

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Thaís Virgínea Borges Marchi

**NARRATIVAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: A HISTÓRIA DE
ARTHUR**

Santa Maria, RS
2018

Thaís Virgínea Borges Marchi

NARRATIVAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: A HISTÓRIA DE ARTHUR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, RS
2018

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Thaís Virgínea Borges Marchi. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: thaisvirginea@gmail.com

Thaís Virgínea Borges Marchi

NARRATIVAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: A HISTÓRIA DE ARTHUR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Aprovado em 03 de Dezembro de 2018:

Helenise Sangoi Antunes, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Dr.^a (PUC/RS)

Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr.^a (UFSM)

Denise Valduga Batalha, Dr.^a (IFFar)

Julia Bolssoni Dolwitsch, Dr.^a (IFFar)

Débora Ortiz De Leão, Dr.^a (UFSM)

Vaneza Cauduro Peranzoni, Dr.^a (Unicruz)

Santa Maria, RS
2018

*Dedico ao meu filho Lorenzo que nasceu durante o percurso da
tese e por muitas vezes sentiu minha falta enquanto estava no
processo de escrita.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me mostrar o caminho a trilhar até chegar a conclusão desta tese.

Aos meus pais, Paula e Henrique, que sempre acreditaram na minha capacidade de superar desafios. Em especial, à minha mãe, mulher forte e guerreira que venceu muitas batalhas da vida e me mostra hoje o exemplo de resiliência.

Aos meus irmãos Bruno e Gabriel pessoas que me impulsionam a ser um exemplo para eles.

Ao meu esposo Tiago e sua família, pelo apoio, companheirismo, pelo querer e pela presença amorosa.

Ao meu filho Lorenzo, por me olhar com seu rostinho inocente solicitando minha atenção nas diversas vezes que “tentei” sentar à frente do computador para escrever. Agradeço pela sua existência, pois sem ela não teria conhecido a versão do amor mais intensa que já vivi, o amor materno. Foi graças a esse sentimento que pude superar todas as dificuldades desse percurso formativo e concluir esse trabalho dedicando a ele, meu filho, o resultado de todo esse esforço. Agradeço por ele ter me dado forças, sendo o motor que me impulsionou a continuar mesmo nas muitas vezes que pensei em desistir. Não desisti porque quero que ele possa crescer e ter orgulho de mim por ter conseguido concluir o curso de Doutorado em uma universidade pública e de qualidade.

À minha orientadora, Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, pela confiança depositada, pelo acolhimento e pela amorosidade.

Às professoras membras da banca examinadora, as quais foram afetivamente escolhidas por simbolizarem a possibilidade de mudança na educação com o objetivo de qualificação do ensino através de suas pesquisas e práticas.

Aos personagens da investigação, Arthur Bozzi Tonetto, que além de aluno se tornou um grande amigo, Ligia, a mãe de Arthur, que não mediu esforços para detalhar sobre a história de vida de seu filho. Às Professoras Dorotéia, Mônica, Maribel, Tatiane e Carmem que se sentiram motivadas em participar da pesquisa por considerarem um tema muito importante.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), coordenado pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, que me oportunizou a formação permanente desde o ano 2007. No grupo me tornei melhor do que eu era através das relações pessoais e profissionais que envolveram sempre muito afeto e confiança.

Às colegas e amigas, Cinthia, Julia, Elizandra e Marijane que sempre tiveram palavras de apoio e incentivo nas horas mais difíceis.

À Universidade Federal de Santa Maria, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, que investe na educação pública e de qualidade.

Epígrafe

Tocando em frente

Almir Sater

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar

É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou

Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

RESUMO

NARRATIVAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: A HISTÓRIA DE ARTHUR

AUTORA: Thaís Virgínea Borges Marchi
ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes

Essa tese, está vinculada a Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação, e apresenta como problemática principal a formação docente e a inclusão escolar vistas sob o prisma da história de vida de um estudante com deficiência e das narrativas de sua família e de suas ex-professoras. Pretendeu-se com a proposição deste estudo, investigar e compreender a formação docente do professor do ensino comum para atuação na perspectiva da educação inclusiva e analisar as narrativas dos professores correlacionando-as com as políticas públicas educacionais vigentes no campo da Educação Especial. Para organização da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa através do método (auto)biográfico como modo de alcançar os objetivos traçados nessa proposta. As dimensões do método escolhido possibilitaram o uso da metodologia biográfico-narrativa como caminho para construir a história de um estudante com deficiência e recolher e analisar as narrativas familiares e de suas ex-professoras como materiais empíricos da pesquisa. A investigação aponta a formação de professores e inclusão escolar como dois assuntos que precisam ser repensados a partir das inúmeras dificuldades que a escola e a sociedade enfrentam frente à adequação aos parâmetros estabelecidos pelas políticas de Educação Especial. O referencial teórico-metodológico que acompanhou o desenvolvimento da investigação está baseado nos estudos de Abrahão (2003; 2004); Delory-Momberger (2012); Bolívar (2002); Ferrarotti (2010); Rodrigues (2007); Correia (2010); entre outros. Ao cabo da investigação conclui-se que a formação de professores apesar de necessária não é alternativa fulcral para a consolidação da proposta de inclusão escolar, bem como é necessário pensar no fomento de uma terceira instituição que representaria o caminho do meio em direção a inclusão escolar estabelecida como meta nas políticas públicas vigentes em relação à educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Especial. Inclusão escolar. (Auto)biografia.

ABSTRACT

NARRATIVES ON SCHOOL INCLUSION: THE HISTORY OF ARTHUR

AUTHOR: Thaís Virgínea Borges Marchi
ADVISOR: Helenise Sangoi Antunes

This thesis is linked to Research Line 1 of the Post-Graduation Program in Education: Training, Knowledge and Professional Development and presents as main problem the teacher training and school inclusion seen from the prism of the life history of a student with a disability and the narratives of his family and his former teachers. The purpose of this study was to investigate and understand the teacher training of the common teaching teacher to act in the perspective of inclusive education and to analyze the narratives of the teachers correlating them with the educational public policies in force in the field of Special Education. For the organization of the research, the qualitative approach was chosen through the (auto) biographical method as a way to reach the objectives outlined in this proposal. The dimensions of the chosen method allowed the use of the biographical-narrative methodology as a way to construct the history of a student with a disability and to collect and analyze the family narratives and their former teachers as empirical materials of the research. The research points to the formation of teachers and school inclusion as two issues that need to be rethought from the innumerable difficulties that the school and society face in relation to the adaptation to the parameters established by the Special Education policies. The theoretical-methodological framework that accompanied the development of the research is based on the studies of Abrahão (2003; 2004); Delory-Momberger (2012); Bolivar (2002); Ferrarotti (2010); Rodrigues (2007); Correia (2010); among others. At the end of the research, it is concluded that teacher training, although necessary, is not an essential alternative for the consolidation of the proposal for school inclusion, and it is necessary to consider the promotion of a third institution that would represent the middle path towards school inclusion established in public policies in relation to inclusive education.

Keywords: Teacher training. Special education. School inclusion. (Auto)biography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma da metodologia.....	45
Figura 2 – As narrativas como centro da pesquisa	48
Figura 3 – Desenho da relação que se estabeleceu para analisar os dados da pesquisa.....	50
Figura 4 – Percentual de alunos matriculados de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns por município – 2016.....	60
Figura 5 – Inclusão em educação envolve... ..	63
Figura 6 – Lígia, a mãe de Arthur	78
Figura 7 – Arthur na praia.....	79
Figura 8 – Arthur e seus irmãos	80
Figura 9 – Arthur no projeto de Equoterapia na UFSM	81
Figura 10 – Arthur pronto para a escola.....	83
Figura 11 – Caderno utilizado no AEE	103
Figura 12 – Arthur em atendimento educacional especializado na Livraria Athena	105
Figura 13 – Diário do Arthur	
Figura 14 – Arthur entre seus pais e a diretora da escola na ocasião de sua formatura do ensino fundamental.....	106
Figura 15 – Logomarca da Associação de Pais e Amigos do Autista de Santa Maria e Foto da Sra. Lígia (à direita) na inauguração da Associação..	108
Figura 16 – Eu e Arthur em mobilização do Dia Mundial de Conscientização do Autismo na Praça Saldanha Marinho em Santa Maria.....	110
Figura 17 – Professora Maribel e Arthur em atividade da disciplina.....	112
Figura 18 – Registro das aulas do ensino comum no caderno de Arthur	114
Figura 19 – Arthur participando do projeto “Temperos Especiais” do Clube Social Pertence (Porto Alegre).....	126
Figura 20 – Caminho do meio	129
Figura 21 – Arthur e seus pais após uma competição de natação.....	133

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Total de produções sobre os descritores entre 2010 e 2016	41
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Roteiro de pesquisa	36
Tabela 2 – Pesquisadores e respectivos grupos de pesquisa encontrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq com a palavra-chave Inclusão Escolar	38
Tabela 3 – Seleção das teses que contemplam o tema da pesquisa	42
Tabela 4 – Dimensões para o desenvolvimento da escola	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DOI	<i>Digital Object Identifier</i> (Identificador de Objeto Digital)
GEPFICA	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial Continuada e Alfabetização
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAD	Modelo de Atendimento à Diversidade
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	25
1 ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DE ESTUDANTE À PROFESSORA PESQUISADORA...	29
1.1 DELINEANDO A PESQUISA	32
2 CENÁRIO INVESTIGATIVO: APROXIMAÇÕES COM O TEMA E PESQUISAS NA ÁREA	35
2.1 INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES.....	37
3 METODOLOGIA	45
3.1 AUTOBIOGRAFIA, BIOGRAFIA, HISTÓRIA DE VIDA, BIOGRÁFICO-NARRATIVA, NARRATIVAS: ENTENDIMENTOS INICIAIS SOBRE AS DIMENSÕES DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA.....	46
3.2 MOMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	52
4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA RETOMADA REFERENCIAL NECESSÁRIA	55
4.1 DOS MODELOS ESTRANGEIROS PARA EXPERIÊNCIAS NO BRASIL: ALGUNS ESTUDOS.....	56
4.1.1 Uma pausa para falar de qualidade de educação	61
4.1.2 Incluir quando possível também é qualidade.....	67
4.2 DO CONCEITUAL AO REAL: O QUE DEVERIA SER E O QUE ESTÁ SENDO A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM VISTAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	70
4.2.1 Deficiência versus Inclusão	72
4.2.2 Inclusão versus Formação Docente	73
5 HISTÓRIA DE VIDA DE ARTHUR: DA CONCEPÇÃO À DESCOBERTA DA DEFICIÊNCIA.....	77
5.1 A RAIZ: ONDE TUDO TEM SEU INÍCIO.....	77
5.2 CAULE: A CERTEZA DE SER DIFERENTE.....	82
5.3 A PRIMEIRA FOLHA: INÍCIO DA INTEGRAÇÃO NA ESCOLA COMUM.....	86
5.4 OS DESAFIOS DAS PRIMEIRAS TROCAS	88
5.4.1 Mais e diferentes estilos de folhas: a descoberta do diagnóstico.....	90
6 O TRANSPLANTE DA CLASSE ESPECIAL PARA A CLASSE COMUM: NARRATIVAS DOCENTES	95
6.1 AS FLORES: INCLUSÃO COMO LUGAR DE ESTAR.....	98
6.1.1 O lugar especial de estudar dentro da escola	101
6.1.2 Quirón: Centro de Excelência em Desenvolvimento Humano e Associação de Pais e Amigos do Autista de Santa Maria.....	107
7 OS FRUTOS: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES	111
7.1 OS FRUTOS NÃO SABOROSOS: DAS DIFICULDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR À NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	111
7.2 AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO ENSINO COMUM.....	118
7.2.1 Índícios da superação da formação docente como solução.....	122

7.3 OS FRUTOS SABOROSOS: INCLUSÃO COMO MODO DE SER	125
7.3.1 O fruto que guarda a semente	132
7.3.2 O que ainda vai frutificar	132
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	147
APÊNDICE A – ENTREVISTA NARRATIVA	149
APÊNDICE B – CORPUS DE ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE.....	150
APÊNDICE C – ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO DAS NARRATIVAS PARA ANÁLISE	151
ANEXOS.....	152
ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	153
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155
ANEXO C - DOSSIÊ SOBRE AUTISMO.....	166

APRESENTAÇÃO

Esta tese emergiu da necessidade de problematizar a inclusão escolar, tendo em vista, inicialmente, as dificuldades identificadas por mim, no trabalho docente enquanto professora de Educação Especial em escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS.

No meu percurso profissional, um caso de inclusão escolar me afetou de uma maneira diferente. A história de Arhtur Bozzi Tonetto cruza com a minha e a partir dessa relação eu consigo ser mais amorosa, tolerante, sensível, empática, esperançosa, entre outras tantas qualidades que ele pode suscitar em quem tem o privilégio de conhecê-lo.

Neste relatório, tentei contar um pouco da história de Arthur com a intenção de responder a um problema que me inquieta(va): *Como os professores e familiares narram o processo de inclusão escolar na escola comum?*

E foi a partir das narrativas familiares, em especial da mãe, e das narrativas de cinco professoras que compus o corpus de análise do trabalho. A partir da realização da entrevista narrativa, da transcrição e da leitura e releitura desse material empírico foi possível constatar características semelhantes nos discursos os quais receberam destaque ao longo do trabalho. Podemos considerar que as questões relacionadas a dificuldade/desafio da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum e a necessidade de formação docente no viés da inclusão escolar tiveram evidência entre tantas outras dimensões apontadas nos momentos da coleta de informações.

O trabalho foi organizado em capítulos, no primeiro, *“Encontros com a Educação Especial e a formação de professores: de estudante à professora pesquisadora”* fiz uma retrospectiva sobre a minha trajetória formativa até chegar ao Curso de Doutorado em Educação (PPGE/UFSM) onde estabeleço objetivos para o desenrolar da tese. São eles:

Objetivo geral

- Investigar as narrativas na perspectiva da educação inclusiva a partir da história de vida de um estudante com deficiência.

Objetivos específicos

- Compreender a formação docente para docência no ensino comum na perspectiva da inclusão escolar a partir de narrativas dos professores de um estudante com deficiência;
- Analisar as narrativas docentes dos professores de um estudante com deficiência correlacionando-as com as políticas públicas educacionais vigentes no campo da Educação Especial.

Na sequência, no capítulo 2 *“Cenário investigativo: aproximações com o tema e pesquisas na área”*, realizei um levantamento sobre as produções acadêmicas com os descritores “formação docente” e “inclusão escolar”, cujo resultado aponta para uma produção no âmbito da formação docente para a atuação em contexto inclusivo **que necessita ser ampliada**, assim, observou-se que esta tese fortalece e impulsiona a continuidade da pesquisa neste contexto.

O capítulo 3 se refere à *metodologia* desenvolvida no estudo, nessa seção eu aponto as pretensões metodológicas fazendo o desenho do caminho que segui para chegar ao objetivo geral da investigação. Destaco o uso das entrevistas narrativas e do conhecimento da história de vida do Arthur, a partir de relatos familiares, fotos, desenhos, cadernos e outras fontes, como orientadores no processo de construção da pesquisa.

No capítulo 4 *“Panorama da Educação Especial: uma retomada referencial necessária”* tentei não ser redundante ao trazer o referencial teórico que embasou grande parte do estudo. Busquei referências que pudessem fundamentar a ideia de que a inclusão total com base no paradigma de Educação para Todos pudesse ser questionada.

Finalmente no capítulo 5 *“História de vida de Arthur: da concepção à descoberta da deficiência”*, comecei a escrever com mais detalhe sobre a vida de Arthur, perpassando pelos desafios familiares antes da descoberta do diagnóstico de Autismo até a o ingresso na escola. Utilizei como alternativa para organizar os relatos a metáfora de sua vida com a natureza de uma planta.

Já no capítulo 6 *“O transplante da classe especial para a classe comum: narrativas docentes”* foram apontadas com maior destaque as narrativas das professoras sobre o processo de inclusão no ensino comum, concretizando a

afirmativa de que existem dificuldades a serem superadas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

O capítulo 7 “*Os frutos: dificuldades e possibilidades*” caminhou pelas narrativas docentes e familiares sobre as dificuldades encontradas no processo de incluir, pelas necessidades formativas dos professores do ensino comum, pelas conquistas do Arthur e falou dos desejos que gostaríamos que frutificassem a partir do acompanhamento de sua trajetória até os dias atuais.

Por fim, organizei as considerações finais retomando alguns apontamentos feitos durante o trabalho e chegando, então, à tese de que é necessário sim incluir alunos com deficiência no ensino comum, mas para isso é necessário um “caminho do meio”, uma espécie de instituição que avalia, planeja e executa ações inclusivas junto à escola e demais setores da sociedade. É preciso uma terceira instituição, um caminho intermediário, onde o aluno e o professor envolvido no processo de inclusão possam se amparar no percurso do caminhar inclusivo. O professor em sua prática pedagógica através de auxílio em sua formação para atuar na diversidade e o aluno com uma rede de atendimento multiprofissional tão necessária como visto na história de vida de Arthur.

1 ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DE ESTUDANTE À PROFESSORA PESQUISADORA

Início esta narrativa escolhendo usar do meu intuito para fazê-la, pois destaco algumas memórias bastante significativas e que de maneira geral compõem os processos de escrita da tese. Destaco, primeiramente, o período de 2010 a 2012 em que escrevi a dissertação intitulada “A formação de professoras da educação rural sobre a violência”, estudo este que representou o momento de formação vivido entre os anos 2006 a 2010, desde a graduação em Licenciatura em Educação Especial ao ingresso no Mestrado em Educação, ambos na UFSM. Na dissertação estabeleço como primordial iniciar o texto contando sobre a minha história de vida no capítulo intitulado “Contando minha história: lembrando momentos que constituem o ser professora”, para mostrar o caminho que percorri até chegar ao problema de pesquisa o qual incentivou a escrita de um estudo de caso que envolveu a história de vida e formação de três professoras e de que modo a formação docente contribuía para o enfrentamento da violência na escola.

Entre os anos 2012 e 2014, minhas experiências educativas se transformam com meu ingresso no magistério estadual para atuar na minha área de formação inicial – Educação Especial - e é a partir destas memórias que faço um novo recorte e as aponto como principal motivo para a realização de outra pesquisa cujos resultados culminam nessa tese.

A entrada no magistério foi uma conquista, aos poucos fui construindo uma identidade profissional e junto com ela tentando construir uma proposta de Educação Especial numa escola de ensino médio que por tradição “preparava vencedores”. Desde então, esse tem sido o meu maior desafio: trabalhar com/para a inclusão de alunos com deficiência dentro de escolas “comuns¹”.

Ao me deparar com esta violenta realidade de in/exclusão dos alunos com deficiência, percebi que em minha caminhada de estudante do curso de Educação Especial nunca havia pensado na seguinte problemática: como os professores do ensino comum trabalham com alunos que possuem deficiência sem saber de forma

¹ Utilizarei ao longo do trabalho o termo “comum” para me referir as escolas que não são escolas especiais. Apesar da maioria dos documentos normativos utilizar o termo “regular” para referir às escolas que não são especiais, opto pelo termo “comum”, pois acredito que ao contrário de regular a escola especial não é irregular e são através das práticas discursivas que conseguimos mobilizar algum tipo de mudança.

mais específica o que, de fato, é Educação Especial e o que as políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva preveem? Só a partir desses diálogos no dia-a-dia com os professores da sala de aula comum consegui me imaginar no lugar deles e tentar entender o quão difícil é atender as demandas de ensino e aprendizagem do sujeito da alteridade dentro de um sistema educacional comum - no meu ponto de vista - ainda tão homogeneizador, competitivo e meritocrático.

Era hora de fazer algumas parcerias, e a primeira delas foi com a direção e coordenação pedagógica, os quais entenderam que era preciso investir na in/formação desses professores no âmbito da Educação Especial. Foi então que comecei a galgar espaço nos encontros de formação continuada, nas reuniões pedagógicas, na hora do recreio, nos conselhos de classe, nos murais, enfim, toda hora era hora de falar sobre Educação Especial e as formas de nos propormos uma escola de educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial.

Essa mobilidade para realizar diálogos sobre a inclusão de alunos com deficiência e disposição em buscar a implementação da Sala de Recursos, nesta escola estadual em que estava lecionando, assim como pleitear materiais acessíveis aos alunos “público-alvo da educação especial”, foram possíveis a partir das experiências (acadêmicas e docentes) vividas dentro do GEPFICA/UFSM² - grupo de pesquisa da universidade, cujas experiências formativas vão para além do fazer pedagógico em sala de aula.

Os alunos com deficiência, por mais peculiaridades que tivessem em suas aprendizagens, ainda não eram o meu maior desafio, pois fazer o atendimento deles era/é a minha realização profissional. O meu problema ainda persistia na formação dos meus colegas professores da sala de aula comum para o trabalho/ensino com/desses alunos “ditos especiais”. Nas reuniões realizadas para conversar e orientar os colegas sobre o trabalho em sala de aula com os estudantes público alvo da Educação Especial, percebi que alguns professores, têm muito interesse em compreenderem as orientações e as discussões que realizávamos a fim de encontrar alternativas de trabalho para os estudantes com deficiência. Outros se encontravam desmotivados e pouco interessados na proposta de trabalho com os alunos. O que evidenciava a necessidade de investir no resgate desses professores

² Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, coordenado pela Profa^a Dr^a Helenise Sangoi Antunes.

para a compreensão e ação frente ao problema da inclusão escolar desses estudantes.

Quando percebi que a solução para esse desafio/problema da inclusão de crianças e jovens com deficiência matriculados na escola de ensino comum não podia ser encontrada tão facilmente por mim – professora de Educação Especial- decido tornar essa situação num problema de pesquisa, no intuito de, minimamente, refletir sobre este fenômeno educacional. Para tentar amenizar o sentimento de impotência frente a tamanho desafio e problema social, resolvo tentar voltar à condição de professora-pesquisadora através de um projeto de pesquisa do qual me propus a investigar no Curso de Doutorado em Educação.

Após aprovação na seleção pública da Pós-Graduação desse curso, muitas vivências contribuíram para o fortalecimento da ideia de pesquisar sobre a formação docente para a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns. As disciplinas cursadas e o retorno assíduo ao GEPFICA deram fôlego para seguir em frente com as propostas investigativas. No meio deste percurso de estudo e pesquisa tornei-me professora substituta do Departamento de Educação Especial e durante o período de Junho do ano de 2015 a Janeiro de 2017 tive a oportunidade de lecionar para os seguintes cursos de formação de professores: Pedagogia, Sociologia, História e Educação Especial. Sou muito grata por esta experiência, pois mais uma vez pude ter a certeza do quanto é necessário discutir sobre a formação docente com vistas à inclusão escolar, especialmente em outras licenciaturas que não somente Pedagogia e Educação Especial. Ministrei as disciplinas de Fundamentos de Educação Especial, Processos de Inclusão, Pesquisa em Educação Especial, entre outras, nas quais percebi o quanto os futuros professores necessitam de (in)formação para receber e trabalhar com os alunos ditos “especiais” em suas turmas.

Neste momento histórico em que estava imbuída no objetivo de contribuir na formação de futuros formadores, **entendo** que as informações sobre inclusão escolar de alunos com deficiência precisam ser assimiladas, interpretadas, reinterpretadas e contextualizadas, pois, falar e agir sobre a educação de crianças e jovens são desafios pedagógicos transformadores. No entanto, falar e agir sobre a proposta de uma educação inclusiva requer um processo de empatia e pesquisa constante para atender as demandas das vivências da sala de aula inclusiva.

Ao longo de quatro anos de pesquisa foram possíveis muitas experiências e transformações. Desde o ingresso no curso de doutorado não abri mão do trabalho docente, pois sempre percebi as minhas vivências dentro da escola pública como fonte inspiradora de estudo e pesquisa. Nesse meio tempo, me exonerei do serviço público estadual, me tornei professora efetiva do município de Santa Maria, atuei como colaboradora do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (SEB/MEC/UFSM), e me tornei mãe do Lorenzo em Julho de 2017.

De alguma forma, essas experiências me tornaram mais sensíveis para pensar a educação. Assumi o papel de professora, aquela que pisa no chão da escola e vive os desafios da docência na diversidade; e papel de professora formadora, aquela que pensa junto com a universidade possibilidades e alternativas de formação continuada para o professor da escola pública. E por último, mas de forma alguma menos importante, passei a olhar os alunos com o olhar e amor de mãe, pois descobri esse amor com o Lorenzo.

1.1 DELINEANDO A PESQUISA

Assumindo as experiências vividas até o presente e diante da proposta atual de inclusão escolar, a qual estabelece a partir de vários documentos³ normativos, que todos os alunos devem matricular-se no ensino comum, e diante dos meus enfrentamentos profissionais vivenciados na educação básica, busquei através desta pesquisa entender mais sobre vários aspectos relacionados à formação de professores no âmbito do projeto de educação inclusiva, bem como sobre as interfaces da implementação da inclusão escolar na escola comum. Entre esses aspectos elaboro alguns questionamentos que me atravessam diariamente, como por exemplo: - como as políticas públicas educacionais na perspectiva da Educação Especial são entendidas nas escolas comuns? – o que e como o professor do ensino comum trabalha com os alunos público-alvo da Educação Especial sem ter uma formação específica? – quais os saberes profissionais dos professores do

³ Destaque especial para Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão que define no capítulo IV - Art. 27: A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

ensino comum sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência? – quais as necessidades profissionais que um professor sente ao se deparar com um aluno com deficiência na sua sala de aula? – de que modo as experiências educativas com alunos incluídos contribuem, ou não, para a (auto) formação profissional? Que estratégias pedagógicas foram adotadas para/com os alunos que hoje já concluíram os seus estudos em uma escola comum?

As indagações são muitas e eu poderia ficar questionando muito mais, mas é preciso ter um foco e colocar na balança o que se constitui como mais importante nesse momento para mim enquanto pesquisadora, estudante e professora – nesse processo de formação a partir de uma pesquisa de doutoramento. Nesse sentido, tentei delimitar o problema de pesquisa dentro do seguinte questionamento: **Como é narrado pela família e pelas professoras o processo de inclusão de um aluno com deficiência?** A partir desse problema de pesquisa e com base em minha própria trajetória pessoal e profissional, elejo o objetivo de **investigar as narrativas na perspectiva da educação inclusiva a partir da história de vida de um estudante com deficiência.**

Para complementar a investigação, objetivos específicos também foram pontuados, são eles: a) compreender a formação docente para docência no ensino comum na perspectiva da inclusão escolar a partir de narrativas dos professores de um estudante com deficiência; b) analisar as narrativas docentes dos professores de um estudante com deficiência correlacionando-as com as políticas públicas educacionais vigentes no campo da Educação Especial.

Como mencionado anteriormente, as escolhas que realizei até a definição desta pesquisa têm como base as minhas experiências pessoais e profissionais vividas na universidade e nas escolas de ensino comum onde atuo ou atuei como professora de Educação Especial. Sobre a escolha por realizar um estudo sobre o processo de inclusão de um estudante com deficiência e a formação do docente dos professores das classes comuns para atuação na perspectiva da inclusão escolar, esta se deu a partir da aproximação, no ano de 2012, enquanto professora, do estudante Arthur Bozzi Tonetto⁴. Ele cursava os anos finais do ensino fundamental numa escola da rede estadual de ensino de Santa Maria e o acompanhei durante o

⁴ A utilização do nome foi consentida pela mãe do estudante através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria.

período de um ano realizando o Atendimento Educacional Especializado na escola e em domicílio.

Após concluir o ensino fundamental, no ano de 2014, esse estudante ingressa no ensino médio, mas não se adaptando à escola escolhida, a família opta por trocá-lo de escola e, então, realiza a matrícula na escola de ensino médio onde eu lecionava. Nosso vínculo se refortalece e enfrentamos desafios escolares juntos. Eu desafios profissionais, relacionados à adaptação curricular, e ele desafios pessoais por ter de encarar a tentativa de se sentir incluído em uma escola comum de ensino médio. Desde então, afetada por esses desafios optei por tornar a nossa experiência num tema de pesquisa, onde pudesse problematizar o processo de inclusão de um aluno com deficiência e refletir sobre o modo como isso vem sendo operacionalizado dentro das escolas comuns.

Logo, penso ser pertinente estudar e problematizar sobre o processo de inclusão que as crianças e adolescentes vivenciam, a partir da história de vida e escolarização do estudante Arthur. Esse tema, para mim, - professora de Educação Especial da rede pública de ensino de Santa Maria/RS- representa ser ainda um enigma frente a tantas dificuldades que os alunos, pais e professores enfrentam com a matrícula e frequência na escola comum.

2 CENÁRIO INVESTIGATIVO: APROXIMAÇÕES COM O TEMA E PESQUISAS NA ÁREA

Para colaborar no delineamento dos objetivos e direcionamento da escrita da pesquisa, considere relevante realizar um levantamento sobre as produções acadêmico-científicas realizadas sobre a temática da investigação, isto através de uma pesquisa do tipo Estado da Arte. Para tal utilizo as contribuições de Moreira (2004) que afirma, por exemplo, ser indispensável uma revisão de literatura antes de cumprir com o objetivo de um trabalho.

É importante notar que a revisão de literatura serve também ao próprio autor do trabalho, pois aumenta seu conhecimento do assunto e torna mais claro seu objetivo, pode até mesmo perdê-lo, se este não estiver bem formulado. O contato com os desenvolvimentos já alcançados por outras pesquisas pode reforçar a necessidade do cumprimento dos objetivos anteriormente propostos ou, pode, ao contrário, torná-lo insignificante em função dos mesmos avanços mencionados (MOREIRA, 2004, p. 23).

De fato, a pesquisa do tipo Estado da Arte, ou revisão de literatura como Moreira (2004) menciona, possibilita várias leituras sobre diversos temas até a montagem do *corpus* de análise. Além de ampliar o conhecimento sobre uma determinada temática,

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI, 2006, p. 41).

É importante destacar que o enfoque dado neste trabalho é para a formação dos professores que atuam no ensino comum, isto é, o professor que não é especialista em Educação Especial e mesmo assim atua diretamente na aprendizagem de alunos com deficiência. Por isso, a busca pelas produções priorizaram os seguintes critérios: a) produções que contemplavam a temática de formação docente e inclusão escolar no ensino comum na mesma publicação; b) artigos em periódicos, livros ou capítulos, dissertações e teses publicadas no período entre 2010 e 2016.

Com a definição dos objetivos para a elaboração do Estado da Arte, estabeleci um roteiro para realizar as buscas das produções, no intuito de organização e coleta das informações.

Tabela 1 – Roteiro de pesquisa

NÍVEL 1
 - Busca no Banco de Dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil - CNPq
<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>
<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>
 - 1º Descritor: **INCLUSÃO ESCOLAR**

NÍVEL 2
 - Busca do Currículo Lattes dos líderes dos Grupos de Pesquisa
 - 2º Descritor: **FORMAÇÃO DOCENTE** (inclui formação em educação Especial e formação de outras licenciaturas)
 - Identificar as produções no período 2010-2016
 - Quais produções? artigos em periódicos, livros e trabalhos orientados (dissertações e teses).

NÍVEL 3
 - Montar *corpus* do estado da arte (recortar o essencial a partir do 2º descritor)
 - Preencher Quadro de Análise com os resultados do mapeamento

Registro de informações			
Autor/ Grupo de Pesquisa	Título do trabalho e palavras-chave	Tipo de trabalho (Periódico, livro/capítulo, tese, dissertação)	Objetivos do trabalho

NÍVEL 4
 Relatório síntese abordando os pontos de destaque, conceitos que necessitam aprofundamento, fragilidades, entre outros aspectos observados ao longo da pesquisa. Dimensões conclusivas sobre estado da arte em Educação Especial a partir dos descritores *inclusão escolar* e *formação docente*.

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

A definição do lugar de coleta de informações poderia ter priorizado os Bancos de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ou pelas produções dos GT's 8 e 15 da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Educação Especial e formação de professores, respectivamente. Assim como poderia ter definido os descritores de busca com base na metodologia da pesquisa, como por exemplo, "história de vida", "narrativas de docentes", etc. Dessa forma, acredito que teria encontrado um resultado mais específico e delimitado, no entanto, optei por este caminho diferenciado, por dois motivos: a) porque apesar da investigação ter uma identidade muito forte em relação à metodologia da pesquisa, foi preciso pensar que o contexto macro que a envolve é a "formação docente", portanto a busca precisaria ser mais ampla; b) pois tenho percebido que os Grupos de Pesquisa têm ganhado destaque enquanto lugar de produção de conhecimento e, também, porque todas as publicações realizadas pelos pesquisadores devem estar devidamente

registradas e atualizadas no Currículo Lattes dos autores, portanto se as produções constam nas plataformas da ANPEd e CAPES, também devem constar na Plataforma Lattes.

Além disso, a priori, pesquisar os grupos e seus respectivos líderes me proporcionaria conhecer as produções de outros pesquisadores (vice-líder ou participantes) dos grupos que vinculam suas produções ao orientador (líder do grupo), seja através de coautoria ou de orientação de dissertação e tese, ampliando meus horizontes referenciais, tanto de literatura quanto metodológicos.

2.1 INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES

No intuito de verificar a necessidade ou não de mudança no traçado do problema do projeto de pesquisa e seus objetivos, realizei um balanço das produções que apontam a inclusão escolar no ensino comum e a formação docente como discussão principal.

A escolha dos descritores “formação docente” e “inclusão escolar” se deu a partir da curiosidade em saber quais são os trabalhos e pesquisas que abordam esse tema que é tão atual e controverso, bem como relacionar o resultado deste Estado da Arte com os objetivos dessa pesquisa. Afinal, as políticas que amparam a inclusão escolar são bastante recentes e estão em constante reformulação e aprovação o que implica observarmos como os seus princípios estão sendo colocados em prática nas escolas de ensino comum e como os professores pesquisadores estão contribuindo a partir de seus escritos.

O Estado da Arte proposto não teve como objetivo revelar a ineditismo ou originalidade do meu tema de pesquisa, mas sim, verificar como e se a formação do professor do ensino comum está sendo abordada nas pesquisas sobre inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial e quais são as contribuições destas pesquisas para o campo da formação docente. Abordarei em linhas gerais como a formação do professor do ensino comum para a atuação no contexto de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido discutida no âmbito da pesquisa acadêmica.

Para isso, começo relatando os dados quantitativos achados no percurso investigativo do Estado da Arte. Após a execução do roteiro estabelecido para esse

levantamento, foram encontrados 42 grupos de pesquisa que vinculam os seus nomes, líderes/pesquisadores e participantes à temática da inclusão escolar. Logo, foram investigadas as produções (artigos em periódicos, livros/capítulo em livro, dissertações e teses) vinculadas aos líderes desses grupos através de seus currículos Lattes.

Tabela 2 – Pesquisadores e respectivos grupos de pesquisa encontrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq com a palavra-chave Inclusão Escolar

(continua)

Instituição	Grupo	Líder
Universidade Federal de Goiás	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas - NuFOPE	Ari Raimann
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem	Eliana Marques Zanata
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Ambientes Potencializadores para a Inclusão	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais	Lúcia de Araújo Ramos Martins
Universidade Federal do Paraná	Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano	Sandra Regina Kirchner Guimarães
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Desenvolvimento e educação no contexto da família e da escola	Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Federal do Ceará	Desenvolvimento, linguagem e educação da criança	Rita Vieira de Figueiredo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Diferença, desvio e estigma	Sadao Omote

(continua)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação e Subjetividade	Maria Luiza Andreato
Universidade Federal do Espírito Santo	Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão	Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal de Santa Maria	Educação Especial: Interação e Inclusão Social	Soraia Napoleão Freitas
Universidade Estadual da Paraíba	Educação Superior: política de acesso, inclusão e mitigação da evasão escolar	Marcia Adelino da Silva Dias
Universidade Federal de São Carlos	Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial - FOREESP	Maria Amelia Almeida
Universidade Federal de Santa Catarina	GEPETO - Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho	Eneida Oto Shiroma
Universidade Federal do Pará	Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes
Universidade do Extremo Sul Catarinense	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, formação cultural e sociedade	Alex Sander da Silva
Universidade Estadual de Campinas	Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE)	Elson Luiz de Araujo
Universidade Federal do Pará	Grupo de Estudos: Dialética, Educação e Cultura - Campo e Cidade Gedec-CC	Ivana de Oliveira Gomes e Silva
Universidade Federal do Maranhão	Grupo de Pesquisa em Educação Especial	Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Universidade Federal de Sergipe	Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência	Veronica dos Reis Mariano Souza
Universidade Federal de Sergipe	Grupo de pesquisa em práticas educativas e aprendizagem na educação básica (GPEA)	Adjane da Costa Tourinho e Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas	Rosana Glat
Universidade Federal de Campina Grande	Inclusão Escolar, Sociabilidade e Sustentabilidade	Marta Helena Burity Serpa
Universidade Federal de Uberlândia	Inclusão escolar: saberes e práticas	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Universidade de Caxias do Sul	Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem - Lavia	Eliana Maria do Sacramento Soares
Universidade Estadual de Campinas	LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças	Maria Teresa Eglér Mantoan
Universidade Federal de Juiz de Fora	NEPED - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade	Anderson Ferrari
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	NEPIE-Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar	Claudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância	Maria Renata Alonso Mota
Universidade de Brasília	Núcleo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação	Regina Vinhaes Gracindo

(conclusão)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de	Andressa Mafezoni Caetano
Universidade Federal de São Carlos	Observatório Nacional de Educação Especial	Eniceia Goncalves Mendes
Universidade de São Paulo	Políticas de Educação Especial	Rosângela Gavioli Prieto
Universidade Federal de São Paulo	Políticas Educacionais e Cotidiano Escolar	Luiz Carlos Novaes
Universidade Federal Fluminense	Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão	Valdelúcia Alves da Costa
Universidade Federal de São Carlos	Práticas educativas na família e na escola: Impactos no desenvolvimento infantil	Fabiana Cia
Centro Universitário Herminio Ometto de Araras	Práticas pedagógicas	Claudia Cristina Fiorio Guilherme
Fundação Universidade Regional de Blumenau	PROCEA - Processos de Ensinar e Aprender	Edson Schroeder
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade cultural	Jose Geraldo Silveira Bueno
Universidade Federal de São Carlos	Promoção do Desenvolvimento Infantil no Contexto da Vida Familiar e da Escola	Claudia Maria Simões Martinez
Instituto Federal do Maranhão	Tecnologias Sociais e as Engenharias	Antonio Jose Dias Vieira

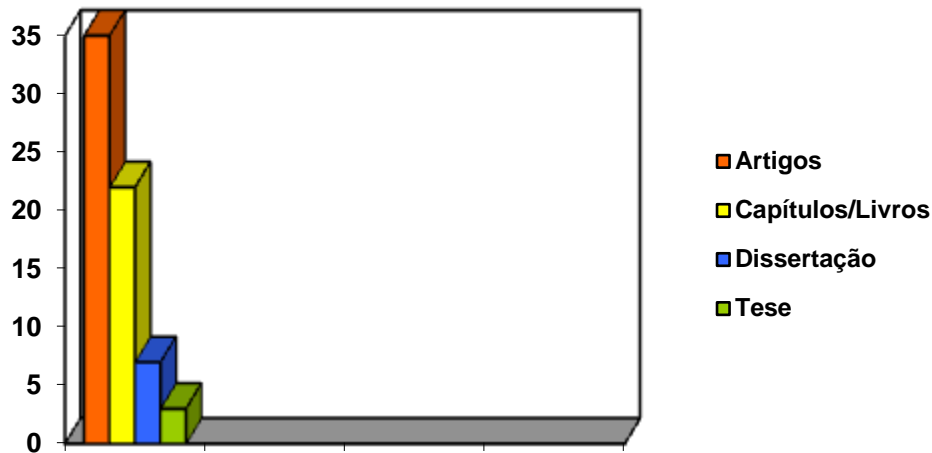
Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

O resultado desse levantamento aponta que no período de 2010 a 2016 esses pesquisadores publicaram em torno de 800 produtos. Dessas publicações, 68 contemplam os descritores “formação docente” e “inclusão escolar” neste período selecionado. A partir deste resultado quantitativo foi possível dar início à busca dos trabalhos cujos títulos, palavras-chave e resumos contemplavam os descritores e objetivos pré-definidos por mim em seus Currículos Lattes. Num primeiro momento foram separados todos os títulos das produções do período e lançadas em um arquivo no *Word*, a fim de dar início ao *corpus* de análise do Estado da Arte. Desse primeiro arquivo (APÊNDICE B) foram selecionados os trabalhos que através das informações que prestavam, condiziam com os objetivos iniciais. Com o *corpus* definido foi possível organizar e selecionar através da leitura do material disponível *on-line* quais os trabalhos comporiam o resultado deste levantamento, utilizei cores diferentes para definir quais se encaixavam dentro da expectativa da busca.

Uma ligeira análise das publicações encontradas apontou um total de 68 produções relacionadas aos descritores. Dentre elas 3 teses, 7 dissertações,

22 livros/capítulos e 35 artigos em periódicos que contemplam a busca por trabalhos relacionados a formação docente e inclusão escolar no mesmo texto.

Gráfico 1 – Total de produções sobre os descritores entre 2010 e 2016



Foi possível observar que alguns pesquisadores embora estejam cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq a partir da temática de inclusão escolar, não contemplam essa abordagem na perspectiva da educação inclusiva e Educação Especial, pois apresentam publicações relacionadas a outros tipos de inclusão. Em contrapartida, não foram encontrados grupos de pesquisa de alguns pesquisadores os quais tenho conhecimento que pesquisam sobre educação especial e seus desdobramentos, levando a pensar que não estão registrados ou não preencheram o cadastro na plataforma de maneira que possam ser incluídos/encontrados num viés da educação especial.

Optei por realizar a busca das teses nos bancos de dados das universidades na tentativa de compreender qual a tendência em relação ao conhecimento produzido, suas relações com a formação docente e aproximações com o meu tema/problema de pesquisa. Como já citei, dentro dos descritores predefinidos, apenas 3 teses se relacionam.

Tabela 3 – Seleção das teses que contemplam o tema da pesquisa

Autor/Orientador/IES	Título	Conclusões
Mirian Céli Castellain Guebert José Geraldo Silveira Bueno Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular	Os principais resultados encontrados foram: a não identificação da adaptação curricular, não utilização de práticas pedagógicas inovadoras, caracterizando que as estratégias de ensino utilizadas por professores na alfabetização do deficiente intelectual não são distintas daquelas utilizadas com as crianças normais.
Débora Felício Faria Valdelúcia Alves da Costa Universidade Federal Fluminense	Formação de professores: concepções sobre educação inclusiva na Região Sul mineira	Não encontrada/ Não publicada
Wanda Lúcia Borsato Silva Valdelúcia Alves da Costa Universidade Federal Fluminense	Currículo Escolar: Formação Docente e Educação Inclusiva.	Em andamento

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Conforme o quadro acima, até a data da conclusão desta tese, apenas uma tese foi encontrada cuja conclusão aponta que as adaptações curriculares necessárias à eliminação de barreiras do conhecimento dos alunos com deficiência intelectual não estão sendo realizadas. Nesse sentido, é possível pensar que há alguma lacuna entre a política de educação inclusiva e o fazer pedagógico, pois os professores mantendo suas práticas tradicionais sem levar em consideração as dificuldades do aluno com deficiência estão contribuindo para uma exclusão.

Assim a escola dita inclusiva, precisa ser reconhecida como uma escola que está em processo de se tornar inclusiva. Enquanto isso, o que vimos são alunos sendo excluídos na tentativa de inclusão. A tese encontrada suscita pensar a partir da ideia de Rodrigues (2003) ao afirmar que

A escola foi (é?) uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre, viram confundidos com “falta de motivação”, “indisciplina” ou “falta de inteligência” a incompatibilidade entre seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados na escola (RODRIGUES, 2003, p. 91-92).

Passo inicial para mudar este cenário, configura-se, primordialmente no investimento da formação desses professores, assim como contratação de mais professores, respeito à carga horária de planejamento, valorização salarial, implementação do sistema de bidoência, entre outras ações que qualificariam a

atuação do professor frente à inclusão escolar. De acordo com Vianna e Silva (2014):

É necessário garantir as condições de aprendizagem para todos os alunos, mas isso também não basta! É necessário discutir como se situa a escola na sociedade e como esta sociedade produz seus excluídos, bem como reage a eles em várias instâncias, uma delas sendo a formação de professores que, na escola, dizem-se incapazes de lidar com alunos diferentes daqueles com os quais estão habituados (VIANNA; SILVA, 2014, p. 8).

Partilho dessas afirmações, pois na realidade escolar da qual faço parte, a opinião sobre a necessidade de formação docente, inicial ou continuada, para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais, é da grande maioria. Então, propor uma pesquisa com narrativas de professores e a história de vida e escolarização de um estudante com deficiência é importante, ainda mais quando observado o pouco número de pesquisas neste nível acadêmico para tal discussão.

As outras duas teses listadas anteriormente até o presente momento não estão disponíveis, pois uma não foi concluída e a outra foi defendida recentemente, em 2016, e pode ter ocorrido da autora não autorizar a publicação do trabalho nos bancos de dados. Outros aspectos observados ao longo da investigação do Estado da Arte dizem respeito às dificuldades encontradas. Entre elas: a) a falta de acesso às produções na íntegra nas plataformas dos periódicos *on-line*; b) falta de resumos ou resenhas sobre os livros/capítulos publicados; c) nem todas as universidades possuem banco de dados atualizados e funcionando para acessar ao arquivo das teses; d) o não preenchimento de todos os campos referente aos dados da publicação, principalmente o DOI⁵ que gera um *hiperlink* nos direcionando ao site onde a publicação está armazenada.

Na construção desta revisão de literatura é surpreendente o fato de existir um número considerável de publicações acerca da inclusão escolar, porém poucas produções referentes à formação de professores e inclusão escolar no mesmo texto. Esse estranhamento se deve ao fato da política de educação inclusiva ser tão atual e importante, e mesmo assim encontrarmos poucos pesquisadores dedicando-se à

⁵ Digital Object Identifier – DOI é a sigla em inglês para Identificador Digital de Objetos. Ele é um código padrão único e exclusivo (composto de números e letras) que possibilita a criação de um link permanente de um documento digital publicado.

pesquisa a compreender os processos de inclusão e escolar e a formação de professores dentro da perspectiva da educação inclusiva.

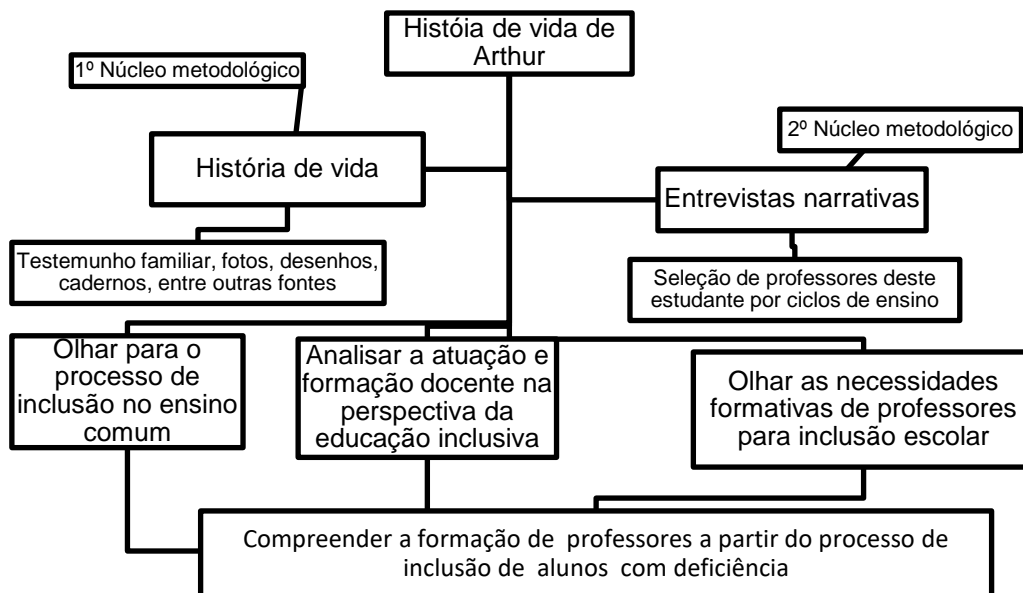
As informações encontradas apontam que embora os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação estejam frequentando as escolas de ensino comum, é incipiente a pesquisa sobre as várias dimensões presentes no contexto de trabalho docente para o atendimento da diversidade nessa perspectiva. Afinal de contas, é interessante saber como o professor trabalha frente aos alunos que aprendem sem dificuldades tendo que também ensinar aquele que necessita muitas vezes de aprendizagens diferentes dentro de uma mesma sala de aula. A aprendizagem acadêmica é apenas uma das preocupações e atribuições que o pedagogo ou professores de áreas de conhecimento precisam preocupar-se e planejar, todavia, quando falamos de sujeitos com deficiência, sabemos que outros aspectos, como por exemplo, a aprendizagem social também estão presentes para serem desenvolvidas como conteúdo de sala de aula.

Examinada a necessidade de investigação no viés da formação de professores e os processos de inclusão escolar, partiu-se para a organização metodológica do estudo que tornaria possível a coleta e análise das informações da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Definido o fenômeno a ser estudado, foi preciso definir como realizaria a pesquisa e um dos fatores mais importante e que caracteriza esse processo de construção da pesquisa é a definição do método, metodologia, instrumento de recolha de informações e modos de análise do material empírico. Estas escolhas se deram devido a minha longa participação no Grupo de Pesquisa GEPFICA, o qual vem se destacando nos estudos e pesquisas (auto)biográficas, impulsionados a partir da publicação da tese “*Ser aluna ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes imaginárias construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional*”, de autoria da Prof^a Helenise Sangoi Antunes. Antes de justificar a escolha de cada uma dessas opções desenvolvo um esquema com todas as pretensões metodológicas desta pesquisa, a fim de organizar e orientar a pesquisa, conforme exposto abaixo.

Figura 1 – Organograma da metodologia



Fonte: Elaborado pela Autora (2015).

Fazer uso de uma metodologia que envolve as dimensões da pesquisa (auto)biográfica requer estudar e tentar compreender como ela vem se configurando epistemologicamente e teoricamente ao longo dos anos, para isso, modestamente

registrarei a seguir meus entendimentos iniciais sobre essa perspectiva teórico metodológica.

3.1 AUTOBIOGRAFIA, BIOGRAFIA, HISTÓRIA DE VIDA, BIOGRÁFICO-NARRATIVA, NARRATIVAS: ENTENDIMENTOS INICIAIS SOBRE AS DIMENSÕES DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

As pesquisas envolvendo as narrativas pessoais, histórias de vida, testemunhos, relatos orais e outros aspectos biográficos se configuram como elementos importantes na pesquisa em ciências humanas a partir dos estudos de Gaston Pineau (França e Canadá), Pierre Dominicé (Suíça) e Guy Villers (Bélgica), estudos que se difundiram no Brasil com António Nóvoa nos anos 90 (PASSEGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012). A difusão desta corrente metodológica abre espaço para a quebra de paradigmas dominantes que visavam ofuscar, menosprezar ou subjugar a narrativa dos sujeitos e as suas contribuições enquanto fonte de ciência humana e conhecimento científico. Os desafios foram intensos para tornar as narrativas de si e as histórias de vida como fontes de saber tão válidas quanto àquelas legitimadas pelas instituições jurídicas, educacionais e religiosas.

Somente a partir dos estudos destes pioneiros pesquisadores supracitados e o esforço de seus grupos de pesquisas em Ciências Humanas utilizando as histórias de vida e as narrativas (orais ou escritas) proporcionaram um grande começo para o reconhecimento das narrativas de si e do outro como fortes fontes de pesquisa e (auto)formação. Sobre este dúbio aspecto da pesquisa (auto)biográfica Delory-Momberger (2012) aponta que:

Para a pesquisa (auto)biográfica, com efeito, os indivíduos não cessam de “dar forma” à sua experiência e à sua existência no interior do espaço histórico e social. Nesse sentido, e quase por definição, a dimensão da formação estará sempre presente entre os objetos da pesquisa (auto) biográfica, no espaço social e no tempo da existência, pois se trata sempre de compreender como se forma e se constrói o *ser social singular* (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 14, grifos da autora).

As pesquisas que utilizam o método (auto)biográfico, sejam elas de fonte escrita ou oral, são inerentemente qualitativas, pois no centro das mesmas encontramos o objeto de estudo dessa abordagem que é “a gênese individual do social no processo de biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 13). Neste mesmo caminho, Josso (2010) aponta outra característica da (auto)biografia:

Essa corrente tem a particularidade de explorar a abordagem biográfica como um instrumento ao mesmo tempo de formação e de pesquisa, de prática da pesquisa-formação como apoio a uma pedagogia de (auto)formação e do projeto que se baseia na experiência de vida dos aprendentes. Distingue-se, portanto, radicalmente dos outros usos em ciência do humano, no sentido de que a produção desses conhecimentos e desse saber enfatizam o trabalho individual articulado a um trabalho de grupo (JOSSO, 2010, p. 133).

Delory-Momberger (2012) e Josso (2010) destacam a dimensão do “ser social singular” e o “caminhar para si” evidenciando a importante articulação do trabalho individual com o trabalho coletivo, sendo que a produção biográfica de um indivíduo está tomada pelo contexto histórico-social em que o fato da narrativa aconteceu, bem como dos sentidos que o narrador e pesquisador dão à história que foi narrada no presente. Nesse sentido, é possível destacar a dimensão do “sujeito como ator-autor-em-devir” (PASSEGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 30) o que significa a possibilidade de reflexão e (auto)formação do sujeito a partir do narrar-se interpretando e dando forma às suas experiências através de uma investigação.

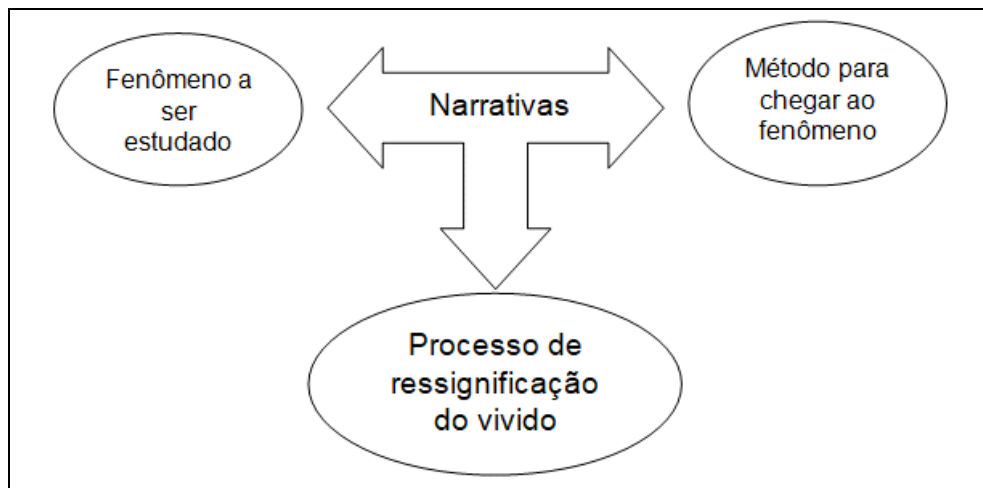
Utilizar a história de vida de um estudante com deficiência como “pano de fundo”, e instrumento para chegar aos resultados da investigação entrecruzando-a às narrativas de professoras, sobre suas experiências em inclusão escolar, representa uma alternativa para interpretar e dar forma às experiências desses sujeitos – talvez- anônimos, mas cujas vivências podem revelar um conhecimento pertinente à temática investigada.

Para pensar na relação da biografia e educação considero necessário refletir sobre a diferença entre fato biográfico e biografização. O fato biográfico é a representação mental que precede a exteriorização desses fatos seja por meio da narrativa ou outra metodologia. Já a biografização é a busca de interpretação, de dar sentido, àquilo que foi dito (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37). Passegi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 35), acrescentam que além de dar sentido e interpretação às experiências por meio das narrativas biográficas, essa metodologia possibilita ao narrador (colaborador de pesquisa) uma (auto)reflexão, ressignificando as experiências e se compreendendo. Por esse motivo a pesquisa (auto)biográfica tem ganhado força e espaço no campo da formação de professores, tornando-se além de um referencial metodológico, um referencial teórico para compreender as histórias de vida e a formação de professores e o modo como essas histórias de

vida vêm se constituindo enquanto conhecimento científico do campo da formação docente.

Devido à significativa emergência desta vertente no campo das ciências humanas, temos visto em diversos textos, várias definições sobre este tipo de investigação, de acordo com o entendimento de cada autor. Isto, pois, como acabamos de ver, os estudos envolvendo narrativas, ora representam a narrativa como o método de coleta de informações, ora como a própria informação a ser coletada, ou seja, o fenômeno a ser estudado.

Figura 2 – As narrativas como centro da pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora de acordo com Bolívar, Domingo e Fernández (2001).

Autores como Ricoeur (1991) e Bolívar (2002) são considerados importantes estudiosos sobre memória e narrativas e o primeiro defende que as identidades na narrativa, são desdobramentos de um “eu” que ao voltar-se para si mesmo termina escrevendo sua história de vida com um outro (RICOEUR, 1991). O mesmo autor intensifica a importância da pesquisa narrativa ao dizer que

A pessoa, compreendida como personagem de narrativa, não é uma entidade distinta de suas ‘experiências’. Bem ao contrário: ela divide o regime da própria identidade dinâmica com a história relatada. A narrativa constrói a identidade do personagem, que podemos chamar sua identidade narrativa, construindo a da história relatada. É a identidade da história que faz a identidade da personagem (RICOEUR, 1991, p. 176).

As narrativas produzidas por sujeitos contrariam profundamente a produção do conhecimento numa concepção positivista, pois a subjetividade presente no relato das histórias produzidas pelas narrativas, jamais seriam aceitas como

elemento de uma teoria científica, sob esta ótica. Bolívar (2002) contraria essa concepção positivista reafirmando a tese de que:

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaliza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento⁶ (BOLÍVAR, 2002, p. 4).

Logo, a produção do conhecimento científico através da subjetividade expressa pelas narrativas, das histórias particulares, conseqüentemente pelas interpretações e identidades que são produzidas dessas experiências narradas (de forma oral ou escrita) resulta num conhecimento científico, sim, verossímil, transferível e histórico. E, até mesmo, um conhecimento científico possível de generalizações analíticas, conforme Abrahão (2003, p. 80).

Na comparação da pesquisa envolvendo narrativas e/ou fatos biográficos com a pesquisa científica na visão pragmática (no sentido da verdade absoluta e do objetivismo) a dimensão subjetiva ganha destaque. A identidade subjetiva presente nas narrativas surge através da memória individual singular dos participantes, que se configura como uma das partes indispensáveis para a construção da história narrada.

A respeito dessa memória pode-se considerar que a mesma é externada a partir de pesquisas autorreferentes sejam elas do tipo: biográfica, autobiográfica, biográfica-narrativa, história de vida, história oral, entrevistas, fotos, documentos, entre outras, e que através da lembrança do que foi vivido é possível fazer novas descobertas e desdobramentos a partir da história rememorada no presente com fatos do passado.

Ferrarotti (2010, p. 43), diferencia as fontes autorreferenciais em materiais primários (narrador e investigador face a face) e secundários (que não necessitam

⁶ Tradução: A narrativa não apenas expressa dimensões importantes da experiência vivida, mas, mais radicalmente, media a própria experiência e configura a construção social da realidade. Além disso, uma abordagem narrativa prioriza um eu dialógico, sua naturalização relacional e comunitária, onde a subjetividade é uma construção social, intersubjetivamente moldada pelo discurso comunicativo. O jogo das subjetividades, num processo dialógico, torna-se uma forma privilegiada de construir conhecimento.

de relação entre narrador e investigador) e define os métodos de abordagem biográfico-narrativa como indispensável para conhecer a práxis humana.

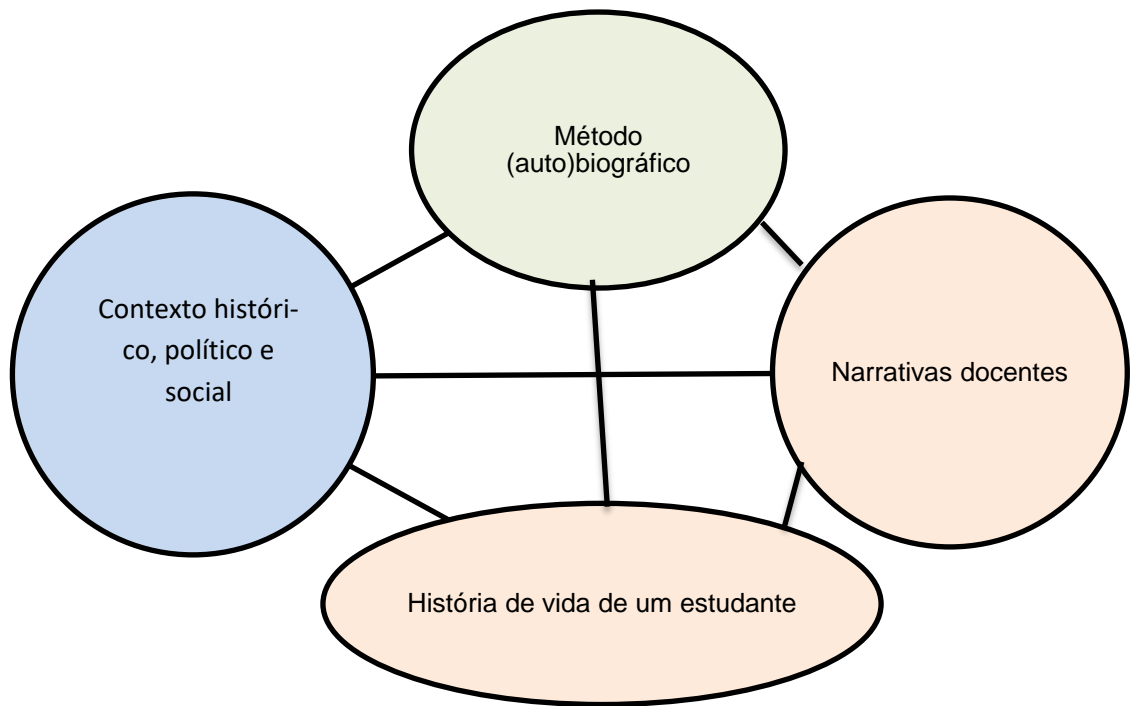
Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

A pesquisa já mencionada, portanto, se propôs a olhar para o que foi, ou está sendo, construído socialmente em relação à inclusão escolar a partir da dimensão subjetiva da história de vida e escolarização de um estudante com deficiência, bem como a partir das narrativas de algumas de suas professoras. Nesse percurso, criei momentos de emergência do material empírico, constituído a partir da rememoração das experiências do cotidiano escolar desse estudante vivenciado com essas professoras. A análise das informações coletadas focalizou os fatos das narrativas que dirão respeito à temática da investigação, nesse caso, sobre a formação docente e inclusão escolar.

A partir do texto discursivo produzido pelas narrativas foi possível um cruzamento de informações para realizar a análise do conteúdo surgido a partir da investigação. **Este cruzamento de informações foi feito manualmente através de um quadro de análise (APÊNDICE C), onde foram sendo selecionados trechos das narrativas que coincidiam em seu conteúdo. O resultado apontou para quatro dimensões que se sobressaíram em comparação as demais informações, foram elas: Dificuldades para inclusão no ensino comum; formação docente para atuar na perspectiva inclusiva; descoberta do diagnóstico; e processos de inclusão escolar.**

Uni a história de vida e as narrativas, ao contexto histórico, político, econômico e social em que ocorreu no passado e busquei sentido a este fenômeno sob o prisma dos referenciais da (auto)biografia, formação docente e Educação Especial.

Figura 3 – Desenho da relação que se estabeleceu para analisar os dados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora (2015).

A Figura representa a ligação estabelecida na análise das informações coletadas na pesquisa. Os elos representam as ligações entre as informações, dando a ideia de que são indissociáveis, porque que o círculo maior, em azul, representado pelo contexto macro estará ligado e permeando todas as outras dimensões da pesquisa. O elo em verde abarca as narrativas (elos em laranja), que foram interpretadas pelo veio do referencial da pesquisa (auto)biográfica. Os elos das narrativas docentes e da biografia do estudante são representados na mesma cor para indicar que compõem o corpo das narrativas que foram analisadas. Com esta organização, pretendeu-se compreender sobre a formação docente envolvida no processo de escolarização de Arthur, sob o viés da educação inclusiva, representado pelo organograma da página 45 que engloba todos os outros elementos da investigação.

Como vimos até o momento, a condição de existência do ser humano é essencialmente biográfica, porque estamos constantemente nos constituindo a partir das lembranças e memórias de nossas vidas e de outros criando um futuro a partir dessas histórias e narrativas que nos permeiam. Portanto, considerei a escolha

destas dimensões (biográfico-narrativa) pertinentes para o estudo desta temática e à realização desta investigação.

Pertinentes, principalmente se observado por dois prismas: a) metodológico: porque a maioria das pesquisas científicas em educação envolve narrativas; b) inclusão escolar: porque é um assunto muito atual que ainda causa muitos dilemas.

3.2 MOMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Como é possível observar, o objetivo principal da pesquisa foi trabalhado através do conhecimento da história de vida de Arthur, registrada por mim e testemunhada por familiares, documentos e outras fontes consideradas relevantes na fase de recolha de informações (tendo em vista que o próprio estudante tem dificuldades de narrar fatos em sequência lógica, entre outras dificuldades relacionadas à sua deficiência). Assim, a partir da primeira entrevista com a mãe, relembramos alguns momentos de sua escolarização e através de pareceres pedagógicos identifiquei suas ex-professoras. A partir disto, as localizei para que eu pudesse realizar as entrevistas narrativas no intuito de rememorar suas ações educacionais do tempo em que foram professoras do Arthur.

As professoras⁷ que aceitaram participar da pesquisa foram: Professora Dorotéia: amiga da família há muito tempo antes do nascimento de Arthur e que o acompanhou e à família, em vários momentos desafiadores de sua existência. Professora Mônica: professora da Classe Especial na Escola de Ensino Fundamental em que Arthur concluiu o ensino fundamental. Professora Carmem da disciplina de Geografia no ensino fundamental, professora Tatiane: professora de matemática e professora Maribel da disciplina de Seminário Integrado, ambas da escola de ensino médio.

As professoras foram contatadas, entrevistadas e suas narrativas foram transcritas constituindo o material para análise. Após a transcrição, as professoras receberam o arquivo para possíveis edições. Nesse entremeio, o contato com a família de Arthur acontecia via telefone e e-mail, pois o mesmo mudou-se para a cidade de Porto Alegre/RS. Foram realizadas algumas visitas à sua residência para

⁷ Todas as professoras participantes autorizaram o uso de seus nomes verdadeiros, assim como consta nos TCLE (ANEXO B).

coleta de informações que se faziam necessárias no decorrer da pesquisa. Nessas visitas foram selecionadas fotografias, cadernos, diários e outros documentos que foram significativos para Arthur e a família no seu processo educacional.

As narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa foram organizadas em arquivos separados, onde pudemos realizar leituras no intuito de identificar quais os elementos e informações apareciam mais fortemente nos discursos. Identificados os elementos que mais se destacavam e organizamos em um quadro de análise (APÊNDICE C) a fim de classificar as narrativas de acordo com as dimensões que representavam. Encontramos destaque para os seguintes aspectos: a) Dificuldade/desafio da inclusão escolar no ensino comum; e b) Necessidade formativa docente para inclusão escolar. Já as narrativas familiares compuseram uma espécie de tronco que guiou o caminho pelo qual as narrativas docentes foram sendo alinhadas à história de vida e à escolarização de Arthur.

A investigação sobre a História de Arthur, entrelaçada às narrativas familiares e de suas ex-professoras, nos permite refletir sobre o contexto histórico e social que permeia todo esse processo de inclusão educacional que o circunda. Por esse motivo, pensa-se ser pertinente abordar o campo da Educação Especial como margem de acesso à história dele e de muitos outros estudantes que se beneficiam desse serviço. Para compreendermos melhor sobre o contexto que estamos trabalhando farei uma retrospectiva referencial sobre o assunto para posteriormente retomar com melhor fôlego as experiências educacionais de Arthur.

4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA RETOMADA REFERENCIAL NECESSÁRIA

Vários são os autores que dedicam suas pesquisas à compreensão da concepção do campo da Educação Especial. Januzzi (2004) é uma delas e aponta um panorama geral sobre a Educação Especial procurando refletir sobre aspectos políticos e legais que compõem o campo de estudo. Começa pela retrospectiva da situação do deficiente dos primórdios até o início do século XXI. Passa pela criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), em 1970, para oficializar o que vinha sendo pensado de forma precária pela sociedade e em seguida aponta a institucionalização de outros órgãos e leis que vão trilhando o caminho da “equidade”, segundo a autora (2004, p. 143).

Nesse sentido, são vários os trabalhos e estudos publicados sobre Educação Especial que fazem, na maioria das vezes, uma retrospectiva histórica sobre a constituição deste campo de estudo, utilizando muito Januzzi (2004) e Mazzotta (1996) como referências para tal. Entretanto, nesta seção farei em linhas gerais uma retomada tentando não ser redundante, apontando o histórico sob uma perspectiva diferente.

Início afirmando que a ideia do sistema educacional inclusivo parte do pressuposto de que todos nós somos iguais perante a lei e que, assim sendo, todos temos os mesmos direitos e deveres. Dentre tantos direitos, o que ressalto é o direito à educação das pessoas com deficiência e a reivindicação desses direitos que operaram mudanças no âmbito educacional e que, por consequência, fizeram pensar a formação de professores para trabalhar com a diversidade acentuada pela presença das deficiências em sala de aula.

Professores em atuação e formação sabem que a política atual de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva prevê o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na escola comum, de acordo com a Constituição Federal (1988). Os princípios e os fins dessa proposta ainda não estão claros, para mim, pois tenho visto e vivenciado a inclusão escolar balizada pela matrícula de alunos com deficiência para interagir, socializar e conviver com os pares. Em casos raros, além da matrícula, a instituição se esforça para oferecer uma rede de apoio aos alunos, pais e professores envolvidos no processo de aprendizagem desse aluno matriculado. Diante dessas possibilidades,

questiono-me: como vem se constituindo o processo de inclusão escolar sem restrições em nosso país?

Esse questionamento torna-se pertinente ao acreditar que todos estão tendo acesso indiscriminado à escola comum, independentemente de sua deficiência, seja ela leve ou grave. Algumas escolas com maiores condições são propositivas na tentativa de inclusão priorizando a construção de alternativas de alcance da proposta. Outras possuem tantas dificuldades que a tentativa de inclusão acaba ficando em segundo plano, pois existem necessidades básicas de merenda e infraestrutura que são mais urgentes de serem resolvidas do que a elaboração de um plano de ação conjunto para inclusão dos alunos que bem ou mal estão sob a supervisão do professor em sala de aula.

Com a proposta de inclusão muitos dos espaços antes frequentados por alguns desses estudantes - as escolas especiais, por exemplo - estão sendo fechadas ou reduzindo suas condições de atendimento sob a justificativa de uma *Educação para Todos*⁸, ao invés de se tornarem um recurso a mais para amparar a escola comum na efetivação da proposta inclusiva.

A proposta deste capítulo, então, é trazer, de modo singelo, elementos da realidade escolar com base em experiências ditas inclusivas vividas em minha prática profissional e estabelecer um diálogo com os autores que apresentam a realidade da Educação Especial e da educação inclusiva em outros países, como por exemplo, Portugal e Estados Unidos. Assim, pretendo refletir sobre uma possibilidade outra para que a inclusão escolar sirva para cada um dos alunos com deficiência matriculados no ensino comum e para que não continue sendo apenas uma política vigente no papel, que raras vezes mostra experiências exitosas em relação às aprendizagens acadêmicas.

4.1 DOS MODELOS ESTRANGEIROS PARA EXPERIÊNCIAS NO BRASIL: ALGUNS ESTUDOS

⁸ Compromisso firmado em mais de 150 países em parceria com a UNESCO e ONU com objetivo de garantir o acesso à educação, na conferência de Jomtien (1990) que resultou na **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM**

De acordo com as discussões apresentadas no livro “The Illusion Full Inclusion: a comprehensive of current special education bandwagon⁹” (KAUFFMAN; HALLAHAN, 2004) é possível dizer que um dos primeiros indícios da proposta da política de inclusão educacional de pessoas com deficiência teve seu início na década de 1970, com a promulgação do Projeto de Lei nº 94-142 (Education for Allhandicapped Children Act of 1975, atual Individuals with Disabilities Education Act, ou IDEA) nos Estados Unidos da América - EUA. Esse direito público, que costumamos chamar de lei, assegurava o direito à igualdade de acesso à educação pública.

A aprovação dessa lei significa que as escolas deveriam oferecer uma educação pública adequada gratuita para crianças com função cortical escassa e mesmo para as que não tinham córtex cerebral (Timothy W.V. Rochester, 1989; MCCARTHY, 1991, apud KAUFFMAN; HALLAHAN, 2004). Analisando o contexto, percebo que embora essa lei assegure o direito universal de todos a condições de igualdade, a mudança emerge muito mais de interesse político e econômico do que educacional. Mas, que acabou gerando uma “onda” de maior respeito à diversidade, caso crianças com necessidades especiais ou em situação de vulnerabilidade social pudessem ter acesso a uma única escola. Caso houvesse desacordo sobre a validade desta proposta estes poderiam ser considerados, inclusive, imorais por recusarem a possibilidade de que as crianças com e sem deficiência pudessem estudar na mesma escola.

Surge, a partir disto, nos Estados Unidos a mesma ideia de *Educação para Todos*, promulgada e aprovada mais tarde no ano de 2000 em Dakar (Senegal), como um *slogan*¹⁰ que incita o princípio de inclusão de todos os alunos na mesma escola. Nesse princípio, todas as crianças deveriam ser educadas dentro sala de aula comum fortalecendo assim a política de desinstitucionalização, ou seja, impulsionando o fechamento das escolas ou espaços de Educação Especial nos EUA, gerando uma economia de dinheiro público. Além disso, a ideia de educar a todos fortaleceria uma meta de governo da época que objetivava um aumento da

⁹ A Ilusão da Inclusão Total: uma abrangente crítica da atual educação especial (Tradução conforme contexto).

¹⁰ Por slogan se entende “expressão concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas, de publicidade, de propaganda, para lançar um produto, marca etc. (HOUAISS, 2004).

produtividade e de concorrência no país através do pressuposto de normalização do deficiente na expectativa de torná-lo mais um competidor na sociedade capitalista.

Por ser um propósito da década de 1970, as características desse movimento são bem distintas da ideia de inclusão escolar que temos atualmente, e não poderia ser diferente, tendo em vista o avanço da pesquisa no campo da Educação Especial, das políticas públicas, bem como das diferentes realidades socioculturais em que cada movimento se constitui.

Fazendo uma análise dessa proposta de inclusão pode-se concluir que nas ações o paradigma educacional instituinte era ainda o da integração, pois, por mais que se quisesse colocar os alunos com deficiência dentro da escola comum na proposição de ensiná-los, eles ainda tinham que enfrentar muitas barreiras e dificuldades que a própria escola oferecia. Esses alunos eram vistos somente a partir de suas deficiências e o estigma era muito presente, dificultando, assim, a superação da condição de inferioridade. O que era para ser um ideal de escolarização e inclusão acabou sendo uma forma velada de exclusão.

Soa muito inconveniente escrever sobre o paradigma da integração escolar como se ele já tivesse sido superado e estivéssemos praticando a inclusão de fato. E realmente, algumas experiências depois, demonstraram que algo precisava ser repensado. A prova disto foi a publicação, em 1979, do Relatório Warnock, elaborado por especialistas ingleses da área e que propunha estratégias de melhora do processo de escolarização do aluno com deficiência. Essas propostas faziam parte de um modelo de serviços denominados *continuum*, o qual planejava um sistema que possibilitasse a progressão educacional dos alunos paulatinamente. O *continuum* de serviços propunha uma série de atendimentos, dos quais a criança poderia participar de acordo com as suas necessidades, sendo eles: classe comum; classe especial; escola especial; atendimento em ambientes domiciliar e/ou hospitalar, podendo ir e voltar em qualquer tempo de acordo com uma avaliação (KAUFFMAN; HALLAHAN, 2004).

Esse modelo incita um posicionamento contrário por parte de autores como Gartner Lipsky (1989), Satainback e Stainback (1991) e Will (1984), pois os mesmos são a favor da inclusão de todos, os quais afirmavam que separar as crianças com deficiência de acordo com as suas necessidades é injusto e discriminatório, tanto quanto criar escolas por etnia (KAUFFMAN; HALLAHAN, 2004, p. 157). Por outro lado, os autores Kauffman e Hallahan (2004, p. 158) criticam o uso do termo “todos”

já que, no momento em que os governantes fizeram o uso desse termo, “eles foram aparentemente despreocupados com os alunos cuja deficiência cognitiva impede o seu aprender a ler [...]”. Desse modo, o que fazer com essa criança dentro de uma sala de aula? Como atender outras necessidades primárias que essas crianças apresentam como, por exemplo, uso de fraldas, autoagressão? Os autores veem com muita reserva a ideia de “Inclusão total” preconizada até então nas políticas baseadas no modelo americano. A colocação/matrícula dos alunos com deficiência no ensino comum não parecia justa, pois em casos de deficiência excessivamente grave, na maioria das vezes, os alunos ficavam “abandonados” dentro das salas aula comuns.

Existe, então, o perigo extremo em praticar a exclusão dentro do princípio de inclusão, em que Kauffman e Hallahan (2004, p. 159) comentam que “para nós, parece que a quase obsessiva preocupação pela normalização promulgada por alguns defensores das correntes principais de desinstitucionalização promove uma atitude humilhante contra aqueles com deficiência”. No mesmo caminho, Correia (2005) também contribui, afirmando que

[...] um relatório elaborado por especialistas da Universidade de Cambridge, publicitado pelo Sindicato Nacional de Professores inglês, em Maio de 2006, sugere que a inclusão (tal como está a ser entendida hoje em dia) está a prejudicar muitos alunos com NEE, a enfraquecer a educação dos alunos sem NEE e a deixar os professores exaustos ao tentarem responder as necessidades severas dos alunos com NEE's. Um outro relatório, elaborado pelo Commons Education and Skills Committee, em julho de 2006, refere que o atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares deve ser 'melhorado substancialmente', sob pena de a sociedade vir a sofrer pesados custos em termos de exclusão e crime juvenil (CORREIA, 2005, p. 12)

De fato há diversas vozes, dos mais diversos países, colocando a inclusão de pessoas com deficiência severa como uma questão difícil para as escolas e para as próprias pessoas. Isso porque, como mencionado acima, a educação dessas pessoas é prejudicada pela atual conjuntura de serviços e de recursos humanos presente nas escolas que não conseguem atender suas necessidades.

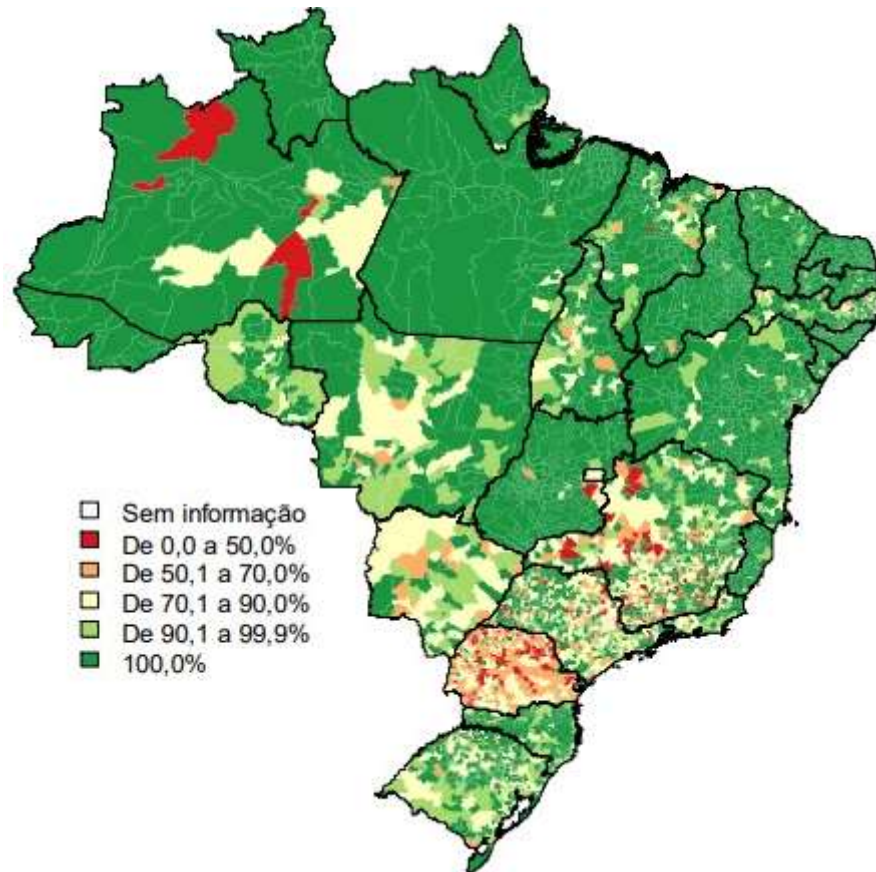
Sendo assim, minha intenção não é tomar posicionamento de “ser contra” ou “ser a favor” à inclusão escolar, mas refletir sobre as possibilidades que pessoas com deficiência mais severa têm nas escolas comuns que existem em nosso país. As referências internacionais citadas anteriormente nos fazem pensar que essa questão não é exclusiva da atualidade brasileira, mas foi e vem sendo

internacionalmente vivenciada, repensada e reestruturada de acordo com os dados empíricos que resultaram experiências eficazes ou não.

O Brasil tem suas políticas amparadas nos acordos internacionais e por isso defende a inclusão sem restrição de pessoas com deficiência independentemente do grau. Reafirma isso, ainda, com o fechamento de classes e escolas especiais ou enfraquecimento dos investimentos para as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que, não raras vezes, são os únicos ambientes sociais que algumas pessoas com deficiência frequentam além de suas casas.

Atualmente, os relatórios e a própria Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) apresentam os dados quantitativos referentes ao aumento significativo do número de matrículas de pessoas com deficiência, nas escolas comuns, nos últimos anos. Em 2018, o Censo Escolar (INEP), divulga que 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns apontando um crescimento em relação ao ano de 2008, quando esse percentual era de apenas 31%. No mesmo ano foi feito um levantamento do percentual dos estudantes matriculados nas classes comuns, como observamos no mapa abaixo.

Figura 4 – Percentual de alunos matriculados de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns por município – 2016



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Notas Estatísticas do Censo Escolar (2016, p. 11).

Essas informações transmitem uma falsa impressão de garantia de direitos a essas pessoas, pois dados como esses não avaliam a qualidade da educação que esses estudantes estão recebendo, nem mesmo levam em consideração a opinião dos professores das escolas que estão recebendo e trabalhando com esses alunos.

Há, mundialmente, uma preocupação excessiva com os números de matrículas nas escolas, principalmente dos organismos que pensam e elaboram metas para a educação, como por exemplo a Organização das Nações Unidas. Mas não houve, até então, preocupação com o modo como essa educação que vem sendo oferecida, isto é, qual a qualidade dos conhecimentos que estamos produzindo no espaço escolar. Isto, pois, como temos visto o capital econômico dispara em relação à importância do capital cultural, que na nossa opinião é adquirido somente com uma educação pública de qualidade.

4.1.1 Uma pausa para falar de qualidade de educação

A garantia de acesso à educação em ambientes comuns a todos não está garantindo uma educação efetiva para as pessoas com deficiência. A inclusão é um processo, que, no Brasil, está caminhando a curtos passos, tendo em vista que nem todas as crianças com deficiência têm ou tiveram acesso à escola durante muito tempo. De repente, queremos dar acesso e também assegurar a qualidade da educação para as pessoas com deficiência. Precisamos, enquanto sujeitos responsáveis, criar estratégias para que as pessoas com deficiência possam usufruir de uma educação de qualidade, independente do espaço, mas que assegure a dignidade às suas vidas e o respeito às suas famílias.

Tensionar as políticas públicas “importadas” a partir de modelos estrangeiros – os quais não são desconsideráveis e que já foram revistos conforme os estudos dos autores apresentados anteriormente - é apenas uma das formas de avaliarmos quais foram ou estão sendo os pontos positivos e negativos desta política de **educação inclusiva e quais** medidas são possíveis de serem pensadas e colocadas em prática para uma significativa melhora neste paradigma vigente.

Casas lares, *continuum* de serviços e profissionais de apoio com formação específica foram algumas das estratégias elaboradas e concretizadas no contexto educacional internacional, principalmente em Portugal, para atender as necessidades de *todos* os alunos, priorizando qualidade de vida e educação, por que, então, ainda não estamos discutindo também sobre essas possibilidades?

Na perspectiva de pensar a qualidade de educação cito dois exemplos: Index para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas (BOOTH; AINSCOW, 2012); e o Modelo de Atendimento a Diversidade (MAD) (CORREIA, 2010). Embora essas publicações estejam organizadas de formas diferentes, ambas tem a finalidade de contribuir no delineamento de objetivos que permitam respostas mais adequadas às necessidades dos alunos e principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais.

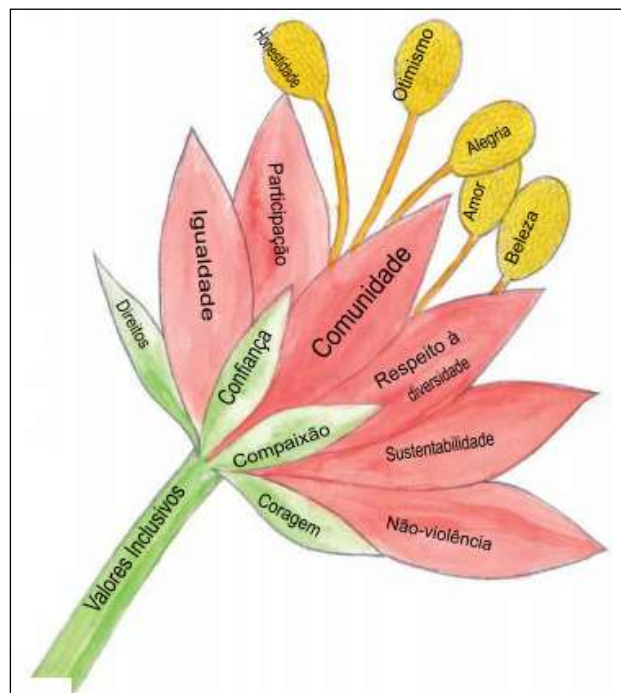
A iniciar pelo MAD (2010), a premissa básica desse modelo é a colaboração, pois se entende que a responsabilidade de inclusão do aluno não se assenta exclusivamente sobre o professor da sala de aula comum e nem somente sobre o educador especial, mas sim compromisso de uma equipe. Essa equipe, segundo Correia (2010), tem os seguintes objetivos:

- 1) Consultoria aos professores, tendo por base as suas preocupações quanto aos problemas de aprendizagem e socioemocionais que um aluno possa apresentar;
- 2) A identificação de capacidades e necessidades de um aluno;
- 3) A observação e a apreciação do processo de um aluno;
- 4) A proposta/delineação de intervenções adequadas às capacidades e necessidades de um aluno;
- 5) Verificação do sucesso das intervenções;
- 6) A monitorização do progresso do aluno; e
- 7) A comunicação entre a escola, a família e a comunidade (CORREIA, 2010, p. 25).

O MAD (2010) preconiza aumentar o índice de sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais e é uma estratégia estudada e colocada em prática especialmente em Portugal, por exemplo. Preocupante é ter que aceitar a falta de autonomia para criarmos/implementarmos na forma de diretriz, nossas próprias estratégias de inclusão– de acordo com o nosso contexto escolar - sem precisar seguir à risca o que outros países – que, inclusive, têm nível de desenvolvimento superior ao nosso - instituíram como política para os seus contextos. Lembrando que no momento em que implementamos tais políticas, no Brasil, outros países já estão repensando, reavaliando e reformulando suas ações.

No mesmo diapasão o Index, uma espécie de índice, como o próprio nome sugere, é a reunião de materiais produzidos por pais, professores, gestores e pesquisadores que tinham uma larga experiência em encorajar o desenvolvimento inclusivo nas escolas (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 5). Este material aponta para necessidade e reflexão sobre o que está sendo produzido na direção de uma escola inclusiva. Para tal, assinala os valores como peças chave na construção de um sistema que produzirá políticas e práticas inclusivas.

Figura 5 – Inclusão em educação envolve...



Fonte: Booth e Ainscow (2012, p. 11).

A partir da imagem acima acredito que transformar a matrícula do aluno com deficiência em condições de acesso ao currículo escolar perpassa pela condição da comunidade escolar incorporar valores inclusivos. Esta abordagem, segundo os autores, encoraja os atores desse processo em perceberem que a inclusão na educação é um processo incessante voltado para o envolvimento de indivíduos e para criação de sistemas e ambientações participativos. Adotando essa ideia, o Index aponta para três dimensões essenciais para o desenvolvimento de uma escola inclusiva. Dimensão A: Criando Culturas Inclusivas; Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas e; Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas.

Tabela 4 – Dimensões para o desenvolvimento da escola

(continua)

Dimensão A: Criando culturas inclusivas	
A1: Edificando a comunidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos são bem-vindos. 2. Os funcionários cooperam 3. As crianças se ajudam mutuamente 4. Funcionários e crianças se respeitam. 5. Funcionários e pais/responsáveis colaboram. 6. Funcionários e gestores trabalham juntos. 7. A escola é um modelo de cidadania democrática. 8. A escola encoraja a compreensão da conexão entre pessoas ao redor do mundo. 9. Adultos e crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero. 10. A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente. 11. Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa.
A2: Estabelecendo valores inclusivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados 2. A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos. 3. A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra. 4. Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos. 5. Existem altas expectativas para todas as crianças. 6. As crianças são igualmente valorizadas. 7. A escola combate todas as formas de discriminação. 8. A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças. 9. A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos. 10. A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos.
Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas	
B1: Desenvolvendo a escola para todos	<ol style="list-style-type: none"> 1. A escola tem um processo de desenvolvimento participativo. 2. A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança. 3. As indicações e promoções são feitas com justiça. 4. A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada. 5. Todo funcionário novato é auxiliado a se adaptar na escola. 6. A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade. 7. Todas as crianças recém matriculadas são ajudadas a se adaptarem na escola.

B1: Desenvolvendo a escola para todos

8. Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças
9. As crianças são bem preparadas para se transferirem para outros ambientes.
10. A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.
11. Os prédios e pátios são estruturados de forma a apoiar a participação de todos.
12. A escola busca reduzir a emissão de carbono e água.
13. A escola contribui com a redução do lixo.

B2: Organizando o apoio à diversidade

1. Todas as formas de apoio são coordenadas.
2. As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.
3. A Língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola.
4. A escola provê apoio à continuidade da educação de crianças entregues ao cuidado público.
5. A escola se certifica de que as políticas sobre “necessidades educacionais especiais” apoiem a inclusão.
6. As políticas sobre comportamento relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo.
7. As pressões pela exclusão disciplinar são minimizadas.
8. As barreiras à frequência escolar são restringidas.
9. O bullying é reduzido.

Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas**C1: Construindo currículos para todos**

1. As crianças exploram ciclos de produção e consumo de comida.
2. As crianças investigam a importância da água.
3. As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo.
4. As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente concebido.
5. As crianças refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo.
6. As crianças aprendem sobre saúde e relacionamentos.
7. As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo
8. As crianças estudam sobre a vida na terra.
9. As crianças pesquisam sobre fontes de energia.
10. As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.

(conclusão)

C1: Construindo currículos para todos	<ol style="list-style-type: none"> 11. As crianças se envolvem e criam literatura, artes e música. 12. As crianças aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses. 13. As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.
C2: Orquestrando a aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças. 2. As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças. 3. As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes. 4. As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem. 5. As crianças aprendem umas com as outras. 6. As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas. 7. As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças. 8. A disciplina se baseia no respeito mútuo. 9. Os professores planejam, ensinam e revisam juntos. 10. Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem. 11. Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças. 12. O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança. 13. As atividades extraclasse envolvem todas as crianças. 14. Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.

Fonte: Booth e Ainscow (2012, p. 14-15).

Todos esses indicadores constituem as três dimensões (cultural, política e prática) que por sua vez auxiliam a edificar procedimentos – não só para construir valores inclusivos- mas também para planejar, executar e avaliar a qualidade da educação. Esta é, portanto, uma forma de pensar a escola para todos, porém priorizando aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos.

4.1.2 Incluir quando possível também é qualidade

Ao ser signatário da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) o Brasil torna-se ainda mais comprometido em operacionalizar a

Educação para Todos. No entanto, quem vai avaliar se existem razões imperiosas para fazer o contrário do que esse slogan suscita? Precisamos ter mais cautela em preconizar que *todos* os estudantes com deficiência devem, preferencialmente, frequentar o ensino comum e serem incluídos.

Evangelista (2014) aponta que os slogans da política educacional brasileira precisam ser pensados conforme o período histórico e político em que são lançados, pois na sua grande maioria induzem à crença numa ideologia mascarada com um jargão persuasivo nos levando a contribuir – através das nossas ações – na conquista de interesses escondidos. A ideia de educar a todos, por exemplo, esconde sob a máscara do compromisso moral em aceitar e educar indiscriminadamente, a responsabilização do professor nesta tarefa, e caso ele não obtenha sucesso neste objetivo se torna o responsável pela desqualificação do ensino.

Os discursos que fundamentam as políticas de inclusão colocam superficialmente uma fórmula para solucionar os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais presentes na sociedade contemporânea (GARCIA, 2014). Visto isso no caso específico dos estudantes com deficiência, haveria uma necessidade de investimento para além da superficialidade discursiva. Estamos falando de investimento da formação e na remuneração de professores, bem como na infraestrutura das escolas (rampas, corredores táteis, avisos sonoros, material didático, banheiros adaptados, etc.), das quais sabemos que ultimamente mal possuem cadeiras e mesas adequadas, quiçá outras condições de incluir estudantes com deficiência.

Pensar no acesso, permanência e bem estar desses indivíduos em questão é planejar e executar uma educação especializada. Em outras palavras, é preciso “ouvir” e atender mais as demandas deste país e investir naquilo que é necessário, pois, sob esse ponto de vista, mais importante que incluir a todos é, *quando possível*, incluir pessoas com deficiência na escola.

Sobre o “quando possível”, Correia (2010, p. 16-17) aponta que inclusão é “a inserção do aluno com NEE na classe comum, onde, *sempre que possível*, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades (grifo do autor)”. O termo “sempre que possível” leva a pensar que, após avaliação de uma equipe de foro multiprofissional (educacional, psicológico, terapêutico e clínico), será

considerada a hipótese de incluir o aluno com deficiência na escola comum ou matricular-se na escola especial (ou outra opção), na qual terá direito a outros ambientes especializados de ensino.

MacMillan, Gressham e Forness (2004, p. 226) dizem que o campo da Educação Especial dedica-se, há um bom tempo, às diferenças e tenta fornecer amparo para as crianças com dificuldade de visão, audição, habilidades intelectuais e problemas de comportamento; todavia, quando colocados no ensino comum, por muitas vezes não conseguem se beneficiar da educação oferecida no espaço. De acordo com os autores, o que comprova esse não benefício é a falta de empirismo referente às práticas de inclusão total. Isso quer dizer que não existem dados que partam de experiências que comprovem a eficiência da inclusão total e que as políticas de inclusão escolar estão desprovidas de um suporte empírico, fundamentando-se apenas nos *slogans* para mudar a prática.

Parece ser exatamente isso que está acontecendo no Brasil. Assumimos o compromisso de assegurar o direito de acesso das pessoas com deficiência, mas não olhamos para as readequações dessa proposta em outros países. Caso o tivéssemos feito, não estaríamos, ainda, sem centros de excelência em desenvolvimento e reabilitação humana; sem escolas especiais em condições de assessorar a escola comum; sem instituições ou parcerias para preparar os jovens com deficiência para o mercado de trabalho e para a vida adulta. Gostaria muito de poder afirmar que estamos rumando para esse caminho, mas o que temos é a morosidade de uma política obtusa que não vê, por exemplo, a urgência da execução do que diz na Lei nº 12.764/2012, em especial, no seu artigo 2º, “III a) atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o *atendimento multiprofissional* e o acesso a medicamentos e nutrientes”.

Então, sem essa rede de amparo, a escola e o professor não têm condições de serem os únicos responsáveis pelos mais distintos casos de inclusão. Além disso, muitas vezes, não têm a quem recorrer, pois as políticas “inclusionistas” defendem a entrada na escola comum a qualquer custo e acabamos, em muitos casos, oferecendo um desserviço para as crianças com deficiência. Resumidamente percebo essa política como uma inclusão a qualquer custo para diminuir o custo! Custo em manter outras instituições com a verba pública, custo do risco de investir

sem garantia de retorno na produtividade, entre outros custos desnecessários ao aumento da produção do capital.

4.2 DO CONCEITUAL AO REAL: O QUE DEVERIA SER E O QUE ESTÁ SENDO A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM VISTAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com o dicionário Priberam, a palavra Inclusão pode ser definida de três maneiras: “1. Ato ou efeito de incluir; 2. Existência de uma coisa ou corpo dentro de outra; e 3. [Medicina] Corpo estranho no citoplasma de uma célula”. Cada definição dessas, apesar de serem aplicadas em situações distintas, faz refletir que inclusão refere-se a algo que, inicialmente, esteve fora de algum lugar e que, por alguma razão, coloca-se dentro do espaço. Assim, pessoas com deficiência que, ao longo da história, estiveram privadas de educação formal escolar passam a ter o direito em estar “dentro” do sistema de ensino comum a todos, junto com os demais.

Atualmente, temos uma política pública específica e diversas resoluções, portarias e decretos que garantem o acesso, a permanência e as flexibilizações nas escolas, para que pessoas com deficiência possam se desenvolver de acordo com suas especificidades e ritmos de aprendizagem.

Dentre o conjunto de políticas públicas que, em sua essência, tentam garantir direitos das pessoas nomeadas como público alvo da Educação Especial é possível citar algumas, como a Constituição Federal (1988), a qual consta que o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, deve ser “preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, III). Esse atendimento educacional especializado consiste em ações que suplementam ou complementam o atendimento que é realizado junto ao aluno com deficiência dentro da sala de aula regular. A Constituição Federal é precursora de muitas outras conquistas legais como: Lei nº 7.853 de 1989 versa que “I - (a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios”; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) versa em seu Art. 4º. III que o “- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência” seja, “preferencialmente na rede regular de ensino”; A Declaração de Salamanca

(1994), da qual o Brasil torna-se signatário das propostas de educação inclusiva; A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) que contempla as demandas das outras políticas já estabelecidas para a inclusão de alunos com deficiência e reitera a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) em sua meta 4 que almeja universalizar o ensino, inclusive para os alunos público alvo da Educação Especial, estabelecendo estratégias para a melhoria dessa modalidade de ensino.

As políticas mencionadas anunciam a garantia do direito à educação de pessoas com deficiência e fazem a promessa de melhores condições de ensino seja através da sugestão de estratégias a serem implementadas em um determinado período de tempo. A legislação prioriza sempre pela presença dessas pessoas em ambientes cada vez menos segregadores, oportunizando a elas o convívio com os demais, a construção de uma aprendizagem cada vez mais significativa e o exercício da cidadania na nossa sociedade. É nesse processo de conquistas e de criação e atualização políticas públicas educacionais que os professores precisam organizar a ação pedagógica a fim de tentarem, de alguma forma, posicionar-se em relação à inclusão escolar e propor alternativas teórico-práticas baseadas em seus conhecimentos de sala de aula, que se encaixem na inclusão de pessoas com deficiência dentro de uma proposta de educação inclusiva.

Esse repensar é desafiador, desacomoda concepções de formação, mas é preciso para que os discursos sobre inclusão de estudantes com deficiência não sejam mais do tipo: “é complicado! não temos formação para trabalhar com as deficiências; nossa escola não tem acessibilidade nenhuma; não temos nem material adequado para trabalhar”. Compreender o que as políticas de educação inclusiva propõem, permite que os educadores exijam seus direitos de condições adequadas de ensino junto aos órgãos responsáveis e ao poder público. Além disso, permite, a partir de suas ações, ao poder público conhecer sobre o quais as demandas da inclusão escolar e o que necessita mudar ou resistir para que a política vá se adequando à realidade educacional brasileira.

Produções acadêmico-científicas sobre educação inclusiva são de suma importância para colocarmos a inclusão escolar no centro do debate entre os pesquisadores e estudiosos, a fim de pensarmos melhorias para atingir uma efetiva educação para todos e não apenas no papel. **Além desta discussão, resalto**

novamente que não é de responsabilidade de uma ou duas pessoas a concretização do processo de inclusão escolar, e sim de uma rede de apoio e professores especialistas que devem avaliar e estudar as várias possibilidades de inclusão, adequadas e cabíveis a cada estudante.

4.2.1 Deficiência versus Inclusão

Precisamos considerar que a inclusão, antes mesmo de ser um desafio para a escola, é um desafio para nossa sociedade que, cada vez mais, prima pelo lucro, pela perfeição, pelo normal e pelo aceitável para viver em grupo. Quanto a isso, Matos e Mendes (2014, p. 51) contribuem afirmando que “a realidade revela também que as escolas são espaços contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação e conscientização e, que ainda se encontram distantes do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar”. Logo, nesse horizonte, os documentos que regem a inclusão de pessoas com deficiência estão longe da realidade vivenciada dentro das escolas. Essa distância enfraquece esse movimento, já que nós, como seres históricos que se forjam numa sociedade meritocrática, competitiva e perfeccionista, não estamos dispostos a aceitar, conviver e entender as pessoas com deficiência.

Temos uma base sólida de políticas que preconizam certas garantias e direitos que dão sustentação ao desafio que é a inclusão. Logo, o que precisamos em nossas escolas é de pequenas ações de todos que estão dentro e fora dela, seja para efetivação da inclusão, seja para reavaliação dessa política. Dentre essas ações destaco atitudes como: respeitar a diferença; aceitar as pessoas em suas dificuldades e especificidades; estarmos dispostos a trilhar caminhos diferentes de aprendizagem; abertos a aprender modelos novos de ensino e aprendizagem dessas pessoas que estão, cada vez mais, tendo acesso a nossas escolas.

Há dificuldade profissional dos professores regentes de turma? Há. Mas, também, há a dificuldade de aceitar o que não é igual a si. Temos medo do novo, do estranhamento que nos causa estar frente a frente com um aluno que pensa e interpreta o mundo de outras formas, diferentes do padrão de desenvolvimento intelectual. A inclusão versus a deficiência está constantemente nos imputando modos de pensar e agir para não cair na frustração por não ter qualificação para

atuar na educação inclusiva e ao mesmo tempo para não cometer uma discriminação deixando o aluno com deficiência de lado dentro da sala de aula.

A definição de inclusão, como citada anteriormente, é colocar dentro o que estava fora. Nesse sentido, incluir alunos com deficiência em uma classe comum do ensino significa dar a ele todas as condições de aprender – assim como os demais – junto com a turma. Essa hipótese considera que alunos com deficiência intelectual, por exemplo, superariam as suas barreiras neurológicas e aprenderiam; e os professores superariam o déficit de suas formações e os ensinariam. Isto se desconsiderarmos que temos um currículo inflexível e homogeneizador que prima pela aprovação em primeiro lugar e que ainda caminhamos massivamente nessa perspectiva, pois a tradição do pragmatismo nos amarra até hoje. Então o que estamos vivendo é o conceito de integração sendo operacionalizado no lugar da inclusão, tendo em vista os discursos recorrentes de falta de preparo para lidar com a deficiência.

Nesse sentido, ressalto a formação de professores e o conhecer sobre as políticas públicas educacionais, quer da educação geral quer da Educação Especial, ações bastante importantes quando queremos mudar algo em relação à educação para as pessoas com deficiência. No entanto, o professor de sala de aula, aquele que tem mais tempo frente aos alunos, necessita ter conhecimentos específicos que lhes permita atuar junto a esse aluno e tensionar o que lhe está posto enquanto atribuições profissionais.

Seriam esses conhecimentos adquiridos pela experiência? Também, mas não exclusivamente. Para isso é preciso pensar a educação geral e a Educação Especial como complementares uma à outra e não como sistemas paralelos. Não resumir a Educação Especial ao atendimento educacional especializado e nem atribuir ao pedagogo ou professor de outras licenciaturas uma especialidade que não é a sua. Logo, os profissionais veem apenas na busca do diálogo e nas trocas um refinamento de suas práticas, porque outras alternativas metodológicas fundamentadas estão longe de serem concretizadas.

4.2.2 Inclusão *versus* Formação Docente

Um dos princípios orientadores para a atuação do professor na educação inclusiva, tenho dito, é a formação, quer inicial ou continuada. Não que esta seja a

única alternativa para reverter o problema da inclusão escolar, mas conhecimentos básicos sobre a Educação Especial são necessários para realizar as trocas entre professores, avaliar, planejar e executar metodologias de trabalho que contemplem a diversidade. Importante até mesmo para não cometer discriminação por utilizar uma nomenclatura ultrapassada ou trabalhar sob o viés de concepção de educação especial no sentido da não aprendizagem, da incapacidade e exclusivamente sob a deficiência.

Sanchez, Abellán e Frutos (2011, p. 125) colocam que “um dos *assuntos-chave* que se destacam nessa área diz respeito à necessidade de identificar competências que os professores deveriam ter *para favorecer uma adaptação dos seus papéis à sociedade do conhecimento*” [grifo dos autores], entendendo que o professor deve “dar conta” das novas exigências da sociedade atual.

A formação de professores assumiu o centro na política educativa da União Europeia, destacando-se por ser um dos 16 Indicadores de Qualidade propostos por essa região (SANCHEZ; ABELLÁN; FRUTOS, 2011). A importância conferida a esse eixo coloca o professor como centro no processo de inclusão, conferindo a ele uma responsabilidade significativa nesse processo. Para Sanchez, Abellán e Frutos (2011, p. 127), os professores devem assumir o seu papel de “tutores que orientam cada aluno na sua viagem por um caminho único e individual face ao conhecimento”, e para assumir esse papel com a pessoa com deficiência, é preciso que o professor saiba das suas particularidades no aprendizado, seus tempos e suas maneiras diferentes de assimilar o que está sendo ensinado.

Ainda distante desta priorização da reformulação dos currículos das licenciaturas para a inclusão da discussão que aborde a matéria da Educação Especial indissociada à educação geral, na perspectiva da educação inclusiva, na prática, parece priorizar a quantidade de alunos com deficiências que estão sendo matriculados nas escolas comuns para através de índices demonstrar mundialmente que está “cumprindo” com o compromisso de *Educação para Todos*. Não obstante, é preciso uma nova valorização no campo da educação de pessoas com deficiência: a prioridade pela qualidade – como já problematizado em sessão anterior. Para iniciarmos esse movimento é indispensável que não só professores, mas, também, gestores, pais e comunidade reflitam e respeitem alguns eixos, conforme coloca Carvalho (2014a):

-a individualidade: o que significa não perder toda a satisfação das necessidades e interesses de cada um;

-a identidade: o que significa reconhecer-se, aceitando as próprias características distintas das demais pessoas. E, no caso de pessoas com deficiência, significa não negá-las ou mascará-las, possibilitando o desenvolvimento de personalidade dos alunos, conferindo-lhes autonomia e autoestima positiva;

-os ideais democráticos: o que significa a busca da equidade, isto é, da equiparação de oportunidades [...];

-a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos (CARVALHO, 2014a, p. 155).

A inclusão de pessoas com deficiência deve ser de responsabilidade de todos e de cada um, na qual prevaleça o respeito, a satisfação das próprias necessidades e a contribuição para o desenvolvimento da personalidade de cada um, respeitando suas particularidades na aprendizagem escolar e social.

A formação de professores não deve caminhar num processo inverso à proposta de inclusão, deve ser pensada sob a premissa dos que aprendem e dos que não aprendem. A inclusão deve ser vista como responsabilidade de todos, quer dizer de um sistema que funciona em prol, a favor das escolas e professores no intuito de valorização da educação como um todo, diminuindo os enfrentamentos frustrantes da tentativa de incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais e o peso da aparente responsabilidade única do professor nesse processo.

As narrativas das professoras que atuaram no processo de inclusão de Arthur ajudarão a compreender o quanto o professor sente-se sobrecarregado e sozinho na responsabilidade de incluir alunos com deficiência no ensino comum. Apesar dos investimentos realizados para a operacionalização do compromisso de educar e incluir a todos, consideramos ao final do estudo que estes ainda são insuficientes tamanha a envergadura do trabalho frente à inclusão escolar.

Através da história de Arthur e das narrativas que a compõem objetivei pensar sobre a formação docente abordando o tema da inclusão escolar. Para isso, escolhi usar uma metáfora. Fiz analogia das representações da vida do Arthur com os significados simbólicos que a planta nos suscita pensar. Essa escolha deu-se, pois tanto na minha caminhada acadêmica quanto na história de Arthur, percebemos muita resiliência apesar das intempéries que o mundo acadêmico e a sociedade como um todo nos cobra: ser normal ou igual num universo de diferenças. Foi assim que me senti ao optar por escrever o relatório da tese utilizando muito mais as minhas experiências e compreensão acerca do assunto para fazer a análise do que citações. Da mesma forma, Arthur optou por ser feliz mesmo quando sua vida estava de “ponta cabeça”, e nos mostra, hoje, que existem muitos brotos a frutificar.

5 HISTÓRIA DE VIDA DE ARTHUR: DA CONCEPÇÃO À DESCOBERTA DA DEFICIÊNCIA

Vamos imaginar uma árvore com raízes, tronco, galhos, folhas, frutas e todos os elementos necessários a sua vivência e sobrevivência. Agora vamos pensar que seja possível compará-la a história de uma vida humana. A árvore possui uma dimensão simbólica com significados muito diferentes dependendo do contexto em que é usada. Na história de vida do Arthur, escolhi fazer essa bonita analogia na expectativa de encontrar na sua biografia a representação da evolução de conceitos, paradigmas e atitudes que possam impulsionar a mudança na educação inclusiva, cuja discussão cresce como uma árvore subindo ao céu.

5.1 A RAIZ: ONDE TUDO TEM SEU INÍCIO

Quando meu filho dormia eu dizia no ouvido dele: Te amo, Te amo, Te amo, e hoje ele sabe o significado do amor (Narrativa escrita da Mãe).

A raiz representada pela família, a base da sustentação recebe Arthur como terceiro filho. A mãe bancária e o pai funcionário de uma petroleira recebem a notícia da gestação com surpresa e amor como percebemos na narrativa da mãe.

[...] estava com 37 anos, com uma filha de 14 e um outro filho de 11 anos e um marido com 40. Trabalhava (hoje aposentada) num banco, naquele tempo das privatizações dos bancos públicos, portanto altamente estressante, mas assumi com muito amor esta gravidez (Narrativa escrita da mãe).

Figura 6 – Ligia, a mãe de Arthur



Fonte: Acervo da Autora (2016).

Na foto a mãe de Arthur, faz pose com expressão séria e olhando para sua barriga, como se a contemplasse a espera de Arthur que nasceu em 16 de junho de 1994, na cidade de Santa Maria, no Hospital da Brigada Militar, Arthur nasceu pesando 3,5 Kg. “Muito lindo e perfeito” como define sua mãe. “Ele foi um bebê muito quieto, mamou no peito até 1 ano, e até aí tudo normal, porém eu notava que ele não tinha uma expressão facial muito definida, não sorria muito, não fazia aquelas conversinhas que todo o bebê faz”. Fora isto tudo vinha correndo normalmente no desenvolvimento de Arthur, quando por volta de 1 ano e meio de idade ele começa apresentar, demora no desenvolvimento da fala e no caminhar. Caminhou com 1 ano e 8 meses na ocasião relatada pela mãe: “Fomos para a praia e na areia todo mundo o estimulou e conseguimos fazer ele andar sozinho, porém a marcha dele era como a do Chaplin, todo duro, muito estranho”.

Figura 7 – Arthur na praia



Fonte: Acervo da Autora (2016).

O irmão lembra a chegada de Arthur com a seguinte memória

Tinha 10 anos de idade quando o meu irmão Arthur nasceu. Ele veio ao mundo um mês antes da final da Copa do Mundo dos Estados Unidos, em 1994. Para mim, era tudo muito estranho. Sem entender direito, me tornava o filho do meio — com uma irmã mais velha para me cuidar e um mais novo para eu proteger. Nos primeiros meses, tudo correu dentro do esperado. Era uma alegria diferente para todos nós. A vida estava renovada e eu tinha uma responsabilidade real pela primeira vez: servir de modelo para meu irmão mais novo. Porém, as coisas começaram a ficar estranhas. O Arthur não tinha o mesmo desenvolvimento dos bebês "normais". Para ele, era mais difícil engatinhar e arriscar os primeiros passos e palavras. Começaram a aparecer as crises de choro e ansiedade. Aos poucos, tomamos consciência de que ele tinha alguma coisa. Mas o quê? Ele era uma criança linda, perfeita, sem qualquer indício físico de anomalias (Narrativa escrita do irmão).

A narrativa do irmão resgata memórias do passado quando lembra o quanto foi importante se tornar irmão mais velho e ter alguém para zelar ao mesmo tempo da descoberta de que seu irmão era diferente. Aos olhos dos outros familiares a causa dessa diferença ou dos atrasos era a superproteção ou porque ele era muito sozinho. Então, a mãe resolveu colocá-lo na creche para ver se seu desenvolvimento melhorava. De fato isto ocorreu, no entanto surge um novo desafio:

o choro. Segundo relato da mãe, ele chorava muito, chegava a amanhecer chorando.

Eu não sei como eu consegui, a filha se preparando para o vestibular, adolescente com todas as suas crises, o menino também precisando da minha atenção, que estava na pré-adolescência. Meu trabalho estava no pior dos piores momentos. Eu estava um caco, me agarrei a espiritualidade, comecei a fazer yoga, e me afastei de todos em função dele, passei a me dedicar inteiramente ao seu problema, iniciei todas as terapias possíveis, contratei uma educadora especial, ele foi para a escola, até então sem diagnóstico (Narrativa escrita da mãe).

Nesse momento, a partir da narrativa da mãe, a família - a raiz - parece um pouco fragilizada, em especial a mãe. A terra que a alimentava parecia quebradiça, com algumas fissuras representando a desunião que era o resultado dos enfrentamentos às diferenças/dificuldades que vinham se apresentando no desenvolvimento de Arthur. “Eu posso dizer hoje, como todas as mães que conheço, que quando nossos filhos começam a demonstrar que são diferentes, ficamos completamente sozinhas, nós e eles”.

Figura 8 – Arthur e seus irmãos



Fonte: Acervo da Autora (2016).

Arthur sendo segurado no colo pelos irmãos e todos com expressão feliz posando para foto parecem estar vivendo um momento alegre em família. Ao contrário do sentimento expresso pela mãe que era de solidão mesmo cercada de seus filhos e de pessoas próximas, mas que por vezes não a compreendiam

enquanto mãe. Enfrentar a descoberta de que seu filho tinha uma deficiência não foi nada fácil para Ligia, assim como não seria para qualquer mãe do mundo. Apesar da dor, Ligia sempre teve uma amiga muito próxima que a acompanhou em quase todos os enfrentamentos vividos com o Arthur, é a professora Dorotéia, ou Téia como prefere ser chamada.

Eu sei toda a história do Arthur, da gravidez da Ligia, a dificuldade de entender ele na época, achavam que ele era mal educado, a Ligia passou dificuldade porque ele chorava muito. Depois a gente foi ver que na verdade tem certos barulhos que ele não suporta. Então, isso devia ser algum barulho que o incomodava. Daí todo mundo achava que o Arthur era mal educado. Ele era uma criança linda, normal, tu não dizias que tinha nada. Aí como ele não falava, a irmã dela falou que: “Ligia, eu acho bom tu levar ele num médico, porque ele não para assim direito em pé” (Entrevista narrativa – Prof. Téia).

Seguindo o conselho da irmã, tia de Arthur, Ligia resolveu fazer uma investigação mais detalhada.

Com 2 anos comecei a investigar mais, levei no neurologista, fiz todos os exames, e não dava nada. Eu tinha muita dificuldade para lidar com o comportamento dele, ele estava cada dia mais hiperativo. Aos três anos não andava mais de bicicletinha. Me apontava tudo que queria. A fala era muito difícil de ser entendida, eram apenas grunhidos. Às vezes se apresentava muito agressivo. Não parava sentado, sempre com muito medo do que era novo. Aos 4 anos entrei para um projeto de equoterapia com ele na UFSM, aí foi onde ele respondeu muito bem ao tratamento. Aos 5 anos começou a falar as primeiras palavras que davam para ser entendidas (Narrativa escrita da mãe).

Figura 9 – Arthur no projeto de Equoterapia na UFSM



É possível observar que até por volta dos 5 anos a família não tinha um diagnóstico do “problema”, isto é, não sabiam o motivo pelo qual Arthur apresentava um comportamento tão atípico em relação às outras crianças. A família seguiu na busca por respostas, aliás, em se tratando de famílias que têm crianças ou jovens com algum tipo de deficiência a busca é constante por melhores condições de vida e tratamentos adequados.

5.2 CAULE: A CERTEZA DE SER DIFERENTE

Nesse momento histórico, Arthur já estava crescidinho. Já não era mais apenas uma sementinha que havia germinado, mas uma plantinha que mostrava ser vívida e forte, e sua presença, assim como um caule, primeira parte mais protuberante que se destaca em uma planta, começa a ser notada por outros olhares.

Iniciei todas as terapias possíveis, contratei uma educadora especial e ele foi para a escola, até então sem diagnóstico, quando entrou na escola, não falava, não interagia muito bem com seus colegas, mas foi “empurrado com a barriga”, nível A, nível B, pré-escola, primeira série. Segunda série, escola particular, aí estourou. Aí com 8 anos ele estava quase incontrolável, tomava medicação, uma loucura, dava efeito rebote, ele ficava transtornado quando passava o efeito, e não dormia quase nada (Narrativa escrita da mãe).

Apresentado à sociedade através da escola, Arthur chama a atenção pelo seu modo diferente de interagir com o mundo. É quase impossível imaginar o sentimento que a família, em especial a mãe, estava vivendo nesse momento. Certamente, uma experiência dolorosa perceber que seu filho provavelmente tinha uma deficiência.

Figura 10 – Arthur pronto para a escola



Fonte: Acervo da Autora (2016).

Na década de 90 ter um filho com deficiência ainda era um tabu. Era muito difícil aceitar o diferente como um sujeito de direito. Muitas pessoas com deficiência eram proibidas de exercer seus direitos por conta das suas limitações fossem elas físicas ou intelectuais. No caso de Arthur, como vimos na foto dele posando com o uniforme da escola, é um menino perfeito e de rosto carismático, fato que dificultaria mais ainda a compreensão por parte das pessoas sobre ele ter uma deficiência e por isso agir de modo diferente do que se espera de um menino tão lindo.

Passamos por momentos bons e outros nem tanto, a maior dificuldade é a aceitação, o maior desafio quando se tem uma pessoa assim na família é aceitar que ela tem uma deficiência, quando é visível é mais fácil. Eles são lindos, na nossa sociedade só é aceito o bonito, mesmo sendo apenas aparência, a mãe deve ser a primeira a aceitar. Isso é muito difícil para a maioria, eu creio que porque já tinha uma certa maturidade e dois filhos anteriores, aceitei bem, outro grande desafio é conviver com o comportamento e ter muita, mas muita paciência com ele (Narrativa escrita da mãe).

Em termos de educação não tínhamos grandes conquistas que pudessem ajudar esta e muitas outras famílias que estavam passando pela descoberta de um filho com deficiência e o desafio de matricular em uma escola comum. Em nível

nacional o país passava por algumas mudanças em relação aos órgãos públicos que gerenciavam a Educação Especial a CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), no governo Sarney (1985-1990) passa a ser SESPE (Secretaria de Educação Especial), vinculada ao MEC (Ministério da Educação) e estas transformações, de um modo geral, desestabilizam o ensino devido a prematuridade de iniciativas e projetos que mais tarde viriam a fortalecer a Educação Especial no país.

Em nível mundial, tivemos a Declaração De Salamanca, um documento que reuniu uma série de procedimentos padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências. Em um dos 83 itens é feita referência à escola

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, SIC).

Entende-se que a escola para se tornar inclusiva não pode contar com o simples fato da matrícula, “mas por ser uma instituição que se mostra e está disposta a criar condições pedagógicas, didáticas, ambientais e curriculares para acolher e acompanhar todo e qualquer estudante em sua escolarização” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 373). Nesse âmbito, também tivemos um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Apesar de, ambas Declarações unirem intenções para a inclusão, atualmente, temos condições de ensino pouco favoráveis nas escolas públicas para atendermos adequadamente às crianças de modo geral, na década de 90 as oportunidades que a escola poderia buscar em termos de inclusão escolar eram menores ainda. Além

das condições imaturas em termos de políticas que se estabeleciam na época, outra condição chama a atenção quando olhamos para a história de escolarização de Arthur.

Os pais dos ditos “normais” nas escolas particulares são cruéis, como estão pagando a escola, o aluno é considerado um cliente, portanto, mandam. Fui convidada a tirar meu filho da escola. Como eu tinha uma professora particular para ele, tentei leva-la para a escola para apoiá-lo, não me deram sala, ela dava aula dentro do carro para ele (Narrativa escrita da mãe).

Seria esta uma condição de desumanidade? Pedir que procurassem outra escola porque aquela não era boa para atender um filho, é, no mínimo, uma situação avassaladora. Não há como não fazer juízo de valores com uma situação tão peculiar quanto essa. Que valores esta escola estava semeando enquanto instituição formadora de sujeitos? A mensagem que fica com esta atitude da escola é que Arthur não podia conviver e não tinha o direito de frequentar a mesma escola que as demais crianças de sua idade por causa da sua deficiência. É difícil imaginar-se e colocar-se no lugar dele (que pouco entendia) ou no lugar da mãe, pois nenhum sentimento se aproximaria do que sentiram nesse primeiro e declarado ato de exclusão.

Essa atitude faz lembrar e pensar que as escolas, para não dizer as pessoas que conduzem o ensino nelas, atualizaram um paradigma educacional vivido na Antiguidade. Onde os indivíduos com deficiência sequer tinham credibilidade de aprender, quiçá frequentar uma instituição educacional. Por mais difícil que tenha sido o convívio com Arthur nesse período a solução não era excluí-lo e sim “encontrar estratégias reflexivas, e através do trabalho cooperativo, lançar um novo olhar sobre as práticas docentes, sobre o funcionamento da equipe e sobre a dinâmica da própria escola”, como colabora Rodrigues (2007, p. 15) quando discute sobre o desafio do desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Ao refletir a partir da minha perspectiva, enquanto professora, sobre este fato percebo que apesar de estarmos falando de uma história que ocorreu há aproximadamente 20 anos, o fato ainda é muito atual. Recentemente, recebi na escola em que leciono uma aluna egressa de escola particular. Esta não foi convidada a procurar outra escola, porém a cobrança à família, as frequentes ligações para buscá-la antes do horário de saída, e um parecer pedagógico bastante crítico e pouco construtivo, levaram os pais a procurarem outra escola. O tempo

passa, o discurso sobre inclusão se aprimora, mas as práticas continuam segregadoras. Desta forma, quando a inclusão inicia o seu processo, isso mais depende do profissional que está à frente da iniciativa do que propriamente das leis que amparam este significativo projeto.

5.3 A PRIMEIRA FOLHA: INÍCIO DA INTEGRAÇÃO NA ESCOLA COMUM

Na natureza da botânica, a folha tem a função de realizar trocas com o meio ambiente. Não muito distante disto, Arthur, deveria ir em busca de trocas mais efetivas com o mundo que o cercava.

Parti para a escola estadual, encontrei uma escola com 28 inclusos, e descobri que a inclusão só acontece quando o educador tem qualificação. O olhar é diferente. Ele ficou três anos numa classe especial, no estado, e me deparei com outro problema: falta tudo. Então, equipei a sala de material, comecei a comprar e doar tudo o que podia, e passei a me informar sobre o assunto, e ele melhorando cada dia mais (Narrativa escrita da mãe).

Na busca por outra escola que pudesse atender seu filho, Ligia opta por uma escola estadual que possuía uma classe especial com mais alunos com diversos tipos de deficiência. Parece ter sido uma espécie de alívio encontrar uma escola que aceitava alunos com deficiência e a partir disto perceber que eles não eram a única família que passava por todas as dificuldades que a chegada de um filho especial pode causar.

Numa sociedade que prima pelo padrão da “normalidade”, as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram com o padrão estabelecido como ideal e são colocados num espaço de diferenciação, segregadas. Experimentam a diferença de modo muito sofrido, porque fogem dos parâmetros convencionais. Sentem-se como alvo de crítica e não de reconhecimento, numa espécie de estranheza, porque estão fora do socialmente esperado (CARVALHO, 2014b, p. 21).

Depois de terem passado por um processo de desvalorização, eles encontram na Escola Estadual de Ensino Fundamental Edson Figueiredo a tão necessária identidade. Arthur e a família identificaram-se com o contexto inclusivo que a escola oferecia, pois matriculavam alunos com deficiência na classe especial. Finalmente, a família encontra na diferença a possibilidade de Arthur consolidar as suas identidade e subjetividade, isto é, ele poderia experimentar e dar sentido às relações com as pessoas e o mundo de forma menos dolorosa.

Além de identidade, outro conceito presente na narrativa da mãe é o de inclusão. Este é definido pela mãe pelo fato dela ter encontrado uma escola que possuía uma professora formada em Educação Especial e que lecionava na classe especial, por isso menciona a qualificação e o fato de se sentirem, ela e o filho, incluídos. Mesmo tendo que colaborar na aquisição de materiais, a mãe acreditava, naquele momento histórico, que aquela era a verdadeira inclusão.

Mas, atualmente sabemos que inclusão, nesse caso, inclusão escolar, não se resume a presença de alunos especiais e professora de Educação Especial. Melhor dizendo, inclusão escolar se faz a partir de uma Educação Inclusiva (EI) que para Rodrigues é:

Um modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades ou estatuto sócio-econômico. A EI tem por objetivo alterar as práticas tradicionais, removendo às barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos (RODRIGUES, 2007, p. 14).

A discussão que se apresenta torna oportuno definir que a Educação Especial não deve ser sinônima de Educação Inclusiva, nesse sentido as autoras pontuam a diferença.

[...] embora a expressão educação inclusiva tenha sido interpretada no Brasil com mais ênfase na sua relação com a Educação Especial e com o seu alunado, ela é muito mais abrangente, e abarca diversos grupos (sujeitos) – afro-brasileiros, camponeses, surdos, quilombolas, deficientes, indígenas, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos, ciganos, entre tantos outros – que estão/estiveram fora da escola ou que não tiveram/têm suas necessidades educacionais atendidas pela escola (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 366-367).

A escola pública está a vagarosos passos no caminho de consolidação de uma EI. Porque temos na escola pública: o ingresso de profissionais com mais oportunidades de formação na área de Educação Especial, seja em nível de formação inicial, continuada¹¹ ou especialização; a crescente demanda dos diversos estilos de aprendizagem e a combinação de diferentes condições sociais; há o exercício e o esforço por parte dos professores em construir práticas pedagógicas

¹¹ Seja pela expansão da oferta de Cursos específicos na área de Educação Especial, ou pelo Programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial via Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial que desenvolveu em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil - UAB esse Programa que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade à distância.

diferenciadas, mas que ainda não são específicas para alunos com deficiência. Para estes, a prática pedagógica do professor ainda depende muito (ou totalmente) da Educação Especial, que por sua vez apesar de estar presente na escola ainda parecer ser uma seção à parte, porque não conta com número suficiente de profissionais para atender a todas as demandas exigidas de um processo de inclusão escolar do aluno público-alvo¹².

Percebe-se, a partir da prática docente diária que o ideal seria um professor especialista¹³ em Educação Especial trabalhando em conjunto com o professor capacitado¹⁴, configurando um sistema de bidocência. Esse sistema além de beneficiar o aluno auxiliaria o professor regente no âmbito de sua formação continuada para o atendimento do aluno na sala de aula comum. Nesse mesmo contexto, seria necessário mais um professor de Educação Especial para atender as demais atribuições profissionais, principalmente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde o aluno é atendido individualmente ou em pequenos grupos. Partindo desses princípios começaríamos a nos aproximar um pouco mais da educação inclusiva.

5.4 OS DESAFIOS DAS PRIMEIRAS TROCAS

Surge um recomeço. Uma nova adaptação à escola que agora era maior, com mais alunos, à turma que se organizava de forma diferente. O medo de realizar as primeiras trocas foi destacado pelos familiares e este aspecto também precisava ser levado em consideração quando a família procurava profissionais em busca de um diagnóstico. A investigação por uma definição do “problema” de Arthur prosseguia, mas até então era tudo muito nebuloso. A família sem nenhum diagnóstico encontrava-se no limite do stress, situação perceptível na narrativa da mãe, “estava cada dia mais estressada, nenhum médico me dava diagnóstico, mas sempre me receitavam drogas, aí parti para a "bam bam bam" em neurologia na época, foi

¹² Público alvo da modalidade de ensino da Educação Especial consiste em alunos, com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

¹³ Segundo Resolução nº 2/2001 CNE, no artigo 18, o professor *especialista* é aquele que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais e implementar estratégias pedagógicas e promover a inclusão dos alunos.

¹⁴ Professor *capacitado* de acordo com a mesma resolução é aquele que recebeu em sua formação conteúdos sobre educação especial.

horrível, deu uma medicação que deixou meu filho robótico” (Narrativa escrita da mãe).

A narrativa do irmão também evidencia o quanto estava sendo desgastante passar por tantas situações de desrespeito e preconceito que acabavam machucando.

Chegava a hora de o Arthur ir para a escola, socializar, fazer amigos, começar a descobrir o encanto de ser uma criança em fase de aprendizado. Foi duro, principalmente para meus pais. Para mim também foi duro. Eu já tinha meus 14 anos, entrava com os dois pés na adolescência e enfrentava uma barra em casa que só quem tem uma pessoa com deficiência por perto compreende.

Ao mesmo tempo que sofriamos com as limitações do Arthur, sofriamos com o preconceito do qual ele começava a ser vítima e que não teria como escapar. Sim, vítima. Qualquer pessoa especial se torna vítima quando é ridicularizada por quem quer que seja. E não pensem que o preconceito vinha apenas dos coleguinhas — o que, até certo ponto, dá para aceitar. O preconceito vinha de adultos, de pessoas "normais", em todas as situações imagináveis: no shopping, no restaurante, na padaria, no supermercado, na cafeteria, na praia, no clube, no parque.

— Olha lá aquele louquinho.

— Que criança estranha.

— Olha como fala e se comporta.

— Que falta de educação, culpa dos pais! (Narrativa escrita do irmão).

Como se não fosse suficiente sentir por ter um irmão diferente, era preciso ainda ter que suportar toda a violência que vinha acompanhada pelo preconceito. Enquanto isto, na escola, como é perceptível no trecho do parecer pedagógico da classe especial, os desafios foram muitos, mas que em longo prazo Arthur vinha apresentando melhoras em sua adaptação.

Arthur ingressou na classe especial da escola no ano de 2003. Apresentava muitas fobias, desde o sair da sala de aula no intervalo motivado pelo fluxo de outras crianças, como de ruídos mais fortes como de avião. Chorava muito e descontrolava-se. Foi um ano de muitas adaptações, de crescimento na nova turma. No próximo ano muitas dificuldades nesse sentido já estavam superadas. Arthur estava muito bem integrado com a turma e com espaço da escola. Havia, claramente, um carinho grande por ambos. Passou a realizar tarefas, muito simples no início, uma vez que precisou aprender a copiar do quadro, a organizar-se no caderno, etc. O aluno foi demonstrando um progresso sistemático (Trecho do parecer pedagógico da professora Mônica, 2006).

Dentro da classe especial ele teve a oportunidade de conviver com uma infinidade de diferenças, teve colegas com Síndrome de Down, deficiência física e intelectual. Aos poucos foi aprendendo a rotina escolar, como podemos observar no parecer pedagógico elaborado pela professora no ano de 2006.

5.4.1 Mais e diferentes estilos de folhas: a descoberta do diagnóstico

À medida que o tempo ia passando e Arthur foi se relacionando com colegas e demais pessoas na escola, a necessidade de compreender o que se passava com o seu desenvolvimento se tornava cada dia mais urgente, conforme percebido no decorrer da investigação.

Através de uma geneticista da nossa UFSM, eu parti para uma investigação maior e com profissionais realmente adequados, primeiro fui num neurologista na PUC, que também não encontrou nada e me encaminhou para um psiquiatra do Clínicas, Porto Alegre, muito entendido do assunto. Com ele pela primeira vez, depois de toda a investigação adequada, com exames de genética para descartar todas outras possibilidades de problemas, tive o diagnóstico de Autismo (Narrativa escrita da mãe).

Autismo, eis o primeiro diagnóstico que mais se adequou ao comportamento que fazia parte da personalidade de Arthur. Após tanto tempo investigando e vivendo uma angústia, a família encontra alento. É hora de respirar e recolocar as ideias em ordem. A partir de um diagnóstico é possível compreender melhor o sujeito e suas possibilidades. Respeitá-lo dentro de seu espectro de desenvolvimento e poder proporcionar as melhores condições para tal.

Venho narrando a história de Arthur e fazendo afetuosamente analogia do seu desenvolvimento social ao crescimento de uma planta. Na natureza é difícil encontrarmos árvores idênticas, apesar de muitas se parecerem cada uma tem seu estilo, umas mais longas, outras mais tortuosas, umas com espinhos e outras tantas cheirosas. Assim como elas, Arthur parece ser um menino comum como qualquer outro, mas aqueles que o conhecem ou possam vir a conhecê-lo, se observarem bem perceberão que além das características que o assemelham a qualquer menino de sua idade, há também aquelas curvas, espinhos, cheiro, que tornam o seu jeito diferente de ser.

A causa de seu jeito diferente de ser foi encontrada e a dificuldade para fechar o diagnóstico se deve ao fato do Autismo, na época, ser um transtorno cujas causas tinham um estudo muito incipiente, e que demandava descartar muitas outras hipóteses diagnósticas antes de definir se o sujeito é autista ou não.

O Autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), como foi definido pelo DSM-5, Manual de Diagnósticos e Estatística dos Transtornos Mentais, é um distúrbio neurológico que predominantemente compromete as áreas da interação e

comunicação (APA, 2013). Em 2012, foi aprovada a Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, considerando o transtorno como uma deficiência, e assegurando às pessoas que os possuem todos os direitos legais. Entre esses direitos está a escolarização e estudos recentes em relação à Educação Especial apontam que é possível a escolarização do sujeito com TEA

Recursos de Tecnologia Assistiva, adaptações curriculares e a criteriosa elaboração dos relatórios de avaliação despontam como práticas promissoras no processo de escolarização. Salienta-se, ainda, o uso de planos de ensino capazes de atender às demandas educacionais dos alunos com autismo. Assim, ganha notoriedade o uso do Plano de Ensino Individualizado (PEI), descrito como uma ferramenta de trabalho que norteia as ações pedagógicas do professor e das atividades escolares do aluno. Nesse instrumento, elaborado por equipe multidisciplinar e revisado anualmente, constam informações como as metas de curto e longo prazos que refletem a inclusão do aluno no currículo regular; a forma como o programa educacional será modificado; a maneira como o educando será avaliado; e de que modo participará de atividades extracurriculares (SMITH, 2008).

Sobre os recursos apontados pelo autor como possibilidades de escolarização, estes não são recorrentes na história de Arthur, pois à época, ainda não faziam parte da prática pedagógica docente, tão pouco o paradigma educacional era o que primava pela inclusão, tínhamos neste caso, uma integração educacional, pois Arthur frequentava a turma da Classe Especial, na escola de ensino comum.

Somente em 2009 com a aprovação da Resolução nº 4, de 2 de Outubro, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, temos a orientação da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, que por sua vez tem a função registrar as necessidades educacionais específicas dos alunos, definir os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas. Até então, esses planos de ensino pensados para atender alunos com deficiência não eram tão observados nas escolas, logo Arthur não chegou a usufruir deste recurso.

As ações didáticas pensadas para o Arthur foram diferentes: integração com outras turmas; correção de suas atitudes através da fala; acompanhamento na hora do recreio; manter-se perto em atividades diferentes da rotina. Os desafios docentes para o trabalho pedagógico com Arthur, foram intensos, a narrativa da professora da classe especial demonstra isto

O Arthur tinha muitos medos, e quando ele tinha esses medos ele gritava muito, ele batia porta, chutava a porta, ficava muito assustado, ele não queria sair da sala de aula, ele tinha muito medo de avião, helicóptero, esse barulho muito forte, então se isso acontecesse, por exemplo, de estar passando na hora do recreio, ele corria pra dentro da sala, ele ficava muito assustado com esses barulhos, mas assim, esse foi um dos primeiros desafios, ele venceu um pouco esse medo e ele conseguiu controlar um pouco a reação dele durante esses medos que era o chutar, o gritar, ele não agredia ninguém, o medo era com ele mesmo, mas aquele negócio de bater a porta. Daí teve um outro dia que ele ficou bem saliente porque foi na hora do recreio e todo mundo viu, aquele barulho de avião ou helicóptero, ele correu de volta para a sala e a sala estava trancada, mas eu estava por lá, isso é um costume né, era um hábito meu, sempre que havia uma criança nova na classe esse acompanhamento na hora do recreio de longe, mais ficar cuidando, e ele correu de volta, bateu, chutou, chutou, chutou muito a porta, daí eu sei que a diretora veio e chamou atenção e foi bem firme com ele. Assim também acontecia nas apresentações, porque a gente tinha a classe especial, mas a gente sempre se integrava muito com todas as turmas, em todas as atividades e cada ano a gente escolhia uma das turmas para fazer parte de várias atividades, o projeto de trabalho era o mesmo, e esse medo também se manifestava nas apresentações de final de ano, eu tinha que ficar bem no fundo abaixada e ele sentava no meu colo, mas assim, quem olhava depois dizia que isso não tinha acontecido, então ele evoluiu muito, bom, ele não tinha mais medos, na verdade ele começou a ser bem metido assim. Então esses foram os primeiros desafios com ele (Entrevista Narrativa professora Mônica).

Lidar com o comportamento de Arthur na classe especial e na sua integralização escolar foi um desafio para a professora. Ela usou de sua experiência docente e de sua intuição para controlar suas crises e ajudá-lo a superar os medos.

A descoberta do Autismo concomitante, aos desafios do ingresso numa escola nova e na modalidade da classe especial foram muitos. Porém, todos foram sendo superados com a ajuda da família e professoras.

O diagnóstico veio aos nove anos de idade. O mundo não caiu. Pelo contrário. Abriu-se uma porta libertadora. Era fundamental saber o que ele tinha para iniciar um tratamento efetivo. Nos anos 2000, a nossa vida tinha mudado definitivamente com a chegada do Arthur. Nunca mais os encontros familiares, os passeios e as atividades prosaicas do cotidiano foram iguais (Narrativa escrita do irmão).

A estratégia utilizada pela família foi à busca incessante pelo diagnóstico para assim poder oferecer o melhor tratamento e, no âmbito escolar as professoras também tiveram princípios que nortearam a sua prática, sendo necessário repensar sobre as atitudes pedagógicas, porque no cotidiano escolar precisariam lidar com situações que se caracterizam,

Por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade. [...] Professores lidam diariamente com situações complexas e, considerando o ritmo acelerado das

atividades e as múltiplas variáveis em interação, há pouca oportunidade para que eles possam refletir sobre problemas e trazer seus conhecimentos à tona para analisá-los e interpretá-los. Normalmente, eles têm que resolver responder imediatamente à situação e o fazem parte das vezes de forma intuitiva (MIZUKAMI, 2003, p. 64).

A intuição tem sido na grande maioria das vezes a ferramenta de trabalho quando se trata de ensinar uma turma tendo alunos com deficiência incluídos nessas. As situações são muito adversas e não se têm um procedimento padrão para resolver cada uma delas. O exemplo disto é a autoflagelação quando é associada a reação à frustração.

Quando tinha as crises também se mutilava, arrancava o corinho dos dedos até sangrar, tinha que colocar curativos, e essas coisas se repetem, é muito difícil fazer esquecer e parar. Cada vez que se encontrava ansioso ou incomodado com alguma coisa era isso. Depois houve um tempo em que vomitava. Esses comportamentos são a manifestação da fala interna, quando as coisas não vão bem internamente, ele exterioriza de várias maneiras, já que não consegue falar tudo (Narrativa escrita da mãe).

Para poder entender que a autoflagelação, exemplo usado, em determinada situações pode ser uma forma de expressão do sujeito que possui dificuldades para se comunicar, é necessário o mínimo de conhecimento sobre as características da deficiência do seu aluno. É preciso compreender que através desta atitude ele pode estar querendo comunicar algo que não consegue por meio da fala. Assim, o professor, seja de Educação Especial ou de outra licenciatura, deverá tomar a atitude de, minimamente, dispensar o seu tempo para uma atenção especial ao aluno e investigar através de uma comunicação alternativa o que ele deseja ou o que está lhe afligindo. Porém, por experiência própria, percebo que esta atitude do olhar atento e da aproximação do estudante não tem acontecido por parte do professor de sala de aula – aquele considerado pela lei como capacitado-, pois a falta de informação e formação específica na área os deixa tão inseguros a ponto de se afastarem do sujeito com deficiência e transferir a responsabilidade da situação problema para a coordenação/direção da escola ou para a professora de Educação Especial.

6 O TRANSPLANTE DA CLASSE ESPECIAL PARA A CLASSE COMUM: NARRATIVAS DOCENTES

Embora os desafios da inclusão escolar fossem proeminentes ela precisava ser implantada. A lei garante que a escola deve dar condições de acesso e permanência aos estudantes e as famílias começam a apostar nas possibilidades de aprendizagem de seus filhos junto a uma classe que não fosse especial.

Este foi o caso de Arthur, com o seu crescimento, a família almejava mais para o seu desenvolvimento, conforme apontado na narrativa da mãe.

Passou um ano e ele aprendeu muito pouco, era quase que um tempo onde estava muito bem cuidado, porém sem praticamente nada de ensinamento didático para seu melhoramento. No ano seguinte tive o diagnóstico, foi feito no Clinicas, médico Dr. Luiz Augusto Rohde, medicação adequada, enfim, tudo começou a se esclarecer, afundei na procura de auxílio para ele, sabia então que ele era um Autista Asperger, poderia e deveria aprender (palavras do médico) mas como? onde? com quem? A turma especial era uma mistura de todo tipo de criança com dificuldades, não existia nenhum critério de ensino, praticamente estavam na escola entre aspas, até o recreio era separado (Narrativa escrita da mãe).

Com as etapas sendo superadas: a da escola que foi matriculado e atendia alunos com deficiência e o fechamento do diagnóstico; a família começa a perceber que Arthur poderia ir mais além. Segundo narrativa da mãe era preciso que os critérios de ensino começassem a ser repensados para que ele pudesse ter maiores desafios de aprendizagem no intuito de avançar em seu desenvolvimento psicossocial.

Na conjuntura político educacional, tivemos à época a aprovação da Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional da Educação que institui as Diretrizes Educacionais para Educação Especial na Educação Básica que entre muitas informações orienta em seu artigo 8º, inciso II, a

Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade (BRASIL, CNE, artigo 8, § 2º).

Sob influência da expectativa de seus pais e imbricado pelo sistema educacional que vinha se estruturando, Arthur assim como uma planta que cresceu e não coube mais em seu espaço, foi transplantado. Nesse caso, um transplante de contexto. Após aproximadamente três anos frequentando a classe especial Arthur

começou a frequentar uma turma de terceiro ano. A mudança foi bastante importante, pois ele já estava acostumado com a escola, com a professora, com o ambiente e estrutura escolar, porém era preciso se acostumar com os novos colegas que teriam exigências de relacionamento bem diferentes. Em entrevista com a professora da classe especial ela explicou como foi o primeiro ano de Arthur na classe comum.

Pra ele ficar na sala de aula, dentro, com os colegas, o primeiro ano foi isso, foi fazer ele ter uma turma, participar dessa turma, ele sentar, participar, saber o que é a rotina da escola, que não é como ele quer, ele poder participar de um passeio e que ele é como os outros e que vai passear como os outros, que ele tem que sentar no banco do ônibus, que quando tiver uma apresentação ele vai assistir, se ele vai precisar levantar, dar uma saidinha, tudo bem, mas ele retorna, ele tem uma sala, ele tem uma turma, ele tem uma professora, ele faz parte de uma rotina de escola (Entrevista Narrativa professora Mônica).

Muito diferente do que se espera para os avanços acadêmicos e pedagógicos de uma criança matriculada em um terceiro ano do ensino fundamental, a expectativa de aprendizagens para Arthur eram outras. O fato de ficar sentado na sala de aula, que é uma aprendizagem quase que automática para uma criança, para Arthur era um desafio que poderia levar um ano para ser superado.

Pode-se dizer que a superação dos seus desafios era mais árdua do que as de um estudante comum. Seu irmão lembra sobre isto na passagem de sua narrativa.

Ele não conseguia manifestar tudo que sentia, mas sentia. De uma forma extremamente sincera, como é característica dos autistas. Sentia por não conseguir acompanhar o ritmo natural da vida. Sentia por ouvir piadas e grosserias gratuitas, sem saber o motivo. Sentia por tentar, tentar, tentar e não conseguir. Isso tem um motivo. As sinapses, nos autistas, são diferentes. Nós sentíamos essa confusão também. É um ciclo perigoso, que pode levar a separações definitivas entre as pessoas se não houver tolerância, empatia e conhecimento de como lidar com as situações. Calma, harmonia e carinho são importantes (Narrativa escrita do irmão).

A transferência de uma classe onde todos tinham algum tipo de deficiência para uma turma comum trouxe à tona o preconceito, o estigma. Situação pela qual ele já havia passado na educação infantil, mas agora as consequências, presumivelmente poderiam ser mais intensas, devido a sua idade e entendimento mais apurado das coisas.

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na

medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original (GOFFMAN, 1891, p. 8).

A crença naquilo que enxergamos com os olhos, de forma unicamente física e sensorial, nos impedem de olhar o ser humano sob outras perspectivas. Pensar no sujeito para além do seu estigma é a forma mais viável de não ser preconceituoso. A professora Téia, amiga da família, e como mencionado anteriormente, acompanhou e acompanha até os dias de hoje o dia -a- dia de Arthur, também apontou na entrevista sobre o processo de mudança para a classe comum.

É como eu te disse, sociabilizar, os colegas dele no Edson aceitaram ele, no momento em que os alunos aceitam daí isso fez com que o Artur fizesse amizades, ele tinha amigos, e começou a ter amigos, o que ele não tinha antes, ele tinha o pai a mãe, irmão, irmã, os conhecidos da Ligia que sabiam do problema dele, e daí ele começou a ter amigos, a conviver, a falar, a conversar, muitas vezes repetitivamente, mas para aqueles que já conheciam o Arthur, sabiam como lidar. E uma coisa que o Edson Figueiredo, que eu acho uma escola ótima, eles tem no mesmo horário, eles participam da aula do currículo regular, ele tem a turma dele, e depois ele pode, se ele se cansa ele pode ir para a sala de recursos. Então o Artur fez bastantes amizades, daí que ele começou a conviver, saber que existem pessoas iguais a ele, que existem pessoas bonitas, feias fisicamente, mas que por dentro são bonitas, então tudo isso aí o Arthur só foi se identificar mesmo no ensino regular (Entrevista narrativa professora Téia).

A narrativa desta professora aponta para um fato do presente que é o resultado dos processos vivenciados por ele a partir do seu ingresso na classe comum. Apesar de inicialmente ter sofrido preconceito pelo seu modo de ser, esses aspectos não são apontados na narrativa, porque foi a partir da integração com os colegas da nova turma que se tornou possível fazer novas e diferentes amizades, o que de certa forma, na visão desta professora é um fato mais preponderante do que o preconceito vivido por ele. Essas amizades são o resultado de uma integração que através da relação entre ele e os colegas se estabeleceu uma exigência de que Arthur começasse a exercer regras sociais que ainda não estavam bem assimiladas por ele.

O maior benefício para o Arthur foi que de certa forma ele foi desafiado dentro do seu comportamento, então ele acabou talvez convivendo com outros colegas mais parecidos nessa faixa etária, então eu penso que o professor também vai fazer um trabalho, vai interferir ou vai propor alguma coisa já dentro daquilo que a turma se mostra e talvez na classe especial como tem muita criança que às vezes tem 8 ou 9 anos, tem certas coisas que embora pareça, tu não vai fazer um trabalho em cima disso porque não cabe ainda, não cabe porque é muita faixa etária diferente. Então, eu penso que essa inclusão nesse ponto foi positivo pra ele, de ele estar dentro de uma turma que tivesse mais as características dele, eu acho que ele precisou se desafiar no sentido de ter outro comportamento, porque tanto a professora quanto os colegas, eu sei que ele tinha umas atitudes muito de chegar nos colegas e fazer certas brincadeiras que eles não gostavam então eles colocavam esses limites, eles exigiam outro comportamento dele, eu acho que do ponto social ele só teve benefícios (Entrevista Narrativa professora Mônica).

A inclusão, do modo como vimos observando nas narrativas significam dizer estar na mesma turma que alunos sem deficiência e sociabilizar. Estar junto com uma turma de terceiro ano foi muito benéfico para Arthur em termos de aprendizagem social, conforme o que registram as professoras nas narrativas anteriores. Estar em uma turma heterogênea é a oportunidade mais rica que se pode ter para a partir dessa diversidade realizar muitas trocas, incluindo aprender a conviver com a diferença, respeitar o outro e ser solidário. Certamente, as crianças e os jovens que tiveram a oportunidade de conviver com Arthur durante os seus anos de escolarização tiveram a chance de conhecer como podem se manifestar as pessoas que tem Autismo e para suas vidas futuras não levarão como surpresa quando tiverem de conviver com outras pessoas que tem o mesmo transtorno.

6.1 AS FLORES: INCLUSÃO COMO LUGAR DE ESTAR

Em terra nova, chega o momento de florescer. Nas plantas, a flor tem a função reprodutora, mas para os leigos em botânica e aos nossos olhos, vimos as flores como parte que adorna e embeleza a própria planta ou lugares em que estão presentes. Arthur começa a encantar com suas conquistas, frequentar outra turma estava lhe fazendo muito bem, contudo, vale lembrar que por trás dessa florida mudança que vinha o transformando existe um forte apoio familiar.

Contratei uma educadora especial e levei para dentro da escola e ele foi para uma classe regular e passou a interagir com os normais, melhorou em tudo, ficava o tempo que aguentava em sala regular e depois seguia com sala de recursos. Se desde o início tivesse sido orientado assim, teria sido bem mais cedo seu aproveitamento, perdeu muitos aspectos na educação, mas é visível o aprendizado adequado em detrimento daqueles que ficam

nestas salas “especiais” que não sei em que são especiais, eles aprendem vivenciando o dia a dia, interagindo com os outros, brincando no recreio de igual para igual, aprendendo a sociabilizar em sala de aula, a respeitar o espaço de cada um, não podem ser subestimados, ele tem sentimentos, tem percepções embora processem diferentes, eles precisam dos pares para que se integrem a sociedade (Narrativa escrita da mãe).

A narrativa da mãe que de certa forma representa a narrativa familiar, infere que interagir com os demais alunos lhe oportunizou aprender a viver em sociedade. O lugar que Arthur começou a ocupar lhe deu o título de aluno da inclusão. O aluno que possui deficiência e que está dividindo o mesmo espaço com os alunos sem deficiência. Certamente, para a família, neste momento e contexto da história de vida de Arthur, frequentar o mesmo espaço que os outros alunos e ter a oportunidade de sociabilizar era a melhor inclusão possível.

No aspecto profissional, os saberes docentes da professora Mônica fazem com que ela reflita sobre esta inclusão que Arthur estava vivenciando.

Ele tinha aprendido muitas coisas, mas eu ficava pensando, o que para ele é interessante isso que ele estava ali aprendendo? Era mais um treino para aprender a olhar no quadro e copiar, quem sabe, conhecer símbolos, sinais, letras, o nome dele, onde eu moro, quem é meu pai. Agora, quanto a conteúdo, primeiro lugar o professor não tem condições, nem planejamento o professor tem, acho que até hoje não tem, é só ele, não tem um monitor, não tem ninguém para auxiliar. Eu sei que na época, se eu não me engano, quando o Artur foi incluído, o que eles buscaram foi estagiários, estudantes da educação especial e até da especialização que quisessem fazer esse estudo de caso e coisa e tal, então elas entravam em sala de aula e colaboravam, e aí a gente questionava muito, que quem entrasse deveria colaborar com a turma, não apenas com o Artur, porque daí ele estaria de uma certa forma excluído, então eu sei que isso teve bastante, sempre transitou por lá estudante de educação especial, pós graduação e coisa e tal, mas quanto ao conteúdo eu sei que a diretora falava não, não adianta, daí aconteciam os problemas de comportamento, porque qual é a criança, adolescente que aguenta ficar quatro horas dentro de uma sala de aula sentado dentro de uma turma numerosa, com exceção da educação física, de uma aula de artes, de um vídeo, que daí então ele vai quem sabe se interessar, daí o que o adolescente começa a fazer? Ele vai começar a bagunçar a aula e daí começam os problemas de comportamento, é muito complicado isso aí, eu penso que a escola que tem a inclusão ela sempre deve trabalhar por oficinas, módulos, por alguma coisa que tenham espaços e que lá naquele momento em que tu vai trabalhar o conteúdo aí sim entra a sala de recursos ou então alguém, um apoio pedagógico, o Artur e alguém mais, vamos lá fazer um grupo, onde eles possam trocar, desafiar, agora não só botar dentro da sala e dizer que isso é inclusão, isso não é inclusão, isso é colocar junto (Entrevista Narrativa professora Mônica).

São narrativas que divergem. A mãe até o momento contente com o que filho vinha evoluindo socialmente, mas a professora refletindo sobre que condições pedagógicas lhe vinham sendo oferecidas. Naturalmente são percepções

extremamente diferentes, pois advêm de experiências distintas. Em termos sociais estava havendo progresso, porém em termos acadêmicos havia muito que mudar. Bueno (2013) estudioso sobre os processos de inclusão do estudante com deficiência tensiona sobre as formas de escolarização dos sujeitos com deficiência fazendo uma análise a partir das políticas públicas e conclui que

Pois, se é verdade que a maioria esmagadora dos processos de ensino segregados para alunos com deficiência nada mais fez do que reiterar a imputação das dificuldades de escolarização sobre suas características intrínsecas, os processos de inclusão escolar parecem seguir o mesmo diapasão, ou seja, os alunos com deficiência passam a ter o direito de se inserir nas escolas regulares, mas continuam não se apropriando de praticamente nada do conteúdo desenvolvido nas escolas (BUENO, 2013, p. 31).

No caso de Arthur, ele passou a frequentar a classe comum, no entanto fica a indagação do que ele estava aprendendo além do respeito, amizade, limites. É preciso lembrar que o objetivo da escola não é a apenas a interação com pares, pois para isso também existem outros espaços para tal. Na escola é necessário aprender também o conteúdo acadêmico, aquele que diz respeito à alfabetização, matemática, ciências, enfim todas às áreas do conhecimento. Dessa forma, se questionarmos a inclusão escolar de Arthur, é possível concluir que esta é resumida apenas a um lugar que ele ocupa onde muitas vezes realiza atividades diferentes das dos seus colegas, ou até mesmo fica sem fazer nada na sala de aula, porque seu desenvolvimento cognitivo é incompatível com os conteúdos trabalhados nessa sala de aula.

A narrativa da Professora Carmen, que lecionava a disciplina de Geografia, no ensino fundamental, reitera essa conclusão.

No caso do Arthur, especificamente a geografia, a gente praticamente não trabalhava disciplinas com ele, porque ele tinha a educadora especial na escola que trabalhava com ele e a família contratou uma educadora especial que acompanhava ele em alguns momentos. A gente tem que tocar o conteúdo, e o Arthur se tivesse alguém com ele dentro da sala de aula, talvez ele pudesse aproveitar um pouco mais, mas sozinho ali como ouvinte, eu penso que o conteúdo que eu estava trabalhando ele não tinha alcance para aprender, porque o nível de alfabetização dele era lá nos anos iniciais do fundamental (Entrevista narrativa professora Carmen – 8ª série).

Arthur é considerado aluno “da inclusão da escola”, mas não está se sentindo incluído, porque não existe uma prática pedagógica, nem uma didática voltada para a proposta de educação inclusiva. São-lhe ofertadas oportunidades de

aprendizagem com o exercício da alteridade, no entanto ainda lhe faltam condições para acessar outros conteúdos tão necessários à vida humana, como por exemplo, ler, escrever e calcular. Nesse sentido, é preciso questionar-se sobre essa inclusão escolar. Será que é possível permitir que alunos com deficiência ocupem lugares assim como as flores ocupam lugares para adornar?

6.1.1 O lugar especial de estudar dentro da escola

Após a troca de turma – saída da classe especial e entrada na classe de ensino comum - Arthur começou a frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Infelizmente a professora que realizava o atendimento de Arthur não concordou em participar da pesquisa, portanto as informações sobre esse atendimento são as que a família forneceu e as que estão presentes em seus cadernos que utilizava para realizar as atividades.

À época da participação do Arthur no AEE, meados do ano 2004, as leis que amparavam fortemente o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais eram a Constituição Federal de 1988 que assegura o direito dos alunos com deficiência serem atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que determinou que esses alunos tivessem direito a professores especializados para o atendimento de suas necessidades específicas. No mesmo período foi aprovada a Resolução nº 2/2001 sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial, como já mencionado anteriormente.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado como modalidade complementar ao ensino de Arthur era conduzido no mesmo turno de aula. Isso é controverso, pois se analisarmos as orientações legais, neste caso da Resolução nº 4/2009 que institui as diretrizes do AEE, a mesma defini as normas para a implementação do Decreto nº 6571/2008, atual Decreto nº 7611/2011, sobre o modo que deve ser realizado o atendimento.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Resolução nº 4, Art. 5º).

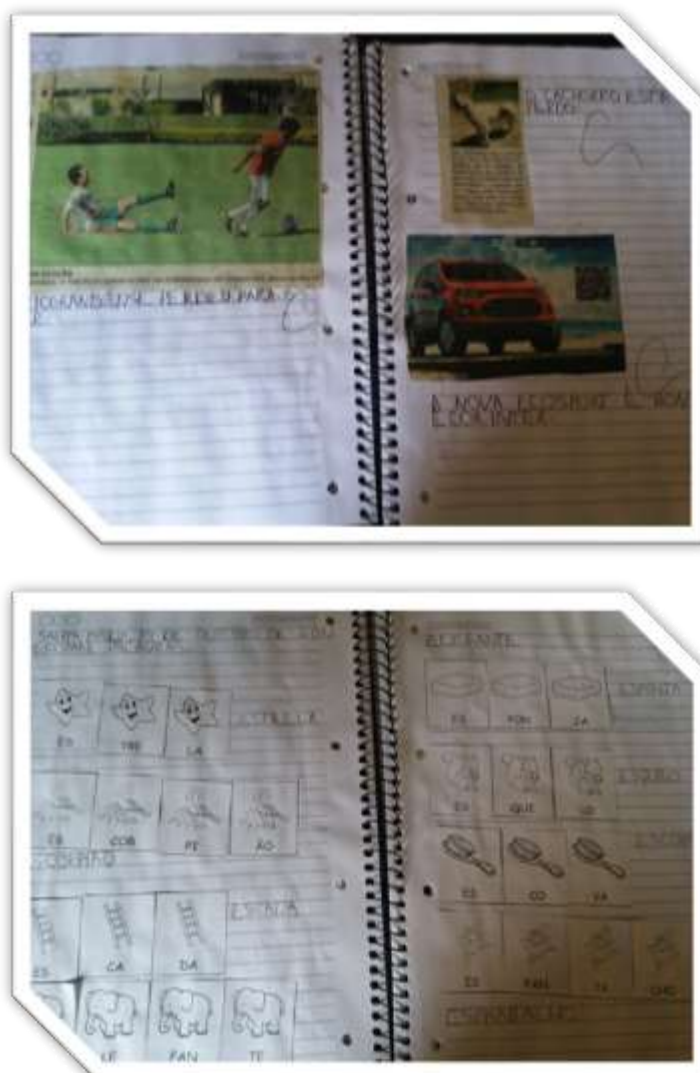
Apesar da orientação para realização do AEE no contra turno, algumas escolas acabam tendo como única opção o mesmo turno de aula, por diversos motivos, entre eles: a falta de condições financeiras da família em levarem seus filhos em mais um ou dois turnos semanais, dependendo da necessidade; falta de transporte público gratuito que realize o transporte dos mesmos até a escola; alternativa de adaptação curricular, neste caso de tempo, pois muitos alunos não conseguem ficar 4 horas aula dentro da sala, como era o caso de Arthur.

A narrativa da professora Téia contribui para a compreensão e exemplifica o fato do atendimento no mesmo turno da aula.

Uma coisa que o Edson Figueiredo, que eu acho uma escola ótima, eles têm no mesmo horário, eles participam da aula do currículo regular, ele tem a turma dele, e depois ele pode, se ele se cansa ele pode ir para a sala de recursos, o que na nossa escola não é oferecido, é no contra turno, então têm pais que não aceitam que eles tenham um período, não aceitam a gente dizer que eles têm o tempo deles, mesmo que tu diga para o pai, a fulana tem o tempo dela, na sala de aula regular. Então tem pais que não aceitam, tem um pai que eu tive problemas com os pais e tudo, porque eles querem que ela entre no horário e saia no horário, fique as quatro horas aula ali, têm momentos que daí ela surta, porque ela não quer mais, ela tem o tempo dela na sala de aula de ensino regular. E o pai não aceita, tanto que o atendimento dela é no contra turno com a educadora especial da nossa escola, eu acho algo difícil, a menina está evoluindo? Está, mas é algo difícil, e isso a Ligia sempre aceitou, o tempo dele, tudo no tempo dele né (Entrevista narrativa Professora Téia).

Durante os atendimentos eram trabalhados diversos conteúdos, incluindo os voltados para a aquisição da leitura e escrita, todos os conteúdos na maioria das vezes, envolvendo fotos, desenhos ou figuras que pudessem tornar o aprendizado mais facilmente visualizado.

Figura 11 – Caderno utilizado no AEE



Fonte: Acervo da Autora (2017).

A Resolução nº 4 CNE/CEB de Outubro de 2009 orienta sobre a matrícula dos alunos no AEE e define outros aspectos como: o público alvo da Educação Especial e as atribuições do profissional do AEE. A partir disso anuncia-se a necessária mudança de perfil profissional dos professores que atuam no AEE. Se antes o trabalho realizado no AEE acontecia no âmbito do reforço das capacidades aprendidas em sala de aula, agora era preciso rever esse conceito de educação. De acordo com esse documento as atribuições do profissional do AEE são:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a

funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Resolução nº 4, Art. 13º).

São 8 (oito) atribuições extremamente complexas de serem realizadas e cumpridas pelos profissionais da área. Especialmente quando olhamos para a experiência de inclusão escolar da cidade de Santa Maria, onde, geralmente as escolas contam com um professor especialista para cada aproximadamente 10 alunos com deficiência matriculados. Afirmando serem difíceis de serem cumpridas por apenas um profissional por escola, sendo necessário contratar mais professores para atuar no AEE. Acredito que havendo mais profissionais especialistas na área de formação de professores para atuar na inclusão escolar, por exemplo, poderia ser mais bem trabalhada em conjunto entre os profissionais envolvidos.

Para atender em partes o que as atribuições profissionais exigem é necessário um repensar sobre a docência no AEE. A visão que muitos tinham (têm) de reforço escolar atualmente ainda precisa ser revista, digo isto, porque recentemente fui questionada sobre o trabalho que era realizado no AEE e ao mesmo tempo a pessoa que questionou afirmou que seria como um reforço do que a professora trabalha em sala de aula. Romper com este instituído requer um esforço profissional para além do atendimento do aluno. É preciso muito estudo e pesquisa, assim como busca constante de materiais didáticos que possam oferecer oportunidades diferentes de aprender que não são ou não podem ser realizadas dentro da sala de aula comum, por inúmeros motivos: a) porque não condiz com o currículo daquele ano; b) porque o professor não tem conhecimento específico; c) por falta de espaço físico; d) ou porque simplesmente o aluno não vai conseguir realizar a atividade numa única tentativa e serão necessárias repetições desnecessárias ao restante da turma.

De acordo com a coleta de informações percebi que Arthur tinha no AEE não uma aula de reforço, porque quando ingressou no ensino comum estava bem aquém no desenvolvimento em relação à turma. Portanto, ele tinha na verdade uma espécie

de aulas particulares com o foco nas noções básicas de leitura, escrita e contagem. E assim foi por muito tempo, até que a família contratou educadoras especiais para atuar juntamente a ele na escola além das professoras que já o atendiam. Uma delas fui eu, e sobre esse contato contei anteriormente na seção 1.2 “Delineando a pesquisa”.

No ano de 2012, outro viés começa a ser trabalhado. O caderno começa a ser deixado de lado e outras atividades mais dinâmicas começam a dar contorno à nova forma de AEE. Arthur teve a oportunidade de vivenciar o AEE em outros espaços tanto dentro da escola, quanto fora dela. Aulas começam a ser realizadas no laboratório para fazer experiências; foram feitos passeios ao redor da escola; idas ao supermercado; fazer um lanche num barzinho, ou pegar um ônibus para ir até o centro passaram a ser o cenário desta nova cara do AEE.

Figura 12 – Arthur em atendimento educacional especializado na Livraria Athena



Fonte: Acervo da Autora (2014).

A partir dessa nova perspectiva os conhecimentos começam a ser mobilizados de outras formas. Contar e calcular com dinheiro de verdade, por exemplo, era um saber necessário para a sua vida no presente e no futuro que talvez não fosse tão fácil de ser trabalhado com a turma toda. Outra alternativa de trabalho foi a escrita de um diário, onde ele começou a produzir escritas espontâneas relacionadas ao seu dia -a- dia e seus sentimentos.

Figura 13 – Diário do Arthur



Fonte: Acervo da Autora (2014).

Escrever não era mais apenas um exercício de cópia e reprodução de frases que lhe ditavam ou que estavam no quadro de giz. Assim começou a ser instituído um novo modo de realizar o AEE de Arthur que deixou de ser apenas um lugar especial de estudar para ser a possibilidade de enxergar os conhecimentos com outros olhos.

Figura 14 – Arthur entre seus pais e a diretora da escola na ocasião de sua formatura do ensino fundamental



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Após ter passado por vários enfrentamentos no processo de inclusão escolar, que foram desde o convite para procurar outra escola, o ingresso numa classe especial, à matrícula numa turma regular, Arthur encerra um ciclo de estudos, concluindo o ensino fundamental. Apesar de todo o desgaste sofrido ao longo desses anos de escolarização, na foto percebemos a alegria de seus pais na cerimônia de encerramento das turmas de 8ª série do ano de 2013. Ao lado deles está a diretora da escola na época e que acompanhou grande parte da trajetória escolar de Arthur na Escola Edson Figueiredo.

A árvore continua em pé mesmo depois de longos anos sob as intempéries de fortes ventos que teimaram em derrubá-la. Palavras e ações que caem como chuva sobre os galhos deixando-os caídos sem força de se reerguer até que a luz e o calor do sol possam levar embora aquele peso que lhes impede de balançar novamente. Algumas marcas ficaram em sua história, mas todas elas foram sendo (re)significadas. Aquilo que era dor e sofrimento foi se tornando força para seguir em frente. “Durante um tempo, tive vergonha de que meu irmão pudesse ter um chilique na frente das outras pessoas. E aqui veio a primeira lição: eu deveria é sentir vergonha de ter vergonha” (Narrativa escrita do irmão). Presumivelmente, essa vergonha que se tornou aprendizado por parte do irmão, deve ter sido ainda mais difícil para Arthur que viveu a experiência do olhar e da fala estigmatizada, contudo ainda foi possível florir e seguir em frente.

6.1.2 Quirón: Centro de Excelência em Desenvolvimento Humano e Associação de Pais e Amigos do Autista de Santa Maria

Foi no período que eu fui “corrida” da escola que comecei a colocar o Arthur em tudo que foi possível. Na UFSM tinha o trabalho de equoterapia onde fazia parte. Ficou 5 anos frequentando. Então eu ia para lá e encontrei pessoas que passavam por dificuldades semelhantes, ainda não tinha o diagnóstico e quando veio, nós começamos a pensar nessa associação (Narrativa oral da mãe).

Não tem como falar da história de vida de Arthur sem falar do Quirón¹⁵. É um presente para a sociedade essa grande iniciativa de sua mãe, a criação da

¹⁵ O asteroide Quíron foi descoberto em 1977 e faz parte do sistema solar, localizando-se entre Saturno e Urano. O seu nome foi-lhe atribuído porque a sua função astrológica remete para a lenda

Associação de Pais e Amigos do Autista de Santa Maria no ano de 2008. O projeto surgiu da necessidade desta mãe em parceria com outros familiares que sentiam a precariedade de recursos voltados ao atendimento especializado para pessoas com autismo.

Figura 15 – Logomarca da Associação de Pais e Amigos do Autista de Santa Maria e Foto da Sr^a Lígia (à direita) na inauguração da Associação



Fonte: Acervo da autora (2017).

Através da associação foi possível estabelecer parcerias e lutar pelos direitos das pessoas com autismo.

de Quíron. Quíron era, na Mitologia Grega, o rei dos centauros. Filho de Saturno, foi criado por Apolo, com quem aprendeu sobre Medicina e sobre todas as artes. Por ter amplos conhecimentos, era responsável pela educação dos outros centauros, e era respeitado e venerado pelo seu saber, pela sua bondade e porque curava os outros. Contudo, acidentalmente um dia Hércules, seu amigo, feriu-o na coxa com uma seta envenenada. Quíron passou a viver em sofrimento porque, sendo imortal, não morreu, mas também nunca foi capaz de curar a sua própria ferida.

Mas como das dores crescemos mais fortes, Quíron mostra também os nossos potenciais escondidos, os dons que desconhecemos em nós, a nossa permanente capacidade de regeneração interior e de ajuda aos outros.

É através do sofrimento que sentimos que somos capazes de compreender as dores dos outros: apenas quem sofre ou já sofreu é capaz de conhecer o sofrimento alheio. Por vezes, Quíron aponta para uma deficiência ou limitação na nossa vida, que faz com que sejamos mais compassivos em relação aos outros. Disponível em: www.mariahelena.pt. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

A descrição acima foi indicada pela fundadora do Quirón, que neste caso muda o acento agudo da letra í para a letra ó, como forma de criar sua própria pronúncia e identidade diferenciando-se da história do Mito de Quíron na forma de escrever, porém mantendo a história da associação de força e resiliência como a da mitologia grega. Buscaram com esta analogia um objetivo, uma meta para o grupo de pais e amigos que sofrem com tantos percalços que a deficiência podem lhes impor.

Fomos para vários encontros com outras associações. E surge a ideia de fazer um dossiê¹⁶ para ver como está a situação do autismo no Rio Grande do Sul. Então, nós conseguimos uma audiência pública na Assembleia legislativa para falar de educação. Aí que nós resolvemos que nossos filhos tinham direito de frequentar a escola regular. Na época não tinha nada que os protegesse e garantisse o direito deles irem para a escola. E um promotor de São Leopoldo se colocou a disposição para nos ajudar na questão legal. Foi a partir do dossiê que foi gravado em 15 cidades com depoimentos. E descobrimos que o problema era escola e saúde. Mesmo as famílias que tinham dinheiro, as crianças ainda estavam em casa. Esse dossiê começou a ser feito por outros estados e começamos a nos comunicar com todo o Brasil. Na época teve um senador que nos ajudou a montar um fórum de discussão. Depois disso fomos para reuniões com a Secretaria de Educação até que conseguimos em dezembro de 2012 a aprovação da lei nacional 12.764 (Narrativa oral da mãe).

É minimamente emocionante perceber o quanto o empenho de famílias, em especial a família de Arthur, foi promotora da conquista de um direito público. Através de todo o preconceito, discriminação, falta de recursos vivenciados por esses sujeitos é que temos hoje, em lei, a garantia de direitos para o futuro. A lei citada pela mãe é a que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e que define de fato que o autismo é uma deficiência, dando a pessoa com autismo a possibilidade de usufruir todos os outros direitos que antes lhe eram tolhidos.

Entre tantos direitos definidos pela Lei nº 12.764, destaco o atendimento multiprofissional que é uma das metas do Quirón, pois sabem da diferença que um atendimento multiprofissional concentrado no mesmo espaço onde os profissionais possam trocar informações e estudar cada caso atendido faz melhores condições de progresso do tratamento para o autismo.

Um dos objetivos do Quirón era se tornar um centro de excelência em desenvolvimento humano, como o próprio nome de registro da associação já previa. No entanto, as parcerias foram muito difíceis, pois nem todos os profissionais que aderiam à causa tinham condições de manter preços mais acessíveis aos associados. A associação, hoje não mais sobre a presidência da mãe de Arthur, ainda luta por um espaço de reconhecimento e investimento público. Ainda não conseguiram um lugar cedido pela prefeitura para estabelecer a sede e ainda conta a, apenas, com a participação de profissionais voluntários, o que de certa forma atrasam o desenvolvimento desta instituição, pois ainda não é vista como referência

¹⁶ Este dossiê possui um conteúdo tão impactante em relação a realidade das famílias e dos sujeitos com autismo, que optamos em colocar em anexo a esta tese, no intuito de que as pessoas tomem cada vez mais conhecimento sobre a saúde e educação pública.

para o auxílio no desenvolvimento das crianças e jovens com autismo, nem mesmo de amparo aos cuidadores, na maioria das vezes as mães que acompanham seus filhos às terapias.

Figura 16 – Eu e Arthur em mobilização do Dia Mundial de Conscientização do Autismo na Praça Saldanha Marinho em Santa Maria



Fonte: Acervo da Autora (2012).

Apesar disto, a Associação sempre esteve presente nas mobilizações para a conscientização do autismo, em alguma delas pude participar e verificar o quanto as pessoas estão indiferentes à causa. Conferi que há pouca adesão da sociedade nestes movimentos sociais, creio que por pouca empatia ou por não serem capazes de compreender numa perspectiva mais humana o que o conhecimento sobre o autismo pode contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos acometidos por este transtorno ou até mesmo para ajudar a superar barreiras que o preconceito impõe na vida deles.

7 OS FRUTOS: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

7.1 OS FRUTOS NÃO SABOROSOS: DAS DIFICULDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR À NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Após a conclusão do ensino fundamental e toda a alegria de ter completado um ciclo, surgem novamente preocupações com a escolha e ingresso em uma escola nova. Optaram pela matrícula em uma escola particular onde outros meninos, também autistas, que frequentavam a Associação Quirón, já estudavam. A experiência não foi vantajosa, porque além de pagar uma mensalidade alta, era necessário pagar uma monitora para acompanhar o aluno. No caso de Arthur que já possuía certa autonomia para atividades diárias a exigência da monitora por parte da escola se configurava em um atraso no seu desenvolvimento. Por esse e outros fatores que não estavam de acordo com os objetivos da família, optaram por mudar de escola.

A escolarização do Arthur sempre foi muito complicada, as dificuldades foram imensas, várias trocas de escolas devido à falta de estrutura, a precariedade e a falta de preparo para lidar com autismo, o Cilon Rosa foi a única escola que proporcionou uma estrutura através de um profissional com conhecimento e uma sala multidisciplinar, mesmo com todas estas dificuldades sempre acreditamos no progresso do Arthur, pois é um jovem com muitas características peculiares, que precisava de uma melhor estrutura para seu desenvolvimento.

Apesar desta narrativa o Arthur conseguiu evoluir através do ensinamento de profissionais contratados, os quais foram fundamentais para o seu desenvolvimento (Narrativa escrita do pai).

O ingresso na Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, oportunizou-nos um reencontro. Como já mencionado no capítulo 1, começamos a superar juntos cada desafio que a escola nos imputava dia a dia. Quando soube da sua vinda para a escola onde eu lecionava, fiquei muito empolgada e logo comecei a pensar em quais ações seriam necessárias para a sua recepção. O primeiro passo foi conversar com a vice-diretora para escolher em qual das 14 turmas de 1º ano iríamos matricular o Arthur. Analisamos qual turma teria um perfil mais acolhedor e que talvez conseguisse lidar da melhor forma possível com o modo diferente de ser do Arthur. O segundo passo foi a preparação da turma para receber o estudante, fiz isto através de algumas conversas com a turma no sentido da sensibilização do olhar para o diferente, para isso utilizei alguns vídeos e falei sobre a temática dos direitos humanos.

A expectativa que se depositava na experiência escolar de Arthur nessa escola era muito positiva. No entanto, tanto nós professores quanto a família sabíamos que não seria uma tarefa tão fácil. A narrativa de uma das professoras do ensino médio que lecionou para o Arthur traz algumas recordações sobre a sua vivência na turma 103.

Eu fui professora do Arthur, no ano de 2014, quando ele estava no 1º ano. Eu lembro que antes de entrarmos na sala nos foi comunicado pela coordenação que teríamos um aluno autista. Lembro também que alguns colegas comentaram que ele gostava muito de sair da sala. Quando eu entrei na sala de aula, era então a turma 103, eu senti na turma um grande carinho pelo Arthur. Ele foi muito bem acolhido. Havia um relacionamento entre eles muito humano. Parecia que os colegas não o identificavam como alguém diferente, autista. Ao contrário, os colegas sempre procuravam ajudá-lo, tinham um grande carinho por ele. E eu acredito que isso fez muita diferença naquele ano de 2014. Nas minhas aulas, eu não trabalhava a língua portuguesa, eu trabalhava a disciplina de seminário integrado e trabalhava essa disciplina através de projetos. Então, nas minhas aulas como eram teóricas e práticas, e quando nós tínhamos as aulas teóricas o Arthur gostava de escrever poesias. Ele ficava na classe dele que depois eu lia e corrigia com ele. Ele suprimia algumas letras, mas era sempre possível ler aquilo que ele escrevia. Era muito bonito porque demonstrava sentimento da parte dele. E quando nós tínhamos nossas aulas práticas ele sempre participava (Entrevista narrativa professora Maribel – 1º ano ensino médio).

O fato desta professora ministrar uma disciplina em que a didática era realizada por meio de projetos, facilitou a participação do Arthur nas atividades, pois ele produzia as respostas conforme as suas habilidades.

Figura 17 – Professora Maribel e Arthur em atividade da disciplina



Evidencia-se que além do trabalho diferenciado houve um desejo por parte da professora e dos colegas de que Arthur fizesse parte daquele grupo que se constituía. Outro fator preponderante que deve ser destacado nesta narrativa foi a entonação de voz utilizada pela professora para contar essa e outras memórias a respeito da sua experiência com o Arthur. É destacável a alegria e satisfação com a qual resgatava suas memórias através da fala. Este sentimento converge com a narrativa a seguir.

Os professores têm de querer a inclusão. Eles têm que aceitar que existe e que não têm como retroceder. Eles têm que colocar o coração, porque eu passei por muitas dificuldades com professores. Principalmente com o pessoal das exatas. A criança não vai andar. Um dia eu pedi licença e entrei na sala dos professores e escrevi uma fórmula de matemática financeira no quadro, porque a professora de matemática (ensino fundamental) colocava ele pra fora da sala de aula, porque ele fazia barulho, porque ele ficava se sentindo todo errado e ele precisava fazer alguma coisa para ela entender isso. Ela achava que ele atrapalhava e então ela o colocava para fora da sala de aula. Aí eu coloquei a fórmula e pedi para que ela desdobrasse o juro da fórmula. Não consegui fazer. É bem assim que meu filho enxerga as suas aulas quando a senhora coloca uma equação no quadro. Ele adora carro. Pergunte para ele quantas rodas tem um carro? Tem mil coisas para explorar com carros, por exemplo. Se falar essa linguagem, ele vai ficar a aula inteira quieto. Entra no mundo dele (Narrativa oral da mãe).

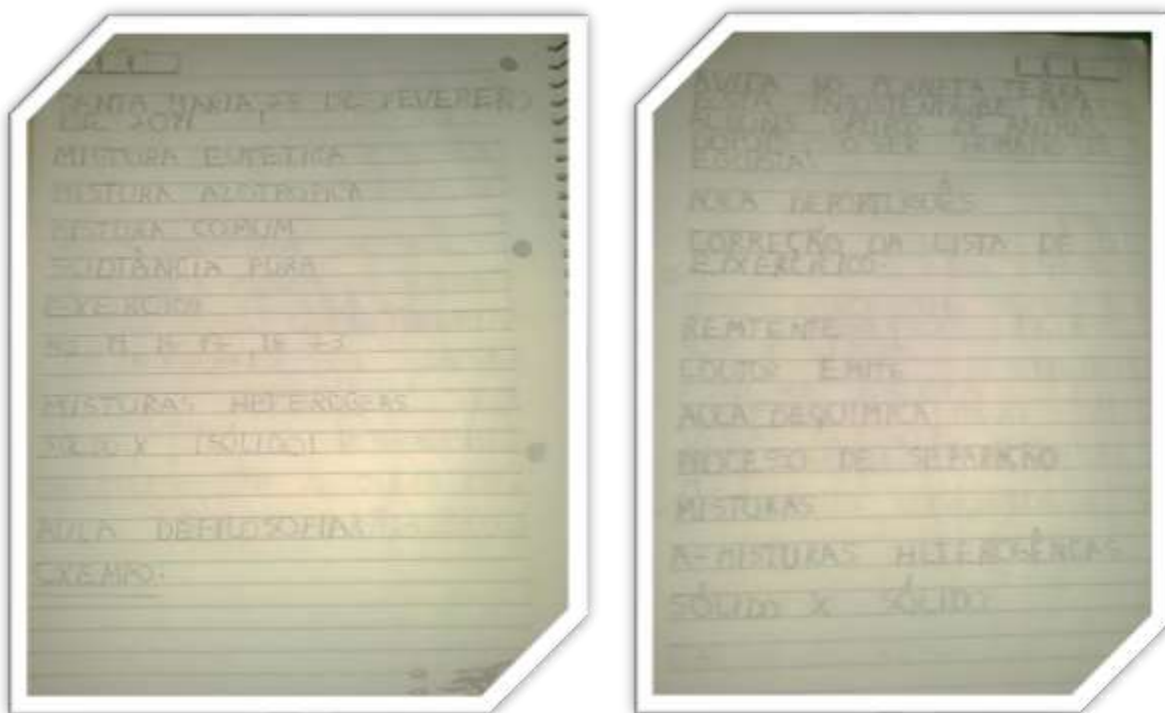
Diferente dessa experiência citada do ensino fundamental, as vivências de Arthur na nova escola de ensino médio pareciam ser um pouco distintas. Os frutos do planejamento para o processo de inclusão de Arthur começavam a despontar. Porque na narrativa anterior da professora Maribel podemos perceber sentimento de acolhimento por parte dos colegas que foi semeado por mim antes da sua chegada parecia estar realmente frutificando. Apontada como uma possível dificuldade para o trabalho em sala de aula, as saídas de Arthur da sala de aula, foram encaradas com muita naturalidade pelos colegas e pela professora Maribel, foram respeitados os limites do aluno e aos poucos este comportamento foi diminuindo até desaparecer, no entanto ainda estávamos longe de uma inclusão escolar de fato.

A dificuldade por parte dos docentes em compreender o modo como Arthur aprendia, pode estar alocada no fato de não possuírem experiência para o trabalho com o diferente que requerem estratégias diferenciadas de ensino e avaliação. A narrativa acima aponta a dificuldade que Arthur tinha em compreender o contexto das aulas devido ao seu atraso no desenvolvimento global. Para ajustar essa situação teria sido necessária uma proposta de adaptação/flexibilização curricular levando em consideração a temática dos conteúdos do ano/série em que estava

matriculado sendo adaptada para os assuntos que lhe despertavam interesse ou tarefas que fossem possíveis dele realizar, assim como a mãe cita o exemplo pelo interesse por assuntos relacionados a carros.

É importante destacar que após o ingresso na escola de ensino médio, foram elaboradas por mim em conjunto com a família o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), no intuito de orientar o trabalho dos professores da sala de aula comum e do trabalho no Atendimento Educacional Especializado. Após este documento ter sido elaborado ele foi entregue a todos os professores daquela turma para que então pudessem traçar suas estratégias metodológicas. Apesar disso, lembro-me que muitos professores preferiam não realizar nenhuma alternativa metodológica para a participação mais efetiva e que pudesse fazer sentido para Arthur. Dessa forma, tínhamos alguns frutos do processo de inclusão, mas estes não tão saborosos assim.

Figura 18 – Registro das aulas do ensino comum no caderno de Arthur



Fonte: Arquivo pessoal do estudante (2014).

Havia ainda alguma barreira que impedia os professores de atuarem de forma diferenciada. Supostamente o fato de não possuírem formação específica, por não conhecerem o autismo e suas características, por estarem preocupados em “vencer”

o conteúdo programático, ou simplesmente por desacreditarem na capacidade intelectual do sujeito com deficiência. Os registros no caderno de aula comprovam que na maioria das vezes não eram realizadas adaptações de conteúdos e contextos, pois percebemos uma cópia descontextualizada e desconectada com o perfil cognitivo do estudante.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) é necessária uma avaliação preponderantemente qualitativa em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 12-13).

Dessa forma, o fato dos professores já terem tomado conhecimento do PAEE, terem a oportunidade de dialogarem, comigo, a professora de Educação Especial, e mesmo assim manterem suas práticas inalteradas frente à diversidade, nos remete a pensar que existe uma posição destes professores em relação à presença destes alunos em sala de aula. Hipoteticamente esta posição passe pela silente e eloquente forma de negar a inclusão escolar ou o modo como ela vem sendo difundida. Em outra perspectiva de análise, mas dentro deste mesmo contexto a professora Téia aponta em sua fala os fatores que dificultam o trabalho docente frente ao desafio da implementação das proposições pedagógicas para o atendimento dos alunos com deficiência.

É bem difícil falar sobre inclusão, eu acho bem difícil mesmo. Porque nós temos alunos deficientes auditivos, visuais, cadeirantes, autistas, com Síndrome de Down, deficiência mental, então são vários tipos de inclusão, então isso é difícil. Aí tu pensas bem, tu colocar três alunos, mesmo que com cuidadores, em uma sala de aula de ensino regular, de primeiro ano e uma professora tentar passar alguma coisa, ensinar para esses três alunos que para cada aluno especial diminui um, no ensino regular, mesmo assim esse aluno vale por muito mais alunos. Eu vejo isso dentro da minha escola, então eu acho bem difícil mesmo. É como eu te disse assim, a lei diz claramente que eles têm que eles podem frequentar o ensino regular tal, mas é como eu te falei, cada um tem o seu tempo, e parece que os pais se baseiam na lei, achando que tem que ficar essas quatro horas aulas, então

isso aí eu já acho um dos erros da inclusão, permitir que esse aluno fique dentro de uma sala de aula quatro horas aula, sendo que o tempo dele é menor, é uma das coisas que eu acho que está bem errado, e colocar isso para os pais (Entrevista narrativa da professora Téia).

Esta narrativa aponta para a necessidade de repensar a inclusão escolar de crianças com deficiência levando em consideração as condições que elas possuem em participar da rotina escolar. Nesse contexto é assinalada a questão legal como fato de embasamento das famílias em requererem o direito de acesso de seus filhos na escola comum. Como já havia problematizado anteriormente, as famílias, nesse ponto de vista, acabam sendo sucumbidas pelo discurso inclusionista que moralmente promete uma melhora para a condição de vida e desenvolvimento de seus filhos. Todavia, a narrativa docente aponta para o contrário. Percebemos que a experiência docente evidencia que há dois problemas para a inclusão de alunos que possuem deficiências cujas dificuldades são grandes. A primeira é em relação à docência no ensino comum quando se têm alunos com deficiência matriculados, pois segundo a professora Téia é difícil atender as demandas de aprendizagem individual de cada um dos alunos incluídos concomitante às demandas dos outros alunos que não são diagnosticados como público-alvo da Educação Especial. E a segunda dificuldade, é sobre a distância entre as proposições legais e pedagógicas para o atendimento escolar aos alunos com deficiência dentro das atuais formas de organização do sistema educacional.

Nesse mesmo cenário a professora Tatiana da disciplina de matemática do ensino médio também menciona a dificuldade do trabalho em sala de aula quando existem alunos incluídos.

A maior dificuldade encontrada foi conseguir conciliar em um mesmo espaço físico atividades totalmente diferenciadas para uma turma de 1º ano, com as atividades do aluno Arthur. Algumas vezes as práticas pedagógicas do aluno Arthur foram deixadas de lado, pois o mesmo precisava de alguém ao seu lado auxiliando-o sempre, o que nem sempre era possível (Entrevista Narrativa professora Tatiana – 1º ano ensino médio).

Porém, apesar da dificuldade relatada encontramos nesse discurso uma outra posição que não é a de negação, mas sim da tentativa da realização de um processo de inclusão com atividades diferenciadas. As condições cognitivas, sociais e emocionais de participação na integralidade do turno de aula; atendimento individualizado dentro do grupo; e a falta de formação docente específica são elementos que se aglomeram a outro problema que interfere na consolidação da inclusão escolar

que é a questão da responsabilidade compartilhada de tornar uma escola com proposta inclusiva. A professora Mônica destaca esta dimensão na narrativa a seguir.

Quando davam aqueles problemas no recreio, ah é o fulano, é o teu aluno, e eu sempre batia na mesma tecla, todos são alunos da escola, no momento que ele foi matriculado ali quem tem que incluir ele, acolher ele tanto ele quanto os outros é a escola, não é eu, ele não é meu, ele é da escola. É uma escola com inclusão? É uma escola com classe especial? Então a proposta da escola tem que ser essa, ela tem que pensar essas coisas e não tem nada de mais, hoje ele brigou, subiu em uma árvore, entrou em um vão do muro, que nem teve uma que fez, tivemos que chamar os bombeiros, então fecha aquele vão, não deveria estar aberto, porque qualquer criança poderia ter entrado lá, subiu na árvore, então no dia a dia a medida que as coisas vão acontecendo o aluno que está ali com algum tipo de deficiência, vai aprendendo. O outro que também apronta e faz e ninguém fala tanto, então aquela coisa do cuidar do outro, do acolher o outro, do saber que todos tem alguma coisa que talvez não seja tão perfeito, então a escola precisa incluir com a proposta de inclusão, e para isso tu precisa de recursos humanos, eu nem digo tanto de recursos materiais, os materiais vão vir à medida que o teu professor é bom, aí ele vai exigir o material, porque ele vai querer fazer, mas se os recursos humanos não são bons, tu podes ter a melhor escola, a mais bonita, a mais linda, a mais rica, o professor tem que ser bom (Entrevista narrativa professora Mônica).

Embora muitas mudanças legais e paradigmáticas estejam sendo promulgadas no intuito de concretização do projeto de educação inclusiva, os alunos público-alvo da Educação Especial continuam sendo vistos como responsabilidade de professores especialistas na área. Tanto é que a professora Carmen, em determinado momento da entrevista narrativa afirma que “o especial, ele é cuidado pela educadora especial”, quando questionada se saberia se o aluno frequentava outros atendimentos fora da escola. O discurso que se apresenta fornece afirmativas suficientes para compreendermos que é necessária uma revisão por parte dos docentes sobre o pertencimento da responsabilidade sobre todo e qualquer aluno, seja deficiente ou não.

Nessa perspectiva, comungo com Omote (2003) quando afirma que:

Há necessidade de discutirmos também a formação dos professores de ensino comum na perspectiva inclusiva, uma vez que eles têm importante papel a desempenhar na construção da educação inclusiva; cabe a eles uma parcela expressiva de responsabilidade nesse empreendimento (OMOTE, 2003, p. 149).

Não assumir essa responsabilidade e não desenvolver o sentimento de pertencer ao projeto de educação inclusiva é um problema que juntamente com

outros que já foram citados dificultam o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino comum.

7.2 AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO ENSINO COMUM

Através da leitura e análise das narrativas docentes conclui-se que as barreiras para a atuação na perspectiva da educação inclusiva são intensas e que estão vinculadas a inúmeros fatores já problematizados anteriormente. Aparecem fortemente nos textos discursivos a questão do preparo profissional relacionado à dificuldade do trabalho em sala de aula com o aluno público-alvo da Educação Especial. Por esse motivo, é necessário refletir sobre esse preparo que interpretamos aqui como necessidade formativa. Essa questão é marcada fortemente pela professora Carmen, da disciplina de geografia do ensino fundamental.

A maior dificuldade é que a gente não tem preparo nenhum, porque eu, por exemplo, me formei em 1986, a gente nem tinha a política da inclusão, os alunos especiais eram trabalhados em escolas especiais para eles, no momento que a inclusão chegou deu um pânico, porque ninguém sabia trabalhar, e mesmo tendo uma educadora especial na escola, ainda a gente carece de informações de como trabalhar com esses alunos (Entrevista Narrativa professora Carmen – 7º ano).

Temos ouvido frequentemente nas escolas ou em eventos em que a temática da inclusão é abordada, este discurso sobre a falta de formação específica para o ensino de alunos “especiais”. E mais uma vez esse fato também desponta nessas narrativas que vimos destacando, no entanto, temos tentado pensar nesse problema a partir dos estudos de Nóvoa (2009a) que entende esse “preparo” como sendo a profissionalidade docente. Nesse sentido, ele convoca a uma mudança de paradigma nos impelindo a compreender a formação como uma ação que deve estar alocada dentro da práxis. Não há como esperar que organismos externos à escola deem conta das demandas peculiares de cada contexto.

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009a, p. 3).

O conteúdo, que se apresenta nas narrativas, rejeita a responsabilidade compartilhada do projeto de educação inclusiva. Este não é necessariamente um posicionamento exclusivamente pessoal em relação ao aluno com deficiência, mas sim um posicionamento político frente às demandas da educação como um todo e dos conflitos e tensões relacionadas às precariedades do ensino público já denunciadas diversas vezes pelo professor que clama por melhores condições de trabalho. A responsabilidade na inclusão deve ser compartilhada, mas para isso é necessária uma mudança estrutural para que o professor e o especialista – como cita a professora anteriormente – tenham oportunidades de colaborarem juntos no processo de inclusão, como sugere Nóvoa (2009a).

Os problemas no processo de incluir um aluno com deficiência no ensino comum são imensuráveis vistos a partir das narrativas docentes. Isto é, somente aqueles que vivenciam diariamente o cotidiano escolar podem dizer quais são os limites à sua efetivação. Nesse sentido, além de reconsiderar a respeito do modo com a inclusão escolar vem sendo colocada em prática é preciso também olhar para a formação deste professor que é e sempre será um dos atores principais desse evento.

Não estamos tentando olhar para o professor como a solução para o problema da inclusão, pelo contrário, é preciso perceber que além de todas as barreiras –sejam elas atitudinais ou arquitetônicas- existe a necessidade de repensar a formação do futuro professor e do professor atuante em escolas que enfrentam a complexa tarefa de incluir. Nesse debate se coloca em pauta a questão de que a formação docente poderia, hipoteticamente, ajudar a diminuir a distância entre o real e o ideal proposto pela atual condição estatal e social para o cumprimento da educação inclusiva.

Nessa perspectiva, o Documento Subsidiário à Política de Inclusão do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial, discute a importância atribuída ao professor apontando a seguinte reflexão.

Um pressuposto frequente nas políticas relativas à inclusão supõe um processo sustentado unicamente pelo professor, no qual o trabalho do mesmo é concebido como o responsável pelo seu sucesso ou fracasso. É claro que a aprendizagem dos alunos é uma das metas fundamentais, não só dos professores, mas de todo o profissional que esteja implicado com a educação e, sem dúvida, uma prática pedagógica adequada é necessária para alcançá-la. Porém, acreditar que este objetivo possa ser alcançado apenas com a modificação destas práticas é uma simplificação que não dá conta da realidade de nossas escolas. Convém aqui lembrar um trecho da

declaração de Salamanca que destaca: “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”. Uma política educativa que afirme que sobre o professor recaem as esperanças de melhoria da educação brasileira tem como único efeito situar o professor frente a um ideal que adquire mais a dimensão de um “fardo” a ser carregado solitariamente que de uma possibilidade a ser concretamente alcançada (BRASIL, 2005, p. 7).

Nega-se a possibilidade do professor resolver sozinho a partir de suas práticas pedagógicas o problema da inclusão dos alunos com deficiência, contudo afirma-se que ele é uma parte responsável na construção de uma ação educativa ensejada inclusiva.

À medida que iam relembro de como era a prática pedagógica em sala de aula com o Arthur, algumas professoras se remeteram, também, a outros casos de alunos com deficiência que tiveram a oportunidade de serem seus alunos.

Especificamente conteúdo não se trabalhava com ele, ele tinha um diário de tudo que era feito, e na aula ele socializava, era só isso. Até porque o grau, não é bem esse nome, grau pedagógico, não sei como a gente chama, mas o nível dele eu acho que era de segundo ano ou primeiro ano, então a geografia não tem como tu trabalhar né, eu tenho agora um outro aluno que eu estou trabalhando que eu não sei especificamente o que é, mas é déficit intelectual, então eu trabalho assim, as datas festivas, como agora eu trabalhei o dia do gaúcho e pego atividades de terceiro ano, e ele já realiza, mas o Arthur não (Entrevista narrativa professora Carmen – 7º ano).

As palavras da professora Carmen sistematizam a experiência vivida na relação professor – aluno com deficiência e retratam a falta de conhecimento que resultam na exclusão dentro do propósito de incluir. Sua fala sintetiza uma posição recorrente: “conteúdo não se trabalhava” o que nos leva a pensar que a escola deixa de lado seu objetivo maior que é o de ensinar, para se resumir a um lugar em que o aluno “na aula, ele socializava”, apenas isto. Apesar de lecionar geografia eram realizadas atividades mais facilitadas, como “as datas festivas” para serem trabalhadas paralelamente, consubstanciando a permanência de um paradigma segregacionista dentro do sistema educacional que legalmente preconiza a inclusão.

Não é possível que essas práticas continuem sendo enfatizadas e nesse sentido Rodrigues (2007) em suas investigações sobre educação inclusiva nos aponta algumas dimensões indispensáveis para cumprir com a educação inclusiva e reafirma que a formação do professor não é a única via para tal missão.

Poder-se-ia pensar que este problema se resolveria com a adição de mais conteúdos à formação e eventualmente com a extensão dos currículos de formação. Mas não é esta certamente a solução. Não parece ser a simples

aquisição de mais conhecimentos de índole teórica que fará o professor ser mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta (RODRIGUES, 2007, p. 11-12).

Apesar de importante a formação inicial e continuada de professores de todas as licenciaturas essa não é a única alternativa para resolver um problema de conjuntura macro. Muito está mudando em relação ao papel do professor, a exemplo disso temos a virada do antigo professor transmissor de conhecimento para o atual professor mediador dos processos de aprendizagem. O professor que oferece oportunidades de aprendizagem ao aluno é considerado com o perfil mais adequado para atuação numa proposta de educação inclusiva.

Para tal projeto de incluir aqueles que estão fora do padrão de desenvolvimento, sugere-se que a formação inicial obtida por este professor deveria contemplar os saberes necessários para o ensino da leitura e escrita, por exemplo, de alunos com condições habituais e não habituais de aprendizagem. Fato que raras vezes encontramos nas disciplinas curriculares das universidades, pois as metodologias das licenciaturas trabalham com alunos hipotéticos e o currículo dos cursos possuem disciplinas específicas para isso, como por exemplo, “Fundamentos da Educação Especial”, “LIBRAS” ou “Educação Especial: processos de inclusão”, as quais destacam ainda mais a ideia da Educação especial como um sistema paralelo à educação comum.

Tendo em vista essa lacuna nos cursos de formação, na maioria das vezes o professor tem seu primeiro contato com os “alunos especiais” na mesma ocasião em que são os únicos responsáveis pelas suas aprendizagens, isso resulta em uma experiência, no mínimo desafiadora.

Foi uma experiência nova e ao mesmo tempo desafiadora, trabalhar com o Arthur fez com que eu mudasse todos os meus paradigmas e os recompusesse de uma nova forma, pois muitas vezes, tinha que mudar as estratégias para encontrar outra forma de resolver determinado fato (Entrevista narrativa professora Tatiana – 1º ano ensino médio).

Para Soares e Carvalho (2012) as modificações necessárias para a reorganização do plano da organização curricular e das práticas pedagógicas não podem contar com conhecimentos que já temos, e sim devem surgir da problematização “como condição de superação e de construção de práticas mais promissoras que envolvam a consideração não apenas do direito dessa população à educação, mas também das exigências que garantam seu exercício” (p. 130-131).

Deve-se sim avaliar, planejar e intervir com segurança a partir de seus estudos contínuos, pois a profissão professor, mais do que muitas outras, exige uma formação permanente e autônoma. Por fim, de nada adiantam as dimensões anteriores se o professor não tiver uma atitude despida de preconceitos, otimista, possuir capacidade de relacionar teoria e prática e proatividade frente à possibilidade de aprender do aluno com deficiência.

7.2.1 Indícios da superação da formação docente como solução

Tamanha é a envergadura do problema de inclusão sem restrições em escolas com professores sem formação específica, que percebemos a escola problematizando, reclamando melhores condições e tentando agir em prol da educação inclusiva. As famílias intensificam esse desafio por depositarem grandes expectativas de aprendizagem de seus filhos através da escola comum e de seus professores. Os gestores públicos garantem a aprovação das normas para a execução desse projeto. Todo mundo está envolvido com a proposta, mas no fim quem realmente sente o problema de educar alunos - que até bem pouco tempo atrás eram considerados ineducáveis- é o professor do ensino comum.

Com certeza, nós professores, não somos preparados para trabalhar com todos os tipos de problemas, diagnósticos. Nós não temos este preparo na nossa formação profissional. Entretanto, nós aprendemos através da nossa prática, didática e metodologia, nós aprendemos a trabalhar com todos os tipos de alunos. Eu acredito que nem que nós tivéssemos essa formação, eu acredito que cada caso é um caso. Tudo depende da turma em que ele estará incluído, depende da maneira que ele será tratado nessa turma. Tudo depende também de como o professor visualiza este aluno. Ele não é um a parte para nós, em nem um momento eu tive esta ideia do Arthur, de que ele estaria a parte do meu trabalho, ou que ele apresentaria uma dificuldade imensa em que eu não conseguiria trabalhar (Entrevista narrativa professora Maribel- 1º ano ensino médio).

As professoras do ensino médio, apesar das dificuldades, apontam para a tentativa de ser o melhor que conseguem enquanto profissionais tentando ultrapassar as barreiras que a falta de condições escolares lhes impõem.

A narrativa desta professora relaciona-se ao que Nóvoa e Finger (1988, p. 128) apontam como processo de formação docente.

El adulto em situación de formación es portador de una historia de vida y de una experiencia profesional. Más importante que pensar em formar a este adulto, es reflexionar sobre el modo como el mismo se forma, es decir, el

modo como se apropria de su patrimonio vivencial através de uma dinâmica de comprensión retrospectiva.(NÓVOA, FINGER, 1988. p. 128)

Vimos isto presente no discurso esperançoso da professora Maribel, que rememora sua própria aprendizagem docente ao recontar a sua experiência com o estudante Arthur. Ela se desafia dentro de sua própria “prática, didática e metodologia”, bem como ela mesma pontua. A professora Tatiana, nesse mesmo caminho afirmou que, sempre que possível, dedicava um trabalho comprometido em sala de aula com o Arthur.

A minha prática pedagógica foi voltada para o interesse do aluno Arthur, visto que gostava muito de carros, jogos didáticos, material concreto, leitura em sala de aula. Trazia atividades envolvendo raciocínio lógico, sempre que possível envolvendo o que ele mais se sentia atraído (Entrevista narrativa professora Tatiana- 1º ano ensino médio).

Não seria legítimo afirmar que a formação de professores é alternativa fulcral para resolver o problema da inclusão escolar, mas sim questionar o modelo, os valores, objetivos e as práticas dessa formação pensando na política de inclusão. Não se esquecendo de problematizar o modo como as políticas públicas vêm instituindo modos de operacionalizar a inclusão de alunos deficientes no ensino comum.

Conhecer o processo de escolarização de um estudante a partir de sua história de vida nos remete a pensar sobre o conhecimento dos percursos pessoais dele e conhecer, entre outras dimensões desse tema, os depoimentos das professoras que conseguiram enfrentar as suas maiores dificuldades pedagógicas ao se depararem com o diferente em suas salas de aulas tão possíveis de serem homogêneas até à data de sua chegada.

Realizar a rememoração do tempo em que foram professoras deles lhes oportunizou também uma formação profissional, neste caso, entendemos como (auto)formação, reiterada pelas palavras de Bolívar, Domingo, Fernández (2001)

La autobiografía e historias de vida se han constituido en un buen aliado, en el intento de construir nuevas metodologías y prácticas de formación, sensibles al profesor/ a como personas, que rompan con las formas “escolarizantes” para adultos con una experiencia profesional de vida. (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001, p.225)

A trajetória profissional por mais difícil que seja não é empecilho para estes professores deixarem de caminhar rumo à inclusão escolar. Percebemos que grande parte busca a superação, acredita e aposta de forma solidária no outro. Seres

humanos que ultrapassam as barreiras físicas, emocionais e políticas em busca do novo, do diferente, do não dito.

Se conseguíssemos fortalecer estas características durante os processos formativos vivenciados ao longo de uma graduação ou pós-graduação poderíamos construir uma possibilidade de uma maior busca de sensibilidade e generosidade em relação ao outro. Pois, percebo que vivemos numa sociedade individualista, narcisista, competitiva e despreparada para o enfrentamento das diferenças. Mas, entendo que este passo é o inicial e precisamos aliar a este momento uma formação docente teórico-prática que lance o professor para uma pedagogia comprometida e capacitada para o trabalho em sala de aula com alunos que fogem ao modelo ideal.

A escola sozinha não faz a inclusão, eu acho que para a inclusão funcionar, no mínimo, é preciso um educador especial, uma família comprometida, professores comprometidos e atualizados, uma escola que dê acessibilidade para eles tanto material como emocional, o professor tem que estar preparado emocionalmente (Entrevista narrativa professora Téia).

Como se vê, em nenhuma fala das professoras houve qualquer referência a atividades conjuntas entre professor especializado e professor da sala comum. O que implica pensarmos que há uma demanda muito grande de alunos para serem atendidos pelo especialista no AEE, dificultando a interlocução com os demais professores. Por isso, acredita-se que é urgente o investimento na contratação de mais professores especializados, valorização salarial, fazer cumprir com a carga horária de planejamento, assim como contratação de profissionais de psicologia para atuarem junto à equipe de professores. Conseguimos perceber um esforço docente para enfrentar as dificuldades assim como a clareza das mudanças necessárias para transformar a simples matrícula de aluno com deficiência na complexa tarefa de incluí-lo.

É importante, sim que, reflitamos sobre as nossas práticas docentes acreditando nas possibilidades de superação das dificuldades que encontramos na implantação da inclusão nas escolas. Configura-se num caminho árduo, mas que precisa ser trilhado. Contudo, a responsabilidade não é somente do docente, da família, da escola inclusiva ou da escola comum. Acredito em responsabilidades partilhadas e numa cogestão de instituições envolvidas na promoção e no desenvolvimento humano independente do credo, da raça, da cor, da condição social e das deficiências.

7.3 OS FRUTOS SABOROSOS: INCLUSÃO COMO MODO DE SER

Hodiernamente, Arthur mora na cidade de Porto Alegre, como escolha. Primeiro, foram seus irmãos a trabalho e fixaram residência na cidade. Após vários investimentos em terapias e escolas na cidade de Santa Maria/RS, a família sente a necessidade de visualizar novas perspectivas para o futuro de Arthur. A chegada à cidade grande foi muito desafiadora, pois houve uma mudança de rotina muito significativa, o que lhe trouxe uma reação muito adversa.

Muitas crises ocorreram no sentido de se tornar agressivo ao ponto de morder e bater em sua mãe, Uma espécie de pedido de socorro para que alguém ou alguma coisa lhe devolvesse todas as aprendizagens e relações que havia construído durante seus 20 anos morando na cidade de Santa Maria. Como uma tempestade que avassala galhos e troncos, deixando por terra toda a protuberância que havia galgado durante esses anos, Arthur se sente arrasado e precisa encontrar forças para revigorar-se frente aos novos, mas conhecidos desafios de conhecer pessoas, aprender a caminhar sozinho na rua, conhecer a cidade, entre outras tarefas tão importantes para a sua sobrevivência.

Arthur cresceu. Em Santa Maria, deixou muitos amigos e muita saudade. Em Porto Alegre, faz novos amigos e encontra outro sentido para a existência. Graças ao Clube Social Pertence, uma grande ideia de pessoas determinadas, ele convive com outros jovens especiais, com diferentes dificuldades. Encontrou uma namorada e um ambiente de compreensão, que estimula sua cidadania. A tempestade já passou, mas navegar é sempre difícil (Narrativa escrita do irmão).

Com a mudança para Porto Alegre, Arthur até chegou a ser matriculado em uma escola estadual, no entanto encontraram no Clube Social Pertence uma nova alternativa para o seu desenvolvimento e optaram por encarar esse novo desafio. O clube é um espaço de sociabilização para pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual.

Estimulamos os nossos participantes a viverem suas próprias histórias de vida, vencendo as barreiras do dia a dia, ganhando independência. Despertamos o sentimento de pertencer a algo maior através de experiências marcantes, laços de amizades, inclusão social e trabalho. O resultado é um impacto na qualidade de vida dos nossos participantes, que

se reflete em suas famílias e em toda a sociedade (CLUBE SOCIAL PERTENCE¹⁷).

Nesse espaço Arthur está tendo a oportunidade de criar suas próprias histórias e melhorar a sua qualidade de vida por meio do lazer, do entretenimento e da inclusão social, propiciado pelas vivências diversas a partir de suas características individuais.

Figura 19 – Arthur participando do projeto “Temperos Especiais” do Clube Social Pertence (Porto Alegre)



Fonte: Acervo da família (2018).

Infelizmente, essas oportunidades não foram vivenciadas dentro da escola, do qual acabou desistindo e cursando somente até o 1º ano do ensino médio. Essas chances de ser o que realmente é, de sentir-se acolhido independente de sua condição intelectual, infelizmente não foram tão exitosas como têm sido dentro de uma instituição particular. Essa instituição como o próprio nome já diz, pretende desenvolver o sentimento de pertença. Pois, objetiva que as pessoas independentemente da condição física ou intelectual tenham a oportunidade de se sentirem parte integrante do mundo.

¹⁷ Disponível em: <https://www.clubessocialpertence.com.br/page2>. Acesso em: 12 de Agosto de 2018.

Na trajetória do meu filho, hoje com 23 anos, foi fundamental as educadoras especiais, as salas de recurso, o auxílio do psicólogo, o esporte, a dedicação da família, a fonoaudióloga, enfim uma equipe interdisciplinar, eles têm o tempo deles de aprender e tenho plena convicção que mesmo quando não estiver mais aqui, tudo que fiz por ele e tudo que aprendeu terá grande valia para sua vida (Narrativa oral da mãe).

É lamentável que todos os investimentos feitos pela família para que Arthur pudesse participar da escola comum tenham sido feitos apenas por eles mesmos. A família entende que sem uma equipe multidisciplinar atuando em prol dos alunos e sem atividades direcionadas para a autonomia dos sujeitos não há possibilidades de alcançarmos a qualidade de inclusão. O Clube do qual Arthur faz parte atualmente tem uma proposta bastante interessante no âmbito do planejamento para o futuro da pessoa com deficiência que em algum momento da sua vida não contará mais com o apoio da família ou que já não tem mais a família como esteio e encontra na instituição uma maneira de prezar pela qualidade de suas vidas.

Se a Constituição Federal é sábia em usar o termo “preferencialmente” quando trata da educação de pessoas com deficiência no ensino comum. Por que não se pode manter a possibilidade de Educação Especial em alguns espaços que já vinham funcionando como instituições especializadas? Isso não é fazer exclusão, e sim abrir portas, possibilidades de escolha por parte dos pais e profissionais a partir da avaliação das condições das pessoas com deficiência de frequentarem ou não as escolas de ensino comum.

Além disso, essas instituições especializadas poderiam ser os centros de referência no atendimento multiprofissional, bem como de formação de professores, à exemplo do MAD (2010), em Portugal, como já citado no capítulo 4.

Pensar na inclusão como um modo de ser e não de estar incluído apenas pelo fato de frequentar uma instituição de ensino comum é o que precisamos problematizar. Será válido passar por todos os enfrentamentos que Arthur passou apenas em busca do rótulo de incluído? O que é possível concluir a partir de sua história de vida é que se não fosse o apoio e investimento incansável desta família não teríamos alcançado tantos progressos em seu desenvolvimento como um todo. Afirimo isto, pois de acordo com a tessitura que as narrativas docentes nos apresentam o que é elementar são as dificuldades na “lida” com o especial dentro da sala comum e a falta de formação específica na área e não as conquistas e aprendizagens dele.

Concluimos com a rede de discursos que foi formada através dos depoimentos familiares e de seus professores que está mais do que na hora de pensarmos a educação inclusiva – nesse caso a inclusão do aluno com deficiência para além dos muros da escola. Arthur teve as condições de atendimento que seus pais lhe oportunizaram. Uma rede de acompanhamento multiprofissional (psicólogos, fonoaudiólogos, equoterapia, natação, educadora especial e outros) e, além disto, todas as outras condições básicas à sua existência, principalmente amor. Podemos considerar que estas condições de tratamento e acompanhamento é a realidade de uma minoria de estudantes, afirmo isto porque a partir da minha experiência profissional conheço a realidade socioeconômica de grande parte dos estudantes de escola pública, assim como sei que os valores dos serviços especializados contabilizados ao final de um mês podem ultrapassar um salário mínimo. Ao checarmos que isso tudo fez diferença na história de vida de Arthur, não podemos continuar negando esse mesmo direito a todos os outros estudantes do ensino público, alvos da Educação Especial.

Portanto, para os casos dos alunos com deficiência que não tem acesso ao multiprofissional, a escola de ensino comum ofertando o AEE está sendo o suficiente para produzirmos uma inclusão escolar com vistas à educação inclusiva sob os princípios da legislação?

A resposta para este questionamento não pode ser uma só. Para muitas famílias a escola é o lugar de excelência para o desenvolvimento de seus filhos se partirmos do princípio de que há uma falta de informação a respeito da condição de ser diferente, resultante de um conjunto de fatores sociais e culturais que lhes impedem de desejarem mais e mais para seus filhos. Da mesma forma a resposta para esse questionamento não pode ser genérica e se estender a todos os sujeitos com deficiência, pois há uma subjetividade que não pode ser quantificada a respeito do modo com eles se sentem na escola comum e como eles veem o seu processo de inclusão. O que se pretendeu até aqui não foi defender que todos os alunos com deficiência passaram ou passarão por dificuldades em sua escolarização, muito menos que os professores tiveram ou terão dificuldades e necessidades formativas frente a todos os casos de alunos com deficiência presentes em suas turmas.

Ao contrário, estamos defendendo que a proposta de educação inclusiva, com vistas à inclusão de alunos com deficiência no ensino comum tenha melhores condições de ser executada. Com a história de Arthur damos o ponta pé inicial para

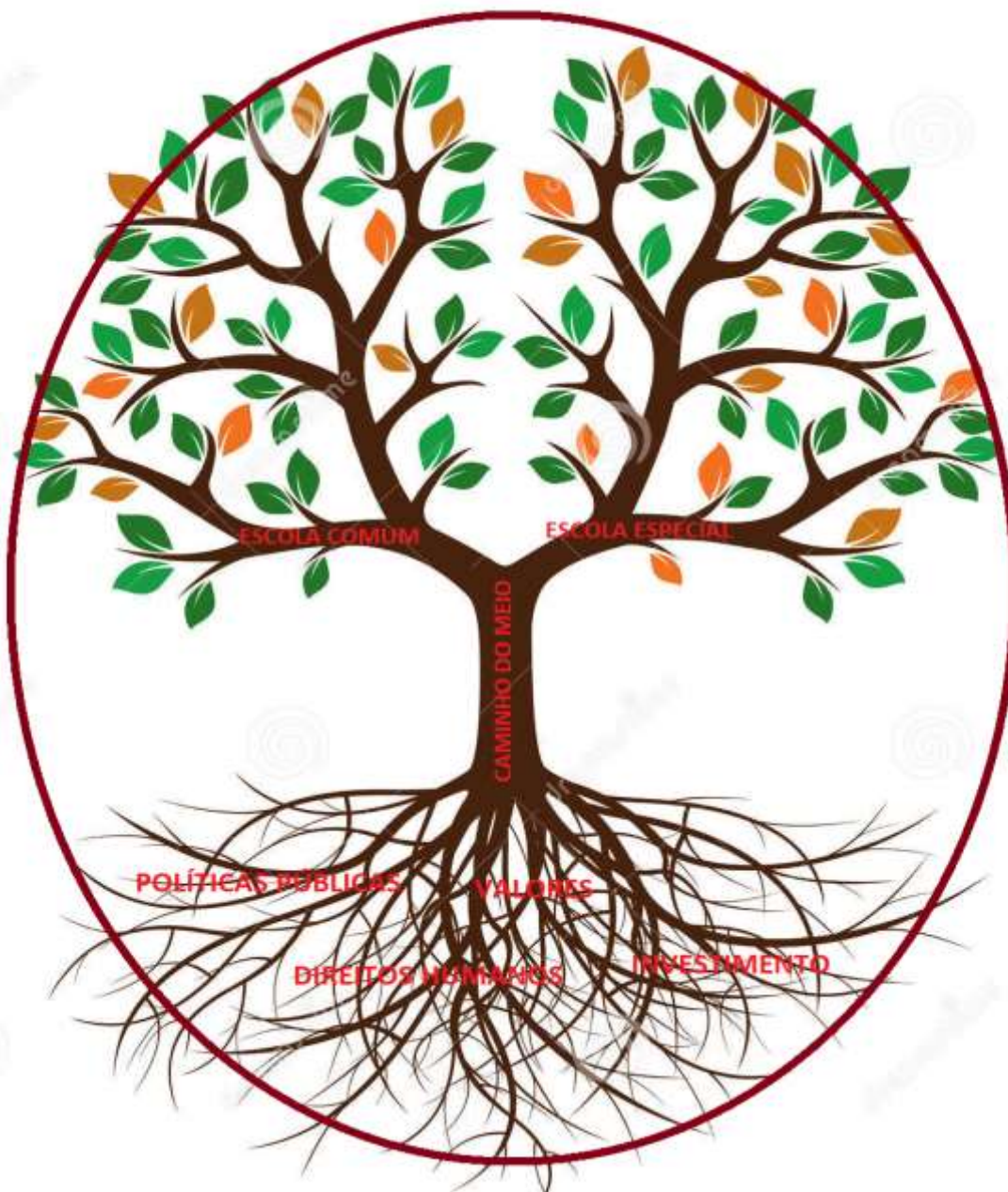
essa defesa de uma inclusão como modo de ser e não apenas de estar e que para que isso aconteça é preciso sim olhar para a formação desses professores, mas mais importante do que isto é oferecer às escolas e essas famílias uma rede de atendimentos que funcione de fato. Uma rede em que não falem profissionais para atenderem aos sujeitos, e que a espera para ser atendido por um especialista não dure mais de ano, como temos visto.

O fruto mais saboroso que toda essa história de vida pode nos dar é o exemplo a ser seguido. É preciso que olhemos para essa história e reconheçamos que a educação inclusiva não se faz sozinho. É preciso fortalecimento das escolas a partir de uma trama entre demais profissionais e setores do serviço público. O Clube Social Pertence é um exemplo de como um dos braços dessa organização poderia funcionar, por que não usarmos desse modelo para adotar no formato de serviço público? Vamos imaginar como teria sido a escolarização de Arthur, se desde sempre ele tivesse podido frequentar um espaço como esse? E se seus professores pudessem ter participado juntos dessas atividades? E se nessa instituição tivessem sido feitas reuniões coletivas para traçar estratégias para o trabalho docente na escola comum?

Portanto, acredita-se que é necessário instituir um “caminho do meio” onde tanto os estudantes quanto os professores pudessem se resguardar quando houvessem dificuldades no processo de inclusão escolar. Seria uma espécie de terceira instituição responsável pela inclusão escolar, além da escola especial e da escola de ensino comum. Os objetivos de atendimento e funcionamento podem justificar-se a partir das demandas encontradas nos inúmeros depoimentos que temos percebido quanto às dificuldades de inclusão na escola comum e da falta de qualidade no atendimento clínico.

Novamente é possível pensar na simbologia que a árvore representa, trazendo-nos a ideia de fertilidade, expansão, união, ciclos. A partir do equilíbrio que a natureza apresenta, buscamos trazer esse adjetivo também para as nossas necessidades educacionais.

Figura 20 – Caminho do meio



Fonte: Imagem da internet recriada pela autora (2018).

O ciclo evolutivo da planta, na imagem inserida acima esclarece a necessária ligação entre as raízes e os ramos. Isto é, precisamos de uma única árvore com muitas raízes para concretizar alianças para o desenvolvimento educacional inclusivo.

A história de Arthur é apenas uma amostra do que gostaríamos de problematizar em relação à formação de professores e inclusão escolar. Mas, a partir dela é possível compreender quais as mudanças necessárias no intuito de instituímos novas práticas de inclusão educacional mediada por esse “caminho do

meio”, no nosso entendimento e com base nas necessidades apresentadas pelos professores e familiares, poderia ter como fio condutor do trabalho as seguintes pautas:

- Avaliação das necessidades dos alunos, definição dos atendimentos e determinação do local a ser frequentado (Escola comum, escola especial, APAE, etc.);
- Controle de frequência no *continuum* dos atendimentos;
- Atendimento multiprofissional para TODOS os alunos com deficiência ou altas habilidades/superdotação;
- Auxiliar o professor na aprendizagem de como se avalia, se ensina e se planeja para alunos que tenham algum tipo de necessidade educacional especial;
- Estudar os casos dos seus alunos fazendo interlocução com a equipe interdisciplinar;
- Buscar saberes de caráter teórico que possam fundamentar o trabalho em sala de aula;
- Trocar experiências, conhecer os percursos pessoais e profissionais dos colegas; identificar casos de boas práticas, na tentativa de vislumbrar possibilidades frente às dificuldades de inclusão escolar.

Essas ações para serem concretizadas precisam de investimento financeiro, o que dificulta o projeto, tendo em vista a falta de interesse do Estado na priorização da qualidade da educação- bem como já refletido no capítulo 4. A educação como um direito de todos já se encontra defendida na Declaração Universal de Direitos Humanos e outras tantas legislações, mas ainda lutamos para que o óbvio de fato saia do papel e seja incorporado na garantia e promoção da vida em sua plenitude. Infelizmente, as políticas de governo ainda atendem às demandas do capital internacional, prejudicando a adoção de uma política de Estado que fortaleça às escolas e às instituições de ensino superior públicas, conseqüentemente seus professores e estudantes.

É passado da hora de pensar para além do binômio Educação Especial e educação comum, há que se pensar e começar agir na concepção de uma educação geral que se proponha atender a todos, mas de maneira qualificada e

amparada pelo poder público e não resumida a relação professor- sala de aula comum – aluno com deficiência.

Apesar dos percalços, não podemos nos silenciar frente à realidade que salta aos nossos olhos. Temos a obrigação enquanto cidadãos, professores e pesquisadores de denunciar e descobrir alternativas para a melhoria na qualidade da educação para além da responsabilização única do professor nessa missão. Por esse motivo afirmamos que há muito que frutificar na história de vida de Arthur e de inúmeros alunos público alvo da Educação Especial e na vida profissional de muitos professores.

7.3.1 O fruto que guarda a semente

Fui escolhendo os caminhos pelos quais contei algumas passagens da história de vida e escolarização do Arthur. Palavras foram escolhidas, os parágrafos foram se compondo e fui apresentando as minhas percepções sobre a sua história fazendo a metáfora à fértil, fecunda e resistente, vida de uma árvore. Sou copartícipe dessa história que tanto me afeta ao ponto de eu desejar escrever sobre ela. Não se trata de idolatrar as grandes conquistas ou as derrotas de Arthur e sua família, mas sim de admirar os processos pelos quais viveram.

Tentei trabalhar reflexivamente debruçada sobre o modo como a história de vida de Arthur se entrecruzou com as narrativas familiares e de suas professoras. Tenho consciência de que o recorte realizado neste trabalho não alcança de modo algum a subjetividade contida em sua história, no entanto, pudemos refletir um pouco sobre a formação docente no contexto inclusivo através do grande contributo das experiências de Arthur.

É uma história única, mas que se analisada num contexto plural, nos permite reflexionar sobre as dimensões que foram se constituindo a partir da investigação: desafios da inclusão no ensino comum e a necessidade de formação docente. Uma história que guarda em seus frutos a semente de uma educação com mais qualidade.

7.3.2 O que ainda vai frutificar

Atualmente, embora não esteja frequentando a escola, Arthur continua sempre em atividade. Seja no Clube Social Pertence ou no Grêmio Náutico União, onde se prepara para participar das paraolimpíadas na modalidade de Natação.

Figura 21 – Arthur e seus pais após uma competição de natação



Fonte: Acervo da família (2018).

Aguardamos novos frutos dessa linda história. Desejamos que seus familiares, em especial sua mãe, continuem tendo resistência para lutar a favor dos direitos das pessoas autistas. Que Arthur continue sendo esse sujeito carismático, amoroso, que escolhe dizer as palavras certas na hora certa despertando união e amor, que não permite o mau, pois tem um coração bom.

Que não meça esforços para conquistar muitas medalhas, inclusive da paraolimpíada; que ele pense na possibilidade de concluir o ensino médio, talvez na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. E a mais audaciosa e necessária frutificação é de que a sua história de vida se transforme em um *saber*.

Que as pessoas sejam ou estejam informadas de seus direitos e que possam a partir de suas atitudes serem proativas frente à educação inclusiva e que suas práticas discursivas nos ajudem enquanto sociedade a transformar a realidade educacional desse país. Pois, falar sobre inclusão escolar tem sido um dos maiores

desafios dos últimos tempos após a Declaração de Salamanca (1994), especialmente porque o conceito de inclusão carrega consigo uma subjetividade muito grande que não pode ser definida a partir de um modelo ou exemplo a ser seguido. Cada experiência é única e depende muito do olhar que se coloca sobre o ato ou o efeito de incluir.

Inclusão em educação pode ser vista como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Podemos especificar alguns deles, porque são parte integral de nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares (AINSCOW, 2009, p. 21).

Sopesamos que a inovação almejada para a efetivação da experiência inclusiva também perpassa pela recomposição de valores. Um conjunto de características dos professores de todos os níveis e por consequência das instituições formadoras que permitem a interação com o ambiente que lhes abrangem, nesse caso o ambiente da diversidade e da aprendizagem heterogênea que precisam ser respeitadas.

Paralelo a isto, sugerimos que seja possível uma (auto)formação a partir das narrativas docentes. Bercivtz (1981), citado por Nóvoa (2010, p. 166-167) repensam a formação acentuando a ideia de que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

A nossa formação realiza-se no momento em que, agindo, imaginamos o modo de descrever o que estamos a fazer; ela realiza-se, também, no momento em que, comunicando aos outros o que vivemos e o que fizemos, de repente sentimo-nos capazes de compreender o sentido (um dos sentidos possíveis, ao qual teremos de regressar), construindo um saber.
[...] A tomada de consciência opera-se através do assumir a palavra. O saber gera-se na partilha do discurso!
[...] Numa outra forma, deparamo-nos com a necessidade de reconstruir o saber em função de cada prática concreta (de cada processo individual de aprendizagem). As aquisições só adquirem sentido a posteriori.¹⁸

Nesse viés de ação, tivemos algumas vezes nos momentos da emergência do material empírico, percepção - no modo como os colaboradores enunciaram suas narrativas - da presença de um tom de pesar em relação à prática de incluir, assim

¹⁸ BERCOVITZ, A. Le savoir est dans le discours partagé. **Éducation Permanente**, paris, n. 49-50, p. 97-99, 1981.

como tivemos alguns discursos positivos que pontuam a necessidade de incluir como contributo ao desenvolvimento do estudante com deficiência.

Poderíamos interpretar os sentimentos impressos no modo de narrar como um resultado da (auto)formação, pois naquele momento do enunciado as professoras fazem uma retrospectiva e ao mesmo tempo uma perspectiva da atuação frente à inclusão na escola. Independente do efeito subjetivo que isso produziu nas professoras, uma ação foi possível: pensar-se na ação, pois de certa forma, as narrativas proporcionaram uma rememoração do trabalho docente levando-as a um processo de formação elaborado por elas mesmas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre o processo de inclusão escolar a partir da história de vida de Arthur proporcionou conhecer como as professoras narram esse processo e de que maneira atuaram para enfrentar esse grave problema. Mais do que isto, foi possível proporcionar um momento de (auto)formação no momento em que foram desafiadas a relembrar de suas trajetórias profissionais fazendo assim uma releitura sobre caminho que já percorreram.

Concluiu-se através das cenas produzidas pelas narrativas, tanto docentes quanto familiares que a inclusão escolar é garantida por lei, mas o simples fato dos alunos estarem matriculados na escola comum não lhes garante a condição de incluídos. O movimento em prol da inclusão total, como já discutido anteriormente no capítulo 4, não se preocupa com a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Esse slogan comercializa uma ideia que é muito bem adotada pelas famílias que buscam em grande massa a escola comum como sinônimo de aprendizagem garantida. As famílias e os estudantes estão submersos num paradigma inclusionista, instituído com base na ideia de normalização dos sujeitos que acaba sucumbindo a possibilidade de estudar numa escola especial, por pensar que esse espaço é retrógrado. As famílias e às vezes os próprios sujeitos da deficiência apostam numa alternativa melhor de aprendizagem nas escolas comuns que em alguns casos são benéficas, mas é necessário analisar o que esteve por trás desse sucesso.

A história de vida de Arthur aponta que por trás de seu processo de inclusão escolar sempre esteve uma base forte que pôde lhe oferecer tudo que a escola não teve condições. Nesse sentido, essa perspectiva de educação inclusiva ainda precisa ser reflexionada, porque apesar de todo o amparo da família que ele teve para concluir a sua escolarização, o mesmo cursou somente até o 1º ano do Ensino Médio, sendo que nesse período, ainda estava em processo de letramento. Isso nos faz pensar como fica a situação de inclusão escolar quando o aluno com deficiência pertence a uma classe pauperizada que não tem condições de buscar apoio multiprofissional para o acompanhamento do desenvolvimento de seu filho? Afinal, a educação de qualidade não é para todos?

Sim, e essa busca deve ser feita por meio do serviço público, seja através Secretaria de Saúde ou Secretaria de Educação ou outro órgão responsável da

cidade. No entanto, tenho visto, enquanto professora de educação especial da rede pública, que a demanda de atendimentos é maior que a oferta dos serviços especializados. A exemplo disso temos, em Santa Maria/RS, o Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM) que oferece os serviços de fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia e Educação Especial, no entanto com vagas limitadas e ofertadas no início do ano letivo. Ou a APAE, que trabalha com o sistema de “fila”, pois a procura é muito maior do que a oferta dos serviços especializados. As maiores dificuldades encontradas para o estudante que conta apenas com apoio da rede de atendimento público, são a falta de vagas, o deslocamento até o local do atendimento e a quantidade de atendimentos que é insuficiente para o tratamento do problema.

As informações coletadas e analisadas nesta tese apontam para a existência do conceito de inclusão apenas como um jargão, um discurso de difícil compreensão para os profissionais envolvidos. Para que isso mude algumas ações foram identificadas ao longo da investigação como necessárias. São elas:

- 1- Integrar a formação inicial e continuada em educação especial e educação geral promovendo a atitude de reflexão sobre as práticas no intuito de desenvolver melhorias a si mesmo e à escola;
- 2- Fomento das redes de apoio como: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS); Centro de Atendimento Psicossocial da Infância e Adolescência (CAPSi); Conselho Tutelar; entre outros;
- 3- Instituição de um caminho do meio que possa apoiar as ações frente aos desafios da inclusão escolar.

Essas sugestões elaboradas a partir do conhecimento da história de vida de Arthur, me impelem a defender que a inclusão do modo como está estruturada não atende às especificidades de todos os alunos com deficiência. O caso do processo de inclusão escolar de Arthur, pode ser avaliado como de sucesso se escondermos e se negligenciarmos todas as dificuldades enfrentadas por ele, família e professores. O que torna o caso dele diferente é o fato dele sempre ter tido um atendimento clínico e multiprofissional paralelo à escolarização, custeado pela família que tinha condições para tal, fatores estes que ao mesmo tempo justificam a necessidade de um “caminho do meio” entre escola comum e escola regular.

O Plano Nacional da Educação (2014-2024) e o resultado do estado da arte desta investigação, como visto no capítulo 2, mostram a falta de empirismo para comprovar que a inclusão escolar sob o viés da inclusão total funciona. Nesse sentido, temos a experiência singular da história de Arthur que vista numa perspectiva plural nos orienta a pensar que existem necessidades de mudanças no modo como vem sendo operacionalizado o projeto de educação para todos.

Partindo do pressuposto pela história de Arthur, que a inclusão escolar pode ser benéfica caso haja uma rede de amparo para que a inclusão se efetive conforme os documentos normativos preveem, conclui-se que a inclusão como tem sido implementada é, em alguns casos, deletéria ao desenvolvimento do sujeito com deficiência a partir deste caso que eu acompanhei.

As professoras participantes da pesquisa, na maioria, narraram esse processo como sendo difícil e até mesmo uma espécie de insalubridade, tanto para os estudantes, quanto para o docente envolvido no objetivo de incluir. Portanto, faz-se necessário pensar que a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum deve ser repensada a partir da especificidade de cada sujeito a ser incluído. Sem medo de ser julgado moralmente por retroceder à segregação, o Estado deveria proporcionar opções de ensino especializado mais qualificadas em instituições de Educação Especial para os casos mais graves, assim cito a Escola Especial Antônio Francisco Lisboa em Santa Maria/RS, que por falta de condições já se desfez de parte do seu prédio para uma instituição privada e, atualmente, conta com o apoio de doações para dar continuidade ao serviço prestado a comunidade.

Logo, tomando como base os dados empíricos desta pesquisa afirmamos a tese de que é necessário sim incluir alunos com deficiência no ensino comum, mas para isso é necessário um “caminho do meio”, uma espécie de instituição que avalia, planeja e executa ações inclusivas junto à escola e demais setores da sociedade. É preciso uma terceira instituição, um caminho intermediário, onde o aluno e o professor envolvido no processo de inclusão possam se amparar no percurso do caminhar inclusivo. O professor em sua prática pedagógica através de auxílio em sua formação para atuar na diversidade e o aluno com uma rede de atendimento multiprofissional tão necessária como visto na história de vida de Arthur.

Ao contrário do que podemos imaginar, pensar num sistema misto de educação inclusiva, não é retroceder, é sim reflexionar sobre o que deu e o que não deu certo. Nesse sentido, a investigação biográfico-narrativa escolhida como

metodologia nesta tese dá protagonismo ao professor que é o que realmente tem o saber pedagógico sobre o que pode ou não funcionar dentro das suas salas de aula.

Por fim, e não menos importante, preciso imprimir o que esta pesquisa produziu em mim. Ela foi realmente uma experiência. Pude senti-la a partir das minhas emoções. Chorei, sorri, arrepiei. E nesses longos quatro anos me transformei tanto a ponto de dizer que não sou mais a mesma que iniciou esta escrita e tão pouco a mesma professora de alguns anos atrás. Esta foi uma vivência que se tornou experiência, porque realmente me tocou e me transformou. Me tornei capaz de defender o conhecimento produzido pela investigação. Me vesti de poder para dizer o que penso sobre este tema e esta área. Por fim, me sinto feliz por ter a coragem de abordar um assunto que custa muito caro para professores, estudantes e famílias, especialmente as mães e mulheres destas famílias que a minha profissão me oportuniza conhecer.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. **Memória narrativas e pesquisa autobiográfica**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: **Tornar a educação inclusiva** / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.
- BOLÍVAR, A. “De nobis ipse silemus?”: Epistemology of biographical narrative research in education. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, p. 1-24, 2002.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfica narrativa em educación: enfoque y metodología**. Madri: La Muralla, 2001.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion** – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2012.
- BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 13 dez. 2014.
- BRASIL. **Lei Federal nº 7.853/89**, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da União, de 25 de outubro de 1989. Brasília, 1989.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2013.
- BRASIL, **Lei nº 13.146**, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04 ago. 2015.
- BRASIL, **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l12764.htm>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. – 1. Ed. – Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2013.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

CORREIA, L. de M. **A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE**: considerações para uma educação com sucesso. Porto Editora: Portugal, 2005.

CORREIA, L. de M. O sistema educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: CORREIA, L. de M. **Educação Especial e Inclusão**: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto Editora: Portugal, 2010.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**. Tradução de Maria Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFURN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **De onde viemos? O que somos? Para onde vamos? Prefácio da obra**: Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II. Natal: EDUFURN; Porto Alegre: EDIPURS; Salvador: EDUNEB, 2012, 312 p.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara/ SP: Junqueira & Marin, 2014.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFURN; São Paulo: Paulus, 2010.

GARCIA, R. M. C. **Para além da “inclusão”**: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, v. 1, p. 101-140, 2014.

GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1891. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

INEP. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Coleta da 1ª etapa do Censo Escolar – Matrícula Inicial, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 10 de Outubro de 2018.

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

JOSSO, M.-C. **Caminhar para si**. Tradução: Albino Pozzer. Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KAUFFMAN, J. M.; HALLAHAN, D. P. **Toward a comprehensive Delivery System for special Educucacion**. Chapter 9. The illusion full inclusion: a comprehensive of current special education bandwagon/ edited by James M Kauffman, Daniel Hallahan. 2. ed. 2004.

MACMILLAN, D. L.; GRESHAM, F. M.; FORNESS, S. R. **Full Inclusion: An Empirical Perspective**. Chapter 11. The illusion full inclusion: a comprehensive of current special education bandwagon/ edited by James M Kauffman, Daniel Hallahan. 2. ed. 2004.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. In: **Dossiê Temático Currículo e Prática pedagógica**. Disponível em: <file:///C:/Users/UserSeven/Downloads/2889-9878-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALLI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N (Orgs.) **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico**: conceitos e estratégias para confecção. janus, lorena, ano 1, n. 1, 2º semestre de 2004. Disponível em: https://portais.ufg.br/up/19/o/Revis_o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient_fic_o.pdf. Acesso em: 13 ago. 2016.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DERHS/CFAP, 2010. p. 107-129.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009a. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, 2009b.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 153-169, 2003.

PASSEGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPURS; Salvador: EDUNEB, 2012. 312 p.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Editora Porto, 2003.

RODRIGUES, D. **Investigação em Educação inclusiva**. Fórum de estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de motricidade humana, v. 2, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SÁNCHEZ, P. A.; ABELLÁN, R. M.; FRUTOS, A. E. Educação inclusiva e formação de professores. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação inclusiva**. Dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, p. 125-147, 2011.

SOARES, Maria. A. L.; CARVALHO, Maria De Fátima. O professor e o aluno com deficiência. – São Paulo: Cortez, 2012.

SMITH, D. D. Transtornos do Espectro Autístico. In: SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. São Paulo: Artmed, 2008. p. 355-377.

VIANNA, C. R.; SILVA, R. F. Uma ilha de inclusão no mar de exclusão? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

Obras consultadas:

FERREIRA, W. InclusãoXExclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. S. Paulo. Summus Editorial. 2006

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, jan./jul. 2015.

PINEAU, G. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa- ação-formação transdisciplinar. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./dez. 2005.

PINEAU, G. **A auto formação no decurso da vida.** Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA NARRATIVA

Nome:

Formação:

Tempo de serviço:

Período que lecionou para Arthur:

Modalidade de atendimento: () Classe Especial () Classe comum () Sala de Recursos

1) Conte como foi a sua experiência em relação ao primeiro contato com o estudante Arthur na escola?

2) Quais os princípios nortearam a sua prática pedagógica frente ao desafio de incluir o Arthur? Ou, que sentimentos nortearam sua prática de ensino com este aluno?

3) Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você no processo de inclusão dele?

4) Quais as maiores dificuldades enfrentadas por ele nesse processo, no seu ponto de vista?

5) Em sua opinião, quais foram os benefícios da inclusão escolar para o Arthur?

6) Saberia mencionar como ocorreu a implementação e quais são os fundamentos da política de inclusão?

7) Como você vê as perspectivas futuras para essa proposta educacional?

8) Que aspectos você sugeriria mudar em relação à formação de professores para atuação em contextos de inclusão escolar?

APÊNDICE B – CORPUS DE ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE

(em CD)

APENDICE C – ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO DAS NARRATIVAS PARA ANÁLISE

Narrativas docentes	Dificuldades para inclusão no ensino comum	Formação docente para atuar na perspectiva inclusiva
Professora Teia		
Professora Monica		
Professora Maribel		
Professora Tatiane		
Professora Carmen		

Narrativas familiares	Primeira Infância	Descoberta do diagnóstico	Processos de inclusão escolar
Mãe			
Pai			
Irmão			

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do estudo: Biografia de um estudante com deficiência e as narrativas de seus professores: diálogos sobre inclusão escolar.

Pesquisador responsável: Helenise Sangoi Antunes

Instituição/Departamento: Departamento de Metodologia do Ensino (MEN/CE/UFSM)

Telefone e endereço postal completo: (55) 991928371 e 991433068. CE/UFSM Prédio 16 – Sala 3332a – sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão gravados em áudio e coletados por meio de entrevista narrativa. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3332 A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 13/12/2017, e recebeu o número Caae 80595617.8.0000.5346

Santa Maria, 13 de OUTUBRO de 2017

A handwritten signature in black ink, reading "Helenise S. Antunes".

Pesquisador responsável

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: Biografia de um estudante com deficiência e as narrativas de seus professores: diálogos sobre inclusão escolar.

Pesquisador responsável: Helenise Sangoi Antunes

Instituição/Departamento: Departamento de Metodologia do Ensino (MEN/CE/UFSM)

Telefone e endereço postal completo: (55) 991928371 e 991433068. CE/UFSM Prédio 16 – Sala 3332a – sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Nós Thais Virgínea Borges Marchi e Helenise Sangoi Antunes responsáveis pela pesquisa **BIOGRAFIA DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E AS NARRATIVAS DE SEUS PROFESSORES: DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR** a convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar como os professores narram o processo de inclusão de um aluno com deficiência na escola comum. Acreditamos que ela seja importante porque o tema de inclusão escolar e a formação de professores do ensino comum para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais requer uma investigação tendo em vista que o paradigma educacional da educação inclusiva aponta algumas fragilidades em sua implementação. Para sua realização será feito o seguinte: Realização de entrevistas e coleta de relatos orais com membros da família do sujeito cuja história será biografada. Entrevista narrativa com professores envolvidos no processo de inclusão escolar do sujeito da pesquisa. Sua participação constará em escrever/falar sobre a história de vida e escolarização do participante da pesquisa do qual será

realizada a biografia. As entrevistas acontecerão em horários e locais marcados, conforme sua disponibilidade, e serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar o registro das informações. Esse processo não resultará em prejuízos no que se refere à compreensão do contexto de suas narrativas.

Após a realização e a transcrição das entrevistas, o conteúdo será entregue a você, para possíveis alterações, inclusões, exclusões de excertos das falas que considerar pertinente, ou não autorizar sua análise e posterior publicação.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: ao rememorar a história de vida e escolarização do sujeito da pesquisa é possível que haja um desconforto emocional, no entanto será respeitado o tempo e a vontade dos participantes em continuar os relatos. Os benefícios que esperamos como estudo é entender mais sobre vários aspectos relacionados à formação de professores no âmbito do projeto de educação inclusiva, bem como sobre as interfaces da implementação da inclusão escolar na escola comum.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelos responsáveis da pesquisa através de encontros para auxílio em caso de dúvidas ou a disponibilização de contato de telefone e e-mail para que as demandas mais urgentes sejam resolvidas com maior brevidade.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, Maribel da Costa Dal Bem após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que autorizo a realização da entrevista narrativa. Além disto, estou ciente de que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

@ Dal Bem
Colaborador(a) da Pesquisa

9033759508
Nº. da Identidade

Moacira S. Antunes
Pesquisador(a) responsável

Santa Maria, 08 de novembro de 2018.

Autorização

Eu, CARMEN TERESINHA BORDIGNON VIERO após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que autorizo a realização da entrevista narrativa. Além disto, estou ciente de que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Carmen Teresinha Bordignon Viero
Colaborador(a) da Pesquisa

1023774407
Nº. da Identidade

Mourenia S. Antunes
Pesquisador(a) responsável

Santa Maria, 08 de NOVEMBRO de 2018.

Autorização

Eu, Tatiana Matzembacher dos Santos após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que autorizo a realização da entrevista narrativa. Além disto, estou ciente de que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Tatiana M. dos Santos
Colaborador(a) da Pesquisa
1033137645
Nº. da Identidade

Moacira S. Antunes
Pesquisador(a) responsável

Santa Maria, 05 de Setembro de 2018.

Autorização

Eu, IRENE MONICA KNAPP após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que autorizo a realização da entrevista narrativa. Além disto, estou ciente de que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Mônica Knapp
Colaborador(a) da Pesquisa

3030590248
Nº. da Identidade

Moacira J. Antunes
Pesquisador(a) responsável

Santa Maria, ____ de _____ de 201__.

Autorização

Eu, DOROTEIA SANTANA MARQUES após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que autorizo a realização da entrevista narrativa. Além disto, estou ciente de que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Doroteia S. Marques
Colaborador(a) da Pesquisa

3007697364
Nº. da Identidade

Marcelo J. Antena
Pesquisador(a) responsável

Santa Maria, 23 de Jan de 2010.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: Narrativas sobre inclusão escolar: A história de Arthur

Pesquisador responsável: Helenise Sangoi Antunes

Instituição/Departamento: Departamento de Metodologia do Ensino (MEN/CE/UFSM)

Telefone e endereço postal completo: (55) 991928371 e 991433068, CE/UFSM Prédio 16 – Sala 3332a – sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Nós Thais Virgínea Borges Marchi e Helenise Sangoi Antunes responsáveis pela pesquisa NARRATIVAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: A HISTÓRIA DE ARTHUR a convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar como os professores e familiares narram o processo de inclusão de um aluno com deficiência na escola comum. Acreditamos que ela seja importante porque o tema de inclusão escolar e a formação de professores do ensino comum para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais requer uma investigação tendo em vista que o paradigma educacional da educação inclusiva aponta algumas fragilidades em sua implementação. Para sua realização será feito o seguinte: Realização de entrevistas narrativas e coleta de relatos orais com membros da família do sujeito cuja história será biografada. Entrevista com professores envolvidos no processo de inclusão escolar do sujeito da pesquisa. Sua participação constará em escrever/falar sobre a história de vida e escolarização do participante da pesquisa do qual será realizada a biografia. As entrevistas acontecerão em horários e locais marcados, conforme sua disponibilidade, e serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a

coleta das informações. Esse processo não resultará em prejuízos no que se refere a compreensão do contexto de suas narrativas.

Após a realização e a transcrição das entrevistas, o conteúdo será entregue a você, para possíveis alterações, inclusões, exclusões de excertos das falas que considerar pertinente, ou não autorizar sua análise e posterior publicação.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: ao rememorar a história de vida e escolarização do sujeito da pesquisa é possível que haja um desconforto emocional, no entanto será respeitado o tempo e a vontade dos participantes em continuar os relatos. Os benefícios que esperamos como estudo é entender mais sobre vários aspectos relacionados à formação de professores no âmbito do projeto de educação inclusiva, bem como sobre as interfaces da implementação da inclusão escolar na escola comum.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelos responsáveis da pesquisa através de encontros para auxílio em caso de dúvidas ou a disponibilização de contato de telefone e e-mail para que as demandas mais urgentes sejam resolvidas com maior brevidade.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

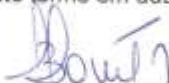
As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, LIGIA XAVIER ZONETTO, representante legal de ARTHUR BOZZI TONETTO sujeito a ser biografado, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha

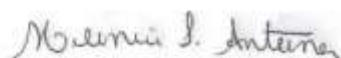
participação é voluntária e que autorizo a divulgação da história de vida e escolarização do meu filho. Além disto, estou ciente de que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expressei minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.



Colaborador(a) da Pesquisa

8033400394 551/RS

Nº. da Identidade



Pesquisador(a) responsável

Santa Maria, 20 de Setembro de 2018

ANEXO C - DOSSIÊ SOBRE AUTISMO