pesquisa dois encontros de grupo focal. No primeiro encontro do grupo focal os dados apontaram 3 categorias: 1 - Fundamentos das práticas; 2 - Barreiras no processo de inclusão escolar; 3 - A importância da formação e o papel do professor . No segundo encontro do grupo focal emergiram 02 categorias: 1 - Mediação e Aprendizagem; 2 - Perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Nossos dados são representações dos sujeitos da pesquisa, as categorias são nossas inferências no diálogo com os participantes do nosso estudo. A pesquisa foi desenvolvida em frentes de trabalho, a saber:

QUADRO 1- Frentes de trabalho da pesquisa

| ENCONTROS REALIZADOS NA PESQUISA | | |
|---|---|---|
| DATA | FRENTE DE TRABALHO | PROCEDIMENTO |
| 27/06/2014 | Encontro de reflexão com os professores | Delinear os sujeitos da pesquisa – Relatos de práticas inclusivas (enviados por email para pesquisadora). |
| 30/09/2014 | Encontro de reflexão com coordenadores | Refletir sobre inclusão e a avaliação dos alunos com deficiência |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| 17/12/2014 | Grupo Focal com professoras participantes da pesquisa | Depoimentos e percepções das professoras – 1º Encontro do grupo focal |
| 27/01/2015 | Encontro de com professores | Sensibilização sobre Educação Inclusiva – abertura da Jornada Pedagógica 2015 |
| 10/04/2015 | 1º Encontro de reflexão com as famílias de alunos com deficiência | Refletir temas relacionados a educação inclusiva - Tema: Novos Olhares sobre a Sexualidade de Pessoas MUITOS Especiais - 2º encontro |
| De 13/05/2015 a 13/10/2015 | Encontro de formação de professores | Desdobramento da pesquisa - 20 encontros/ 10 eixos temáticos |
| 26/06/2015 | Grupo Focal com professoras participantes da pesquisa | Depoimentos e percepções das professoras – 2º Encontro do grupo focal |
| 20/08/2015 | Encontro de reflexão com as famílias dos alunos com deficiência | Refletir temas relacionados a educação inclusiva - Tema: Um Diálogo sobre Educação Inclusiva – 2º encontro |

No capítulo que segue apresentamos a contextualização do campo de pesquisa, onde atuam as professoras participantes desta pesquisa e onde os alunos com deficiência vivenciam o processo de escolarização.

4 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

Destacaremos neste item dados referentes ao município de Teixeira de Freitas, dados relacionados a história, a educação e o processo de inclusão instaurado desde 1999.

4.1 UM OLHAR SOBRE TEIXEIRA DE FREITAS-BA: sua história e educação

Teixeira de Freitas é uma cidade do Extremo Sul da Bahia com população estimada em 138.341 pessoas (IBGE, 2010), com estimativa de 153.341 em 2013, uma cidade em ascensão. As primeiras famílias começaram a chegar em 1950 dando origem ao povoado de São José do Itanhém, as margens do rio Itanhém. A retirada de grande quantidade de madeira das matas existentes influenciou a chegada de pessoas de outras cidades e a localização às margens do rio também facilitou o intenso comércio de madeiras.



Foto 1 – Vista da cidade de Teixeira de Freitas em 2015

Fonte: Prefeitura de Teixeira de Freitas, acesso em 07 maio 2015.

A exploração da madeira iniciada no povoado Teixeirense impulsionou a abertura da estrada de ligação entre Barcelona, distrito pertencente ao município de Caravelas, a Santa Luzia, localidade situada no município de Nova Viçosa- BA. O povoado começou a desenvolver-se, atraindo para a região comerciantes, pecuaristas e agricultores (Plano Municipal de Educação de Teixeira de Freitas – Bahia, 2015).



Foto 2 - Feira de Sábado em Teixeira de Freitas em 1986
Fonte: Plano Municipal de Educação de Teixeira de Freitas (2015).

De acordo com a Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas (acesso em 17 mar. 2014), o município recebeu diferentes nomes ao longo de sua história:

O primeiro deles foi Comercinho dos Pretos, assim denominado por ter sido rota de fuga de negros. Ficou também conhecido como Mandioccal, devido a uma grande plantação de mandioca existente. Outro nome dado ao povoado foi Arrepiado, por causa dos telhados feitos de palha, que arrepiavam com o calor do sol. Depois ainda recebeu os nomes de Cheira Faca, Perna Aberta, Ramal, Zorra e Tira Banha, dos quais não se sabe a origem.



Foto 3 – Rua Mauá, Centro de Teixeira de Freitas em 1985
Fonte: Plano Municipal de Educação de Teixeira de Freitas (2015).

Até o ano de 1981, o povoado pertencia aos municípios de Alcobaça e Caravelas, mas foi emancipado através da Lei 4.452 de 09 de maio de 1982. O município passou a chamar-se Teixeira de Freitas, em homenagem a Mário Augusto Teixeira de Freitas, que era baiano, licenciado em Direito, professor de Estatística, tendo falecido no

início do ano de 1957 e que exerceu um cargo de destaque na cidade. “O nome Teixeira de Freitas era uma homenagem – a pedido do IBGE – ao grande jurista baiano, Mário Augusto Teixeira de Freitas, fundador do Instituto Nacional de estatística, o atual IBGE” (HOOIJ, 2011, p. 48).



Foto 4 - Praça da Prefeitura Municipal Teixeira de Freitas em 1990
Fonte: Plano Municipal de Educação de Teixeira de Freitas (2015).

Segundo dados da Imprensa Oficial da Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas (acesso em 20 mar. 2015), com a construção da BR 101, a mata fechada da região foi sendo derrubada e substituída por pastagens. Aos poucos foram chegando os criadores de gado do interior baiano e, após a construção da rodovia, vieram principalmente os criadores mineiros e os madeireiros capixabas que, numa conjugação de interesses, intensificaram a tomada da mata.

Assim, o município de Teixeira de Freitas tem uma população heterogênea, formada por pessoas que vieram do norte do Espírito Santo, nordeste de Minas Gerais e sertão da Bahia, por isso, falar de cultura teixeirense é falar da mistura desses povos na constituição cultural e social de Teixeira de Freitas.

O município de Teixeira de Freitas está localizado no Território de Identidade do Extremo Sul da Bahia. A partir de um novo reordenamento, a criação do Território de Identidade da Costa do Descobrimento (2011) ficou composto por 13 municípios: Alcobaça, Caravelas, Ibirapuã, Itamarajú, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Mucuri, Nova Viçosa, Vereda, Medeiros Neto, Prado e Teixeira de Freitas.

A agricultura trouxe novos grupos sociais como os descendentes de japoneses que aqui formaram uma colônia. As atividades econômicas se expandiram com a chegada dos japoneses na região, desenvolvendo plantações de abóbora, melancia, tomate, maracujá, pimentão, quiabo, mamão (chegando a ser o maior produtor de mamão do país), sendo até hoje um dos maiores exportadores de melancia da região.



Foto 5 – Monumento: Teixeira de Freitas, terra da melancia em 2014
Fonte: Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas, acesso em 07 maio 2015.

A primeira Igreja construída no município foi a Igreja católica de São Pedro, o Santo que nomeia a igreja também é padroeiro da cidade.



Foto 6 - Igreja Católica de São Pedro em 2013
Fonte: Panorâmico, acesso em 07 maio 2015.

A festa da cidade de Teixeira de Freitas é um evento cultural marcante e forte na região, sendo um dos principais atrativos e com o passar do tempo modificou-se. As grandes micaretas do passado se transformaram atualmente em blocos de abadá.



Foto 7 - Festa da cidade em 1980

Fonte: Plano Municipal de Educação de Teixeira de Freitas (2015).

O historiador Daniel Rocha (acesso em 18 maio 2015), define Teixeira de Freitas:

Hoje, a cidade é uma corrente, cuja força está na soma de todos estes elos: banco, indústria, agricultores, administradores e povo. Mais do que uma cidade, Teixeira é o lar, o lugar onde se encontra médicos, escolas, e faculdades, enfim a terra onde se plantando tudo dá.

O município de Teixeira de Freitas tem seus pontos turísticos e belezas naturais. Podemos observar nas fotos que se seguem um pouco dessa realidade.



Foto 8 - Fazenda Cascata

Fonte: Mimoso in foto, 2013.

Na Fazenda Cascata temos uma vista belíssima do vale do Itanhém que pode ser percebida pela varanda do sobrado da sede da fazenda, segundo Rocha (acesso em 18 maio 2015), “Na década de 1940, a fazenda Cascata ocupava uma posição central, porque ofertava meios para escoamento e abastecimento das fazendas vizinhas como a Nova América, Conceição, Água Limpa, Cascata e a Japira”.

A missão de viabilizar a recuperação do patrimônio histórico, cultural, foi assumida pela Fundação Quincas Neto, uma instituição privada sem fins lucrativos, fundada em 2001. A fundação pretende assegurar que as gerações tenham acesso a informação sobre a vida dos pioneiros que construíram a região. A Fazenda Cascata retrata a história da cidade de Teixeira de Freitas.



Foto 9 – Cachoeira da Fazenda Cascata
Fonte: Mimoso in foto, 2013.

Conhecida como a “Princesa do Extremo Sul”, a “Capital do Extremo Sul da Bahia”, são referências indicam que Teixeira de Freitas é uma cidade que está em pleno desenvolvimento. Possui diversidade de atrações culturais, lazer e outros muitos serviços oferecidos. Uma cidade bela, que seduz pelo encanto de um povo alegre e acolhedor.

4.1.1 A Educação em Teixeira de Freitas

Segundo dados solicitados ao Sistema Municipal de Ensino, no setor interno da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas, foram matriculados na rede pública municipal em 2014, 2.583 alunos na Educação Infantil,

17.676 no Ensino Fundamental, 676 alunos na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 23.259 alunos. A rede pública municipal ensino conta com 64 escolas, distribuídas: 11 na zona rural, 06 nos distritos, 47 na sede do município.

De acordo com Plano Municipal de Educação (2015) o município atende os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil – em 11 escolas; Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano) em 47 escolas e Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano) em 24 escolas. A rede pública estadual oferece Ensino Fundamental – Anos Finais em 07 escolas e o Ensino Médio em 7 escolas estaduais, as vagas existentes são suficientes para o atendimento da demanda que sai do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. No entanto, as escolas não são centralizadas, muitas são localizadas em locais periféricos, o que dificulta o acesso dos alunos.

4.1.2 A Educação Especial/Educação Inclusiva no município de Teixeira de Freitas

Para apresentarmos os dados da Educação Especial do município de Teixeira de Freitas – BA, tomamos como fonte de coleta o site do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa - INEP. Segundo dados apresentados foram matriculados na rede pública municipal de Teixeira de Freitas 447 alunos com Deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento, Altas habilidades/Superdotação no ano de 2014, em 47 escolas da rede pública municipal. Esses dados estão representados na tabela que se segue:

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA – 2014
(continua)

| ESCOLA | AI | DF | DA | SR | DI | DM | BV | C | SA | TDI | S |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|---|
| 01 | 01 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 02 | - | 01 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 03 | - | - | 01 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 04 | 02 | - | - | 01 | - | - | - | - | - | - | - |
| 05 | - | 01 | - | - | 08 | - | - | - | - | - | - |
| 06 | - | - | - | - | 09 | - | - | - | - | - | - |
| 07 | 01 | - | - | - | 12 | - | - | - | - | - | - |
| 08 | - | - | 01 | 01 | 04 | - | 02 | - | - | - | - |
| 09 | - | 02 | - | - | 09 | - | 01 | - | - | - | - |
| 10 | - | 01 | - | - | 03 | 01 | 03 | - | - | - | - |
| 11 | - | - | - | - | 09 | - | - | - | - | - | - |
| 12 | - | 02 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 13 | 01 | - | 01 | - | 01 | - | - | 01 | - | - | - |
| 14 | 01 | 01 | - | - | 01 | - | 01 | - | 01 | - | - |
| 15 | 01 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 16 | - | - | - | - | - | - | - | 01 | - | - | - |
| 17 | - | - | - | - | 01 | - | - | - | - | - | - |

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA – 2014
(conclusão)

| | | | | | | | | | | | |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 18 | 01 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 19 | - | 01 | - | - | 01 | - | - | - | - | - | - |
| 20 | 01 | - | - | - | 02 | - | 01 | - | - | 02 | - |
| 21 | - | 01 | 01 | - | 02 | 01 | 06 | - | - | - | - |
| 22 | - | 02 | 05 | - | 01 | - | - | - | - | - | 04 |
| 23 | - | 06 | - | - | 02 | - | - | - | - | - | - |
| 24 | - | - | 01 | - | 01 | - | - | - | - | - | - |
| 25 | - | 01 | - | - | 03 | 01 | - | - | - | - | - |
| 26 | - | 03 | 02 | - | 09 | 01 | 02 | - | 02 | - | - |
| 27 | - | 01 | - | - | 39 | - | 03 | - | - | - | - |
| 28 | 01 | 02 | - | - | 04 | 01 | 01 | - | - | 01 | - |
| 29 | - | - | - | - | 07 | - | - | - | - | 02 | - |
| 30 | - | 01 | - | - | 05 | 02 | 02 | - | - | 02 | 01 |
| 31 | - | 01 | - | - | 03 | - | 01 | - | - | 04 | - |
| 32 | - | - | 06 | - | 01 | - | - | - | - | - | 05 |
| 33 | - | 02 | 02 | - | 29 | 02 | - | - | - | - | - |
| 34 | 01 | 01 | - | - | 22 | 02 | 01 | - | - | - | 02 |
| 35 | - | 01 | - | - | 03 | - | - | - | - | - | - |
| 36 | - | - | - | - | 02 | - | - | - | - | - | - |
| 37 | - | 01 | - | - | 06 | - | - | 01 | - | - | - |
| 38 | - | 01 | - | - | 03 | - | 01 | - | - | - | - |
| 39 | - | - | - | - | 02 | - | - | - | - | 03 | - |
| 40 | 01 | 03 | - | - | 01 | - | 02 | - | - | - | - |
| 41 | - | 04 | 01 | - | 07 | 01 | 01 | 01 | - | 01 | 05 |
| 42 | - | - | - | - | 02 | - | - | - | - | 01 | - |
| 43 | - | 01 | - | - | 01 | - | - | - | - | - | - |
| 44 | - | 10 | 07 | - | 04 | 01 | - | - | - | 02 | 15 |
| 45 | - | 11 | 01 | - | 20 | 05 | 01 | - | 01 | - | - |
| TOTAL | 12 | 62 | 27 | 02 | 239 | 18 | 29 | 04 | 04 | 18 | 32 |

FONTE: Educacenso, 2014.

LEGENDA: AI→ Autismo Infantil; DF→ Deficiência Física; DA→ Deficiência Auditiva; SR→ Síndrome de Rett; DI → Deficiência Intelectual; DM→ Deficiência Múltipla; BV → Baixa Visão; C→ Cegueira; SA→ Síndrome Aspergerr; TDI→ Transtorno Desintegrativo da Infância; S→ Surdez.

Chamou-nos a atenção o aumento do número de alunos com deficiência matriculados nas escolas de ensino comum em relação ao ano anterior. Em 2013 eram 341 alunos e em 2014 tivemos um número de 447 alunos com deficiência matriculados.

Em conversa com a coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico da Educação Infantil, a mesma atribuiu o aumento da matrícula dos alunos com deficiência ao fato de que em 2014 a rede disponibilizou um profissional de apoio para as escolas comuns para o processo de inclusão, como podemos observar na fala a seguir:

“Uma outra conquista na área da educação inclusiva foi a garantia da presença do profissional de apoio para as crianças com deficiência que não possuem autonomia para locomoção, alimentação e higiene pessoal” (Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação Infantil).

O profissional de apoio (cuidador), oferece auxílio aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas de ensino comum. Sua atribuição consiste na realização de atividades de locomoção, higiene, alimentação e atividades escolares. A presença desse profissional é justificada quando em razão da deficiência, o aluno não desenvolve essas atividades com independência.

De acordo com informações do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva (2014) o município conta com o Centro de Referência em Educação Inclusiva – CREI, um espaço dotado de recursos humanos e materiais, criado com aprovação do Conselho Municipal de Educação pela resolução de nº 002/2010, que tem por finalidade atender e dar suporte às escolas da rede Municipal de Teixeira de Freitas através de escutas, avaliações, acompanhando a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência. Dispõe de recursos multifuncionais pedagógicos necessários no processo de aprendizagem dos alunos, a fim de complementar ou suplementar a formação dos alunos e garantir o direito a uma educação de qualidade.

O CREI oferece Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência com deficiência visual, física, intelectual ou auditiva matriculados nas escolas públicas municipais. As especialistas possuem conhecimentos específicos em Braille, LIBRAS ou Esporte Adaptado. Assim, os alunos recebem o Atendimento Educacional Especializado por área, de acordo com a necessidade apresentada.

Outro espaço vinculado à Secretaria de Educação é o Programa Educação Esperança. Criado em de 1999, define-se como espaço de intervenção terapêutica multiprofissional nas áreas de Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Pedagogia, Psicologia e Arte terapia. Acolhe, avalia e realiza atendimentos para estudantes (crianças e adolescentes) com dificuldades de aprendizagem, não vinculadas à deficiência.

No Programa Educação Esperança há também avaliação diagnóstica; atendimento psicopedagógico, terapêutico, fonoaudiólogo e pedagógico aos alunos com dificuldade de aprendizagem de caráter transitório, além de acompanhamento, orientação aos professores e atendimentos familiares.

No capítulo que se segue caracterizaremos as reflexões acerca do processo de inclusão que ocorreram por meio dos encontros com os pais dos alunos com deficiência, com os professores da rede municipal e os coordenadores do sistema municipal de educação de Teixeira de Freitas.

5 ENCONTROS DE REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Apresentaremos neste capítulo algumas reflexões feitas a partir dos encontros realizados com os professores da rede pública municipal, com os familiares dos alunos com deficiência e com os coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais.

5.1 Encontro de Reflexão com os Professores – Delineando o Caminho e os Sujeitos da Pesquisa

O primeiro encontro de reflexão e estudo em Educação Especial/Inclusiva com professores da rede pública municipal de ensino de Teixeira de Freitas – BA ocorreu no dia 27 de Junho de 2014, com a participação de 27 professores, 7 especialistas em Atendimento Educacional Especializado, 1 coordenadora do Núcleo de Educação Inclusiva e 1 mãe de aluno com autismo, convidada para dar depoimento sobre o desenvolvimento do filho na escola .

O encontro foi realizado com intuito de ouvir os professores, que trabalham com alunos com deficiência na sala de aula comum e saber como desenvolvem suas práticas. Participaram desse encontro apenas professores que têm alunos com deficiência e recebem auxílio do profissional de apoio (cuidador para os alunos com deficiência). Cabe ressaltar, que o critério utilizado foi consequência da impossibilidade para liberação de todos os docentes para participar de encontro proposto.

Iniciamos o encontro apresentando-nos como aluna do Curso de Mestrado e também como Coordenadora do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva do município, explicitamos os objetivos da pesquisa e pedimos autorização dos participantes para filmar o encontro. Após a permissão concedida prosseguimos pedindo que todos se apresentassem, dizendo onde trabalhavam (a partir deste ponto o encontro começou a ser filmado).

No momento de apresentação, observamos que alguns professores não resistiram e falaram também da deficiência dos alunos atendidos em suas salas. Apresentamos um filme curta metragem “CUERDAS”, o filme retratou a chegada de um aluno com

paralisia cerebral na escola comum. Totalmente dependente, o aluno foi acolhido pela professora e, em especial, por uma colega da turma.

Para reflexão chamamos a atenção do grupo para o fato de que, mesmo sem falar ou possuir qualquer movimento corporal, o aluno do filme escuta, entende e corresponde, compreendendo o que está acontecendo. A convivência com a colega possibilitou melhorias na vida do aluno. Muitos pensam que uma pessoa com paralisia cerebral não consegue aprender, essa é uma concepção equivocada, pois, existem outras formas de aprender, são novas possibilidades que precisamos descobrir. Após algumas considerações dos participantes sobre o filme apresentado, convidamos a mãe de um aluno com autismo para dar um depoimento em relação à vida do filho a partir do momento que começou a frequentar a escola de ensino comum.

Relato da mãe do aluno com autismo

Sou mãe de Flávio, ele estuda na Escola de Educação Infantil Cecília Meireles com tia Carla que está ali (aponta), já está até chorando e com tia Joana que é a auxiliar dele. Eu vou contar como foi essa trajetória até Flávio chegar aqui com essas tias. O Flávio nasceu bem quieto, era uma criança que não gostava de ser ninada, rapidamente ele quis comer sozinho. Ele preferia ficar sempre sozinho, não gostava muito que pegassem nele ou que dessem muita atenção para ele. [...] Com um ano e meio mais ou menos, ele começou a não querer mudar as rotinas, a chorar muito, a gritar muito, não queria que as pessoas tocassem nele, não olhava nos meus olhos. [...] E eu não quis muito acreditar, falei assim: “Deve ser uma coisa temporária isso vai passar!” [...] Resolvi colocar Flávio numa escola particular, [...]. Mas, Flávio não aceitou a escola, gritava muito, não queria que a professora tocasse nele, tinha muitas crianças chorando, ele não aceitava! E a gente achava que era período de adaptação, a criança vai se adaptar à escola. [...].

Eu fiquei louca! Então fui para médico, não tinha resposta, exame, exame e nada. Não era ouvido, não era garganta, não era febre e aquele desespero. Por fim, eu levei Flávio na neuropediatra e ela sinalizou o autismo. E nessa hora eu desabei, como se eu tivesse morrido naquela hora. [...] Flávio cada vez mais recusava a presença das pessoas, queria ficar isolado no bercinho dele, no cercadinho. Queria assistir filme e repetir, repetir, repetir. Começou até fixação por coisa que giram, por ventiladores, por hélices, e só pensava em coisas que girassem. Ele tomava tanto a família que a gente não podia mais sair, eu não aceitava ir para igreja porque aquele barulho ele não conseguia se adaptar. [...] Então veio aquela reportagem do Dr Dráuzio Varela, todo mundo ficou um pouquinho a par da situação. Então as pessoas começaram a questionar, Flávio é autista? Eu resolvi me abrir, então foi um momento muito importante ao Programa Educação Esperança, a Jeane arteterapeuta, a Clenir que é psicopedagoga, elas me ajudaram muito porque esse

momento de abertura foi muito complicado para mim. Comecei a me abrir para a família para os amigos. [...]

*Depois de tantas tentativas eu pensei em desistir da escola. Então, Clenir, falou “Cláudia, a escola é muito importante para toda criança, porque é lá que elas aprendem coisas que o adulto não consegue passar”. [...] Eu recebi muita ajuda, graças a Deus, nessa trajetória toda. Mas, a ajuda certa, a ajuda especializada a ajuda orientada, trouxe para Flávio muitos avanços, em pouquíssimo tempo. Eu adquiri confiança, eu passei confiança para ele, para minha família. Hoje ele vive num ambiente de confiança, tanto na minha casa como na escola, já está falando bastante coisa, está interagindo bem melhor com os adultos. [...] São muitos avanços e rápido porque o ano começou tem poucos meses, a gente está no meio do ano, mas foi de fevereiro para março que ele começou. O quanto é importante receber a ajuda correta! Viver num ambiente de confiança, tanto na minha casa como na escola e **hoje ele já está falando bastante coisa, já está interagindo bem melhor com os adultos.***

*Há duas semanas a irmã conseguiu dar o primeiro beijo nele, ele com cinco anos (pausa, choro. Ele beijou a irmã de volta, e isso está sendo uma prática. Minha filha comemorou muito: Mãe o Flávio deixou eu beijar ele, Flávio me beijou! Ela sente essa situação boa também. **Pela primeira vez ele beijou a avó materna e o avô porque ele não conseguia fazer isso.** Flávio hoje, se ele chegar aqui, se ele sentir-se a vontade, ele já vai dar um bom dia, ele já vai cumprimentar, ele já consegue interagir com os coleguinhas. **Tia Andréia orientou muito bem os coleguinhas, para que recebesse ele, para que interagisse com ele. Eles conversam com Flávio como se Flávio conseguisse dialogar.** Então, isso é muito importante, a criança está inventando, ela está demonstrando a aquela simplicidade, aquele carinho. Então, eu estou muito feliz porque Flávio está desenvolvendo a linguagem, claro que a gente sabe das limitações, da situação, mas ele está avançando.*



Foto 10 - Depoimento da mãe no encontro com professores
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2014).

Após o relato destacamos o papel da escola, sobretudo da prática docente da professora na transformação e desenvolvimento de Flávio. Os pais não escolhem ter filhos com deficiência e, como professores, nós também não escolhemos os alunos. Mas eles vêm para nossa sala e nós precisamos estar abertos, desarmados para acolhê-los em nossas turmas. Sabemos que o professor é o profissional que trabalha diretamente com o aluno, por isso ele faz a diferença. Porém, muitas vezes nós, professores, não acreditamos que podemos fazer um trabalho inclusivo.

A especialista em AEE, com a palavra, falou que a criança não tem culpa se a escola não está preparada, não tem culpa se faltam recursos. Se tivermos que brigar, vamos brigar com a Secretaria de Educação, mas não vamos negligenciar ou ignorar a presença com os alunos que tanto necessita de nossa atenção. Reforçamos que temos muitos professores que desenvolvem um trabalho maravilhoso e muitas vezes não dão conta do que estão fazendo.

Incentivamos os professores a acreditarem que mesmo os alunos com deficiência intelectual aprendem, pedimos que observassem os pequenos avanços, porque tudo é aprendizagem. Comentamos que infelizmente ainda existem muitas escolas, que tentam esconder vagas para não matricular um aluno com deficiência. O município possui uma dívida muito grande para com o público alvo da Educação Especial. Há falta de apoio, de estrutura e as escolas não estão totalmente preparadas, mas não podemos usar esse argumento para deixar de receber os alunos, vamos exigir o direito deles e o do professor.

Enfatizamos para as professoras presentes no encontro que somos seres em constante aprendizagem, aprendemos na convivência, na relação com o outro. Quanto maior a diversidade, maior é a possibilidade para aprender. Alguns professores dizem que o aluno é incapaz de aprender e que ele só vai aprender a socializar. Mas, socializar também é uma aprendizagem, pois algumas pessoas não conseguem conviver com o outro sem brigar. Assim, com a convivência é impossível não aprender! Com o passar do tempo iremos perceber que aquele aluno que não pegava no lápis começará a segurar, aquele que amassava o papel, não vai amassar mais. São os pequenos avanços que sinaliza que ocorreu aprendizagem.

Na sequência, falamos sobre como acontece a aprendizagem do aluno, e sobre as contribuições que Vigotski fez no campo da educação especial. Apresentamos alguns slides e explicamos como concebemos e acreditamos na inclusão, fazendo reflexões a partir dos mesmos.

A seguir apresentamos os slides utilizados neste encontro:

Quadro 2 – Slides utilizados no encontro de formação de professores

| | |
|----------------|---|
| Slide 1 | INCLUSÃO é um termo que abrange o significado de ações e posturas sociais mais democráticas, visando ao reconhecimento e estabelecimento dos direitos dos grupos excluídos dentro da sociedade e de uma Educação Inclusiva. Gonçalves (2003) |
| Slide 2 | INCLUSÃO: Reflexões Atuais Mudanças de nossas práticas Maior possibilidade – O potencial do aluno Visão prospectiva de ensino- olhar para frente para o potencial do aluno – Vigotski |
| Slide 3 | POSSIBILIDADES Potencial do aluno [...] não somente se tome em conta a característica negativa da criança, não somente sua deficiência e dificuldades, mas que se analise positivamente sua pessoa e a possibilidade de criar vias de desenvolvimento [...] Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1995, p. 313). |
| Slide 4 | INCLUSÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA A Prática Pedagógica e as Abordagens de Ensino Abordagem tradicional – Visão de homem e de mundo como estático, idealizado cabendo à prática pedagógica impor regras por meio da transmissão de modelos. Abordagem inclusiva - Visão de homem como ser histórico, singular, sujeito social. A prática pedagógica é uma interação social, humanizadora preocupada com a construção e apropriação do conhecimento. |
| Slide 5 | REFLEXÃO FINAL Nossa perspectiva teórica se materializa em nossas práticas pedagógicas. Nossas práticas pedagógicas podem interditar ou abrir portas para nossos alunos. Gonçalves (2008) |

Depois da leitura e explicação dos slides, abrimos espaço para os questionamentos. A partir dos questionamentos veio a oportunidade para esclarecermos alguns

aspectos sobre a avaliação, sobre a participação dos pais no processo de inclusão e sobre o trabalho do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva.

Em seguida, distribuimos uma folha avaliativa para que os professores escrevessem pontos positivos, negativos do encontro e sugestões de temas para futuros encontros. Explicamos que depois iríamos analisar essas folhas e montar outros encontros a partir das necessidades apontadas pelo grupo.

A seguir destacamos as categorizações das opiniões e sugestões indicadas pelos professores:

Quadro 3 - AVALIAÇÃO DO ENCONTRO- Pontos positivos

| | | |
|---------------------------|---|----------------------|
| Aspectos positivos | O encontro foi satisfatório e esclarecedor | 19 indicações |
| | Oportunidade para compartilhar experiências | 9 indicações |
| | O depoimento da mãe | 6 indicações |
| | Abordagem teórica/ Vigotski | 6 indicações |
| | O espaço físico do encontro | 2 indicações |

Quadro 4- AVALIAÇÃO DO ENCONTRO- Pontos negativos

| | | |
|---------------------------|--|---------------------|
| Aspectos negativos | Não houve pontos negativos | 6 indicações |
| | O tempo de duração do encontro/pouco | 3 indicações. |
| | O espaço físico onde foi realizado o encontro | 2 indicações |
| | Faltaram depoimentos de professores do 6º ao 9º Ano | 1 indicação |
| | Faltaram sugestões práticas de como desenvolver atividades para alunos com deficiência | 1 indicação |

Quadro 5 - AVALIAÇÃO DO ENCONTRO – Sugestões de temas

| | | |
|--|---|----------------------|
| Sugestões para próximos encontros | Encontros de formação para professores | 11 indicações |
| | Orientação didática e elaboração de materiais pedagógicos | 6 indicações |
| | Trabalho de orientação à família | 6 indicações |
| | Troca de experiências | 4 indicações |

| | | |
|--|---|--------------|
| | Troca de experiências dos professores | 2 indicações |
| | Depoimentos da família | 2 indicações |
| | Inserir link para avaliação dos alunos com deficiência no diário online | 1 indicação |
| | Encontros com toda equipe escolar, não só com professores | 1 indicação |

Partindo dessas indicações elencadas pelo grupo presente no encontro, elaboramos a formação dos professores que comentaremos em item posterior. Esse primeiro encontro foi importante para conhecermos a necessidade dos professores e obtermos uma visão geral do que pensam sobre a inclusão e como estão organizando suas práticas.

Nesse primeiro encontro foi feito o convite para que os professores participassem como sujeitos da pesquisa relatando suas práticas, por meio do grupo focal. Nove professoras aceitaram e assim, pudemos configurar nosso quadro de sujeitos participantes da pesquisa. Os relatos dessas nove professoras serão apresentado em item posterior. Encerramos o encontro agradecendo a participação de todos, demonstrando o quanto estávamos felizes e por fim, servimos um lanche para todos os presentes.



Foto 11 - Encontro de reflexão com os Professores em 27 de Junho de 2014
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2014).



Foto 12 - Encontro com professores, momento da avaliação 27 de junho de 2014
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2014).



Foto 13 – Especialistas em AEE no Encontro com professores 27 de junho de 2014
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2014).

5.2 Encontro de Reflexão com Coordenadores Pedagógicos

O encontro com os coordenadores do município ocorreu no dia 30 de setembro de 2014 em dois horários, contemplando os profissionais que trabalham no turno matutino e vespertino. A função do coordenador pedagógico consiste em orientar e coordenar atividades pedagógicas junto aos professores, bem como, elaborar e coordenar projetos escolares. A realização do referido encontro foi uma sugestão e indicação dos professores que estiverem presentes no primeiro encontro de reflexão sobre a inclusão ocorrido no dia 27 de junho de 2014. A partir dessa indicação dos professores convidamos os coordenadores do município para refletirmos sobre o processo de inclusão escolar.

Percebendo a importância do papel do coordenador no processo inclusão escolar, elaboramos um encontro para tratarmos de questões referentes a avaliação dos alunos com deficiência. O objetivo do encontro foi discutir com os coordenadores algumas dúvidas apresentadas pelos professores no momento de avaliar. Por isso, propusemos que repassassem aos professores o conteúdo do encontro.

Participaram do encontro 27 coordenadoras do Ensino Fundamental Anos Iniciais – (1º ao 5º), sendo 13 no turno matutino, de 8h às 11h e 14 coordenadores no turno vespertino, de 13h às 16h. No encontro apresentamos slides que abordavam sobre inclusão e avaliação. Iniciamos fazendo uma abordagem do contexto histórico, apresentando as principais Leis que garantem a inclusão. Reforçamos que para trabalhar na perspectiva inclusiva é preciso acreditar que todos são capazes de aprender.

Durante o encontro alguns coordenadores manifestaram opiniões sobre inclusão e avaliação, dentre as quais destacamos as seguintes falas:

“Ficamos apavoradas no momento de avaliar, não temos um parâmetro a seguir, sempre deixamos o assunto de lado. É a primeira vez que somos convidadas para uma discussão específica” (Coordenadora A - Ensino Fundamental I).

“Desculpa, mas os professores questionam e eu acho que eles têm razão. Dar uma atividade diferenciada, não é exclusão? Se o aluno estiver na sala e fazer uma tarefa diferente, ele não pode se sentir excluído?” (Coordenadora B - Ensino Fundamental I).

“Tenho muitas dúvidas, não sei explicar para os professores, eles não querem planejar nada diferente, acham melhor dar nota cinco e pronto” (Coordenadora C - Ensino Fundamental I).

“O fato é que não estamos acostumados com o diferente. Quem disse que se o aluno fizer uma atividade diferenciada ele é inferior? Somos de uma cultura que não aceita o diferente. Precisamos trabalhar isso com os nossos alunos e professores” (Coordenador D - Ensino Fundamental I).

“O município precisa criar parâmetros para a educação inclusiva, temos os PCNs. Precisamos de parâmetros e diretrizes municipais, que tratem da educação especial no município” (Coordenadora A - Ensino Fundamental I).

No encontro com os coordenadores chamamos atenção para o fato de que no ano de 2015 o número de matrículas de alunos com deficiência aumentou. Ainda outros questionamentos foram apresentados pelos coordenadores. A seguir destacamos a reflexão a partir de cinco questionamentos levantados no encontro:

- **Os alunos com deficiência estão aprendendo?**
- **Como os professores estão avaliando esses alunos?**
- **Pode o aluno com deficiência ser reprovado?**
- **É obrigatório que o aluno com deficiência seja aprovado?**
- **O que é flexibilização de currículo para os alunos que apresentam deficiência?**

O primeiro questionamento dos coordenadores direciona-se à aprendizagem do aluno com deficiência. Acreditamos que todo aluno com deficiência aprende porque é impossível viver com o outro e não aprender nada. Se nós observarmos, iremos perceber que basta conviver com outra pessoa para aprendemos gestos, expressões, jargões e muitas vezes mudamos até nosso jeito de pensar sobre alguém ou sobre determinado assunto. Precisamos pensar um pouco sobre aprendizagem, o que é aprender? Portanto, o aprender não está relacionado apenas às competências acadêmicas do ler e do escrever. É importante ter atenção aos avanços apresentados pelos alunos com deficiência, eles aprendem em ritmo e tempo que lhe são próprios.

Reforçamos nosso pensamento com a indicação de Carneiro (2006, p. 145) “[...] todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que em condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência”.

O segundo questionamento dos coordenadores se referiu à maneira como os professores estão avaliando os alunos com deficiência. Nesse questionamento pudemos sentir a preocupação dos coordenadores sobre a maneira como a avaliação está sendo elaborada e aplicada nas escolas. É preciso considerar as especificidades do aluno e dispor-se a mudar os padrões avaliativos impostos.

Enfatizamos que o processo de avaliação dos alunos com deficiência deve considerar, além das características individuais, o tipo de atendimento educacional especializado e, principalmente respeitar as especificidades de cada aluno, em relação à necessidade de apoio, de recursos e de equipamentos.

O terceiro e quarto questionamentos dos coordenadores representam a preocupação em relação à retenção ou aprovação do aluno com deficiência. Nossas preocupações devem focalizar a aprendizagem dos alunos com deficiência e não

somente se irão para outro ano ou se ficarão reprovados. No entendimento de Mantoan (2015, p. 75) “Suprimir o caráter classificatório de notas e de provas e substituí-los por uma visão investigativa da avaliação escolar é indispensável quando se ensina na perspectiva da educação inclusiva”.

Ainda existe um equívoco no pensamento de alguns professores que se o aluno apresentar laudo informando a deficiência o mesmo deverá ser aprovado, pois a criança estaria amparada pelo mesmo. Essa preocupação também foi sentida pelos coordenadores. Por isso, fez-necessário refletirmos para entender que o laudo médico informa uma condição biológica da criança e não habilita para a aprovação ou para determinar suas condições de desenvolvimento. Para Bayer (2013, p. 97) “A avaliação é nociva quando acontece como prática hierarquizante, ou seja, quando classifica a criança num cenário de juízos qualitativos como ‘fraca’, ‘débil’, com ‘distúrbio’, com ‘alguma síndrome’, ‘com deficiência’, etc”.

Entendemos que a prática docente voltada para a mediação permite ao professor a elaboração de um trabalho pedagógico de acordo com as necessidades do aluno, por meio do qual poderá possibilitar a apropriação do conhecimento. A prática do professor e sua preocupação deverão estar centradas no processo de avaliação que seja justo e respeite as habilidades e necessidades dos alunos com deficiência.

O quinto questionamento dos coordenadores aponta para a flexibilização curricular. Indicamos às coordenadoras que: a flexibilização curricular não significa eliminar os conteúdos a serem trabalhados ou diminuí-los, significa adequá-los, por meio de estratégias de ensino e procedimentos diferenciados, quando necessário. O professor, com apoio do coordenador pedagógico, pode elaborar a flexibilização de currículo por meio da seleção dos melhores métodos, estratégias e técnicas de ensino, considerando as necessidades apresentadas pelos alunos e mediando a apropriação do conhecimento a que o aluno tem direito.

A partir dessas preocupações apresentamos aos coordenadores algumas possibilidades de instrumentos que podem colaborar para a avaliação. Sugerimos o uso de portfólios, planejamento individualizado, relatórios e parecer descritivo. Indicamos também alguns aspectos que podem ser considerados, principalmente na avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

Reflexões feitas por alguns pesquisadores chama-nos a atenção ao cuidado que precisamos ter na flexibilização curricular, assim “[...] precisamos tomar cuidado para não prescrevermos soluções ingênuas e simples para algo complexo, que é a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial ao considerar o currículo” (EFFGEN, 2011, p. 69).

Nessa mesma direção Mantoan (2015, p.55) afirma:

Tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que fazíamos antes, mas com outra designação ou em um local diferente – como é o caso de incluir alunos nas salas de aulas comuns, mas com todo *staff* do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc.,[...].

O termo flexibilização curricular tem sido comumente utilizado por muitos educadores por mero modismo. No entanto, não podemos entender flexibilização curricular como um jeito para trabalhar de maneira diferenciada ou como forma de facilitar os conteúdos para os alunos com deficiência, transtornos global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação. “Flexibilizar e adequar o currículo têm sido ações utilizadas no sentido de empobrecer o conhecimento na escola” (JESUS et al., 2015, p. 96). Assim, as medidas avaliativas exigem-nos nova postura frente ao desafio da inclusão.

Em seguida, apresentamos aos coordenadores algumas informações e orientações sobre avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, sugerindo procedimentos que possam identificar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Propusemos um novo olhar em relação às práticas avaliativas, iniciadas no interior das escolas, onde o professor poderá avançar em suas propostas, planejando ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, contemplando desse modo, suas especificidades.

Se a escola tem compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, é importante que ela desenvolva práticas de avaliação que considerem os diferentes percursos de aprendizagem como uma situação que retroalimenta a ação docente e não a paralisa (JESUS et al., 2015, p. 95).

O processo de avaliação dos alunos com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação deve considerar, além das características individuais, o tipo de atendimento educacional especializado,

respeitadas as especificidades de cada caso, em relação à necessidade de apoio, de recursos e de equipamentos. Assim, todas as alternativas que favoreçam a aprendizagem dos alunos devem ser utilizadas.

Ao privilegiar uma avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, o Atendimento Educacional Especializado é coerente com uma postura de escola inclusiva; suas ações devem ser monitoradas permanentemente, e, se necessário, replanejadas, para alterar as práticas, recursos ou tecnologias, visando sempre a melhor comunicação, acessibilidade e atendimento aos alunos (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 55).

A partir dessa reflexão apresentamos algumas sugestões de instrumentos e procedimentos usados para avaliação: observação com base nos objetivos que foram traçados para o aluno, portfólios, análise da produção escolar, registros do professor em diferentes momentos da prática pedagógica e quaisquer outros instrumentos que possibilitem a verificação qualitativa dos progressos alcançados pelo aluno. “Pesquisas, registros escritos e falados, observação e vivências são algumas propostas indicadas para que as atividades sejam realizadas” (MANTOAN, 2015, p. 74).

Enfatizamos que, por meio da utilização do portfólio, o professor pode reunir materiais realizados pelo aluno durante o processo de escolarização. O portfólio permite uma reflexão concreta sobre os avanços e aprendizagem do aluno através dos materiais selecionados. Outros instrumentos apresentados foram os registros escolares e os relatórios, através dos quais o professor em diferentes momentos da prática pedagógica, pode observar para avaliar o aluno levando em consideração habilidades que não podem ser percebidas apenas na avaliação quantitativa. Enceramos o encontro agradecendo a presença de todos e servindo um lanche.



Foto 14 - Coordenadoras do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Matutino
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2014.



Foto 15 - Coordenadores do Ensino Fundamental - Anos iniciais - Vespertino
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2014.

5.3 Desdobramento da pesquisa: os encontros de formação

Durante os encontros de reflexão, os docentes participantes da pesquisa apontaram a ausência de formação de professores como uma das principais necessidades da rede pública municipal. Embora não fosse esse o foco da pesquisa, nem a única situação indicada, foram estruturados alguns encontros de formação com intuito de atender a solicitação feita pelo grupo no 1º encontro quando foram convidadas para pesquisa. Então, a partir da necessidade apresentada, a pesquisa desdobrou-se com elaboração de encontros de formação com temas sugeridos pelos próprios docentes.

Assumimos esse desdobramento da pesquisa como atividade de nosso estudo e, também, como atividade do Núcleo de Educação Inclusiva, oficializando assim, na

Secretaria de Educação, a formação dos professores em relação à educação inclusiva que até então não havia sido feita.

5.3.1 A importância da formação de professores

Ainda existe muita resistência à inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial e, muitas vezes, externadas pelos próprios docentes, quando dizem que não estão preparados para trabalhar com aluno com deficiência. Essa resistência pode estar relacionada à falta de conhecimento por parte dos docentes, que se sentem inquietos e desafiados pela heterogeneidade que se coloca na sala de aula comum no processo de inclusão.

Pesquisadores defendem que os cursos de formação para professores devem proporcioná-los conhecimentos acerca dos princípios pedagógicos inclusivos. Para Bayer (2006, p. 81) “As vias da formação e de assessoramento aos professores, tanto os que se encontram em formação inicial como em formação continuada, são importantes para que eles não se sintam impotentes face à demanda da inclusão escolar”.

Através da formação, o docente deve ser convidado ao desafio da proposta inclusiva, uma proposta que requer mudança. “Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis” (MANTOAN, 2015, p. 81).

Dentro dessa ótica, reconhecemos a complexidade e compreendemos a urgência de cursos de formação para os docentes como, também, sinalizado pelos participantes da pesquisa. Assim, como formadora/pesquisadora, organizamos encontros diretamente com os professores começando na Semana Pedagógica de 2015 e na sequência outros 20 encontros foram estruturados no intuito de oferecer ao professor conhecimentos que possibilitassem uma prática de ensino inclusiva.

No quadro a seguir podemos visualizar o cronograma das atividades de formação que ocorreram no ano de 2015, bem como os temas trabalhados com os professores participantes da pesquisa e outros professores da rede, por meio da pesquisa e pelo Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva de Teixeira de Freitas:

Quadro 6 - Encontros de sensibilização, Reflexão e Formação de Professores da Rede Municipal de Teixeira de Freitas na Jornada Pedagógica em 2015

| FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: sensibilizações, teoria e práticas inclusivas | |
|--|--|
| Datas | Eixos temáticos |
| 27/01 | Encontro de sensibilização na Jornada pedagógica |
| 13/05 | Palestra - O que podemos fazer para que a inclusão escolar aconteça? |
| 26/05 e 02/06 | A Perspectiva Histórico Cultural e Práticas Inclusivas |
| 09/06 e 16/06 | Deficiência visual |
| 23/06 e 30/06 | Deficiência auditiva/surdez |
| 07/07 e 28/07 | Deficiência física |
| 04/08 e 11/08 | Deficiência intelectual |
| 18/08 e 25/08 | Autismo |
| 01/09 e 08/09 | Transtornos Funcionais Específicos |
| 15/09 e 22/09 | Arteterapia na Educação Inclusiva |
| 29/09 e 06/10 | Currículo e Avaliação |
| 13/10 | Encerramento |

Como indicado no quadro realizamos um encontro de sensibilização, aproveitando a semana da Jornada Pedagógica em janeiro de 2015, depois passamos para o planejamento dos 10 eixos temáticos de estudo, concretizando o curso de formação a partir de maio de 2015 e finalizando em outubro de 2015.

O Encontro de Sensibilização

Destacamos que o encontro de sensibilização com todos os professores da rede municipal foi a realização do desejo trazido pelo Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva do Município de Teixeira de Freitas, mas foi também uma sugestão dos professores que estiveram presentes no primeiro encontro de reflexão sobre o processo de inclusão em 27 de junho de 2014. Assim planejamos um encontro de sensibilização, reflexão e formação para ocorrer durante a Jornada Pedagógica de 2015, realizada pelo Secretaria de Educação do município de Teixeira de Freitas, o que nos auxiliou a ter a participação de grande parte dos professores que atuam na rede pública municipal.

O referido encontro foi realizado no dia 27 de Janeiro de 2015, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em parceria com o Núcleo de Apoio Pedagógico - Anos Iniciais. O objetivo do encontro foi discutir com os professores sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no município de Teixeira de Freitas. Participaram

do encontro 200 professores no turno matutino e 106 professores no turno Vespertino, totalizando 306 professores. Nesse encontro destacamos a importância do papel do professor como principal mediador na aprendizagem dos alunos. A seguir apresentamos o relato desse encontro:

Iniciamos o encontro apresentando um pouco da história da pessoa com deficiência, sobre a falta de conhecimento como a principal causa para que as pessoas com deficiência sejam marginalizadas, isoladas e ignoradas. Falamos da criação das Escolas Especiais, como surgiram e como estão hoje.

Abordamos alguns aspectos sobre o direito à educação como garantia legal explícita na Constituição Brasileira de 1988, citando os principais Documentos que defendem a educação inclusiva. Em seguida, chamamos atenção para Educação Especial e Educação Inclusiva, fazendo questionamento em relação aos termos utilizados. Em seguida apresentamos a Educação Inclusiva em Teixeira de Freitas e falamos sobre a composição do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, citando o trabalho desenvolvido em cada espaço, no Programa Educação Esperança, no Centro de Referência em Educação Inclusiva e as Salas de Recursos Multifuncionais. Enfatizamos sobre a prática do professor e seu papel de mediador.



Foto 16 – Jornada Pedagógica 2015 – Reflexão e formação sobre Inclusão
Fonte: Acesso pessoal da pesquisadora (2015).

Os Encontros de Formação para estudo e Reflexão dos 10 Eixos temáticos

Depois do encontro de sensibilização em janeiro de 2015, tínhamos como meta estruturar os encontros para formação com intuito de atender a solicitação feita

pelas professoras. Planejamos 10 eixos temáticos, organizamos em 20 encontros de 4h, totalizando 80h, cujos temas foram sugeridos pelos próprios docentes. Os encontros foram divididos em duas partes: teórica e prática, como destacado a seguir:

- O que podemos fazer para que a inclusão escolar aconteça? 2 encontros - Parte teórica e prática.
- A Perspectiva Histórico Cultural e Práticas Inclusivas. 2 encontros - Parte teórica e prática
- Deficiência visual. 2 encontros – Parte teórica e prática
- Deficiência auditiva/surdez. 2 encontros – Parte teórica e prática
- Deficiência física. 2 encontros – Parte teórica e prática
- Deficiência intelectual. 2 encontros – Parte teórica e prática
- Autismo. 2 encontros – Parte teórica e prática
- Transtornos Funcionais Específicos. 2 encontros – Parte teórica e prática
- Arteterapia na Educação Inclusiva. 2 encontros – Parte teórica e prática
- Currículo e Avaliação. 2 encontros – Parte teórica e prática

Foram formadas três turmas, cada turma teve acesso aos 10 eixos temáticos, desenvolvidos por formadores qualificados de acordo com o tema. A parte teórica configurou-se por estudos de textos, filmes, palestras com especialistas. A parte prática dos eixos foi delineada por apresentação de atividades e recursos que poderiam ser utilizadas com os alunos com deficiência. Foram apresentados materiais, instrumentos (tecnologias assistivas) que poderiam ser confeccionadas pelos professores: engrossadores de lápis, adaptadores, jogos adaptados e brincadeiras.

A abertura do curso, para o estudo dos 10 eixos temáticos, aconteceu no dia 13 de maio de 2015 na Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Tivemos como palestrante, a Professora Cristiane Ferreira Gomes que nos levou a refletir como vemos a inclusão e que postura nós, professores, assumimos diante da escola inclusiva. O grupo foi instigado a pensar sobre o que podemos fazer para que a

inclusão escolar aconteça. Usar desculpas ou capacitar-se? A palestra foi ilustrada com vídeos que mostraram pessoas superando os limites impostos pela deficiência.

Após a abertura, os outros encontros de formação foram realizados na Escola Municipal Vila Vargas. Os professores participantes foram divididos em três turmas de 30 pessoas. Os 10 eixos temáticos ofereceram aos professores participantes conhecimentos relacionados aos alunos atendidos na educação especial. A ênfase, porém, não estava na deficiência ou limitação do aluno, mas, na possibilidade que o aluno tem de aprender, ou seja, o que o aluno poderia alcançar futuramente. Além do estudo sobre conceitos e causas, ganharam destaque as práticas pedagógicas.

A prática pedagógica tem grande importância na realização de um trabalho inclusivo. Por isso, procurou-se durante os encontros destacar o papel do professor como principal mediador da aprendizagem. Conforme Gonçalves (2008b, p. 24), “Uma mediação dentro de uma ótica de desenvolvimento prospectivo, ou seja, que vai ganhando novas dimensões, novas possibilidades num processo contínuo, impulsionado pela cultura”. Assim, podemos dizer que a mediação é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, sendo de extrema necessidade a reflexão sobre a mesma para a mudança das práticas pedagógicas.

O encerramento do curso de formação foi realizado na Câmara Municipal de Vereadores do município de Teixeira de Freitas, no dia 13 de outubro de 2015. Nesse dia houve um momento cultural com apresentação do poeta, músico e pedagogo. O artista contou-nos um pouco sobre sua história de vida e as barreiras encontradas durante a trajetória escolar, devido a sua deficiência física. Falou da sua primeira professora e da importância que a mesma tivera no processo de escolarização, inclusão e em seguida concluiu: - *“Minha professora foi um anjo em minha vida. Sejam também anjos na vida de seus alunos”*.

Dando continuidade à programação de encerramento, ouvimos a palestra proferida pela coordenadora do Centro de Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado – CEAME de Porto Seguro, Vera Lúcia Martins Liu, que abordou o tema: “Inclusão escolar: um desafio entre o real e o ideal”. Após a palestra todos foram convidados para um coquetel de encerramento. Ressaltamos que o curso de

formação docente contribuiu para o crescimento da educação inclusiva em Teixeira de Freitas, resultando em ações positivas.

Destacamos, a seguir, as falas de três professoras que expressaram seus sentimentos no último dia de formação em relação às contribuições do curso e o desejo de capacitar-se mais:

“O curso despertou-nos um olhar atencioso para com os educandos, nos deu embasamento para identificar que tipo de apoio que cada um necessita em sua individualidade ou grupo. Agora podemos realizar com um pouco mais de segurança o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência colaborando para que eles avancem. Que esse curso seja apenas o ponto de partida, porque queremos muito mais!” (professora cursista).

“Agora com esse curso, compreendi melhor como lidar com alunos com necessidades especiais. Nosso compromisso é incluir o aluno com necessidades especiais para que ele possa se sentir capaz de desempenhar as atividades de acordo com suas possibilidades” (professora cursista).

“Acredito que com os conhecimentos adquiridos e a troca de saberes durante o curso, preencherá um pouco das minhas necessidades enquanto professora. É a interação com o outro, aceitar e conviver de forma prazerosa com as diferenças. É preciso acreditar e fazer o melhor para nós e para o aluno. O professor enquanto mediador tem esse papel a cumprir” (professora cursista).

Essas falas demonstram uma preocupação com a prática pedagógica, indicando que as docentes querem saber como trabalhar as necessidades dos alunos. Após a formação, as professoras disseram que estão mais confiantes para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva. Com esse novo olhar voltado para a prática pedagógica, assumem o papel de mediadoras no processo de escolarização, reconhecendo a formação como um dos instrumentos que pode contribuir com a qualidade do ensino.

A formação capacita o docente quando oferece melhores condições para trabalhar com a diversidade encontrada na escola. Assim, toda capacitação recebida pelo professor deve ser refletida em suas práticas pedagógicas. Carneiro (2006, p. 98) destaca a importância da formação docente.

É nessa perspectiva que pensamos a construção da formação dos profissionais da educação que sejam capazes de trabalhar as necessidades educativas especiais de seus alunos numa escola inclusiva; que sejam capazes de criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar; que contribuam com experiências de sucesso.

A formação docente deve possibilitar o diálogo entre teoria e prática, sendo capaz de fundamentar e direcionar o trabalho docente. Nesse mesmo sentido Cunha (2012, p. 49), indica-nos que “Como professores, necessitamos tanto do conhecimento que adquirimos em razão do exercício da prática docente como das diversas teorias pedagógicas que dão suporte ao nosso trabalho”. Portanto, o conhecimento adquirido durante o curso de formação deve servir de estímulo para que outros cursos aconteçam no município de Teixeira de Freitas, possibilitando a prática inclusiva nas escolas de ensino comum.

Na discussão sobre a importância da formação docente em educação especial na perspectiva inclusiva concordamos com o pensamento de Gonçalves (2008b, p. 10):

A reflexão advinda da fundamentação da inclusão escolar tem orientado as escolas comuns a repensarem suas práticas, no sentido de se abrirem às novas experiências educativas não cristalizadas, não padronizadas, permeadas pelo respeito e afirmação da diversidade humana.

Não podemos deixar de dizer que foram muitos os empecilhos para que o curso acontecesse, a falta de investimento por parte da gestão, a ausência de formadores disponíveis e qualificados, as dificuldades enfrentadas pelos docentes para participar da formação no turno noturno. Entretanto, todas as barreiras encontradas foram derrubadas pelo desejo e pela força de vontade dos docentes que queriam muito aprender sobre o desafio de fazer uma escola inclusiva. Entendemos, no entanto, que vencer o desafio da formação deve ser uma ação primordial dos gestores do sistema de educação e não somente uma boa vontade dos docentes. Para isso, é necessário comprometimento por parte da gestão municipal e reconhecimento de que a formação docente é essencial para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.



Foto 17 – Encerramento Curso de Formação em Educação Inclusiva em 13/10/2015
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015).

5.4 Encontros de Reflexão com os Pais de Alunos com Deficiências

1º Encontro com a família: um diálogo sobre a Educação Inclusiva

Realizamos no dia 10 de abril de 2015 o 1º Encontro com a família: um diálogo sobre a Educação Inclusiva. Este encontro teve o objetivo de aproximar a família da escola e abordar questões referentes à inclusão escolar. Iniciamos fazendo uma acolhida e falando da importância da participação da família na vida escolar dos alunos.

Na abertura foram feitas apresentações musicais pela aluna Melissa da Escola Municipal Fonte de Luz que tocou flauta, mediada pelo professor Erik e pela aluna Diana, da escola São Bento, mediada pela professora Lívia. As alunas superaram as barreiras impostas pela deficiência visual e nos ensinaram que todos podem aprender.

Logo após, falamos um pouco sobre a luta das pessoas pelo direito a estudar e que na busca pelo direito os pais estavam presentes. Falamos sobre a trajetória da educação especial, uma história marcada pelo extermínio, isolamento total e exclusão. Chamamos atenção ao olhar necessário à educação inclusiva, não podemos mais permitir que frequentar uma escola especial ou uma instituição destinada às pessoas com deficiência seja a única opção oferecida.

Na sequência do evento, apresentamos todos os profissionais ligados ao Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva: Auxiliares de apoio aos alunos com deficiência/Cuidadoras, Intérpretes de Libras, professoras de AEE do Centro de Referência em Educação Inclusiva – CREI, especialistas do Programa Educação Esperança – PEE, Professoras das Salas de Recursos.

Em relação aos cuidadores aproveitamos para esclarecer aos pais sobre algumas questões que não são atribuições do cargo:

- ✓ Esperar a família fora do horário de trabalho;
- ✓ Visitar o aluno na residência;
- ✓ Fornecer número do celular pessoal;
- ✓ Elaborar atividades educacionais diferenciadas ou responsabilizar-se pelo ensino do aluno;
- ✓ Exercer docência.

Ainda no encontro ouvimos relatos de duas mães. Maria, mãe do aluno Dione da Escola Municipal São Bento e Leonice, mãe do aluno Guilherme da escola municipal Maria Tereza.

1º Relato (Maria)

Meu filho está com onze anos, estuda na Escola Municipal São Lourenço e nesse percurso tive muitas dificuldades para conseguirmos que ele avançasse o que já avançou hoje. Mas eu nunca desisti como muitas mães, eu não aceitava que ele ficasse dentro de casa. Eu sabia que ele tinha condições de aprender, mas só em casa ele não ia conseguir. Ele precisava estar em contato com as crianças da idade dele, se relacionar com outras pessoas, sei que ele precisava aprender de alguma forma. Muitas pessoas falavam comigo: “Não Maria, acho que ele vai ficar assim mesmo”. Mas eu não me conformava. Eu dizia: “Todo mundo aprende alguma coisa

e ele também vai aprender”. Eu sei que ele tem dificuldades na fala, na coordenação motora, mas é insistente naquilo que deseja, ele faz associações. Ele tem dificuldades e eu reconheço, mas não vejo nisso uma barreira para deixar de acreditar que ele vai avançar. Eu sempre lutei pelo meu filho e vou sempre continuar lutando. Muitas vezes nós pais temos preconceito com nossos próprios filhos trancando-os dentro de casa. Eu peço a cada um que está aqui, vamos nos unir. Cada um com suas necessidades, mas não podemos desistir jamais. Costumo dizer que quem é especial sou eu porque Deus me escolheu para cuidar do meu filho!

2º Relato (Leonice)

Minha luta começou quando meu filho ainda era atendido pelo Centro de Reabilitação Mãe Maria, da Secretaria de Saúde. Os profissionais me chamaram lá e me disseram que não estavam conseguindo mais lidar com ele. Foi uma bomba para mim, naquela época conheci pessoas enviadas por Deus, Isabel e Elizete. Eu fiquei sem saber o que fazer, as pessoas diziam para eu colocar meu filho na escola especial, eu coloquei, mas não estava satisfeita. Não porque lá não teria capacidade, mas eu queria o melhor para o meu filho! Fui à luta, tive resistência das escolas em aceitá-lo, recorri ao Ministério Público para que ele tivesse uma cuidadora, porque ele não fala, não anda direito e possui sérios comprometimentos. Com apoio do CREI lutei para que ele estivesse hoje frequentando uma escola. Graças a Deus temos as auxiliares para nossos filhos, são maravilhosas. Sei também que temos muito para melhorar porque nossas escolas públicas ainda têm muita carência, precisa melhorar principalmente a estrutura. Eu quero ver meu filho fazendo alguma coisa na escola, não apenas passando tempo. Depois que meu filho começou a frequentar a escola foi surpreendente, ele avançou. Como meu filho desenvolveu! Eu tirei meu filho da escola especial não porque lá era ruim, mas porque percebia que ele lá ele não estava desenvolvendo como deveria. A professora do meu filho é maravilhosa, ela quer fazer, mas a estrutura da escola é inadequada e ele é muito agitado por isso necessita de espaço mais amplo. Depois do recreio a agitação toma conta dele. Nós mães temos que compreender, por isso eu vou à escola diariamente, quando precisa vou buscá-lo mais cedo, às vezes fico na escola. Precisamos nos unir para fazer a inclusão acontecer, porque a inclusão não é apenas do aluno, é também da família. Quando chamei algumas mães para entrarmos no Ministério Público para solicitar uma cuidadora para nossos filhos, não apareceu ninguém. Precisamos fazer nossa parte se realmente queremos nossos filhos na escola.

Esses dois relatos nos fazem refletir o quanto a inclusão contribui para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Ao participar de um contexto escolar heterogêneo o aluno apresenta significativas conquistas que são percebidas pela própria família. Com mesmo pensamento Sobrinho (2009) reforça a importância de encontros e reuniões com a família em que possa ser discutido o processo de escolarização dos filhos. A inclusão ganha força com a participação de todos na luta

por uma escola inclusiva e essa efetivação só será possível com o envolvimento e comprometimento da família.

A opção em convidar essas mães para falarem foi pelo fato de já conhecer os alunos, as limitações e a história de luta das mães. Conhecemos estes alunos desde a época que atuávamos no CREI em 2012. Além disso, os mesmos possuem deficiências bastante comprometedoras que, por muitas vezes, tornou-se desculpa para que algumas escolas recusassem a matrícula dos mesmos. Esses alunos são acompanhados pelo Centro de Referência em Educação Inclusiva – CREI, onde recebem Atendimento Educacional Especializado.

As mães relataram sobre superação dos filhos e os avanços apresentados após frequentarem a escola de ensino comum, esses relatos de certa forma auxiliam para que outros pais também se mobilizem pelo direito que os filhos têm de frequentar uma escola de ensino comum independente de suas limitações. Estimulando para que busquem uma escola onde o filho não seja apenas matriculado, mas aprenda e desenvolva-se.

Diante dos relatos entendemos que no processo de aprendizagem do aluno a “Família e escola são corresponsáveis tanto pelos recursos que serão utilizados quanto pelos desafios” (CUNHA, 2012, p. 28). Essa reflexão aponta para a importância da vivência compartilhada no processo de inclusão escolar, pela peculiaridade de cada aluno, pela demanda de cada unidade escolar e pela realidade de cada família.

Esse primeiro encontro com os pais foi de grande importância para o município de Teixeira de Freitas, por isso, compareceram alguns representantes da mídia local. Participaram também do encontro representantes da Secretaria de Educação e Cultura, Associação Pestalozzi de Teixeira de Freitas, professoras das Salas de Recursos Multifuncionais, Especialista do CREI, intérpretes de Libras, profissionais de Apoio/Cuidadoras, profissionais do Programa Educação Esperança e outros convidados. Encerramos o encontro agradecendo a presença de todos, convidando-os para o próximo encontro que foi agendado para o dia 20 de agosto de 2015.



Foto 17 – Encontro com a família em 10/04/2015

Fonte: Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas/ Secretaria Municipal de Educação e Cultura



Foto 18 – Alunas com deficiência visual em apresentação cultural no encontro com a família em 10/04/2015

Fonte: Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas/ Secretaria Municipal de Educação e Cultura (2015)

2º Encontro com a família

No dia 20 de agosto de 2015 realizamos o segundo encontro com as famílias dos alunos com deficiência. A proposta foi discutir um tema bastante solicitado pelos pais “sexualidade da pessoa com deficiência” que, segundo os mesmos, ainda é bastante complexo. Nesse segundo encontro convidamos as famílias para informações e orientações. O primeiro encontro foi em abril do ano de 2015 e as boas experiências naquele primeiro momento impulsionaram o segundo momento.

Iniciamos o encontro às 16 horas com uma acolhida, em seguida fizemos uma abordagem sobre a importância do encontro com as famílias e apresentamos o tema que seria trabalhado na tarde: sexualidade da pessoa com deficiência. A palestra foi conduzida por uma convidada Cristiane M. Reis Araújo, Bacharela em Gênero e Diversidade que chamou as famílias a lançar “Novos olhares sobre a sexualidade de pessoas muito especiais”. Após a palestra houve um espaço aberto para perguntas

e contribuições. Após esse momento, apresentamos um vídeo com diversas imagens de alunos com deficiência em atividades nas escolas de ensino comum, com a música “Pra ser feliz” do cantor Daniel.



Foto 19 – 2º Encontro da família na Câmara Municipal de Teixeira de Freitas em 20/08/2015
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

As famílias participaram do debate e contribuíram com muitas perguntas e reflexões acerca do tema abordado, indicando que estão atentos e preocupados com a sexualidade de seus filhos como podemos observar nas falas destacadas a seguir:

“É extremamente importante o tema sexualidade porque nossos filhos crescem e terão o mesmo despertar para sexualidade como as pessoas que não têm deficiência. Precisamos de orientação para saber como conviver com essas situações. Hoje minha filha tem 17 anos, está mais vaidosa e tenho medo que ela sofra quando chegar o seu momento” (mãe de uma aluna com deficiência física).

“Que fantástico esse tema! Acredito que todos os pais de pessoa com deficiência precisavam estar aqui. Eu tenho 02 filhos com deficiência intelectual e tenho passado por essa experiência nos últimos dias. O meu mais velho tem 13 anos, ele diz: mãe quero beijar sua boca. Às vezes fala que é meu namorado. Explico para ele: não meu filho, com a mamãe não pode. Você vai namorar com outra moça quando ficar rapaz. Eu sei que é difícil para ele compreender, mas preciso tratar com naturalidade a situação. Ele tem hormônios e não sabe como controlar seus desejos. Tenho medo que ele seja mal interpretado pelas pessoas, principalmente na escola onde convive com muitas mocinhas” (mãe de dois alunos com deficiência intelectual).

É um equívoco pensar que a pessoa com deficiência não sente prazer ou desejo sexual. As falas, destacadas, dos pais comprovam a dificuldade que as famílias têm em lidar com a questão da sexualidade dos filhos. Questões relacionadas à sexualidade precisam ser discutidas com mais consistência. A intenção da palestra foi de conscientizar a família para que compreenda e ajude a criança com deficiência

que irá passar da fase infantil para adolescência, compreendendo que é um período em que todas as manifestações sexuais estão aflorando.

Segundo Oliveira (2015), essa fase traz para família certo conflito, sensação de impotência, porque há um medo de que as pessoas com deficiência não entendam o que a família diz com relação ao que é certo ou errado (informação verbal) ⁵.

A sexualidade ainda é um tabu que precisa ser vencido e a falta de conhecimento sustenta diversos mitos em nossa sociedade, como dizer que a pessoa com deficiência tem uma sexualidade exacerbada. Para analisar a opinião de pais e profissionais sobre a sexualidade de pessoas com Síndrome de Down (SD), uma pesquisa realizada por Castelão, Schiavo e Jurberg (acesso em 13 dez. 2015), indicou que os pais tratam os filhos num padrão infantil de comportamento, pois temem assumir as consequências de um relacionamento sexual e que os profissionais sentem-se despreparados para orientar sexualmente uma pessoa com SD.

Sexualidade independe da deficiência. “(...) Isso somente será possível se as pressuposições pessoais forem abandonadas e o respeito pelo outro for suficiente a ponto de permitir que ele viva plenamente como ser humano” (CASTELÃO; SCHIAVO; JURBERG, acesso em 13 dez. 2015).

As famílias dizem ter dificuldades para tratar assuntos relacionados à sexualidade dos filhos e acreditam que os especialistas e a escola podem ajudá-los a resolver as situações desafiadoras dos filhos. O sentimento de impotência da família gerado pela falta de conhecimento aponta-nos a necessidade da realização de mais encontros, bem como capacitações para profissionais capazes de orientá-los em relação ao afetivo-sexual e das aprendizagens dos filhos.

Não sem razão, em grande parte dos casos, esses pais esperam dos especialistas, orientações quanto às atitudes que devem adotar com o filho, explicitam não somente o sentimento de superproteção mas, também, o desejo de que o filho possa desenvolver *habilidades sociais*, que lhe permitam cuidar de si no futuro. Para

⁵ Informação fornecida por Cristiane Oliveira, no 2º Encontro da Família, em Teixeira de Freitas - BA, em Agosto de 2015.

muitos pais a escola aparece como o espaço potencializador das aprendizagens dos filhos (SOBRINHO, 2009, p.188).

A participação ativa das famílias nos dois encontros evidenciou uma boa aceitação da proposta. O interesse em querer tratar de assuntos referentes aos filhos garantiu que os encontros fossem animados, nutridos de disposição e esperança. O envolvimento da família na vida escolar do filho torna-se importante para que os alunos sintam a presença das famílias no processo de escolarização. Segundo Cunha (2012), para falar de inclusão escolar, a família precisa ser inclusiva. A inclusão deve acontecer na família e na escola, por isso, ambas precisam caminhar juntas com objetivo de eliminar as barreiras que impeça a inclusão.

Outro aspecto relevante dos encontros foi a possibilidade que se abriu para que o município proporcione às famílias momentos de discussões, de encontros periódicos, trocas de informações e vivências. Assim, com o desejo que outros encontros com a família fossem realizados, finalizamos às 18 horas com agradecimentos à palestrante e aos pais presentes, apontando a intenção de uma nova agenda de encontros para o ano de 2016. No encerramento entregamos um pequeno mimo (cartãozinho com um bombom) para as participantes.

6 SABERES E PRÁTICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS

A defesa de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada é uma das concepções vigotskianas mais importantes para reflexão sobre a prática docente. O conceito de mediação é utilizado por Oliveira (1993, p. 26) indicando que “Mediação em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada [...]”. Entendendo a importância da mediação do professor para a aprendizagem do aluno é que apresentaremos neste capítulo relatos de experiências e práticas dos docentes.

Os relatos são referentes às práticas das professoras que se dispuseram a participar da pesquisa, através do grupo focal. Foram 09 professoras da rede pública municipal de Teixeira de Freitas, da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que socializaram suas experiências vivenciadas em sala de aula de ensino comum com alunos que apresentam deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. A seguir destacamos o quadro de sujeitos da pesquisa:

Quadro 7 - Sujeitos da pesquisa

| ESCOLA | PROFESSORA | ALUNO (A) | NECESSIDADE APRESENTADA/DEFICIÊNCIA |
|---------------------|------------------|-------------------|--|
| Topázio Azul | Natália | Aylton – Inf. 5 | Síndrome do Espectro Autista – Autismo |
| Topázio Azul | Karine | Alisson – Inf. 5 | Baixa visão |
| | | Eduardo – Inf. 5 | Síndrome do Espectro Autista – Autismo |
| Lápis Lazúli | Carla | Érica – 1º Ano | Fobia Social |
| | | Flávio – Inf. 4 | Transtorno do Espectro Autista – Autismo |
| Ametista Lilás | Maria das Graças | Rafael – 2º Ano | Síndrome de Petrus, autismo e cegueira |
| Esmeralda Verde | Regiane | Miquéias – Inf. 4 | Cegueira |
| Diamante Cristalino | Marisa | Emanuel - 1º Ano | Transtorno do Espectro Autista – Autismo |
| | | Rogério – 1º Ano | Transtorno do Espectro Autista – Autismo |
| Diamante Cristalino | Ellen | Marta – 2º Ano | Síndrome de Down |

| | | | |
|---------------------|-------------|-----------------------------|-------------------------|
| Diamante Cristalino | Lorena | Yasmin - 3 ^o Ano | TDAH |
| Turmalina Amarela | Maria Clara | Marcos – Inf. 4 | Deficiência Intelectual |

Assim as professoras **Carla, Maria Clara, Maria das Graças, Marisa, Ellen, Lorena, Natália, Karine e Regiane** constituíram nosso quadro de participantes da pesquisa. As professoras aceitaram o convite para participarem da pesquisa no encontro realizado no dia 27 de junho de 2014, já relatado no item 5.1 deste estudo. As professoras enviaram os relatos de suas práticas por e-mail e depois realizamos encontros para refletirmos sobre os relatos por meio do grupo focal. Os nomes das professoras, dos alunos e das escolas são fictícios para manter o anonimato dos participantes. A seguir destacaremos os relatos das práticas das professoras.

RELATO 1 - PROFESSORA CARLA

A professora Carla tem formação inicial em Pedagogia e curso de Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional. Trabalha no município há 18 anos, atualmente exercendo a docência na Educação Infantil na escola Lápis Lázuli. A professora Carla enfatiza o amor e carinho permeado na prática docente. A professora destaca a prática com a aluna Érica e o aluno Flávio como podemos analisar no seu relato que se segue:

MAIS QUE APRENDIZAGEM DE PASTAS

Eu já trabalhei com muitas crianças especiais, a minha trajetória de trabalho com alunos especiais começou nos anos noventa, porém na década de noventa a gente trabalhava com as crianças especiais, mas não tinha o foco que tem hoje. Não existia um interesse do professor em saber o que o aluno tinha.

*Uma aluna que marcou bastante minha vida profissional foi Érica. Segundo o pai, ela falava em casa e até cantava em inglês, mas na escola não falava com ninguém. Quando foi matriculada na minha turma **ela me inquietava muito**. Certo dia, eu fiz uma dinâmica, coloquei a turma em círculo, comecei a falar que todos nós nascemos com defeitos: olho torto, pé torto, orelha torta (ela tinha pé torto). Quem não tem o nariz grande é pequeno demais. Fiz vários desenhos no quadro, pessoas de cabelo liso, encaracolado, coloridos e disse que somos coloridos e se fôssemos iguais o mundo seria muito triste. Disse: - “Não adianta do bonito ao feio todo mundo tem um defeito”.*

Um dia, estava fazendo um cartaz para colocar os desenhos dos alunos “Todo mundo é diferente”, a turma já tinha saído fiquei apenas com Érica, estava de costas para ela e numa tentativa de puxar um diálogo então eu disse: “Érica, eu adoro lasanha, farofa, carne de sol, aipim e você?”. Ela respondeu bem baixinho: “Eu gosto da sopa da minha mãe”. Foi emocionante, o primeiro ano e a primeira vez, que ela falou na escola.

*O fato é que Érica só falava para mim, em segredo. Então para confirmar o que estava falando, a família procurou uma psicóloga que usou a dinâmica do espelho e com a psicóloga, ela também falou. A partir daí foi diagnosticado que Érica tinha pânico do social [**fobia social**] e sabendo o que ela tinha pude ajudá-la melhor.*

Conto essas experiências para dizer o quanto vale a pena trabalhar com alunos especiais. A criança especial sofre, assim como o pobre, como o preto e de certa forma ela é discriminada. Só um olhar de amor, carinho e cuidado, faz o aluno aprender. Tenho dezoito anos de docência e essas crianças vão passando na nossa vida, fazendo-nos enfrentar desafios diferentes.

Nesse ano de 2014, nos mês de Março, a diretora me disse que a escola iria receber um aluno com autismo, chamado Flávio e que a secretaria tinha indicado que o aluno fosse matriculado em minha turma. Com a chegada dele eu fiquei perdida de novo, fui para leitura, fui ler sobre autismo, procurar entender o que era autismo⁶, suas características. E como sempre, quando chega o meio do ano a gente começa a se culpar: “Meu Deus! Eu não fiz nada!” Quando conversei com a especialista do CREI, ela me disse: “Sossega sua alma, esse menino é outro”.

Quando Flávio chegou na minha vida, a mãe dele o desenhou para mim, ela disse: - “Olha o autista tem um problema, se ele não gostar de você ele vai gritar, gritar, gritar”. Eu fui para casa aflita e passei a noite pedindo a Deus que ele gostasse de mim. E pensava: “Que vergonha, meu Deus, que vou passar se ele começar a gritar”. Estava ansiosa, com medo, sentia dores na barriga, suplicava a Deus que me ajudasse com aquele aluno. Estava tão aflita e temerosa.

A realidade foi muito diferente do que a mãe me descreveu, a vivência dela foi diferente da minha vivência. A primeira coisa que Flávio fez foi me beijar e me abraçar. Eu pensei: “Ele beija! Disseram-me que autista não beija!”

Na minha experiência com autismo, no caso de Flávio, digo que é preciso ter paciência e deixar as coisas acontecerem, porque no mesmo momento que ele quer uma coisa, ele não quer mais. Mas o que ainda me angustia é a parte da aprendizagem, porque os momentos de oferecer massinha, tintas, isso é mais fácil. Eu fico tão focada na aprendizagem e esqueço da parte da interação, de que ele não falava, agora já fala e interage com os colegas, fala comigo, me abraça e me beija. Isso não tem preço!

Na parte da aprendizagem que tanto me angustia, reconheço que gostaria de fazer mais, principalmente quando olho as pastas de atividades vazias, me dá um

⁶ Alguns trechos dos relatos foram grifados com o propósito de destacar falas que enfatizam os saberes e as práticas docentes.

sentimento de incapacidade, mas, cheguei à conclusão que eu consegui muito mais que aprendizagem de pastas.

Trabalhar quarenta horas em sala e com criança especial não é fácil, pois também existem momentos de agressão, que eles estão nervosos devido à reação de remédios e isso também precisa ser compreendido, pois faz parte do nosso trabalho também. Portanto, o desenvolvimento do aluno é o que me estimula a continuar.

Refletindo sobre o relato

No relato da professora Carla, destacamos a mediação como uma das mais importantes ações. A aluna Érica apresentava fobia social e a ação mediada colaborou para que ela conseguisse superar o medo. Na tentativa de estabelecer um diálogo com a aluna, a professora partiu do contexto social, abordando situações vividas pelas duas, como as preferências alimentares. Mesmo desconhecendo as causas pelas quais a aluna não verbalizava, a professora procurou alternativas para solucionar o problema.

Em relação ao aluno Flávio, a professora demonstrou uma insegurança gerada pela falta de conhecimento sobre o autismo. Ao ser informada sobre a chegada do aluno na turma a professora apresentou alterações físicas e emocionais, como o medo, dores na barriga, insônia, ansiedade e aflição. Contudo, demonstrou desejo em aprender sobre o autismo e, por isso, procurou por conta própria informações para poder realizar uma prática pedagógica voltada para ajudar o aluno.

Sobre a falta de conhecimento, Pimentel (2012, p. 139) afirma:

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Conhecer as peculiaridades e potencialidades do aluno contribui para uma prática pedagógica que influencia na aprendizagem do aluno, colaborando para que as maiores dificuldades sejam superadas. No relato apresentado, a professora demonstra ter sido tomada pelo medo do desconhecido mas, comprometida com a aprendizagem, encontrou alternativas possíveis que contribuíram para a superação

das limitações do aluno, foi experimentando diversas estratégias no trabalho com os alunos e obteve bons resultados.

No entanto, é indispensável que os docentes recebam formação e informação para realizar as práticas. Os conhecimentos teóricos podem colaborar para o fortalecimento da qualidade do ensino, propiciando ao professor uma compreensão acerca das limitações dos alunos e conhecendo formas de mediações que possibilitem melhores avanços.

RELATO 2 - PROFESSORA MARIA CLARA

A professora Maria Clara tem formação inicial em Pedagogia e curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Trabalha no município há 16 anos, atualmente exercendo a função de professora da Escola Municipal de Educação Infantil Turmalina Amarela. A professora Maria Clara aponta novas possibilidades de ensino, reforçando que é preciso romper as barreiras para inclusão através do conhecimento, acolhida e principalmente um novo olhar para o outro e para si mesmo, como podemos verificar no seu relato:

ENXERGAR A SUBJETIVIDADE: primeiro passo para incluir

Quando é matriculado na escola um aluno com deficiência, a direção faz uma apresentação daquele aluno, mostra os laudos, fala da família e das deficiências. Depois procura um professor que julgam ter “perfil para trabalhar com aluno com deficiência” e fala “você terá 17 alunos e mais um com deficiência”. O aluno com deficiência é destacado nas falas de muitos profissionais da escola que dão tanta ênfase a deficiência, as limitações e esquecem de enxergar a subjetividade do aluno.

Este ano foi assim comigo, recebi em minha sala um aluno que foi-me apresentado conforme os comentários anteriores, deram muita ênfase a deficiência. Não pude omitir suas necessidades, reconheço que Marcos apresenta limitações na fala, demonstra agitação, algumas vezes agressividade. Eu precisava aprender a lidar com essa diferença na turma, mas optei em não limitá-lo.

O processo de evolução de Marcos aconteceu de forma contínua e gratificante, pois, percebo o seu crescimento dia-a-dia no decorrer das atividades propostas. Hoje ele já explora o ambiente escolar com mais autonomia e independência. Sempre chega à escola com muita energia para falar, brincar e correr. Tem um bom relacionamento com o grupo, em alguns momentos demonstra agressividade e envolve-se em situações de conflito; usa meios físicos para alcançar o que deseja.

Compreendo que a escola ajuda Marcos a aprender e desenvolver-se, a interação com a turma contribui para que sua linguagem fique cada vez mais clara e coerente. Consegue até expor ideias de forma coordenada, ampliando de forma significativa os seus conhecimentos. Nos projetos desenvolvidos na turma, procuro garantir sua participação, por exemplo, no Projeto de Linguagem “Parlenda” e o Projeto “O livro da Vida” ele participou de maneira satisfatória de todas as atividades, claro que necessitou em alguns momentos da minha intervenção.

É importante considerar que as atividades precisam ser significativas e prazerosas, por isso, utilizo jogos de encaixe, blocos e isso inclui uma volta no pátio. Percebo nitidamente que ele tem necessidade de fazer coisas diferentes que quebram a rotina das atividades planejadas para turma, exigindo flexibilidade.

Marcos é uma criança esperta, apresenta uma memória fotográfica muito boa, tem uma rapidez de pensamento que o impulsiona a sempre querer algo diferente para fazer, por isso, sua constante vontade de mudar de atividade. Se é para escrever o nome, quer mais, se é para desenhar e pintar, “pronto, agora quero minha mãe” . Mas em alguns momentos, ele se entrega, esquece que existem outras coisas para fazer, parece que diminui sua rapidez de pensar, ficando apenas aquele tempo gostoso de brincar.

Quanto à deficiência? Às vezes até esqueço que ele possui. Reconheço sua singularidade, mas, acredito que é possível uma educação que contemple a todos. Tenho um olhar diferente à inclusão, eu acredito que para acontecer depende muito do professor, é preciso estar aberto.

Refletindo sobre o relato

No relato, a professora Maria Clara fala da ênfase dada às limitações dos alunos com deficiência matriculados na escola de ensino comum. Para a professora esse destaque não contribui para melhoria da qualidade do ensino. Ao contrário, o olhar voltado somente para as limitações fecha-nos os olhos à subjetividade do aluno, impedindo-nos de atender suas necessidades e de ver as possibilidades de aprendizagem.

O importante não é ter foco na deficiência, mas atentar-se para o potencial que o aluno possui para aprender e desenvolver-se. Ao envolver o aluno nas atividades realizadas durante a aula, a professora Maria Clara procurou estabelecer a interação de Marcos com a turma e com ela mesma e esse resultado foi percebido por meio dos avanços conquistados pelo aluno.

A professora reconheceu as especificidades do aluno e procurou respeitar sua individualidade, o seu jeito de aprender. Ao afirmar que esquece a deficiência do

aluno, a docente reflete uma prática pedagógica baseada na perspectiva histórico cultural, pois indica que seu modo de conceber a aprendizagem é cultural. Mantoan (2007) indica que a inclusão não prevê métodos para que os docentes trabalhem os diversos tipos de deficiências separadamente, mas, reforça que os alunos aprendem no seu limite. Nesse caso, professora Maria Clara levou em consideração os limites, trabalhando as possibilidades que o aluno apresentava para aprender.

Como Padilha (2007, p. 33) entendemos que precisamos “[...] compreender o desenvolvimento humano, ‘sem deter-se apenas na natureza dos processos patológicos’; compreender como as pessoas enfrentam as suas dificuldades, como dominam a deficiência, como utilizam suas forças”.

A docente Maria Clara, por meio de seu relato, ensina-nos que a prática inclusiva é aquela que compreende que todo aluno tem potencial para aprender e pode superar suas limitações. “Tudo que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos” (PADILHA, 2007, p. 183). Portanto, não existem limites estabelecidos, a aprendizagem pode acontecer se o professor tiver um olhar prospectivo, ou seja, enxergar para além das dificuldades apresentadas.

RELATO 3 - PROFESSORA MARIA DAS GRAÇAS

A professora Maria das Graças é graduada em Pedagogia com experiência de 35 anos de experiência docente, atualmente exerce o cargo de docente na Escola Municipal Ametista Lilás, também trabalha como docente em uma escola privada. A professora Maria das Graças relata sobre as mudanças que ocorreram na vida pessoal, a partir da inclusão do aluno Rafael. Através do relato da prática a mesma destaca a importância do trabalho diferenciado para atender às necessidades do aluno.

RAFAEL, UM ANJO EM MINHA VIDA

Tenho 35 anos de educação, em julho do ano que vem eu já posso me aposentar por tempo de trabalho. Deus me concedeu uma graça esse ano. Nós temos desde ano passado Rafael, e a trajetória dele no ano passado me incomodou muito, mas eu não podia fazer nada, porque ele não era meu aluno, eu poderia dar dicas. Neste

ano diretora falou que Rafael ia ser meu aluno. Não que não aceitaria Rafael, mas achei que eu não tinha possibilidades para trabalhar com ele.

Procurei a diretora e vice-diretora e disse que elas estavam colocando Rafael na minha sala e eu não tinha habilidade nenhuma para trabalhar com ele. Mas se elas estavam colocando-o na minha sala, ele não ia mais ficar sentado no pátio da escola. A partir daquele dia ele seria tratado como qualquer aluno e se precisasse chamaria a atenção dele também.

Rafael é o anjo da minha vida, eu sinto prazer em tê-lo na minha sala. Ele me ajudou a ser melhor mãe, ser melhor professora para meus alunos, saber ver a diferença do outro, ele me ensinou que eu sou uma pessoa perfeita, porque eu não me aceitava e passei a me aceitar a partir do momento que comecei a trabalhar com Rafael. Hoje tenho uma auxiliar que não me deixa trabalhar sozinha, trabalhamos juntas. Antes Rafael gritava o tempo todo, hoje eu explico os conteúdos, ele participa das rodas de conversa, participa de tudo que faço. Os alunos no início sentiam repugnância quando Rafael passava ou chegava perto, eles corriam. Agora eles aceitam Rafael, interagem, brincam juntos.

Quando cantávamos o hino no momento cívico, ele colocava as mãos nos ouvidos e ficava muito agitado, hoje ele já não se agita tanto e canta com os colegas. Rafael possui Síndrome de Petrus, autismo e deficiência visual. Eu precisei fazer muitas mudanças, trabalho diferenciado para que ele avançasse e ele desenvolveu bastante. Nos momentos em que trabalhava os conteúdos escolares com a turma, procurava pensar numa forma de não deixá-lo de fora. Antes da aula preparava materiais em alto relevo, para que ele pudesse tocar. Rafael gostava muito de trabalhar com tintas, então, oferecia folhas de papel e tintas para que pudesse de alguma forma se expressar. Depois fiz até uma exposição com as atividades produzidas por ele na sala. Percebi que ele tinha facilidade em aprender músicas, então, comecei a utilizar atividades com músicas e a turma cantava com Rafael. Sempre que possível sentávamos no chão para que Rafael sentisse a presença mais próxima dos colegas e a minha. A rotina da turma mudou e a minha vida também, por isso, eu agradeço a Deus por Rafael fazer parte da minha vida.

Refletindo sobre o relato

Com muitos anos de experiência docente, a professora Maria das Graças viveu um momento inédito e desafiador, ao lecionar para Rafael, um aluno com deficiência visual, síndrome de Petrus e autismo. A professora demonstrou certo incômodo quando relatou a maneira de como via o tratamento do aluno no ano anterior. Porém, disse que sentia-se impotente diante da situação. Quando Rafael foi matriculado na turma da professora Maria das Graças ela decidiu assumir uma postura inclusiva e não admitiu que Rafael ficasse de fora da sala de aula.

A rotina da professora foi transformada quando inseriu atividades que não estavam organizadas no plano de aula comumente elaborado. Com responsabilidade a docente organizou materiais didáticos preparados com antecedência para oferecer ao aluno condições de igualdade de aprendizagem.

Educadores que se identificam como profissionais da aprendizagem transformam suas salas de aula em espaços prazerosos onde, tanto eles como os alunos, são cúmplices de uma aventura que é o aprender e o aprender a pensar. Neste caso, o 'clima' das atividades propicia ações comunicativas entre os alunos e entre esses e seus professores (CARVALHO, 2011, p. 65).

Para atender às especificidades do aluno Rafael, a professora Maria das Graças elaborou atividades diferenciadas, utilizando estratégias que favorecessem o aluno, levando em consideração as habilidades como o gosto pela pintura e música. O relato nos faz refletir na importância da capacidade docente em buscar diversas alternativas para ensinar “A aprendizagem, nessas circunstâncias, é centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos” (MANTOAN, 2015, p.66).

Na proposta inclusiva não pode existir um modelo único de ensino ou de aprendizagem, mas cabe ao professor buscar novas possibilidades para que o aluno consiga avançar. Ficou claro que a diversidade de atividades trabalhadas transformou a sala de aula e contemplou todos os alunos.

RELATO 4 - PROFESSORA MARISA

A professora Marisa tem formação inicial em Pedagogia e trabalha no município há 15 anos, atualmente exercendo a docência no 1º Ano do Ensino Fundamental na escola Municipal Diamante Cristalino. No depoimento a professora relata que a presença do aluno com deficiência a fez encontrar novas maneiras de ensinar, como podemos analisar no seu relato que se segue:

NOVAS MANEIRAS DE ENSINAR

Sou educadora há quinze anos, trabalhando na mesma escola, comecei a lecionar na turma do Fundamental II, posteriormente fui lecionar nas Fundamental I - Séries Iniciais. Em cada ano sempre me deparei com alunos com dificuldades de aprendizagem ou transtornos que eu não conhecia. Ficava aflita, pois não sabia o

que fazer para ajudá-los. É muito complexo trabalhar com aluno especial e eu não tinha conhecimento!

Nesse ano de 2014 recebi dois alunos autistas Emanuel e Rogério. Eles foram matriculados em turnos opostos, porém um dos pais teve problema e o aluno foi remanejado para o matutino, como a outra professora também já tinha alunos especiais, eu fiquei com os dois alunos no mesmo turno. Na tentativa de ajudá-los, fui fazer psicopedagogia para que pudesse conhecer um pouco mais sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Mas o curso oferece pouco sobre alunos com deficiência. Principalmente sobre o autismo que é tão desafiador, porque não existe um padrão único, os autistas são diferentes uns dos outros.

Meus alunos são autistas com características totalmente diferentes, Rogério é mais pacato, centrado e de pouca conversa. Desde o primeiro contato, percebi que apesar de calado era extremamente inteligente e tinha grandes condições de avançar. Em pouco tempo Rogério começou a ler e escrever tudo. O mais importante foi que a turma abraçou Rogério na sua necessidade de interação e ele se desenvolveu muito. Rogério tem uma capacidade incrível, aprende observando o que os colegas fazem, seu aprendizado é muito rápido.

Rogério teve muita sorte de pertencer a uma família dedicada. Seus pais percebendo logo que ele tinha algo, procurou ajuda e desde os quatro anos de idade ele recebe atendimento especializado. A mãe dele foi uma fada madrinha, para ajudar o filho, ela improvisou uma pequena sala de aula em casa, para tentar ensinar o pouco que sabia, teve sucesso na sua tentativa, pois ele chegou à escola sabendo o alfabeto, números e seu nome completo. Desde o começo eu deixei claro para mães que eles iriam aprender a cumprir as regras estipuladas para turma. Acredito que é importante que eles aprendam as regras da turma, da escola e sabia que podia exigir um pouco mais deles, porque eles tinham muito a conquistar.

Algumas vezes é preciso esquecer a deficiência e focar na capacidade do aluno. Então, eu descobri que Rogério é apaixonado por revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, então comecei a utilizá-las como ferramenta para estimulá-lo a aprender usando as revistinhas nas aulas e em alguns momentos eu o presenteio-o com algumas. Ele adora fazer as atividades, em casa ele mesmo cria suas tarefas, assim como responde as atividades do livro didático e sem esperar minha orientação para realizar, sem se preocupar como o que estava certo ou errado. Às vezes recortava o próprio livro didático.

Já Emanuel é o oposto de Rogério, o grau de autismo dele é um pouco mais severo, no início ele não conversava direito, não usava o banheiro, fazia xixi onde estava e sua mãe tem uma postura de superprotetora, impedindo que Emanuel se desenvolva. Ele tem um apego muito grande com sua mochila, no início, se alguém tocasse ou pegasse sua mochila começava a gritar. Fui explicando que a bolsa era dele e que só iria pegar o caderno. Quando consegui que ele me deixasse pegar a mochila, fiz o mesmo processo com os colegas, depois de um período ele já permitia que pegássemos sua mochila.

O trabalho com Emanuel foi desafiador, ele se agitava muito, não gostava de ouvir barulho, na hora do hino eu não conseguia mantê-lo na fila, sempre saía da sala e ficava pelos corredores. Na hora de realizar as atividades escritas, ele não

conseguia segurar o lápis, parecia não ter controle do movimento da mão. Fiz uma adaptação no lápis, engrossei-o para que segurasse com menos dificuldade. Mesmo assim ele não conseguia segurar, então percebendo o desejo que ele tinha em fazer as atividades comecei a segurar em sua mão. Toda a tarefa que o ajudava a fazer segurava sua mão para escrever, sempre lendo o movimento que fazia para escrever a letra.

Emanuel demonstra satisfação em realizar as atividades escritas e eu aproveitei para ensiná-lo, comecei a apresentar-lhe as letras moveis lhe dando um jogo para brincar em casa, ensinei a soletrar o nome próprio. Continuei persistindo para que conseguisse segurar o lápis, fiz uma adaptação com emborrachado e segurava junto com ele no lápis, mas não tivemos êxito. Não desisti dele e comecei a mostrar como devíamos segurar pedindo para repetir a posição feita por mim, mas, no entanto sem adaptação. Quando ele errava dizia: - "Emanuel assim não! É assim!" Repetindo minha fala. Alguns dias depois, ele estava segurando e repetindo as coordenadas. Foi através da repetição e observação que ele aprendeu a segurar o lápis, decodificou as letras do alfabeto e aprendeu os números até 50.

A ação de segurar o lápis significou muito mais, trouxe outras possibilidades para que a aprendizagem acontecesse. Ele conquistou autonomia e eu e os colegas vibrávamos quando ele pronunciava o nome de alguém com maior clareza ou quando participava das brincadeiras da turma. Tanto Emanuel como Rogério no primeiro dia de aula tocavam muito nos cartazes expostos nas paredes da sala repetiram esse ato por um longo tempo. Emanuel todos os dias lia os cartazes expostos nas paredes da sala de aula.

Através do trabalho com os alunos autistas em sala eu percebi que não existe uma receita pronta de como trabalhar com cada um, a melhor maneira é observá-los e senti-los para descobrir a melhor maneira de desenvolver atividades que atendam as especificidades de cada um. Eles nunca deixaram de participar de nenhuma atividade, dinâmicas ou passeio proposto para turma, eles pertencem à turma por isso, são incluídos em todas as atividades. Nunca mudei os conteúdos, muito menos apliquei atividades diferenciadas todos os dois faziam a mesma tarefa que a turma, as estratégias para ensinar é que era diferenciada. Eu simplesmente encontrei novas maneiras de ensinar.

Emanuel terminou o ano alfabetizado, no entanto considero suas conquistas uma vitória que superou as expectativas, Rogério conhece e escreve o alfabeto, os números e o nome próprio. Demonstrando curiosidade pela leitura querendo saber o que estava sendo lido por mim, e manuseando os livros para fazer sua própria leitura às vezes me chamava para ler para ele e quando assim eu fazia um sorriso estampava em sua face. Já não usa fralda descartável, já pede algo e vai ao banheiro sozinho, seu repertório de palavras cada dia é maior. Com o aprendizado de ambos ficou nítido que é possível a inclusão, não estou falando que é fácil, mas é possível.

Refletindo sobre o relato

No relato da professora Marisa ela disse que não mudou os conteúdos, mas sim a maneira de ensinar. Nesse novo jeito de ensinar a mediação da professora foi fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. Embora apresentassem especificidades bem peculiares, foram incluídos em todas as atividades realizadas na turma e por isso, alunos aprenderam e desenvolveram-se. Padilha (2007) indica-nos que, mesmo apresentando limitações, os alunos com deficiência conseguem aprender e desenvolver-se. A partir do contato com os colegas e com a professora, os alunos apresentaram mudanças que foram refletidas na vida social.

A adoção de diferentes práticas para ensinar aconteceu porque a docente permitiu que a aprendizagem acontecesse por outras vias. Ou seja, ela organizou procedimentos pedagógicos que tinham significado para os alunos, proporcionando a aprendizagem.

A pesquisa sobre autismo e psicose infantil realizada por Vasques (2003), aponta a existência de um comportamento de estranheza e situação de desconforto entre professores, escola e demais alunos ao encontrar-se com crianças e adolescentes com autismo. “Muitas dessas dificuldades decorrem, certamente, do estigma advindo dos diagnósticos de autismo ou psicose infantil. Essa situação surge, sobretudo, quando os diagnósticos circulam através de pareceres ou laudos médicos” (VASQUES, 2003, p. 87).

No caso da prática da professora Marisa as dificuldades foram vencidas justamente porque, embora os alunos apresentassem laudo médico que indicava o autismo, a professora não o utilizou como critério para trabalhar com os alunos, foi além do conjunto de sintomas que comumente vemos na descrição de uma pessoa com autismo. Vasques e Baptista (2006, p. 157) afirmam que “Os sintomas, [...] não devem ser tomados isoladamente e merecem ser continuamente contextualizados na busca de compreensão sobre o que podem estar nos apontando”.

Incontestavelmente o desafio aceito pela professora em lecionar para alunos com autismo nos revelou a capacidade e o desejo que a mesma tinha em fazer diferente. As novas maneiras de ensinar resultaram no sucesso da prática pedagógica utilizada pela professora em não se prender aos laudos. A professora não subestimou a capacidade dos alunos e por meio da mediação, Rogério e Emanuel

foram percebendo-se como seres culturais e sociais, aprendendo e se desenvolvendo.

No entendimento de Vasques (2009), para pensar em inclusão é necessário ressignificar o modelo educacional existente, compreendendo que a diferença não é sinônimo de desigualdade, doença ou incapacidade. A professora Marisa trilhou essa proposta por meio de sua ação docente que não se estruturou nos laudos médicos, mas em uma prática que viabilizou a aprendizagem, colaborando significativamente com o processo de escolarização dos alunos com autismo.

RELATO 5 - PROFESSORA ELLEN

A professora Ellen tem formação inicial em Pedagogia e trabalha no município há 15 anos, atualmente exercendo a docência no 2º Ano do Ensino Fundamental na escola Municipal Diamante Cristalino. No relato são apresentadas as estratégias utilizadas para que uma aluna com deficiência conseguisse realizar as atividades propostas. O exemplo da docente ensina-nos que a inclusão não acontece rapidamente, mas com persistência e esperança.

INCLUSÃO: esperança e persistência

No turno matutino tinha um aluno especial, porém eu queria descobrir o que ele tinha porque não tinha laudo. Os pais até buscaram ajuda médica, mas segundo os mesmos, o filho não apresentou nenhum problema de cabeça. O aluno continuava na escola sem que soubéssemos o que tinha, ele falava com dificuldades, era muito difícil compreendê-lo. Os avanços não foram conquistados de uma hora para outra, a inclusão foi resultado da esperança e da persistência do trabalho cotidiano.

Tive também uma aluna chamada Marta que tem Síndrome de Down, não parava quieta, saía da sala e corria a escola inteira, era muito difícil fazer com que realizasse alguma atividade. Sabia que ela não tinha condições de aprender se não parasse, então, elaborei algumas atividades de pintura e colagem e colocava-a para sentar perto de mim. Marta não tinha coordenação motora, não conseguia respeitar os limites do desenho, era preciso segurar na sua mão, mostrando-lhe que existe espaço onde não precisa ser pintado.

Ficava aflita porque Marta não acompanhava os conteúdos trabalhados e seu desempenho era bem abaixo do nível da turma, Não tinha controle de suas necessidades [fisiológicas], não pedia para ir ao banheiro. Contudo, sabia que existiam coisas que ela poderia aprender, com o passar do tempo Marta já conseguia ficar na sala, estava falando algumas palavras.

Refletindo sobre o relato

A professora foi persistente e acreditou que poderia haver mudanças no comportamento da aluna e avanços na aprendizagem. No relato é indicado comportamento inicial da aluna Marta e a mudança que ocorreu durante o ano letivo. A presença mediadora da professora foi primordial para o processo de inclusão escolar, principalmente, por meio de ações que estimularam a permanência de Marta na sala de aula proporcionando a interação social.

A aluna não conseguia pintar sozinha respeitando os limites do desenho, porém quando a professora segurou a sua mão ajudando-a, o resultado foi significativo. Com a mediação da professora a aluna superou a dificuldade, começou a realizar com ajuda o que não conseguia sozinha e posteriormente realizou sem apoio. Podemos dizer que o desenvolvimento da aluna foi prospectivo e esse fato nos remete à zona de desenvolvimento proximal apresentada por Vigotski.

Para Vigotski (2007), através da zona de desenvolvimento proximal podemos delinear o futuro de uma criança não somente do seu estado de desenvolvimento, mas do processo de maturação, ou seja, no que ela poderá alcançar futuramente. Nesse sentido, “[...] a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Dentro dessa perspectiva concordamos entendemos que “A zona de desenvolvimento proximal permite vislumbrar o desenvolvimento mental de modo prospectivo, olhando para o futuro e não somente para o que já foi alcançado” (GONÇALVES, 2008a, p. 84).

Os avanços conquistados pela aluna Marta só foram possíveis porque a docente teve um olhar prospectivo em relação à condição da estudante, permanecendo ao seu lado para orientá-la naquilo que ainda não conseguia resolver sozinha, como segurar o lápis até que a aluna conseguisse perceber os limites do desenho. Segundo Gonçalves (2008b, p. 24) “É exatamente nesse sentido que a mediação pedagógica pode favorecer o aprendizado dos alunos”. Assim, indubitavelmente, a mediação da professora favoreceu o aprendizado da aluna.

RELATO 6 - PROFESSORA LORENA

A professora Lorena atualmente leciona na turma do 2º Ano do Ensino Fundamental I na escola Municipal Diamante Cristalino. Tem formação inicial em Pedagogia e exerce a função de docente no município de Teixeira de Freitas há 11 anos. A professora utilizou estratégias para superar o medo apresentado pela aluna. No relato a seguir, podemos perceber que a mediação e criatividade da professora resultaram em novas aprendizagens.

DANDO CORDA À INCLUSÃO

Minha aluna era hiperativa e eu sempre trabalhava com ela as mesmas atividades que utilizava para toda a turma, precisava deixá-la o tempo todo perto de mim, isso me sugava muito. Precisava explicar que era preciso esperar que existem momentos para cada coisa. A aluna tinha pânico de ir ao banheiro sozinha, eu não compreendia aquela reação, nem com os colegas ela queria ir, era só eu quem podia levá-la. Era muito complexo resolver aquela situação, pois, tinha que deixar a turma de 1º Ano sozinha enquanto atendia a aluna.

Tive a ideia de amarrar uma cordinha no meu braço, levava a aluna ao banheiro e ficava pelo lado de fora, expliquei para ela que se precisasse de mim era só puxar a cordinha que ia imediatamente. Ela testou para ver se eu ia e eu fui. Com essa cordinha amarrada ao meu braço ela estava mais confiante, algum tempo depois quando estava um pouco mais segura, mudamos para que uma colega da turma pudesse acompanhá-la, avançamos sem pressa até conseguir que ela fosse sozinha.

Refletindo sobre o relato

A professora Lorena surpreende-nos ao relatar que utilizou uma corda amarrada no braço para transmitir confiança a aluna que sofria por medo quando utilizava o banheiro sozinha. Nesse caso entendemos que houve a utilização de instrumentos culturais (signos) que favoreceram o desenvolvimento da aluna. “A memória mediada por signos é, pois, mais poderosa que a memória não mediada” (OLIVEIRA, 1993, p. 30).

Consideramos que ao segurar a corda na mão, a aluna teve a sensação de segurança e não se sentiu sozinha. A situação de medo enfrentada pela aluna foi resolvida através da mediação da professora e dos colegas. Para que ela pudesse internalizar o sentimento de segurança e ficar sozinha no banheiro, necessitou de

mediações entre as pessoas (plano interpessoal), essa mediação avançou para o plano interior (intrapsíquico) para dentro da mente e pensamento da aluna, possibilitando a aprendizagem de estar sozinha no banheiro.

Com intuito de clarificar como ocorre o processo de aprendizagem traremos as considerações feitas por Vigostki (2007, p. 58).

Um processo interpessoal é transformado num processo de intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, de, pois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos.

De acordo com o autor, o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações com o meio social. Rego (1995, p. 61), também explica-nos sobre a importância da interação social: “Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que delimita e atribui significados a realidade”. No processo de interação com outras pessoas, aumentou as chances da aluna aprender, pois quanto mais interagiu com a professora e com os colegas as limitações causadas pela deficiência foram amenizadas.

Outra questão que merece destaque no relato da professora Lorena diz respeito às aprendizagens extracurriculares, que estão para além dos currículos acadêmicos, mas acontece nos espaços escolares. Chamamos atenção para o papel do professor mediador também de outras aprendizagens, que vai muito além do ensinar a ler e escrever. A aluna em foco aprendeu, por meio de uma ação mediadora da professora, a superar os seus próprios medos e insegurança.

RELATO 7 - PROFESSORA NATÁLIA

A professora Natália tem formação inicial em Pedagogia e trabalha no município há 08 anos, atualmente exercendo a docência na Educação Infantil na escola Topázio Azul. A professora relata a aprendizagem do aluno Aylton, destacando a importância da convivência e do relacionamento com os colegas, como podemos analisar:

IMITAÇÃO, SINÔNIMO DE APRENDIZAGEM

Eu tenho um aluno chamado Aylton, 5 anos, com autismo, ele chorava demais no início do ano, se jogava no chão, empurrava as cadeiras, gritava muito e quanto mais eu olhava para ele, gritava mais. Muito aflita, eu não sabia o que fazer, tentava me aproximar e Aylton entrava em desespero, algumas vezes eu também desesperava. Quando a mãe chegava com Aylton na escola, eu percebia muita insegurança dela, ela chorava ao deixar o filho: “Está vendo porque eu desisto de levá-lo para escola, como é difícil para eu vê-lo nessa situação? Não vou à igreja, porque ele grita muito”. Fui dizendo que era tudo novo para ele por isso, reagia assim, pedi para não desistir de deixá-lo na escola.

Fui chegando aos poucos com paciência, às vezes afastava para não pressioná-lo, Aylton foi conquistando a turma e aos poucos se sentindo mais seguro. Precisamos acreditar que todos são capazes de aprender. Ele já se comunica, antes não falava nada, quando chega à sala dá bom dia para todos. É muito gratificante vê-lo participando das culminâncias dos projetos escolares, mais tranquilo, à vontade na turma, é um Aylton novo menino!

É impressionante o avanço, ele decora textos, grafa o nome, decodifica as letras do alfabeto, conta e ama fazer meu papel. É só sair da sala que ele me imita, dá ordens aos colegas, pede silêncio, pede para sentar. *Aylton ainda tem apego a objetos, principalmente a animais de brinquedos como dinossauros, todos os dias ele leva para escola e fica o tempo todo segurando. Quando vai fazer uma apresentação só faz se for segurando um brinquedo. Essa posse de objetos é uma segurança para ele. Outra coisa ele é bastante emotivo, chora com facilidade, quando ouve qualquer música romântica, de igreja, ele chora, me abraça e beija. Se formos pensar na aprendizagem às vezes achamos que não estamos fazendo nada, mas é só voltar um pouquinho e analisar esses avanços.*

Eu sempre dou as mesmas atividades para todos, mas as estratégias são diferentes, tenho prazer de abrir o caderno dele e dizer: “Olha que lindo! Parabéns!” Valorizo o fato de estar participando das aulas e fazendo as atividades mesmo que do seu jeito. Sei que não é fácil fazer uma educação inclusiva, mas é gratificante.

Refletindo sobre o relato

Ao analisar o relato da professora Natália percebemos o quanto é marcante o papel do professor para a vida do aluno. Quando o aluno Aylton reproduz o que a professora Natália realiza em sala, suas falas seus gestos, ele está sinalizando sua apropriação de conhecimento, sua aprendizagem ocorrida no espaço dessa sala de aula, na vivência dessa interação com sua professora e seus colegas. Então, podemos dizer que essa vivência é um momento precioso para docente e aluno. A professora conhecia as limitações do aluno, contudo, o acolheu, procurando valorizar seus feitos, com palavras de estímulo e carinho, mediando conhecimento, impulsionando sua aprendizagem.

O relato permite-nos refletir sobre a capacidade que o cérebro tem para armazenar as experiências vivenciadas. Para Vigotski (2014) o cérebro possui uma plasticidade e, dependendo das interações vividas, conservará as marcas, mudando sua estrutura. “Desse modo, o nosso cérebro constitui-se em um órgão que preserva nossas experiências já vividas e facilita a repetição” (VIGOTSKI, 2014, p. 02). Na experiência do aluno Aylton a mediação de sua professora possibilitou que marcas fossem apropriadas pelo seu cérebro, constituindo-se em aprendizagem da cultura e dos modos vivenciados na sala de aula.

Sobre as marcas deixadas pelas experiências vividas, apresentaremos a exemplificação feita pelo próprio do autor na citação a seguir

No cérebro ocorre algo semelhante ao que acontece com uma folha de papel quando a dobramos ao meio; no lugar da dobra fica uma marca que é o resultado da modificação produzida; a marca da dobra ajudará na repetição dessa mesma modificação no futuro. Basta soltarmos a folha para que ela dobre no mesmo lugar onde ficou essa marca (VIGOTSKI, 2014, p.2).

A imitação também merece destaque nessa reflexão, devido sua importância no papel no aprendizado das crianças. “A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito” (REGO, 1995, p. 111). Quando a professora saiu da sala de aula, o aluno brincou imitando-a, com isso, demonstrou que aprendeu não apenas gestos, mas comportamentos, regras e valores. Nesse sentido, a imitação não deve ser entendida como mera cópia ou repetição mecânica, mas, como uma ação que possibilitará a internalização de fatores influentes no comportamento e no desenvolvimento.

RELATO 8 - PROFESSORA KARINE

A professora Karine tem formação inicial em Pedagogia e trabalha no município há 22 anos, atualmente exercendo a docência na Educação Infantil na escola Topázio Azul. A professora sinaliza a necessidade do acompanhamento e apoio da família à escola e aborda sobre a inversão dos papéis. No relato a seguir podemos verificar como ela através da mediação contribuiu para que o aluno conquistasse a autoconfiança.

A APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA ESCRITA E DA LEITURA

Tenho dois alunos com deficiência este ano, um no matutino e outro no vespertino. O do matutino chama-se Alisson, ele é deficiente visual. No vespertino tenho Eduardo, ele é autista. Começo falando do Alisson porque considero que foi um trabalho muito árduo no início. Eu realmente me sentia sugada por Alisson, pois não tenho cuidadora e precisava acompanhá-lo ao banheiro, o pior que para isso deixava a turma sozinha toda vez que necessitasse.

A situação de Alisson era difícil, pois ele fazia as necessidades fisiológicas na roupa e por essa razão as crianças não queriam ficar perto dele. Ao iniciar o ano letivo foi uma grande discussão entre os professores, pois ninguém queria ficar com ele, devido à mãe que tinha fama de difícil. As colegas sugeriram que eu ficasse com o aluno por me considerar uma pessoa calma, então eu disse que iria tentar, mas, solicitei que todas me ajudassem com a mãe.

Nesses casos é importante o empenho da família para ajudar o filho, mas eu percebia que a mãe não cuidava do filho como deveria, a criança recebe benefício do governo e ela não tem interesse nem para comprar óculos adequados para melhor conforto do filho que tem baixa visão. Para que Alisson parasse de fazer as necessidades na roupa tive que fazer um combinado, dizendo que era importante usar o banheiro. Pedi para que quando sentisse vontade levantasse e saísse da sala e eu sem falar nada com a turma o seguiria até o banheiro para auxiliá-lo. Essa estratégia funcionou bem.

O combinado começou a funcionar, ele levantava, saía da sala e eu o seguia até o banheiro, mas a mãe não facilitava em nada. Amarrava a bermuda do menino com barbantes apertados, isso dificultava que ele aprendesse a desamarrar sozinho. Tive que ficar atenta, folgava a roupa dele na sala. Depois disso, ele aprendeu e adquiriu autoconfiança.

Ensinei-o a se limpar e usar o vaso adequadamente, lavar bem as mãos após o uso do banheiro, fiz o papel que deveria ter sido feito em casa. O aprender a utilizar sem ajuda o banheiro permitiu que o aluno se tornasse independente, seguro e possibilitou a aproximação dos colegas. Nas atividades escritas, por exemplo, fazia todas as atividades, mas do jeito dele, riscava toda a folha.

No vespertino, o aluno Eduardo que é autista desenvolveu muito, para desenvolver o trabalho com ele eu contava com o ajuda de uma cuidadora. Nos primeiros dias de aula, ele não me olhava, não conversava, vivia isolado no seu mundo. Não lanchava, levava o lanche e voltava com tudo para casa. Fiz o seguinte, comecei a abrir a lancheira dele, mostrava o lanche para os colegas e dizia: - “Olha gente que legal o lanche de Eduardo, que maravilha! Vamos aplaudir! Eu vou lanchar com Eduardo”. Ele ficava olhando para mim de cara fechada, agora tudo mudou, come e repete o lanche da escola, o dele até me oferece.

Os alunos já desenvolveram muito, não apenas na aprendizagem de escrita e leitura, mas na interação. Eles participam de todas as atividades propostas, inclusive apresentações em datas comemorativas. É gratificante, trabalhar com os dois.

Refletindo sobre o relato

Ao deparar-se diante da situação do aluno Alisson, a professora Karine assume um papel fora de suas atribuições como docente. Ao sentir-se incomodada com a omissão da família em relação aos cuidados pessoais, de higiene, assistência e bem estar, assume o papel da família para ajudar Alisson. O papel social familiar não foi assumido pelos membros da família do aluno e sim pela professora, os papéis se invertem. Sobre a importância dos papéis sociais concordamos com Bock, Furtado e Teixeira (2002, p.23) quando indicam que “Os papéis sociais permitem-nos compreender a situação social, pois são referências para a nossa percepção do outro, ao mesmo tempo em que são referências para o nosso próprio comportamento”.

O comportamento da família relatado pela professora evidenciou a urgência em que a escola tem em promover ações que aproximem e envolva a família no espaço escolar. Esse relato nos impulsiona a repensar como vem acontecendo a relação família e escola e “Refletir sobre a relação da família e escola, implica admitir, e, na nossa perspectiva, questionar a condição hegemônica da instituição escolar nas relações que estabelece com os familiares dos alunos” (SOBRINHO, 2009, p. 68). Ações como a criação de grupo de pais, conselhos, encontros, etc., podem fortalecer o vínculo entre escola e família, reforçando que juntas alcançarão melhores resultados.

Refletimos também sobre a prática docente desenvolvida com o aluno com autismo, nos é relatado que o mesmo ficou isolado no início do ano letivo, ou seja, vivia no seu mundo particular, sem interagir com a professora e colegas. Diante do desafio, a professora Karine não hesitou em aproximar-se e começou a interagir com o aluno, conquistando a sua confiança. Dando ênfase ao olhar da professora à singularidade do aluno com autismo, utilizamos as palavras de Vasques (2009, p. 21) “Há um segredo, uma significação a ser desvendada, uma verdade oculta, dissimulada, encoberta, que determina, que faz calar e falar... mas que poderá ser acessada por um olhar e uma escuta atenta e perspicaz”.

A atitude da professora nos convida a olhar a pessoa com autismo para além dos laudos médicos, que identifica, compara e limita. Entendemos que “É possível

conquistar uma nova visibilidade sustentando a indagação acerca dos sujeitos” (VASQUES; BAPTISTA, 2006, p. 156). Esse pensamento indica-nos um outro olhar, cujo foco da lente deverá estar no interior, na subjetividade, nas possibilidades que o aluno com autismo tem para aprender. O aspecto clínico traz uma lente que “[...] recorta a existência singular do ser humano” (VASQUES, 2009, p. 17). Assim, o enfoque deve ser dado à experiência particular de cada pessoa e não às limitações.

RELATO 9 - PROFESSORA REGIANE

Regiane é professora no município de Teixeira de Freitas há 18 anos, tem formação inicial em Pedagogia e curso de Especialização em Educação Infantil. Atualmente exerce a docência na Educação Infantil na Esmeralda Verde. A professora ao receber o aluno com cegueira procurou conhecer sobre a deficiência para que o aluno fosse incluído na turma. A prática docente apresentada no relato a seguir enfatiza a importância da mediação do professor.

TRABALHAR COM UMA CRIANÇA ESPECIAL É UMA DÁDIVA DE DEUS E UM DESAFIO PROFISSIONAL

Considero que trabalhar com uma criança especial é uma dádiva de Deus e um desafio profissional. Com Miqueias não foi diferente. Inicialmente a coordenadora ao receber o pedido de matrícula do Miqueias e resolver a turma que ficaria me ligou e disse que eu estenderia carga horária e compartilhou que iria receber um aluno especial em minha turma e aceitei o desafio, apesar de ainda não saber nada de braille e ter consciência de que eu deveria fazer com que ele participasse de todas as atividades (processo de inclusão) e ao mesmo tempo ter planejamento flexibilizado, pois algumas atividades para ele teriam que ter um outro desafio e outra proposta. De início, realizei pesquisas na internet sobre como trabalhar as atividades da rotina com uma criança com deficiência visual, não encontrei com relação à alfabetização o que me deixou mais apreensiva. Tamanha era minha insegurança e ansiedade para que começasse as aulas para o encontro com Miqueias, pensando como seria a experiência, e se eu iria conquistá-lo.

O período de acolhimento foi difícil para nós dois. Ele por ter uma baixa autoestima e pelo fato da família demonstrar pouca confiança de que ele poderia desenvolver-se e conquistar avanços como as demais crianças e colocar para o mesmo situações que não poderiam se realizar, como o fato dele voltar a enxergar e executar algumas atividades como dirigir. Nas nossas várias conversas, às vezes me considerei um pouco dura por colocar por terra estes sonhos, mas sempre procurei falar de maneira que ele não se desencantasse com as possibilidades de desenvolvimento, considerando suas peculiaridades e colocava para ele tantas outras coisas que

poderia fazer. Estes dias foram de choro e de muito apego a um familiar que ficava com ele no ambiente escolar e que durou um bom tempo e mesmo depois que eles deixaram de permanecer na sala o Miqueias ficava o tempo todo perguntando se já estava na hora de ir para casa, não queria interagir com os colegas e só queria ficar comigo ou com a cuidadora. Utilizei estratégias diversas, escolhia colegas que demonstravam maior afinidade com ele, mas mesmo assim resistia em aceitar o auxílio de outra criança.

Como as situações passam, a convivência do Miqueias na escola foi se tornando mais tranquila, ele demonstrou ser muito esperto, inteligente e que estava atento principalmente às conversas dos adultos. Aos poucos foi se desenvolvendo nos aspectos social, afetivo, psicomotor e demais áreas. Em determinados momentos realizei intervenções para fazê-lo entender que por não ter o sentido da visão precisaria desenvolver outros sentidos em algumas atividades como no projeto: Os Sentidos, Artes, Movimentos e outros. E ele teve destaque em relação aos demais colegas. Isto fez com que aos pouco fosse adquirindo confiança e aumentando sua autoestima.

Ao final do ano o Miqueias já recitava quase todo o alfabeto, realizava correspondência termo a termo dos números de 0 a 20, participava das atividades de artes com muito interesse, interagia mais com os colegas e conquistou autonomia para realizar tarefas como ir ao banheiro e beber água sozinho.

Refletindo sobre o relato

Nesta reflexão daremos ênfase à postura da professora Regiane na busca pelo saber, que procurou entender melhor sobre a deficiência do aluno, realizando pesquisas e preparando-se para recebê-lo. A iniciativa da professora de realizar uma auto formação, reflete seu comprometimento com a qualidade da educação. No entanto, é imprescindível ressaltar a necessidade de cursos de formação e capacitação docente direcionada para a Educação Inclusiva.

A responsabilidade pela formação não pode ser unilateral, deve ser em primeiro plano uma responsabilidade dos sistemas com a plena participação dos professores. Nessa perspectiva, os professores também são convidados a uma ação coletiva “O professor, no entanto, não pode agir isoladamente. A escola deve organizar-se de forma a criar condições de reflexividade-crítica individuais e coletivas” (JESUS, 2006, p. 104). Portanto, a formação torna-se responsabilidade de todos, do sistema, na efetivação de políticas que garantam formações contínuas e dos professores na busca pelo conhecimento.

Gonçalves (2008a) aponta que a formação de professores deve ter como base as questões vivenciadas no cotidiano escolar, para que a partir da vivência do grupo se possa discutir e instigar coletivamente a busca de soluções.

Nesse sentido, uma boa formação é importante porque na escola o professor é responsável por mediar a leitura do ambiente em que o aluno com deficiência visual está inserido. A necessidade da presença de uma pessoa capaz de realizar mediação é destacada por Machado (2003, p.25):

No caso do deficiente visual a presença de alguém é muito importante, pois ele deverá estar sempre atento em suas ações para mediar as descobertas e, especificamente, no caso da criança cega deverá ajudá-la durante as explorações para que realmente façam sentido para ela.

A mediação da professora com o aluno Miqueias que apresenta deficiência visual foi fator determinante para que seu processo de inclusão prosseguisse na escola, passando a conhecer o ambiente e conquistando autonomia. Entendemos que, “A falta da visão poderá acarretar à criança grandes prejuízos se ela não for mediada em seu contato e interação com o mundo” (MACHADO, 2003, p. 23). Assim, a mediação da professora Regiane favoreceu o contato com a turma e com a escola, possibilitando a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Independentemente da limitação biológica, o aluno Miquéias conseguiu superar as barreiras impostas pela deficiência visual. Esse fato nos indica que os aspectos culturais se sobrepõem aos biológicos, dependendo necessariamente da mediação recebida. Machado (2003), refletindo sobre orientação e mobilidade para alunos com deficiência visual, fundamenta-se na perspectiva histórico cultural para explicar tal questão:

Para VYGOTSKY, o desenvolvimento humano é em parte definido pelos processos de maturação do organismo, porém é a aprendizagem que possibilita o desabrochar de processos internos por meio de contato do homem com seu meio. Durante o desenvolvimento humano, os aspectos biológico e cultural se entrecruzam e se relacionam mutuamente, dando origem ao aspecto sócio-biológico. Portanto, a inserção sócio-cultural do bebê não é suficiente para o seu pleno desenvolvimento. Os elementos de natureza biológica contribuem para o processo de aprendizagem, porém, subordinados aos processos culturais (MACHADO, 2003, p. 22).

Nas atividades com a turma, a professora Regiane relata momentos em que realizou intervenções para ajudar o aluno a reconhecer seu potencial no desenvolvimento de

outras atividades. Uma professora aberta à mediação que acreditou no potencial do aluno e favoreceu o aprendizado.

Análise Geral dos Relatos

Os relatos aqui apresentados nos impulsionam a refletir sobre a prática docente, sobre a mediação, a formação, o desenvolvimento humano e outros aspectos apresentados nas práticas e saberes relatados pelas professoras. A prática docente ganhou destaque por considerarmos ser o principal caminho à efetivação da inclusão escolar. Outro aspecto que privilegiamos foi a mediação considerada fundamental no processo de escolarização. Os relatos nos fazem pensar e refletir no quanto os saberes e as práticas favorecem o processo de inclusão dos alunos com deficiência por meio da mediação, da interação com o outro.

Cada uma das nove (9) professoras participantes da pesquisa desenvolveu sua prática firmada na crença de que todos são capazes de aprender. As docentes apresentaram possibilidades para que os alunos pudessem aprender e desenvolver. As reflexões dos relatos nos aproximam da matriz teórica vigotskiana, por esse motivo, recorreremos durante nossa escrita à perspectiva histórico cultural, para indicar que as práticas desenvolvidas pelas docentes favoreceram o desenvolvimento dos alunos. Por isso, parece-nos pertinente utilizar os estudos feitos por Vigotski e nos beneficiar de suas consistentes contribuições para educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Goés (2008, p. 38), discorrendo sobre o pensamento de Vigotski, indica-nos que “O postulado de Vygotski sustenta que o sujeito é na vida social, e que, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura em que vive” Nessa ótica, compreendemos que a mediação feita pelas professoras foi fundamental para as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. As práticas e saberes relatados pelo grupo de professoras participantes refletem o respeito à diferença, à singularidade, à subjetividade e o reconhecimento às necessidades dos alunos e, sobretudo, nos convida a percepção do homem como ser social.

Reconhecemos a prática pedagógica como determinante no processo de inclusão escolar e os relatos aqui apresentados e analisados confirmam a importância da ação pedagógica docente. Por meio da prática, cada professora pôde mediar o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Assim a mediação, segundo Gonçalves (2008a), está relacionada à prática.

A compreensão da importância da mediação com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da inclusão escolar deve dar sentido às nossas práticas, deve ressignificar nosso espaço de sala de aula, mobilizando nossa ação, nossa atividade pedagógica em direção aos possíveis de nossos alunos que apresentam variados tipos de deficiências (GONÇALVES, 2008a, p.92).

Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno dependerá essencialmente da mediação feita pelo professor. Ou seja, se o docente realizar uma mediação intencional, impulsionando a aprendizagem, o aluno terá êxito. Recorremos a outra afirmação feita por Gonçalves (2008a, p.91): “[..] entendemos que o papel e a atividade do educador se tornam fundamentais, uma vez que, dependendo do sentido que atribui ao seu trabalho educativo, poderá favorecer ou postergar a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos”.

Cada relato nos mostrou que “É preciso olhar para além do corpo, além da doença, além da diferença, para além da deficiência” (PADILHA, 2007, p. 3). Com um olhar prospectivo, as docentes foram capazes de uma nova percepção do outro, não enxergaram um sujeito com limitações, mas um sujeito dotado de possibilidades, com plenas condições para aprender.

No item a seguir apresentamos as reflexões das próprias professoras sobre suas práticas por meio da realização do grupo focal.

6.1 GRUPO FOCAL COM O GRUPO DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA – 1º Encontro

O encontro para realização do grupo focal com os professores participantes da pesquisa foi realizado no dia 17 de dezembro de 2014, no Salão Comunitário da Igreja Santa Luzia, localizado na Avenida João Paulo II, nº 65, Vila Caraípe, Teixeira de Freitas – BA.

Dentro dessa perspectiva iniciamos o grupo focal com uma acolhida desejando a todas boas vindas em seguida relembramos a proposta da pesquisa que focaliza o interesse em abordar os Saberes e as Práticas dos professores. Ressaltamos que o objetivo é dar ênfase à importância da prática dos docentes das escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas. Estiveram presentes no grupo focal 09 professores.

Para a realização do grupo focal preparamos 03 perguntas disparadoras para o processo de reflexão das professoras, como indicadas a seguir:

- **O que te levou à prática dessas atividades?**
- **Como você vê o processo de inclusão escolar no município?**
- **Qual a importância do professor para a inclusão escolar?**

O grupo de professoras participantes foi instigado à reflexão, responderam as perguntas apresentadas pela mediadora e trocaram experiências durante a discussão dentro do grupo focal. Destacamos as reflexões das 09 professoras externadas durante a vivência do grupo, organizando-as em um quadro de 03 categorias a seguir:

| |
|---|
| Categoria 1 - Fundamentos das práticas |
| Categoria 2 - Barreiras no processo de inclusão escolar |
| Categoria 3 - A importância da formação e o papel do professor |

Categoria 1 – Fundamentos das práticas

Ao responderem a questão: **O que te levou a prática dessas atividades?** as professoras indicaram uma ação docente fundamentada na singularidade de seus alunos. Mesmo não baseando-se em uma teoria, as professoras indicam uma ação docente que busca responder às necessidades de aprendizagem, como podemos analisar nas falas que se seguem:

*“Não me baseio em teorias, conheço pouco delas, mas ajeito a melhor forma de desenvolver o trabalho na sala” (professora **Maria Clara**).*

*“Não tenho uma teoria para me basear, o que me leva a prática dessas atividades é o desejo que tenho em fazer diferente, vou praticando” (professora **Karine**).*

“O que me levou a prática das atividades desenvolvidas na turma foi primeiro estar aberto ao novo e ir experimentando o que podia dar certo ou não, ir conhecendo o aluno e percebendo suas necessidades e a partir daí trabalhando” (professora Marisa).

“Tem algumas práticas que surgem assim... não sei explicar como, mas, elas funcionam. É sentir o aluno, trabalhar com amor e dedicação” (professora Ellen).

“Eu vou experimentando as atividades, se o aluno conseguir realizar eu avanço, se não conseguir tento outra coisa e assim vou caminhando” (professora Natália).

“Se me perguntarem onde aprendi essa estratégia, onde li, respondo que coloquei em prática uma ideia que deu certo. Mas é preciso deixar claro que deu certo com ela e pode não dar certo para outra criança” (professora Carla).

“Não adianta fazer cursos formações e acreditar que já estar preparada. Todo aluno é diferente do outro e o que dá certo para um, pode não dar certo para o outro. Não adianta só teoria, a prática é o que mais importa. É o vamos ver” (professora Maria das Graças).

“Nós professores inventamos e reinventamos nossas práticas, porque cada aluno é único, não dá para criar uma receita pronta. Podemos até estudar, fazer cursos e isso é bom, mas é na prática que iremos fazer a inclusão acontecer” (professora Lorena).

“É na prática que nos capacitamos melhor, é na hora da necessidade que nos tornamos cada vez mais preparadas para trabalhar com alunos com deficiência” (professora Regiane).

As falas das professoras nesta categoria indicam que estão atentas aos alunos, respondendo às necessidades de cada um. As docentes informaram que vão colocando em prática uma ação docente voltada para a necessidade de cada aluno. Então, a partir da observação e das respostas dos alunos, continuam ou mudam suas práticas pedagógicas. Jesus (2006), nos alerta que as práticas pedagógicas desenvolvidas poderão contribuir ou não para que todos os alunos adquiram conhecimento. “São práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos” (JESUS, 2006, p. 97).

As professoras demonstraram envolvimento e compromisso com a inclusão dos alunos com deficiência matriculados em suas turmas. Embora reconhecessem que não seguissem uma determinada fundamentação teórica, conseguiram através de suas práticas pedagógicas, indicar possibilidades para o trabalho inclusivo. Nos relatos já apresentados e analisados no Capítulo 6 deste estudo, pudemos observar que essas professoras mediarão o conhecimento, olhando para seus alunos de

modo particular, sem padronizar, o que resultou em práticas favorecedoras da aprendizagem.

Nas falas das professoras podemos verificar que, ao conduzirem o processo de inclusão escolar de seus alunos, as docentes tiveram sensibilidade para sentir e perceber o aluno e suas necessidades, sobretudo disponibilidade para fazer e refazer os modos de ensinar. Entendemos que por meio desse tipo de mediação as professoras alcançaram sucesso por meio de seus saberes e práticas.

Autores como Padilha (2007, 2009), Gonçalves (2008b, 2008a), Rego (1995), Machado (2003), Góes (2008) e outros nos indicam a matriz teórica fundamentada na perspectiva histórico cultural, defendida por Vigotski como uma teoria bastante profícua para fundamentar um trabalho pedagógico inclusivo. Porque na proposta de Vigotski devemos olhar a deficiência pela via do potencial e não da limitação (Gonçalves, 2008b). Não pretendemos com essa reflexão minimizar a importância do fazer docente, pelo contrário ressaltamos que a prática pedagógica, respaldada por uma matriz teórica, abre novas possibilidades ao ensino e ao processo de inclusão.

Discutindo sobre a importância de uma base teórica, Padilha (2009, p. 142) indica que “Não se trata de ‘um caminho qualquer’. Abraçar uma perspectiva teórica já é parte do caminho que vai constituir-se em via de acesso para a interpretação das questões propostas”. A nossa proposta é que todos os professores possam teorizar a prática e praticar o que propõe uma teoria.

Cabe-nos acreditar que se as professoras se dispuseram a fazer mudanças em suas práticas em favor de seus alunos, sem dúvida, também estarão dispostas a buscar novos conhecimentos através da formação. Porque é através do conhecimento que o professor pode rever suas práticas, sentindo-se mais preparados para trabalhar com alunos com deficiências. Essa ótica é defendida por Gonçalves (2008b, p. 58):

Conhecimento docente capaz de rever sua própria prática, superando a padronização do ensino, o medo e o preconceito acerca das deficiências mais severas (como a paralisia cerebral, distrofia, deficiência múltipla e outras), ainda desconhecidas por nós, educadores.

Nessa categoria, as falas das professoras denotam que suas práticas foram fundamentas a partir das necessidades do aluno, ou seja, baseadas no

conhecimento empírico. Quando instigadas a refletir sobre os fundamentos da prática, revelaram uma ação mediadora do ensino e que valoriza o potencial humano. Prosseguindo em suas reflexões as professoras apontam as dificuldades no processo de inclusão escolar que estão destacadas na categoria a seguir.

CATEGORIA 2 - Barreiras no processo de inclusão escolar

Nesta categoria, as professoras apontaram as principais barreiras para inclusão dos alunos público alvo da educação especial na rede municipal de ensino. A partir das necessidades por elas percebidas nos espaços escolares, indicaram o que consideram empecilhos para a prática inclusiva. Dessa forma nesta categoria a uniformidade das respostas está voltada para o sentido global que une as falas das docentes: as barreiras que se apresentam dentro do processo de inclusão escolar.

As docentes destacaram as seguintes barreiras: falta de acessibilidade, falta de conhecimento, falta de valorização profissional, falta de formação, falta de apoio da escola, a falta de conhecimento da família sobre a deficiência do filho, como podemos observar nas falas que se seguem:

“Ainda há muito para ser feito, principalmente sobre a acessibilidade nas escolas, muitas escolas funcionam em pequenas casas alugadas. Quando se trata de um autista ainda podemos acolher, mas quando se trata do cadeirante, do deficiente visual não temos como atendê-los em micros espaços, não temos como trabalhar direito” (professora Marisa).

“A falta de conhecimento é uma grande barreira, que impede um trabalho inclusivo, causa medo e insegurança no professor e nos pais” (professora Regiane).

“Sabe o que já aconteceu? Já chegaram a falar: “Olha, a Secretaria de Educação indicou você para trabalhar com esse ou aquele aluno”. Eu fico feliz pela indicação, mas é uma carga para gente. Quer dizer, a gente ganha o mesmo salário e trabalha mais, sem ganhar nenhuma gratificação por isso” (professora Carla).

“O município ainda não tem uma política de valorização do professor e ainda bem que a Educação Inclusiva começou a ser olhada agora no município com um pouco mais de carinho” (professora Karine).

“Uma grande barreira, a meu ver é a falta de desejo do professor em trabalhar com a proposta inclusiva, porque se ele não quer ninguém poderá forçá-lo. A inclusão só vai acontecer quando permitirmos e vai depender de cada um” (professora Ellen).

“A falta de apoio da equipe escolar. Isso sim é uma grande barreira. Porque a inclusão não depende só do professor, deve ter envolvimento de todos. Mas o aluno é meu? Então tenho que virar sozinha? Se tivéssemos um apoio melhor, o trabalho

inclusivo seria bem melhor. Digo isso, porque esse na, senti-me bastante desassistida pela coordenação da escola” (professora Maria das Graças).

“A falta de conhecimento da família sobre as limitações que o filho possui torna-se um grande empecilho, porque muitas vezes põe em dúvida nossa capacidade e responsabilidade. A família cobra e quer que o filho aprenda. E nós muitas vezes não conseguimos corresponder essa expectativa. Então muitos não compreendem e chegam a tirar o filho da escola, alegando que ele não vai aprender nada!” (professora Lorena).

“A maior barreira está em nós mesmos, quando não nos abrimos a experimentar o novo. A inclusão desestrutura nossa velha forma engessada de ensinar nossos alunos. Propõe mudança e o comodismo nos impede de mudar” (professora Maria Clara).

“Se tem uma coisa que considero uma grande barreira, é a falta de formação para os professores, falta estudos, capacitações em Teixeira” (professora Natália).

Diante do desafio da inclusão, algumas situações aumentam o impedimento ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. A falta de acessibilidade indicada nesta categoria é uma situação que dificulta a inclusão do aluno com deficiência. A acessibilidade citada por uma das professoras foi relacionada à questão estrutural do espaço físico da escola. No entanto, é importante compreendemos que a acessibilidade é um fator essencial para inclusão. “Neste âmbito, as escolas garantirão condições adequadas de acessibilidade não apenas ao espaço, mas também ao currículo que é ensinando a todos” (Aguiar; Souza, 2015, p. 130). Acessibilidade significa a ausência de todos os tipos de barreiras, seja arquitetônica, comunicacional, tecnológica ou curricular, eliminando tudo que afasta, limita e exclui.

A questão da falta de conhecimento por parte do professor, também foi indicada como aspecto desfavorecedor para a inclusão. Sobre o assunto Padilha (2009) nos ajuda a refletir que “A aquisição de conhecimentos equivale a um trabalho, muitas vezes doloroso, porque coloca em confronto concepções, crenças e “práticas; provoca dúvidas e, muitas vezes, angústias” (PADILHA, 2009, p. 143).

Assim, conhecer não significa quietação, ao contrário, o conhecimento deve nos provocar, nos desafiar e nos inquietar. Ao adquirir conhecimento o professor passará a confrontar suas práticas, reconhecer suas necessidades, suas fraquezas e potencialidades.

Outra barreira apontada é a falta de valorização profissional, A valorização dos profissionais da educação deve passar pela melhoria dos salários para todos os professores, independente de possuírem alunos com deficiência ou não e também essa valorização deverá ser feita pela via dos estudos, disponibilizando tempo para o aprofundamento de reflexões, estudos de casos, elaboração de projetos educativos, o que possibilitará melhor exercício dos docentes dentro do processo de inclusão escolar.

A falta de formação do professor no município aparece também como barreira no processo de inclusão. Ao tratarmos da importância da formação para o professor, é necessário levar em consideração o que eles querem saber e quais são suas pretensões. A formação deve ser cuidadosamente organizada, uma ação que demanda organizar a estrutura do curso, a temática a ser trabalhada, a metodologia utilizada, se irá acontecer por meio de formação em contexto, estudos de caso ou troca de experiências.

Enfim, considerar o que é significativo para o grupo já é um ótimo exemplo de que a inclusão não pode ser engessada, como indica a professora Maria Clara em seu desabafo: - ***A inclusão desestrutura nossa velha forma engessada de ensinar nossos alunos.*** A formação não pode ser feita de qualquer modo e não ter um planejamento para formação dos profissionais da educação fragiliza o ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Essa fragilidade contribui para que tenhamos professores decepcionados com o exercício da docência. Esse assunto é refletido por Gonçalves (2008a, p. 34):

Nesse campo de batalha em que se tem tornado a formação do professor com conseqüente reflexo na escola, vemos muitos alunos com potencial interditado e professores em desencanto. As péssimas condições de trabalho têm levado os docentes a perderem o sentido do trabalho.

A ausência de apoio ao professor por parte da equipe da escola é outro fator apontado como barreira no processo de inclusão escolar. Entendemos que para o processo de inclusão se efetivar e possibilitar sucesso de aprendizagem, a escola e o sistema precisam oferecer apoio para ajudar o professor da sala de ensino comum. “Diante disso, entende-se que não basta garantir o acesso destes estudantes à escola regular, é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão

aconteça garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico” (PIMENTEL, 2012, p. 141).

Outra questão indicada como uma barreira à inclusão foi a falta de conhecimento por parte da família sobre a deficiência do filho. A família apresenta uma grande expectativa sobre a aprendizagem, esperando que o filho aprenda a ler e a escrever, quando não acontece, fica frustrada. Esse sentimento de que o filho fracassou, acontece porque ainda não houve a compreensão de que a aprendizagem abrange aspectos para além da leitura e escrita.

A relação estabelecida entre escola e família poderá contribuir no processo de escolarização dos filhos, extinguindo o pensamento de que o filho não aprenderá. Conforme alerta Sobrinho (2009, p.167), a escola precisa propor “[...] um estreitamento de *relações* por meio de um contato físico com os pais dos alunos – promoção de reuniões, assembleias, por exemplo”. Aproximar a família da escola oferece possibilidades no processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Quando a família não participa da vida escolar do filho a consequência é a mesma informada pela professora *“Então muitos não compreendem e chegam a tirar o filho da escola, alegando que ele não vai aprender nada!” (professora Lorena)*. A consolidação da parceria entre a escola e família se constituirá em ações coletivas, na tomada de decisões referentes à melhoria da escola, sugestões de projetos e principalmente sobre a aprendizagem dos filhos. Assim, escola e família, juntas, compartilharão responsabilidades, medos, desafios e possibilidades.

Enfatizamos que para vencer as barreiras encontradas no processo de inclusão dos alunos com deficiência, muitas medidas são urgentemente e necessárias. O movimento em defesa da inclusão de todos os alunos na escola de ensino comum requer uma ação coletiva, no sentido de concentrar forças para derrubar todos os tipos de barreiras, sejam arquitetônicas, comunicativas ou atitudinais.

Categoria 3 – A importância da formação e o papel do professor

Nesta categoria destacamos as reflexões das docentes referentes à pergunta: **Qual a importância do professor para a inclusão escolar?** As falas das professoras

indicam a importância dos cursos de formação e o papel do professor para inclusão escolar. Nos trechos que se seguem podemos constatar as reflexões das docentes.

“É muito importante o papel do professor, inclusive acho válido quando algum professor diz que não quer o aluno com deficiência na sala de aula, pelo menos ele está assumindo que não tem condições de trabalhar com o aluno. É melhor do que aceitar e não fazer nada para ajudar, primeiro o professor vai trabalhar o ano inteiro angustiado com um aluno que não queria, vai deixar o aluno na sala sem perspectiva alguma. Então, eu acho bonito avisar que não quer o aluno. Tenho uma colega que disse para a diretora e para coordenadora: “Eu não quero esse aluno na sala, se vocês colocarem, a responsabilidade é de vocês”. Gente isso é bonito! Agora o que seria pior? Você dizer: “Coloca aí”. Depois deixar o aluno jogado ou dizer logo que não quer?” **(professora Carla).**

“Eu defendo a educação de Teixeira de Freitas com unhas e dentes, eu tenho colegas que deveriam ganhar o dobro porque fazem um trabalho maravilhoso. Precisamos reconhecer esses profissionais. Agora tem colegas que não eram para receber a metade do que recebem, ou melhor, nem deveriam estar em sala de aula. Mas, se respaldam no fato de serem concursados e fazem um péssimo trabalho e não são mandados embora. Todos sabem e fazem vista grossa” **(professora Karine).**

“É muito importante o papel do professor para a inclusão dos alunos da Educação Especial, mas, tem que descansar a gente também. Por que tem que ser só a gente? Todos podem tentar. Agora se não conseguir é só dizer que não está conseguindo e pedir ajuda aos colegas” **(professora Ellen).**

“É muito importante o papel do professor para que a inclusão aconteça, mas a gente precisa de tempo para estudar. Como podemos estudar? A gente estuda pouco, trabalhamos quarenta horas em sala e ainda levamos atividades da escola para fazer em casa. Eu mesma, para ler alguma coisa sobre autismo tive que ler a noite e pesquisar na internet” **(professora Natália).**

“É preciso pensar numa forma de possibilitar aos professores formação, não temos tempo para estudar” **(professora Regiane).**

“Em relação, a formação de professores é preciso mais investimento. Não existem cursos ofertados pela Secretaria de Educação” **(professora Maria Clara).**

“Precisamos ser mais orientados, muitas vezes as formações são passadas para os coordenadores e eles não nos passam nada! Somos sempre os últimos, a saber, das coisas” **(professora Lorena).**

“Todos os dias ouço professores dizer não sabem e que não receberam formação por parte da secretaria para trabalhar com os alunos com deficiência. A falta de formação passa a ser usada pelos docentes que tem resistência a inclusão. Enquanto não se pode cobrar do professor aquilo que não foi fornecido, alguns esquecem que seu papel é ensinar a todos e negam o direito que o aluno tem de aprender” **(professora Maria das Graças).**

“Acho a formação fundamental para nós professores. Estou com muitas dificuldades este ano para estudar, com uma jornada pesada de trabalho, mal tenho tempo para planejar. É preciso um olhar atencioso da gestão para a oferta de cursos de formação, com possibilidades para participarmos. Isso é essencial!” (professora Marisa).

Nesta categoria as reflexões das docentes indicam a necessidade de cursos de formação para que possam desempenhar melhor o seu papel. O destaque que as professoras trazem em suas falas, em relação ao papel do professor revela profissionais mais reflexivos, que se adaptam ao aluno, não padronizam, nem engessam suas práticas.

A falta de investimentos em cursos de formação oferece riscos à qualidade do ensino, pois, se os docentes não receberem formação adequada, as consequências serão refletidas em suas práticas, no papel desempenhado em sala de aula.

Em relação ao papel do professor uma docente comenta que alguns professores da rede municipal negam o direito de aprendizagem aos alunos, como podemos observar no trecho a seguir:

“[...] alguns esquecem que seu papel é ensinar a todos e negam o direito que o aluno tem de aprender” (professora Maria das Graças).

Entendemos que a formação de professores pode ajudar a diminuir esse tipo de prática denunciada pela professora Maria das Graças. Sabemos que a proposta de desenvolver uma prática pedagógica que atenda a perspectiva da educação inclusiva não é fácil e não acontece de uma hora para outra. Essa perspectiva solicita do professor muita persistência, coragem e otimismo. A prática pedagógica é um dos caminhos que nos direciona a uma escola mais inclusiva, mas, para trilhar esse percurso precisamos estar dispostos a realizar leituras, reflexões, significações e ressignificações da prática.

A formação docente deverá impulsionar os professores nesse novo percurso tão necessário para a efetivação da inclusão. Deverá proporcionar práticas pedagógicas que favoreçam o trabalho com as diferenças.

Se hoje há consenso entre pesquisadores da educação de que as práticas pedagógicas dentro e fora da escola deverão lidar com as diferenças, tanto de expressões culturais quanto econômicas e de desenvolvimento e aprendizado, ainda nos preocupa outras questões, que também vêm sendo

estudadas e pesquisadas, ou seja, a formação dos profissionais que, em suas práticas, estão diretamente lidando com essas diferenças em seu cotidiano (PADILHA, 2008, p. 185).

Pimentel (2012) também defende uma formação docente que conduza à inclusão e a aprendizagem de todos os alunos.

Entende-se a necessidade e urgência da formação docente, tendo em vista que a inclusão requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender (PIMENTEL, 2012, p. 154).

Compartilhamos as reflexões de Jesus (2006) em relação à importância da formação do professor: “[...] faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino” (JESUS, 2006, p. 97). Dessa forma, acreditamos que a formação poderá proporcionar melhores condições aos docentes contribuindo para o melhor exercício da prática em sala de aula.

As professoras em suas falas indicam que não é somente a formação e o papel do professor que efetiva a inclusão. Outras questões são postas nessa tarefa como a participação do coletivo da escola. As professoras sinalizam que sentem falta de um trabalho mais harmonioso dentro das escolas. Apontam a carência de coordenação da inclusão nas escolas e uma lacuna na organização do tempo para efetivação de estudos e leituras que possam ajudar no processo de inclusão.

A queixa feita por uma das professoras sinaliza a realização de um trabalho desarticulado, feito individualmente: - *“Precisamos ser mais orientados, muitas vezes as formações são passadas para os coordenadores e eles não nos passam nada! Somos sempre os últimos, a saber, das coisas”* (**professora Lorena**). Diante dessa fala, percebemos a urgência de pensar em estratégias que favoreçam o professor no desenvolvimento de sua prática. Uma dessas estratégias tem sido o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas.

A partir do que nos aponta Mendes e Malheiro (2012, p. 84) há uma necessidade crescente “[...] de um trabalho articulado e colaborativo numa escola que se propõe inclusiva, haja vista que, dessa maneira, o referido atendimento contribui com a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial”. Entendemos por colaborativo o trabalho articulado entre o professor regente e outros profissionais da

educação, como por exemplo, o professor especialista da área da Educação Especial.

Por meio de um trabalho colaborativo o docente recebe maior apoio para a escolarização de todos os alunos. De acordo com Mendes e Malheiro (2012), o trabalho colaborativo tem sido considerado uma estratégia que merece importância no contexto escolar. Quanto mais envolvimento dos diferentes profissionais em prol da educação, maiores serão as possibilidades trabalhadas. As autoras indicam que o trabalho colaborativo é um instrumento para pensar a formação e o apoio à escolarização dos alunos com deficiência.

Notamos que as professoras compartilham da preocupação referente ausência de cursos de formação e do papel do professor para inclusão escolar. No contexto do município de Teixeira de Freitas reconhecemos que ainda há muito que caminhar para conseguir de forma mais densa, a realização de um trabalho inclusivo. Embora não seja a única necessidade sinalizada, as docentes enfatizaram a formação como um meio de conseguir conhecimentos sobre o que fazer e como fazer para atender as necessidades dos alunos.

Ressaltamos que é de responsabilidade das Secretarias Municipais e Estaduais e do Ministério da Educação garantir a oferta de formação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial na Educação Básica, Resolução n. 2/2001 – CNE/CEB). Todavia a garantia desse direito exige que os sistemas de ensino pensem na importância do professor frente aos desafios da inclusão. Por meio de uma formação que oportunize, troca de saberes, indique a proposta do trabalho colaborativo, ofereça condições para que o professor possa estudar e refletir sobre suas práticas.

Finalizando o Encontro

Depois de responder às perguntas disparadoras de reflexão, fizemos uma dinâmica “ENCONTRANDO NOVAS POSSIBILIDADES”. A dinâmica desenvolveu-se da seguinte forma: a) solicitamos as participantes para fechar os olhos, enquanto isso, colocamos na testa de cada, um pedaço pequeno de fita adesiva colorida; b) na sala fixamos pedaços de papéis com as mesmas cores usada na testa das participantes; c) autorizamos que todas abrissem os olhos e pedimos que chegassem ao local com a mesma cor da testa. Explicamos que não poderiam usar a fala, as mãos ou

pés para comunicar com as outras; d) depois de determinado tempo encerramos a dinâmica fazendo reflexões sobre as diversas possibilidades encontradas pelas participantes para chegar ao lugar correto.

Para encontrar o lugar correto uma das participantes caminhou e foi parando em frente as cores nas paredes, olhava para as colegas, esperando um sinal. As colegas demonstraram através da testa franzida, expressão séria, sorriso. O mais interessante é que foram percebendo que deu certo e sem poder utilizar a fala começaram a repetir a ação da colega. Olhavam-se, faziam expressões faciais, permitindo que as colegas entendessem se estavam ou não no lugar adequado. Observamos que a expressão facial foi bastante utilizada pelo grupo para resolver o problema apresentado, encontrando novas possibilidades para alcançar o objetivo.

Depois dessa dinâmica passamos à leitura do texto: As zonas de desenvolvimento proximal e o papel do educador (CARRARA, 2004) que indica uma reflexão sobre o papel do professor como mediador na aprendizagem dos alunos.

“Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança” (CARRARA, 2004, p. 144). Enfatizamos que é preciso mediar o conhecimento para efetivar a inclusão dos alunos com deficiência.

O texto traz a reflexão de que o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o professor e o aluno, não podemos realizar a atividade pelo aluno ou para o aluno, mas fazer com ele. O autor deixa claro que o educador deve intervir provocando avanços naquilo que o aluno ainda não sabe fazer, indicando a importância de entender a zona de desenvolvimento proximal colocado por Vigotski.

Por meio do texto pudemos enfatizar que a zona de desenvolvimento proximal é o momento em que o aluno precisa de ajuda, de mediação para realizar a apropriação do conhecimento. Quando o aluno consolida a apropriação do conhecimento, por meio da mediação, temos o nível de desenvolvimento real, no qual o aluno consegue realizar as atividades sozinho.

Após as reflexões em relação a importância da mediação do conhecimento, convidamos as professoras para realizarmos a leitura do poema de Mário Quintana como descrito a seguir:

DEFICIÊNCIAS

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

"Louco" é quem não procura ser feliz com o que possui.

"Cego" é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

"Surdo" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

"Mudo" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

"Paralítico" é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

"Diabético" é quem não consegue ser doce.

"Anão" é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:

"Miseráveis" são todos que não conseguem falar com Deus.

"A amizade é um amor que nunca morre."

Logo após a leitura do poema entregamos um pequeno "mimo" para as professoras (uma pequena barra de chocolate com cartãozinho de agradecimento). Diante do anseio das professoras de receberem formação para atuarem em classes comuns com alunos com deficiência, sinalizamos a necessidade da realização de mais um encontro de grupo focal, no qual pudéssemos refletir sobre a perspectiva teórica de Vigotski como possibilidade para repensarmos a prática docente e outras questões relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva. As professoras concordaram e então agendamos o segundo encontro de grupo focal. Esse segundo encontro será a analisado no item a seguir.

Encerramos o 1º encontro de grupo focal agradecendo a presença de todas e servindo um lanche.



Foto 20 - Professoras participantes – Grupo Focal
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Foto 21 - Professoras participantes – Grupo Focal
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

6.2 GRUPO FOCAL COM O GRUPO DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA – 2º Encontro

No dia 26 de junho realizamos o 2º encontro com as professoras participantes da pesquisa na Escola Municipal Pedro Agrizzi Neto às 15h. Iniciamos o encontro acolhendo a todas. Relembramos o nosso último encontro com o Grupo Focal e falamos da importância de nos encontrarmos mais uma vez para relatar nossas práticas. Realizamos a leitura do texto A ESCOLA DOS BICHOS – RESPEITANDO AS DIFERENÇAS. O texto trata sobre as diferentes habilidades e limitações que temos. Ressalta a importância de respeitar as limitações, valorizando o que o outro tem de melhor.

A ESCOLA DOS BICHOS – RESPEITANDO AS DIFERENÇAS

(Autora: Rosana Rizzuti)

Conta-se que vários bichos decidiram fundar uma escola.

Para isso reuniram-se e começaram a escolher as disciplinas.

O Pássaro insistiu para que houvesse aulas de vôo.

O Esquilo achou que a subida perpendicular em árvores era fundamental.

E o Coelho queria de qualquer jeito que a corrida fosse incluída.

E assim foi feito, incluíram tudo, mas... cometeram um grande erro.

Insistiram para que todos os bichos praticassem todos os cursos oferecidos.

O Coelho foi magnífico na corrida, ninguém corria como ele.

Mas queriam ensiná-lo a voar.

Colocaram-no numa árvore e disseram: “Voa, Coelho”.

Ele saltou lá de cima e “pluff”... coitadinho! Quebrou as pernas.

O Coelho não aprendeu a voar e acabou sem poder correr também.

O Pássaro voava como nenhum outro, mas o obrigaram a cavar buracos como uma topeira.

Quebrou o bico e as asas, e depois não conseguia voar tão bem, e nem mais cavar buracos.

SABE DE UMA COISA?

Todos nós somos diferentes uns dos outros e cada um tem uma ou mais qualidades próprias dadas por DEUS.

Não podemos exigir ou forçar para que as outras pessoas sejam parecidas conosco ou tenham nossas qualidades.

Se assim agirmos, acabaremos fazendo com que elas sofram, e no final, elas poderão não ser o que queríamos que fossem e ainda pior, elas poderão não mais fazer o que faziam bem feito.

RESPEITAR AS DIFERENÇAS É AMAR AS PESSOAS COMO ELAS SÃO.

Disponível em: www.refletirpararefletir.com.br/textos/a-escola-dos-bichos

Após a leitura do texto, realizamos uma dinâmica, conforme descrita a seguir:

DINÂMICA DA ORIENTAÇÃO

Foi distribuído a cada participante uma canetinha e uma folha de sulfite em branco e fornecido a seguinte orientação a todas:

- ✓ Desenhar um animal que possua: porte elevado, olhos pequenos, rabo comprido, orelhas salientes, pés enormes e corpo coberto de pelos.
- ✓ Depois que todos terminarem de desenhar, colocar o desenho no chão, um ao lado do outro, de forma que o grupo possa visualizar cada um.

Depois a mediadora mostrou ao grupo, como cada um reage de forma diferente, diante da mesma orientação, pois cada um reage de acordo com suas experiências, e que cada um vê o mundo de maneira diferente. Então o grupo passou a comentar o que aprendeu com a dinâmica. Por meio da dinâmica, o grupo refletiu sobre o porquê cada pessoa age de maneira diferente diante de uma mesma orientação. A dinâmica teve como objetivo trabalhar as diferenças individuais, entender melhor o aluno e trabalhar com essas diferenças em sala.

Em seguida, falamos um pouco das contribuições de Vigotski e a importância de seus escritos para educação inclusiva, enfatizando a possibilidade de ver a pessoa com deficiência com outro olhar. Enquanto os estudiosos e pesquisadores da época estavam focados no aspecto biológico, Vigotski enxergava o homem como ser cultural e acreditava que as pessoas com deficiência tinham condições de aprender.

Convidamos as professoras a refletirem na concepção vigotskiana, que nos impulsiona a acreditar e experimentar outras possibilidades que podem superar as barreiras da condição biológica. Para estimular a reflexão apresentamos inicialmente a seguinte citação:

As afirmações de Vigotski levam-nos a pensar em uma educação que valorize a diversidade e por isso mesmo deve estar atenta às singularidades dos alunos. O autor não nega a diferença, a deficiência, no entanto não a torna uma desigualdade. Atribui importância à prática pedagógica que valoriza os diversos percursos da aprendizagem (GONÇALVES, 2008a, p.180).

Após a leitura da citação acima, feita por uma professora do grupo, assistimos um vídeo de 9 minutos, parte I do documentário da BBC “As Borboletas de Zagorsk”. O vídeo teve como objetivo fundamentar a discussão acerca do pensamento de

Vigotski. Para iniciarmos o diálogo chamamos a atenção para um enunciado do documentário: “Desde 1963 a escola de Zagorsk foi centro de outro tipo de fé. A crença de que até mesmo as crianças mais prejudicadas podem aprender”. Após o vídeo convidamos todas as participantes a comentar a leitura e o documentário externando suas opiniões.

Cada participante falou conforme sua compreensão acerca da Mediação e Aprendizagem e da Perspectiva Histórico Cultural. Diante das reflexões das professoras emergiram duas categorias: **Categoria 1- Mediação e aprendizagem** e a **Categoria 2 – Perspectiva da Teoria Histórico Cultural**. Essas categorias estão destacadas a seguir.

Categoria 1- Mediação e aprendizagem

Nesta categoria as palavras mediação e aprendizagem foram bastante enfatizadas pelas professoras, por isso, a partir delas, faremos nossa reflexão.

“Vigotski deu ao mundo a possibilidade de ver a pessoa com deficiência com um novo olhar. Pois para ele, a interação com o outro favorece a aprendizagem” (professora Carla).

“Tenho uma aluna que trazia as atividades de casa feita pela mãe. Isso me incomodava bastante. Não dava para ver as atividades com a letra da mãe e omitir. Ela não estava aprendendo. Agora eu preparo as atividades diferenciadas para que ela possa fazer sozinha em casa, mudei a maneira trabalhar com ela, procuro ficar sempre por perto para auxiliá-la nas dificuldades” (professora Karine).

“A autora deu ênfase às afirmações de Vigotski, para compreendermos a importância de uma educação que valoriza a diversidade. Na sala de aula, precisamos acreditar que mesmo o aluno que aparentemente não tem condições biológicas, psicológicas, poderá aprender e isso será possível através da mediação do outro, principalmente da nossa enquanto professora” (professora Regiane).

“É através das práticas desenvolvidas em sala que a inclusão pode acontecer, quando o professor media as situações ele encontra caminhos para que o aluno aprenda” (professora Marisa).

“A proposta feita por Vigotski exige-nos compreensão, não podemos negar a deficiência, mas não podemos torná-la uma desigualdade. É exatamente assim que procuro mediar a aprendizagem do meu pequeno, não esquecendo que ele tem suas limitações, mas entendendo que não posso usá-las como critério para tratá-lo de maneira desigual. Essa citação da professora me acalma” (professora Maria Clara).

“Através de nossas práticas fazemos a inclusão acontecer. No primeiro grupo focal ficou claro que nós vamos experimentando e é através das práticas que descobrimos que existem muitos caminhos para aprender. Nesse processo o papel do professor é fundamental” (professora Ellen).

“Quando falamos sobre nossas práticas, aumenta minha convicção de que o professor faz muita diferença na aprendizagem do aluno. As limitações não devem ser negadas, mas é preciso respeitá-las e essa ação cabe principalmente ao professor” (Maria das Graças).

“É através das práticas desenvolvidas em sala que a inclusão pode acontecer, quando o professor media as situações ele encontra caminhos para que o aluno aprenda” (professora Lorena).

“É importante Elizete olhar a quantidade de aluno, isso implica muito nossa prática. É preciso preocupasse-se com essa situação. Neste ano tenho um número de alunos que não me permite ficar mais próximo deles para mediar a atividades propostas. Isso dificulta a realização de um trabalho inclusivo” (professora Natália).

As docentes identificam-se como principais mediadoras da aprendizagem, conforme podemos verificar por meio das falas destacadas. Esse reconhecimento das docentes nos remete à reflexão de que a mediação é imprescindível no processo de inclusão escolar.

Assim, a mediação passa a ser essencial no ensino, na prática da inclusão escolar, fomentando a aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno com necessidades educacionais especiais que, ao longo de nossa história, vem sendo discriminado, anulado em seu potencial e alijado dos processos culturais e sociais (GONÇALVES, 2008a, p.87).

A autora reforça que a mediação é essencial no ensino e exerce grande força no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, entendemos que mediar é o ato de ensinar que aproxima e amplia possibilidades ao aprendiz. Na medida em que o professor realiza a mediação, encontra novas possibilidades para ensinar, ou seja, enquanto ensina, repensa e reflete suas práticas.

Entendemos que a mediação é a válvula propulsora da aprendizagem, sobretudo para os alunos com deficiência. Para compreendermos melhor essa ideia buscamos as reflexões de Oliveira (1993) que nos chama a atenção para a importância da intervenção/mediação do professor defendida por Vigotski.

Essa posição explícita por Vigotski, sobre a importância da intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar, sugere uma re colocação da questão de quais

são as modalidades de interação que podem ser consideradas legítimas promotoras de aprendizado na escola (OLIVEIRA, 1993, p. 64).

Vigotski conferiu significativa importância ao papel da mediação para o desenvolvimento humano e um dos seus argumentos foi de que a interação favorece a aprendizagem e a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Ratificando essa afirmação Rego (1995) indica que na perspectiva vigotskiana o desenvolvimento humano é mediado pelo outro e não acontece sozinho.

Na abordagem sobre mediação e aprendizagem é pertinente retomar a reflexão acerca da zona de desenvolvimento proximal já apresentada nessa pesquisa. É fundamentado no conceito de zona de desenvolvimento proximal que o docente deve mediar o conhecimento, assim, o que o aluno não consegue realizar sozinho, irá conseguir por meio da mediação de um colega ou de um adulto.

[...] o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

Os estudos de Vigotski convalidam a ação do professor, apresentando-nos novas perspectivas que proporcionam a aprendizagem de todos os alunos. Pela mediação pode-se impulsionar o desenvolvimento cultural do aluno para além de sua deficiência.

As investigações demonstram que o desenvolvimento da criança com deficiência está *concentrado* nesse sentido e este desenvolvimento não depende diretamente da deficiência orgânica da criança. Eis aqui porque a história do desenvolvimento cultural da criança nos permite formular a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante pela qual é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1995, p. 313).

Dentro dessa ótica, destacamos mais uma vez a fala da professora Carla que aponta as possibilidades encontradas nos estudos de Vigotski para a escolarização dos alunos com deficiência: - “Vigotski deu ao mundo a possibilidade de ver a pessoa com deficiência com um novo olhar” (**professora Carla**). Nesse mesmo sentido, as professoras Maria Clara e Regiane também afirmam ter encontrado nos estudos de Vigotski elementos que as inspiram a uma nova percepção do outro, principalmente do aluno com deficiência.

Nesta categoria, analisada até aqui, pudemos perceber que as professoras compreenderam a importância de seu papel como mediadoras na aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Nossa intenção, neste estudo, é exatamente essa, valorizar a importância do papel que o professor exerce como mediador na aprendizagem, desenvolvimento e na vida de cada aluno.

Categoria 2 – Perspectiva da Teoria Histórico Cultural

No nosso segundo encontro do grupo focal as docentes foram convidadas a refletir na perspectiva histórico cultural, por ser de extrema importância para os estudos que envolve a temática da educação especial na perspectiva inclusiva. Portanto, nesta categoria, as falas das professoras se voltam para a reflexão que têm a partir do contato com a teoria Histórico cultural, como evidenciado nos trechos em destaque a seguir.

“O que percebi é que ao contrário daquilo que aprendemos ao longo dos anos na faculdade estudando Piaget, que falava que o período de desenvolvimento da criança ocorre em estágios, tudo delimitado e cronometrado. Hoje vejo que Vigotski apresenta outras possibilidades para essa limitação, não existe tempo, estágios, condições. Todos podem aprender! É um novo olhar sobre o a aprendizagem” (professora Marisa).

“Não sei por que os escritos de Vigotski ficaram tanto tempo inacessíveis e pouco divulgados. Como disse a professora Marisa, foi sobre Piaget que estudamos na faculdade. Vejam como temos parâmetros para ensinar, o PACTO, por exemplo, é uma proposta de uma alfabetização na idade certa. Quando falamos de inclusão, essa é uma discussão que vai além desse medir, desse marcar tempo, de alcançar metas. Precisamos estar atentos a essas imposições” (professora Karine).

“Fiquei impressionada com esse vídeo! É tão complexo que chega ser bonito. Uma perspectiva afirmada por Vigotski diz o quanto o ser humano é capaz de aprender e se isso foi possível em 1963 por que nós insistimos por uma educação tão medíocre? É possível acreditar na inclusão” (professora Ellen).

“A Perspectiva Histórico Cultural nos ensina que no desafio da inclusão não podemos negar a deficiência, mas também não devemos utilizá-la como desculpa para justificar a não aprendizagem dos alunos” (professora Carla).

“A escola de Zagorsk, foi fundamentada na teoria vigotskiana, acolheu alunos com as mais diversas limitações e respeitou suas especificidades” (professora Natália).

“Todo ensinamento de Vigotski discutido pelo grupo neste encontro nos passa a seguinte mensagem: a inclusão é um desafio que requer mudanças em nossas práticas” (professora Regiane).

“Acredito que todos os educadores deveriam assistir a esse vídeo, pois a frase que a gente mais ouve: esse menino não aprende, ele nunca vai aprender, está aqui apenas para socializar. Mas por que ele não aprende? Porque com diz Vigotski sobre a singularidade, cada um tem uma maneira de aprender. Tem criança que aprende mais ouvindo, outros escrevendo e tem aquelas que aprendem falando” (professora Maria das Graças).

“Esse documentário só reforça a ideia de que precisamos utilizar todas as estratégias para atender essas necessidades diversas do nosso aluno. Ficou nítida para nós a proposta apresentada pela Perspectiva Histórico Cultural: todos os alunos podem aprender” (professora Maria Clara).

“Vi nesse vídeo que os professores recebiam incentivo, um salário melhor para desenvolver esse trabalho específico. Então veja nosso retrocesso, uma política brasileira que não valoriza o professor. Mas apesar de tudo continuamos tentando fazer o melhor” (professora Lorena).

“Quero agradecer a vocês pela oportunidade de me permitir participar deste grupo hoje. Trabalho em uma instituição privada e esse trabalho de vocês na escola pública é espetacular. Quando a professora disse que viria eu falei que queria tanto! Para mim foi uma riqueza aprender com vocês. Percebo que a pesquisadora é uma pessoa vocacionada, preparada para levar em frente esse trabalho tão bonito. Agradeço imensamente” (professora não participante da pesquisa foi apenas ouvinte no grupo focal).

Nossa pretensão, por meio do grupo focal, foi apresentar às professoras algumas reflexões dos estudos deixados por Vigotski, indicando que eles podem servir para fundamentar nossas práticas. “[...] Vygotski aponta um caminho para o campo da pesquisa em educação especial que tem orientado muitos estudos” (PADILHA, 2009, p. 148).

De acordo com Carneiro (2006), a partir de 1980 no Brasil, retoma-se o interesse pela obra de Vigotski, resultando em um avanço na valorização das interações sociais nas pesquisas dos processos de desenvolvimento humano. Ainda hoje, a matriz teórica de Vigotski nos impulsiona a transformar as lógicas do ensino. “Não há dúvidas, de que pensar a significação é pensar o fazer-se homem – hominizar-se; o que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, só é possível com outros homens [...]” (PADILHA, 2007, p. 20).

Compreendemos que o homem não é apenas um ser biológico, ele é social e cultural como incansavelmente registrado nos escritos de Vigotski e de autores atuais que seguem a mesma linha teórica.

A concepção de uma visão de homem como ser histórico e social é ponto incontestável dentro da perspectiva histórico-cultural. A análise da sua própria denominação – histórico-cultural - traça um perfil que orienta ver o desdobramento da história do desenvolvimento do homem relacionado ao aspecto social e cultural. (GONÇALVES, 2008a, p. 72).

As falas das docentes nesta categoria apontam que passam a acreditar na aprendizagem de todos os alunos independentemente de sua condição biológica, como podemos observar novamente no trecho a seguir:

[...] a frase que a gente mais ouve: esse menino não aprende, ele nunca vai aprender, está aqui apenas para socializar. Mas por que ele não aprende? Porque com diz Vigotski sobre a singularidade, cada um tem uma maneira de aprender.
(professora Maria das Graças).

De acordo com Carneiro (2006), a falta de condições para desenvolvimento pode acentuar o comprometimento da deficiência. A questão não está em negar a existência da deficiência, mas oferecer condições ao desenvolvimento das potencialidades.

Trata-se de compreender que esta condição [a impossibilidade de aprender] não está dada inicialmente em nenhum sujeito, mas que vai construindo na medida em que não se possibilita condições de desenvolvimento de acordo com suas peculiaridades (CARNEIRO, 2006, p. 147).

Assim, refletir as práticas pedagógicas na perspectiva da teoria vigostkiana, reforça que não podemos negar a deficiência, mas reconhecer o potencial do aluno e sua capacidade para aprender.

[...] Vygotski é enfático ao afirmar que o envolvimento se move por uma contradição. A deficiência não é só uma deficiência, uma insuficiência, uma magnitude negativa, mas também um estímulo para a supercompensação, uma força. 'O defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas sim as consequências sociais e sua realização sociopsicológica'. É indispensável um olhar para o futuro determinado pelo presente, o que seria para Vygotski a exigência dialética de compreender os fenômenos em movimento eterno (PADILHA, 2009, p. 149).

A exclamação: - Todos podem aprender! **(professora Marisa)** nos leva a refletir no mesmo ponto de vista defendido pela autora supracitada, uma vez que a professora Marisa reconhece que, independente, das condições que os alunos possam apresentar, todos podem aprender. Exclamações e afirmações semelhantes se repetem nas falas das outras professoras.

Victor (2008) fundamentada na perspectiva histórico cultural defende a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino comum e suas reflexões alimentadas pelo pensamento de Vigotski nos ajudam a enxergar os alunos público alvo da educação especial para além da deficiência.

As concepções de Vygotsky revelaram a sua preocupação em livrar-se de um olhar biologizante sobre a deficiência para pôr em seu lugar um olhar social [...]. Para esse autor a educação deveria ser respaldada por métodos e procedimentos que permitissem um desenvolvimento semelhante ao das crianças não deficientes [...] (VICTOR, 2008, p 60).

Partindo de um entendimento semelhante, as docentes participantes da pesquisa, em suas falas, externaram a compreensão acerca da perspectiva histórico cultural e apontaram que a prática docente precisa atender as necessidades dos alunos, respeitando suas especificidades como ser social, buscando a aprendizagem de todos no espaço da sala de aula comum.

No dizer de Diaz (2012), a teoria histórico cultural dialoga acerca do desenvolvimento humano e nos proporciona uma visão prospectiva àquilo que é possível ao homem como ser social. Nessa mesma direção Gonçalves (2008a, p. 67) indica que “Vigotski postula aprendizagem como um processo social e cultural, no qual as situações de aprendizagem promovem, fomentam o desenvolvimento do ser humano”.

Prosseguindo na reflexão de que a aprendizagem ocorre por meio de um processo social e não pela determinação de níveis de desenvolvimento chamamos atenção novamente para o destaque da fala de uma professora:

“[...] Quando falamos de inclusão, essa é uma discussão que vai além desse medir, desse marcar tempo, de alcançar metas. Precisamos estar atentos a essas imposições” (professora Karine).

Nessa mesma ótica Vigotski realizou pesquisas para comprovar que o professor não deve possuir um olhar limitado ao nível de desenvolvimento da criança, mas por meio da mediação estimular a aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento do aluno. Assim [...] podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram contemplados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, estão começando a amadurecer e a se desenvolver (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Corroborando com o mesmo pensamento, Padilha (2007, p. 49) lembra-nos da proposta de desenvolvimento da perspectiva histórico cultural:

A proposta da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento aponta para a possibilidade de inverter esse olhar, porque segundo Vygotsky, as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das consequências das deficiências e apresenta maiores chances de influência educativa. O movimento de produzir significado supõe a ação do outro, acontece com o outro [...].

Desse modo compactuamos e assumimos esse referencial teórico que concebe o desenvolvimento humano na sua totalidade e nos encaminha para uma prática mais inclusiva, pois essa perspectiva “[...] se apresenta com relevância na justa medida de sua interação com as particularidades da criança que aprende, onde a influência determinante do aprendizado é precisamente o resultado dessa inter-relação entre o interno e o externo [...] (DIAZ, 2012, p.87).

Encerramento do Grupo Focal

Encerramos o encontro agradecendo todas as professoras que se dispuseram a participar da pesquisa e compartilhar suas reflexões.

“Obrigada a todas vocês pela presença. Foi muito bom ouvi-las falar, sei que hoje foi bastante corrido, pois é véspera de feriado e muitas têm planos para viagem. Quero dizer que é um privilégio destacar o trabalho de vocês, saber que em nossa cidade existem professoras que desenvolvem práticas inclusivas. Meu trabalho é contar sobre os saberes e as práticas de vocês e tem sido muito gratificante para mim como pesquisadora” (pesquisadora mediadora do grupo).

No grupo focal a experiência da reflexão das professoras foi intensa, suas práticas e saberes foram revisitados e ganharam força com o aprofundamento na perspectiva histórico cultural. Desse modo entendemos que “A vivência do grupo focal facilita organizar a formação continuada numa dimensão coletiva, assumindo a dinâmica da troca de experiências com o propósito de desenvolver uma formação mútua e a valoração do saber dos professores” (Gonçalves et al, 2015, p. 36).

Nos encontros para realização do grupo focal procuramos priorizar os aspectos mais relevantes dos estudos de Vigotski, como a mediação, a aprendizagem e desenvolvimento que deram fundamento a esta pesquisa.

Após os agradecimentos, encerramos o encontro do grupo focal e servimos um lanche.



Foto 22 - Professoras participantes – Grupo Focal
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Foto 23 - Professoras participantes – Grupo Focal
Fonte: Acervo pessoal da pesquisador

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição de nossa reflexão final consiste na retomada da trajetória percorrida durante a realização desta pesquisa a fim de apresentar os resultados obtidos, destacando os pontos mais relevantes. Esta etapa significa mais do que escrever uma simples conclusão, representa expressar todo sentimento que vivenciamos e vislumbramos ao estudar a temática pesquisada.

Nosso estudo enfatizou a importância das práticas dos docentes e com objetivo de destacar os saberes e as práticas dos professores, a pesquisa foi intitulada **Saberes e Práticas no Processo de Inclusão Escolar no Município de Teixeira de Freitas – Bahia**. Cujas escolhas do título foram propícias, pois a pesquisadora além de docente também trabalha na Secretaria Municipal de Educação, atuando como coordenadora do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva. Portanto, a possibilidade de pesquisar o próprio campo de atuação direcionou-nos a realização de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica.

As discussões acerca da política educacional inclusiva tem ganhado espaço nas academias e nos vários setores da sociedade brasileira. Essas discussões têm possibilitado a presença das pessoas com deficiência nas escolas comuns, o que em anos anteriores não era uma realidade no município pesquisado. Com o aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas municipais de ensino comum, as discussões em relação à educação especial na perspectiva inclusiva, tornaram-se, também, necessárias no município de Teixeira de Freitas.

Assim o objetivo principal desta pesquisa foi analisar como as práticas e saberes docentes auxiliam no processo de escolarização do aluno com deficiência, por meio de relatos de professores. Tínhamos também como propósito identificar a mediação do professor no processo de inclusão escolar e realizar encontros de estudos e reflexão com professores que recebiam alunos com deficiência.

Para alcançar tais objetivos organizamos um planejamento que nos permitiu refletir e analisar os resultados obtidos. Assumimos como referência central deste estudo, reflexões fundamentadas na teoria Histórico Cultural, por afirmar que a condição cultural sobrepõe a condição biológica, dando ao homem condições para que possa aprender e desenvolver-se. Nesse sentido, entendemos que o ensino também é um

processo cultural, pois, acontece por meio das relações sociais, da mediação do outro e com o outro.

Dessa forma um dos aspectos importantes que trabalhamos nesta pesquisa foi a reflexão concernente às contribuições de Vigotski e a relevância de seu pensamento para educação inclusiva. O conjunto dos relatos das práticas e saberes docentes apresentado neste estudo possibilitou-nos ver a pessoa com deficiência com outro olhar, como é indicado na perspectiva histórico cultural. Ao contrário dos estudiosos e pesquisadores focados no aspecto biológico, Vigotski enxergou o homem como ser cultural e acreditou que as pessoas com deficiência têm condições de aprender.

Compartilhando do mesmo entendimento Pino (2005) afirma que Vigotski confrontou as tendências predominantes da psicologia de sua época e propôs a construção de uma psicologia humana que concebia o homem com ser cultural.

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a 'matéria-prima' do desenvolvimento humano que, em razão disso, é denominado 'desenvolvimento cultural' o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (PINO, 2005, p. 52).

Dentro da ótica da perspectiva histórico cultural, fundamentamos nossas análises. Os relatos das professoras **Carla, Maria Clara, Maria das Graças, Marisa, Ellen, Lorena, Natália, Karine e Regiane**, foram importantes para refletirmos sobre o professor como principal mediador da aprendizagem. Destacamos em cada relato as ações das professoras diante do processo de escolarização dos alunos com deficiência. Investigamos as contribuições dessas práticas na realização do trabalho inclusivo e os relatos apresentados evidenciaram que as professoras encontraram possibilidades para trabalhar as especificidades de seus alunos, levando em consideração suas capacidades.

Ressaltamos que as práticas desenvolvidas pelas professoras aconteceram a partir de suas experiências, no saber fazer docente. As docentes relataram que foram desenvolvendo na prática, tateando, experimentando para descobrir a melhor maneira para que o aluno aprendesse. Embora não conhecessem ou usassem fundamentação teórica, as docentes conseguiram realizar um trabalho inclusivo, que possibilitou a aprendizagem dos alunos com deficiência. A utilização da técnica de

grupo focal, durante a pesquisa, permitiu-nos aprofundar a reflexão das práticas relatadas pelas docentes, por meio de perguntas disparadoras apresentadas pela pesquisadora/mediadora durante os encontros.

Nos encontros de grupo focal as professoras disseram que não usaram nenhuma teoria porque não lhes foi apresentada. Então o fazer ao próprio modo foi resultado da falta de formação docente. Assim nos encontros de grupo focal as perguntas disparadoras de reflexão contemplaram questões relacionadas à mediação e aprendizagem balizadas pela perspectiva Histórico Cultural.

Nossa pretensão foi aproximar fundamentos teóricos aos saberes e práticas das professoras. Ratificando que toda prática pode ser percebida em uma teoria e toda teoria pode ser praticada. Neste caso, identificamo-nos com a teoria Histórico Cultural, reconhecendo suas importantes implicações à nossa pesquisa, refletindo também nas práticas das professoras. Essa concepção apontou-nos novas outras possibilidades para compreender o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência

No grupo focal houve possibilidades para que pudéssemos dialogar teoria e prática, conscientizando-nos de que a teoria pode contribuir e dar fundamento ao trabalho pedagógico, na medida em que possibilita ressignificar a prática docente. Entendemos que a teoria e a prática estão interligadas. Essa técnica facilitou-nos a compreensão, permitindo-nos perceber que algumas professoras compartilharam da preocupação referente à ausência de cursos de formação e do papel do professor para inclusão escolar.

Notamos que ainda há muito a fazer no município de Teixeira de Freitas para fortalecer as políticas públicas que contemplem a formação e valorização do professor. Ainda encontramos a fragilidade de um sistema de ensino que não prioriza as questões relacionadas à educação inclusiva, pois a temática e sua estruturação é recente na região.

A partir da constatação dessa fragilidade, apontada pelas professoras, realizamos encontros de sensibilização com coordenadores pedagógicos do sistema de ensino, nos quais discutimos a avaliação dos alunos no processo de inclusão. Também organizamos encontros com as famílias dos alunos com deficiência. Não havia no

município registros de encontros que reunissem as famílias para abordar assuntos específicos. Com uma presença bastante significativa das famílias, refletimos sobre os direitos dos alunos com deficiência, a aprendizagem, superação e a importância da participação da família na vida escolar dos filhos.

Como desdobramento da pesquisa, aceitamos o desafio de organizar a formação de professores no município, como indicado pelas professoras participantes da pesquisa e elaboramos 20 encontros, com 10 temas, sugeridos pelos próprios docentes. Nos encontros de formação realizados, foi possível verificar que os professores começaram a refletir sobre suas práticas para que pudessem contemplar os alunos público alvo da educação especial. Após a análise dos nossos dados ficou evidenciado que ao participar dos encontros de formação, os professores sentiram-se mais seguros para trabalhar com alunos com deficiência.

Os relatos analisados nesta pesquisa, bem como a participação dos professores no curso de formação e seus depoimentos, levaram-nos a crer que as práticas docentes favoreceram o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Por meio da mediação, as professoras deram novo sentido às aprendizagens dos alunos e encontraram novas possibilidades para ensinar. Ficou claro que as docentes tiveram um olhar prospectivo, que lhes permitiram enxergar além da deficiência. Um olhar que valorizou e acreditou no potencial humano.

Espera-se que este estudo proporcione aos leitores conhecimento e reflexão da prática docente com pessoas com deficiência e também possa servir como incentivo para pesquisadores interessados na temática da educação inclusiva. Deseja-se que o pressuposto teórico estudado no bojo desta pesquisa sirva para respaldar nossas práticas, tornando-as reflexivas e consistentes.

A pesquisa tornou-se uma experiência que possibilitou a pesquisadora dar um novo sentido aos estudos relacionados à educação inclusiva. Para praticar a inclusão é preciso convencer-se primeiro, para depois conquistar o outro. Ao assumir uma nova postura rompemos com teorias cristalizadas e práticas engessadas. Indubitavelmente, os conhecimentos adquiridos durante este estudo, estimularam a pesquisadora a propor ações relacionadas à educação inclusiva no âmbito municipal.

As práticas e saberes das professoras possibilitou à pesquisadora refletir e ressignificar sua própria prática, servindo de estímulo a continuar na defesa pela inclusão de todos os alunos na escola de ensino comum. Agora mais fortalecida pela crença de que precisamos continuar em busca da escola verdadeiramente inclusiva, onde a presença de um aluno com deficiência não seja motivo de preocupação ou medo, uma escola onde todos os alunos poderão ser acolhidos, aceitos e tenham condições para aprender e desenvolver-se. Assim, o nosso desejo é que incluir seja uma ação possível, um verbo utilizado por todos, conjugado na 1ª pessoa do plural: *“nós incluimos”*.

8 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. B.; SOUZA, M. A. C. Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Tensões, Possibilidades e Desafios. In: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Org.). **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p.127 - 146.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ASSIS, S. M. B.; SILVA, J. R. S. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.146 -152, 2010.
- BAHIA. Governo do Estado. **Território de Identidade da Costa do Descobrimento**. 2011. Disponível em: < <http://limites.sei.ba.gov.br/territorio-de-identidade-costa-do-descobrimento>>. Acesso em: 18 maio 2015.
- BAHIA, M. S. **Responsabilidade social e diversidade nas organizações: contratando pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAYER, Hugo Otto. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.73 - 81.
- BAYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 29 set. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Convenção de Guatemala**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Marcos Político - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Censo Escolar**. Brasília, 2014. Disponível em: < educacenso.inep.gov.br>. Acesso em: 06 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf >. Acesso em: 4 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**. Brasília, p. 611 - 614, set/out. 2004.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTELÃO, T. B; SCHIAVO, M. R.; JURBEG, P. Sexualidade da pessoa com síndrome de Down. **Rev. Saúde Pública. São Paulo**, 2003. vol. 37, nº 1. Disponível em:< http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/produtos/is_0103/IS23(1)026.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DE ANTONI, C. et. Al. Grupo focal: método qualitativo de pesquisa com adolescente em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Porto Alegre, p. 1- 19, 2011. Disponível em: <http://www. hitpages.com/doc.>. Acesso em: 30 mar.2015.

DÍAZ, F. Vygotsky e a concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem. In: MIRANDA, T. G. ; GALVÃO FILHO, T. A.(Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusive. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. . In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. ; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37 - 57.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4.ed.rev. São Paulo: Autores Associados, 2013.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008a.

GONÇALVES, A. F. S. **Inclusão escolar, mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural**. Vitória: G M Gráfica e Editora, 2008b.

HOOIJ, E. **Os “Desbravadores” do extremo sul da Bahia: história da presença franciscana nessa região – raízes e frutos**. Belo Horizonte: Província Santa Cruz, 2011

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Bahia-Teixeira de Freitas-histórico. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

_____. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

JESUS, D. M. **Educação Inclusiva: Construindo novos caminhos**. Vitória: PPGE, 2002. (Relatório Final de Estágio de Pós-Doutorado).

JESUS, D. M. et al. Avaliação e Educação Especial: Diálogos Sobre Diagnóstico, Planejamento e Rendimento Escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais. In: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Org.). **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 93 -114.

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.95 -106.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H.. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MACHADO, E. V. et al. **Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2003. p. 22 - 37.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar – O quê é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial: história e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, Paraná, v.2, n.3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/692>>. Acesso em 01 maio 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

PADILHA, A. M. L. Quem “pergunta” precisa saber. . In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 185 - 193.

PADILHA, A. M. L. Reflexões sobre o caminho da opção teórico-metodológica da pesquisa em educação. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Conhecimentos e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 141 - 152.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G. ; GALVÃO FILHO, T. A.(Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139 -155.

PINO, A. **As marcas do humano às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TEIXEIRA DE FREITAS. **Alguns fatos históricos da cidade de Teixeira de Freitas**. Disponível em: <<http://www.teixeiradefreitas.ba.gov.br/n/historia>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação de Teixeira de Freitas - Bahia**. Teixeira de Freitas, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Relatório do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva**. Teixeira de Freitas, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Relatório do Sistema Municipal de Ensino**. Teixeira de Freitas, 2014.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, R. S.; ASSIS, S. M. B. **Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v.10, n.1, p.146-152, 2010.

SOBRINHO, R. C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbet Elias**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

VASQUES, C. K. ; BAPTISTA, C. R. A educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.155 - 164.

VASQUES, C. K. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus "modos de usar" na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Conhecimentos e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11 - 26.

VASQUES, C. K. **Um Coelho Branco Sobre a Neve: Estudo Sobre a Escolarização de Crianças com Psicose Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VICTOR, S. L. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 59 - 68.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

_____. **Problemas fundamentales de la defectología**. Madri: Visor, 1993. (Obras Completas, tomo V).

_____. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas, tomo III).