

# INCLUSÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: A AÇÃO DOCENTE JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

*LIMA, Solange de Freitas Branco<sup>1</sup>*

*ROCHA, Eucenir Fredini<sup>2</sup>*

**Resumo:** A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular não está apenas sob o encargo da legislação vigente, mas também dos gestores da escola e dos professores que irão atender a esse grupo no ambiente de sala de aula. Assim, essa ação requer do professor novas práticas, para que ele se adapte às realidades correntes da sociedade, do conhecimento, dos alunos e dos diversos universos culturais. O objetivo deste estudo foi compreender como é realizada a prática pedagógica para efetivar a inclusão desses alunos. As entrevistas foram realizadas com base nos princípios de história oral temática. Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria dos professores apresenta dificuldade com relação à prática pedagógica; a educação tem papel de suma importância no processo de mudança social; não é possível realizar mudanças sem que haja o compromisso de todos os sujeitos que estão envolvidos nessa área.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Inclusão. Legislação. Professor. Aluno

**Abstract:** The inclusion of people with disabilities in regular schools is not only under the responsibility of existing legislation, but also of the school managers and teachers who will attend this group in the classroom

<sup>1</sup> Pós-doutoranda em Ciências Humanas pelo Diversitas – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos das Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Lato Sensu, nas áreas de Pedagogia, Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Psicologia da Educação. E-mail: solangelima@usp.br

<sup>2</sup> Professora Doutora no Curso de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da FFLCH-USP/DIVERSITAS. Coordenadora do REATA – Laboratório de Estudos em Reabilitação e Tecnologia Assistiva da FMUSP. E-mail: eucenir@usp.br

environment. Thus, this action requires new practices of the teacher, so that he can adapt to the current realities of society, of knowledge, of the student and of the different cultural universes. The purpose of this study was to understand how the pedagogical practice is carried out to effect the inclusion of these students. The interviews were conducted based on the principles of oral history. The results of the research showed that most teachers have difficulty with pedagogical practice; education plays a very important role in the process of social change; it is not possible to make changes without the commitment of all the people who are involved in this area.

**Keywords:** Pedagogical Practice. Inclusion. Legislation. Teacher. Student.

## Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular não está apenas sob o encargo da legislação vigente, mas também dos gestores da escola e dos professores que irão atender a esse grupo no ambiente de sala de aula.

A legislação que determinou o ingresso de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular trouxe para o cenário educacional um grupo que, ao longo da história, foi excluído por uma sociedade acostumada, por décadas, a afastar as pessoas com deficiência do meio em que elas viviam, isolando-as e as tratando como indivíduos sem valor algum e fazendo com que elas não fossem consideradas como sujeitos dentro dessa sociedade.

Essa ação excludente estava baseada na visão de que a escola era transmissora do conhecimento e dos conteúdos ligados às distintas disciplinas e ciências. Nessa ótica, esse grupo não estava ‘apto’ para participar desse espaço.

Diante do exposto anteriormente, antes de abordarmos o assunto da inclusão de pessoas com deficiência, é importante fazermos algumas

considerações sobre a prática pedagógica, porque ela é a ferramenta de trabalho que os educadores irão utilizar no ambiente de sala de aula junto a esse grupo de alunos com deficiência e os demais alunos.

As atividades que apoiam a aprendizagem dos alunos e que dão respaldo à unidade de conteúdos são consideradas ‘práticas pedagógicas’. Elas fazem parte de um amplo e abrangente processo social. E apresentam uma magnitude educativa não apenas na esfera escolar, mas também na dinâmica das relações sociais que engendram aprendizagens e originam o ato educativo.

Assim, as práticas pedagógicas são a expressão das atividades rotineiras desenvolvidas no cenário escolar, que podem ser atividades planejadas, com o intuito de possibilitar a transformação, ou atividades ‘bancárias’<sup>3</sup>, quando o foco é o ‘depósito’ dos conteúdos. Infelizmente, esse último tipo de prática ainda é uma realidade no contexto educacional de algumas escolas do nosso país.

Para podermos entender melhor esse conceito de ‘depósito’, tomemos como base a abordagem de ‘Educação Bancária’ que foi uma metáfora utilizada por Paulo Freire. Sua intenção foi ilustrar a prática pedagógica vigente no Brasil num período em que o analfabeto não tinha ocasião, nem palavra, era um sujeito que vivia conforme o que lhe fosse imposto, e que não reivindicava seus direitos.

A proposta pedagógica para suplantiar a prática ‘bancária’ foi elaborada, pensada e aplicada por Freire entre as décadas de 1950 e 1960 e descrita posteriormente em seu livro “Educação como Prática de Liberdade”. Diante da realidade escolar da época, ele pensou uma proposta que substituísse a rigidez que ocorria no espaço pedagógico da sala de aula. Nesse âmbito, Freire criticou aquela prática demonstrando como o espaço educacional poderia ser remodelado.

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Paulo Freire (1921-1997).

Para Freire, o modelo da ‘Educação Bancária’ partia do pressuposto de que o discente estava totalmente destituído dos saberes e que, por outro lado, o docente era o detentor do conhecimento. Dessa forma, como o educador era o possuidor do saber, o processo de ensino consistia no depósito dos conteúdos disciplinares naquele que deveria ser o seu receptor, fazendo deste último um participante passivo da educação um fim em si mesma.

O conhecimento, no contexto dessa prática pedagógica, era transferido do educador para o educando por imposição. O cerne dessa prática dava-se por intermédio da opressão, pois não se exigia a consciência crítica dos sujeitos envolvidos, mantendo-se a distância entre o educador e o educando. Este último jamais seria desafiado a construir o seu próprio conhecimento.

O saber, de acordo com Freire (2013), era uma doação dos que se entendiam sábios, aos que ‘nada sabiam’, oferta que se fundamentava como instrumento ideológico da opressão. Porque o educador, alienado de sua ignorância, se mantinha inflexível, seria sempre o detentor do saber, enquanto os educandos seriam sempre os que não sabiam. A severidade dessa posição recusava a educação e o conhecimento como processos de busca. Para esse autor:

Assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para libertar-se, necessitam igualmente de uma teoria de sua ação. O opressor elabora a teoria de sua ação, necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e refaz (FREIRE, 2013, p. 273).

Como podemos observar, a teoria do Conhecimento de Paulo Freire foi delineada dentro de um contexto e, para compreendermos

esses princípios, vejamos uma súpula da história da educação no Brasil descrita por Barbosa (2015).

## História da Educação no Brasil: compreendendo o cenário da prática pedagógica

A história da educação no Brasil, de acordo com Barbosa (2015), teve início com a chegada dos jesuítas no ano de 1549, junto com o primeiro governador geral Tomé de Souza. Eles desembarcaram na Bahia, liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega. Durante duzentos anos prevaleceu o sistema de educação utilizado por eles, na catequização dos índios e dos considerados pagãos por meio da alfabetização e da divulgação de uma educação acadêmica e de difícil compreensão.

Com o banimento dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759 há uma mudança no cenário educacional. A partir da chegada da corte portuguesa ao Brasil, entraram em cena a Escola e o Sistema Educacional com o propósito de atender às necessidades da nobreza. Fundaram-se escolas técnicas superiores e escola de vocação. Surgiu a primeira imprensa, organizou-se a primeira biblioteca.

O foco primordial de todas essas ações era a elitização do ensino. Foram empenhados esforços para a edificação de uma escola pública, contudo isso não se efetivou porque a verba era reservada à educação da elite e da nobreza.

Todos esses eventos ocorreram numa época denominada ‘Independência do Brasil’, que quando sucedeu, bem mais de 50% das pessoas que viviam no Brasil eram analfabetas. Proclamada a independência, ocorreu a descentralização da direção e a organização das escolas por parte do império, redundando em abertura de algumas escolas e fechamento de outras.

Depois de 360 anos, surgiram as instituições religiosas criando várias escolas secundárias para moços. E protestantes com o propósito de instituir escolas mistas. O Estado não conseguiu se sobrepôr à Igreja e o ensino acadêmico, elitizado e abstrato, retornou e dominou como instrumento de doutrinação.

Para contrapor o ensino escolástico das escolas religiosas surgiu uma enxurrada de reformas promovidas pela então República. Dentre as mudanças, estavam a introdução do estudo de ciências na Escola Primária e na Escola Secundária. No período de 1930 e 1940 apareceu o Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>4</sup>; criou-se o Ministério da Educação; fundou-se a primeira Universidade Brasileira; apontou-se na Constituição a responsabilidade do Estado na educação de crianças e adolescentes e, nesse cenário, surgiu a participação das indústrias e dos sindicatos na educação e na formação profissional dos funcionários.

Nessa época a alfabetização não tinha uma intenção de doutrinação religiosa, mas sim a emancipação da maioria da população brasileira. Contudo, no ano de 1961 foi aprovada a primeira LDB sob o nº 4024, que não considerou as necessidades educacionais do momento.

A preocupação da lei não foi científica, mas, sim, política. Assim ela prosseguiu desvinculada da realidade social vigente.

No transcorrer da história, a educação não conseguiu se livrar do academicismo, do idealizado, do abstrato e do descontextualizado. Estudantes se mobilizaram, artistas produziram belas obras retratando a presença da oposição e da democratização. Mas o Golpe Militar de 1964 calou esses artistas, educadores e jovens; o militarismo passou a imperar e modificou o rumo do ensino no país.

No ano de 1971 foi implantada a LDB nº 5692, que alterou o

---

<sup>4</sup> Trata-se de um documento escrito por 26 educadores, com o título 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo' (CAMURRA; TERUYA, 2008, p. 2).

denominado ensino colegial, o ensino primário, a metodologia e a tecnologia de ensino surgiu o tecnicismo (para atender a demanda das indústrias). O militarismo interrompeu o processo social e o crescimento educacional, eles passaram vinte anos reproduzindo tudo da metrópole norte americana. Aprendemos a ser robôs, a promover ensino em série, a praticar controle de qualidade de alunos e a excluímos aqueles que não atingiam os objetivos da educação.

Para contestar este ‘engessamento’, despontaram os estudos Progressistas<sup>5</sup>, que foram retomados após esse período. Prosseguimos do ponto em que havíamos parado, administramos os estragos e iniciamos a luta por uma escola brasileira: mais justa, gratuita, destinada à população como um todo e que tivesse como objetivo principal ensinar o conteúdo historicamente edificado.

Na década de 1990 novamente ocorre um grande movimento educativo: surge a Declaração de Salamanca; altera-se a LDB; nascem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); cria-se um protótipo de avaliação das escolas; ousa-se mexer no sistema de avaliação escolar e no vestibular (BARBOSA, 2015).

No que concerne às mudanças na educação especial dentro do contexto apresentado anteriormente, Mantoan (2003b) divide a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil em três grandes períodos: (1º) marcado pelo atendimento clínico especializado, incluindo a educação escolar (iniciativas de caráter privado) com a justificativa de que as pessoas com deficiência, se confinadas em ambientes separados, estariam mais bem cuidadas e muito mais protegidas; (2º) educação especial adotada pelo poder público (ações oficiais de âmbito nacional) e durante esse momento, despontaram no Brasil alguns movimentos

---

5 O termo ‘progressista’ é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação (LUCKESI, 1994, p. 63 e 64).

comunitários com o objetivo de chamar a atenção para o descaso público com a educação das pessoas com deficiência que sempre permaneceram excluídas da escola regular; (3º) caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

O desenvolvimento dos serviços de educação especial percorreu, de uma fase inicial, eminentemente assistencial, apontando apenas para o bem-estar da pessoa com deficiência, uma outra, em que a prioridade eram as perspectivas médicas e psicológicas. Em seguida, surgiram às instituições de educação escolar e, depois, a integração da educação especial no sistema regular de ensino (MANTOAN, 2003b).

Atualmente, há uma proposta de inclusão total e incondicional desse grupo em salas de aula do ensino regular. Contudo, ainda predomina uma visão distorcida da educação especial e esse impasse tem feito retroceder os rumos da educação especial no Brasil.

Como vimos, no decorrer da história a escola foi considerada como uma instituição produzida pelas necessidades engendradas por uma sociedade que, por sua complexidade crescente, demandava formação específica de seus membros. Esse espaço de ensino adotou, ao longo da história, distintas formas em função das necessidades a que teria que responder. Assim, ela foi destinada a uma parcela exclusiva da população, a quem caberia desempenhar funções específicas, articuladas aos interesses dominantes na sociedade da época.

A escola, tal como nós a concebemos, deve ter como meta promover a universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade (ANTUNES, 2008). Nesse âmbito, Antunes (2008) aponta que a pedagogia pode ser compreendida como fundamentação, sistematização e organização da prática educativa e pedagógica. A preocupação pedagógica atravessa a



história, sustentando-se em diferentes concepções filosóficas, compondo-se sob distintos fundamentos teóricos e organizando várias proposições para a ação educativa.

Em relação à pedagogia, Freire (2013, p. 44) aponta que ela deve ser elaborada com o discente e não para ele, enquanto ser humano que batalha por sua humanidade. “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.

Diante do exposto anteriormente, este estudo teve como objetivo principal compreender a percepção do professor com relação à inclusão de alunos com deficiência em uma escola de ensino fundamental, entender qual o melhor caminho e descrever como é realizada a prática pedagógica para efetivar a inclusão desses alunos.

Para atingir os objetivos propostos optou-se por um estudo descritivo, com base nos subsídios da pesquisa qualitativa. Foram realizadas entrevistas numa escola municipal de Ensino Fundamental e o critério de escolha foi ter alunos com deficiência matriculados na turma do professor.

As questões da entrevista foram elaboradas com base nos princípios de História Oral Temática, organizadas de acordo com as hipóteses da pesquisa. Conforme Meihy e Holanda (2017, p. 39 e 40),

A história oral temática é usada como metodologia ou técnica e, dado o foco temático precisado do projeto, torna-se um meio de busca de esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias. A exteriorização do tema, sempre dado a priori, organiza a entrevista que deve se render ao alvo proposto (...) não só admite o uso do questionário, mas, mais do que isso, este se torna peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados.

As perguntas foram apresentadas e discutidas nos seguintes eixos

temáticos: **(1) legislação:** A legislação vigente determina que alunos com deficiência devem ser matriculados em escolas de ensino regular: você acredita que essa legislação favorece a inclusão desse grupo em ambiente de sala de aula? Por quê? O que seria ideal?; **(2) estrutura da Sala:** A forma como a sala de aula está estruturada e o ambiente em si, facilita ou dificulta a aprendizagem dos alunos com deficiência? Por quê?; **(3) prática pedagógica:** Como você acolhe esse aluno com deficiência e como você desenvolve a sua prática pedagógica junto a eles?; **(4) atividades adaptadas:** Que tipo de atividades (estratégias) seriam ideais para serem utilizadas junto a esses alunos para que eles possam se beneficiar do ambiente de aprendizagem?

Seguindo a proposta de Meihy e Holanda (2017, p. 154-161) sobre “transcrição, textualização e transcrição”, as entrevistas foram gravadas e depois transcritas, estruturadas com base nos eixos concernentes às questões propostas. Os professores foram identificados no texto por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10. Todos assinaram o termo de autorização.

## Resultados e discussão

### *Eixo 1 – Legislação*

A legislação referente à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular contempla para esse grupo o direito de participação ativa no espaço educacional junto com os demais alunos. Contudo, a lei por si só não garante os direitos desse grupo. É importante que ela seja de fato implementada, inibindo qualquer tipo de preconceito e exclusão no convívio por parte de pessoas que ignoram alguns aspectos sobre o tema.

Nesse sentido, uma escola para ser inclusiva precisa romper com as práticas pedagógicas que eram aplicadas no ambiente de sala de aula antes da determinação da legislação, porque essa prática, no contexto atual, acaba se tornando excludente.

Se houve mudança no grupo de atendimento no ensino regular, também terá de ocorrer mudança na prática pedagógica realizada junto ao grupo de pessoas com deficiência. Esse é o princípio das necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, para que a criança com deficiência tenha uma trajetória satisfatória nesse ambiente escolar, é importante que a visão do professor seja renovada e transformada para a nova realidade escolar e cultural da sociedade. Contudo, essa é uma tarefa complexa de ser implementada devido à dificuldade que pode ser constatada no relato dos professores.

Ao fazer uma descrição sobre pertencimento e inclusão, Agamben (2010, p. 30), utilizou uma linguagem figurada aplicando os princípios da teoria dos conjuntos. Podemos utilizar essa ilustração num exemplo de como a inclusão pode ser uma tarefa complexa, porque:

Tem-se uma inclusão quando um termo é parte de um conjunto, no sentido em que todos os seus elementos são elementos daquele conjunto (...). Mas um termo pode pertencer a um conjunto sem estar incluído nele (...) estar nele incluído sem pertencer a ele.

Nesse âmbito, entendemos que o aluno com deficiência pode estar incluído por determinação da legislação, mas pode não pertencer ao grupo por diversos fatores e dificuldades que os professores apontam em seu dia-a-dia em sala de aula. Porque, nas entrevistas realizadas, a maioria dos professores entende que a ausência de um auxiliar de sala prejudica a prática pedagógica, a quantidade de aluno por sala, conforme o relato da P2, prejudica o trabalho do professor, porque ela acabou ‘esquecendo’ um aluno com deficiência na sala:

Houve uma confusão na sala, uma espécie de bagunça ou briga, uma coisa assim, eu não lembro direito. Fui apartar a briga, quando fui apartar, eu esqueci o menino dentro da sala de aula, eu esqueci o aluno durante uma hora, uma hora e meia dentro da sala de aula! Ninguém, nenhum dos adolescentes, me ajudaram!

P6 compreende que a inclusão trouxe benefícios para a pessoa com deficiência, principalmente na parte afetiva, mas ela também entende que na sala o professor necessita de uma melhor capacitação e de um auxiliar:

Eu acho que falta mesmo, a capacitação de alguns profissionais e ajuda também para os professores, por exemplo, ter mais estagiários, ter mais pessoas envolvidas neste processo da educação, realmente a fim de ajudar esse educando, ajudar esse aluno para que ele se desenvolva da melhor forma possível.

Nessas falas, observamos a ilustração de Agamben (2010, p. 33), porque os alunos estão na sala, mas os professores não entendem que eles pertencem àquele lugar, é “precisamente o ser incluído através de uma exclusão, o estar em relação com algo do qual se foi excluído ou que não se pode assumir integralmente”.

Essa inclusão sem pertencimento ou esse pertencimento sem inclusão nos faz refletir, com base nas ideias de Agamben (2010), sobre o que é uma situação de direito (legislação) e uma situação de fato (realidade educacional) porque as duas condições acabam estabelecendo um paradoxo limiar de indiferença.

Nessa premissa, Skliar (2003, p. 22 e 23) destaca o conceito de territorialização que, na visão do autor, é uma distinção de “o dentro e o fora, a interioridade e a exterioridade, a inclusão e a exclusão”. Ele destaca alguns questionamento, dentre eles: “o outro pode estar no mesmo local visto que ele não é conduzido pela nossa permissão, nem pelo nosso respeito, nem por nossa tolerância, nem pelo nosso reconhecimento para

ser aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá ser”.

A legislação trouxe para o espaço da escola de ensino regular o princípio de ‘ensino para todos’. Contudo, os professores têm dificuldade para entender essa ação, devido a sua formação. Há casos, de acordo com Mantoan (2013), em que os professores se submetem a um trabalho estressante por um período de tempo. A maior parte da formação inicial e continuada de professores pretende que eles façam com que seus alunos aceitem de forma passiva o que deve ser estudado e efetuado nas escolas. Há casos de muitos gastos na formação, mas, mesmo assim, o professor sente-se cada vez mais despreparado para exercer a sua docência.

Em muitas situações, a resistência dos professores à inclusão escolar está no despreparo para ensinar a turma toda nas salas de aula de ensino regular. E na visão de que “o outro é como uma espécie de ‘invasor potencial’, como alguém com quem ‘me relaciono preferencialmente’ através de contratos que definem obrigações e limitações sob olhares de um terceiro” (SAFATLE, 2015, p. 12).

A ideia de despreparo e de limitações pode estar baseada no fato de que

A formação que está sendo oferecida aos professores não atende aos reclamos de ensino inclusivo, que gira em torno de outro eixo. Ela se desenvolve a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos professores, como manuais para bem atender às necessidades e aos interesses de todos os alunos. O foco se reduz à aprendizagem – o que fazer para que os alunos aprendam? Os problemas de ensino, o que deve ser mudado para que os alunos tenham oportunidades diferentes de aprender, ficam para trás (MANTOAN, 2013, p. 13).

No que tange ao auxiliar de sala, Marques (2007) salienta que é importante um planejamento para toda a classe, uma planificação que abarque todos os alunos. Assim, a utilização dos próprios alunos no apoio à aprendizagem, visto que a aprendizagem é um processo social. A

capacidade de alterar planos e atividades à medida que eles acontecem, em resposta às reações dos alunos na classe. É o encorajamento, por parte do docente, para que os alunos participem de forma ativa como agentes de inclusão dos alunos com deficiência pode ser um auxílio importante no processo de inclusão. Pois, por meio dessas ações, os professores estarão trabalhando princípios sociais altamente significativos em sala de aula.

Constatamos que são numerosos os esforços no sentido da transformação da educação em direção à inclusão. Todavia, podemos notar uma dificuldade real em sua efetivação, porque alguns professores entendem que esse grupo ‘atrapalha’ o andamento da sala de aula.

Quando consideramos os fundamentos da inclusão vemos que essa visão está distorcida. Assim, é de consenso que o processo é complexo e longo porque a inclusão não pode ser decretada simplesmente por meio de leis e ordens administrativas. Porque teoria e prática acabam entrando em conflito. Isto pode ser constatado na fala de P9, para esta professora as crianças foram ‘jogadas’ na sala: *“Porque uma coisa é você saber receber as crianças e outra é jogar dentro da sala de aula. Porque em muitos lugares, parece que ela foi jogada e fala assim se vira”*.

Partilhando da mesma opinião, P4 destaca que:

O grande problema que eu vejo, é que embora a legislação, teoricamente seja muito boa, na prática ela quase nunca é cumprida. Então, em primeiro lugar, é, a gente vê uma falta de preparo do professor, porque a grande maioria dos professores que estão em atividade hoje, não teve qualquer preparação, qualquer formação. É, o meu caso por exemplo, eu tive LIBRAS quando eu fui fazer a licenciatura (...) A questão é que você tem uma quebra de continuidade, então, hoje em dia, por exemplo, se eu precisar fazer alguma coisa em LIBRAS, eu tenho que refazer, estudar tudo outra vez.

É isso também foi constatado na fala de P2 quando ela afirma que *“a lei possui uma beleza teórica”*. Nesse âmbito Fávero (2013, p. 21) destaca que a *“presença desses alunos em salas de aula comuns é um*

direito dos alunos com deficiência e um dever do Estado e dos gestores. Por isso, a simples alegação de despreparo representa uma confissão de que a escola está numa situação irregular”.

Este conceito de despreparo também pode estar baseado numa visão de homogeneidade, infantilidade e nas representações daquilo que está faltando no corpo, na mente e na linguagem das pessoas com deficiência (SKLIAR, 2003).

No tocante à legislação, Bauman (2005, p. 43) destaca que “O espaço ordenado é governado pela norma, que é uma norma exatamente à medida que proíbe e exclui. A lei se torna lei quando exclui do domínio do permitido os atos que seriam autorizados se não fosse a presença da lei”.

Esse entendimento do autor condiz com a fala de P8: “*Eu acho que após essa legislação, é que a gente começou a perceber esse grupo mesmo, eles ficaram visíveis. Então, existem vários mitos, essa coisa da dificuldade que é alfabetizar um aluno com deficiência. Tem várias questões que permeiam*”.

Para que o professor possa compreender a essência da inclusão e que ele é o agente de efetivação dessa ação, é importante que ele observe a ampliação do direito de todos à educação e respeite esse direito em todas as suas inúmeras possibilidades de aplicação.

Em relação aos direitos das classes consideradas como ‘minorias’, Appadurai (2009, p. 39) salienta que elas

São uma categoria social e demográfica recente e, hoje, elas geram novas preocupações sobre os direitos (humanos ou não), sobre cidadania, sobre fazer parte e ser autóctone e sobre titularidade de direitos concedidos pelo estado (ou por seus vestígios fantasmas). E elas suscitam novas maneiras de examinar as obrigações dos estados, bem como os limites da humanidade política, pois pertencem à área cinzenta incômoda situada entre os cidadãos propriamente ditos e a humanidade em geral. Não surpreende que as

pessoas consideradas “insuficientes” pelas outras (como, por exemplo, os deficientes físicos, os velhos e os doentes) sejam frequentemente os primeiros alvos da marginalização ou da limpeza.

É fundamental, também, que o professor conheça os seus direitos, porque, de acordo com a portaria 2.963 de 15 de maio de 2013, a escola deve ter Auxiliares de Vida Escolar (AVEs) para atender ao aluno com deficiência em suas necessidades fisiológicas e, se necessário, acompanhá-lo em sala. Também deve ter estagiários de pedagogia, para atuar junto aos professores e alunos com deficiência nas rotinas de sala de aula e nas atividades individuais e coletivas.

Nesse caso vemos a falta de conhecimento da Legislação para solicitar seus direitos, talvez os professores estivessem tão focados na ‘territorialidade’, no não ‘pertencimento’, nos ‘deveres’ que acabaram não considerando o essencial.

### ***Eixo 2 - Estrutura da Sala***

Quando os alunos com deficiência foram incluídos no ambiente de ensino regular, esperou-se uma mudança nesse espaço, principalmente na estrutura da sala de aula. Contudo, o que ocorreu foi uma integração desses alunos.

Para Mantoan (2003a) os termos ‘integração’ e ‘inclusão’, embora possuam significados análogos, são empregados para expressar situações de inserção distintas e se baseiam em posicionamentos teórico-metodológicos que não se enquadram dentro do contexto esperado.

A autora destaca que o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que dá ao aluno a ocasião de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento. Já na inclusão existe um questionamento por parte, não



apenas das políticas e da disposição da educação especial e do ensino regular, como também do próprio conceito de integração.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2003a, p. 16).

Assim, Mantoan (2003a) entende que essa distinção entre integração e inclusão é um princípio de esclarecimento para que o processo de mudança nas escolas seja exposto de modo que esse grupo seja acolhido, sem exceções, nos distintos níveis de ensino.

Partindo dessa visão de integração, todos os professores entrevistados entendem que a estrutura da sala, o ambiente em si dificulta a inclusão dos alunos com deficiência, por conta do formato da sala, da quantidade de alunos, pela duração da aula no Ensino Fundamental 2 (45 minutos) e pela organização espacial da sala.

Assim, P2 e P7 destacam que os alunos com deficiência atrapalham a estrutura da sala de aula:

P2: Acontece que muitas vezes a criança que é deficiente, ela atrapalha sim, o andamento do grupo, eu até falo que, o que eu acho que seria legal e correto, ter essas crianças e uma sala de aula na escola, específica para a criança deficiente (...) essa questão de ele estar dentro da sala de aula, junto com os outros, tentando ter o mesmo andamento que os outros, muitas vezes atrapalha. É triste falar isso, sabe, é até constrangedor falar isso, mas é uma coisa que realmente, é muito complicado, muito complicado mesmo, principalmente, as vezes que a criança é muito agitada, ela acaba agitando a sala inteira, ela começa a gritar, como que o professor vai cuidar de 35 mais aquele aluno?

P7: Tem um aspecto que não favorece. Muitas vezes o aluno com deficiência acaba atrapalhando a aula, eu não

dou atenção para ele e as muitas vezes eu acabo nem dando atenção para os outros.

Diante dessa concepção, cabe salientar que o acesso de crianças com deficiência às instituições de ensino regular pode se mostrar como uma ameaça para o trabalho dos docentes, porque eles necessitam adaptar-se à nova realidade. Contudo, o pensamento de que o aluno com deficiência ‘atrapalha’ a sala de aula nos remete à definição que Arjun Appadurai (2009, p. 47) entende como ‘identidades predatórias’, que são aquelas acentuadas pela necessidade de suprimir distintas identidades e que se concebem quando um grupo se considera como uma ‘maioria ameaçada’. Identidade predatória é o resultado de conjunturas em que o conceito das pessoas é reduzido “ao princípio da singularidade étnica, de modo que até a existência da minoria dentro das fronteiras da nação é vista como uma deficiência intolerável na pureza do todo nacional”.

Safatle (2015, p. 332) aponta que “uma política baseada na tolerância é uma política que constrói um campo de ‘diferenças toleráveis’, o que alimenta o fantasma perpétuo da ‘diferença intolerável’. E isto está presente nos conceitos que os professores têm de que os alunos ‘atrapalham’ a sala de aula.

A presença de alunos com deficiência em sala de aula requer do professor uma mudança em sua prática e, em alguns casos, existe uma certa relutância por parte do docente. Essa ideia nos leva à reflexão feita por Skliar (2001, p. 209) “porque, se o outro não estivesse aí e ali, e aqui, nossas pedagogias ficariam reduzidas a cinzas, envoltas em tempestades, dissolvidas em pura mesmice (...) nossas pedagogias não nos deixariam vibrar com o outro”.

Skliar (2001, p. 209) destaca, ainda, a importância de uma pedagogia que revogue esta visão normalizadora de que “está mal ser o que se está sendo, está bem ser o que nunca se poderá ser - e que suponha

outros dois princípios radicalmente outros: não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas”.

Para que essa visão se modifique é importante que a inclusão de alunos com deficiência esteja baseada: nos fundamentos de valorização da diversidade e do direito daquela criança estar matriculada na instituição de ensino regular, na luta contra qualquer tipo de opressão ou exclusão, sob todos os aspectos, na garantia de acesso de cada criança, sem discriminação, às distintas possibilidades educacionais, profissionais, sociais, culturais, artísticas, esportivas etc., no estímulo à participação crítica, à autonomia e à cooperação de todos no processo educativo desse grupo, no uso de uma pedagogia diversificada para dar respostas a cada necessidade apresentada pelas crianças (currículo, organização do espaço pedagógico, práticas interdisciplinares, aprendizagens contextualizadas, avaliação formativa), na mudança de uma concepção que considera as dificuldades de aprendizagem da criança para uma visão que aprecia suas necessidades reais e procura atendê-las no programa escolar e nas estratégias pedagógicas, na valorização das experiências de outros profissionais e formação em conjunto com os mesmos. (MARQUES, 2007).

### ***Eixo 3 – Prática Pedagógica***

No âmbito do cotidiano escolar e das reflexões desses organismos, a gestão democrática da escola e os processos participativos são elementos fundamentais para se avaliar a prática pedagógica, dependendo da lacuna existente nas relações, entre direção, supervisão, professores, comunidade local e comunidade escolar. Haverá uma gestão mais favorável ou não, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e neles a reflexão sobre o

projeto político pedagógico da escola.

Partindo dessa premissa, Souza (2005) destaca que a prática pedagógica é uma ação norteada por objetivos, finalidades, conhecimentos e deve estar inserida no contexto social. Assim, ela é uma dimensão da prática social. É conhecido que essa prática está imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade.

A práxis pedagógica pode significar um espaço mais democrático de produção e desenvolvimento da cultura ao considerar a diversidade de saberes, costumes e hábitos dos sujeitos envolvidos na prática educativa. De um modo geral, apresenta distintos processos de ‘inconclusão’ e conviver com essas diferenças faz parte dos desafios do trabalho educativo (LEITÃO, 2015).

É nesse sentido que Paulo Freire propôs e vivenciou um projeto educativo crítico e dialógico. Com base nessa proposta as pessoas, com ou sem deficiência, independente da cor de pele, homens, mulheres, trabalhadoras(es), de diferentes orientações sexuais, crianças, adolescentes, devem ter seus direitos respeitados, com mais oportunidades e menos desigualdades sociais.

A prática não conectada às questões do cotidiano do educando mantém-se imutável e desconsidera a diversidade contextual da sala de aula. É nessa acepção que a práxis, como ato permanente de ação e reflexão, não se efetua na prática reiterativa porque não almeja uma transformação profunda da relação do ser humano com o mundo. Conforma-se com a conservação de modelos prontos em que a teoria se encontra desarticulada da realidade, abrindo espaço para as cópias e para duplicações (LEITÃO, 2015).

Quanto à prática pedagógica de alguns professores, P5 afirma que é difícil pensar em atividades para todos:

Sou uma professora que dou aula para 22 turmas, então

eu tenho que preencher 22 diários, tenho que preparar atividades diferentes para cada uma dessas turmas, e são turmas do 1º ao 9ºano, ou seja, bem diferentes. Pensar em algumas atividades para alguns alunos especiais, eu já consigo! Para todos? Não!

O direito de todos à educação só será verdadeiramente respeitado se estiver presente nas práticas pedagógicas aplicadas em ambiente de sala de aula. Ensinar, na perspectiva inclusiva, de acordo com Mantoan (2003a), denota ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são habituais. Assim, tanto a escola, como o professor não podem mais ser os mesmos, se abarcarem o projeto educacional da inclusão.

Ainda na perspectiva da educação inclusiva, percebe-se, cada vez mais, a necessidade de o professor ponderar sobre a inclusão e rever as práticas pedagógicas, mesmo que para tanto “seja necessário abandonar a segurança de nossos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos, mas que também nos possuem” (MANTOAN, 2013, p. 9).

Nessa linha de raciocínio, P8 entende que o aluno com deficiência:

Amplia tanto a nossa visão de mundo e eu lembro que, tem alguns alunos que marcam muito a gente. Uns mais, outros menos, mas, a gente se dedica tanto a esses alunos que tem deficiência e tem um carinho especial por eles. Eu acho que para as crianças também é muito importante ver eles assim. Tem essa coisa da empatia.

A visão de P8 é o que Striedes (2012) entende como ação pedagógica e como passo educativo, porque essas ações precisam agregar valor à vida da criança. Para o autor, o professor precisa ver o potencial de cada criança, sem a exclusão por antecipação. Isso é, não aceitar o rótulo de ‘incapazes’ porque, os talentos esperados não se coadunam com as atividades previstas. É ter o desejo de oferecer ambientes de aprendizagem nos quais a responsabilidade o fará realizar tarefas, não

somente pela obrigatoriedade, mas por que são motivados a se sentirem bem com aquilo que fazem.

Uma atitude importante para o professor é que ele deve entender o que é verdadeiramente ‘diferenciar’, qual significado desta palavra na educação inclusiva é o dispor-se a buscar estratégias para trabalhar com os alunos considerados mais difíceis. Porque, se a disposição usual do ambiente de sala de aula não dá certo com esse grupo, “se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir” (ANDRÉ, 2012, p. 20).

Em relação à prática pedagógica, P3 teve a sua formação inicial, mas excluiu a continuada por não buscar uma complementação na área pedagógica e isso dificultou a elaboração de atividades concernentes com as dificuldades dos alunos com deficiência:

Não termos um embasamento teórico, também dificulta. Eu não tenho preparo nenhum para trabalhar com eles. E ainda mais que a minha pedagogia e magistério foram há muitos anos, nem se falava no aluno, nem era educação para todos. Então, ela é excludente nessa parte (...) eu nem sei como preparar uma coisa diferenciada, eu acabo fazendo a mesma coisa.

Nesse âmbito, Penin, Martínez e Arantes (2009) destacam que a escolha de uma profissão conduz a uma vivência que dialoga com a transformação da realidade; assim a formação inicial e continuada são partes do processo de formação profissional.

A formação inicial e continuada, para Mariani e Carvalho (2009), é um fator fundamental no processo de modificação da educação. Uma formação que viabilize a reflexão sobre as práticas educativas pode fazer com que o professor ressignifique sua ação pedagógica.

Assim, é necessário que o professor tenha uma formação permanente,

para que ela possibilite uma reflexão crítica sobre a sua prática, para que ele possa estar apto a perceber acertos e desacertos e ser capaz de modificar ou não o que for necessário.

A escola para todos demanda uma modificação na formação inicial e continuada dos professores. Ela deve ser pautada por discussões de problemas reais, concretos, relativos ao ensino ministrado nas escolas e nas probabilidades de seus alunos tirarem proveito dele.

Nesse âmbito, quando o professor alega não ter como aplicar as práticas junto aos alunos com deficiência, aponta não saber como preparar a aula ou destaca não possuir embasamento teórico para realizar a tarefa, denota uma visão ‘bancária’ da educação, porque, nessa ótica, os educandos são simples ‘depositários’ de um suposto conhecimento. E essa modalidade de educação teria a finalidade de não equilibrar o conhecimento entre educador e educando e manteria assim, a divisão entre os que sabiam e os que não sabiam.

Para mudar essa visão, a prática pedagógica do professor deve abarcar não só os conhecimentos, como também formar atitudes de solidariedade para a vida social, para uma visão aberta ao respeito das diferenças e das outras formas de relações sociais.

#### ***Eixo 4 – Atividades Adaptadas***

Perante esta proposta de prática educativa a questão basilar é a escolha do conteúdo programático. Os conteúdos não podem ser fragmentos de uma realidade desconectada do contexto. Nesse ponto, a questão crucial está no sentido de que faltando aos homens uma compreensão crítica do contexto em que estão e, adquirindo-as em frações nas quais não conseguem distinguir a totalidade não podem conhecê-la. E não o podem porque para isso seria imprescindível partir do oposto. “Isto

é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada” (FREIRE, 2011, p. 142).

Diante do exposto, no contexto de uma educação libertadora, não mais bancária da educação, “o conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (FREIRE, 2011, p. 152).

Alguns professores têm dificuldades para adaptar atividades e, por conta dessa visão complexa, eles delegam essa tarefa para os outros, como é o caso de P2, que defende que os alunos sejam alocados em outro lugar, menos no espaço da sala de aula:

Então, vamos dizer, tem 6 aulas à tarde, 3 aulas é com o grupo e 3 aulas nessa sala especial como as crianças são, que tem questões especiais (...) depois do recreio, vai para a sala especial e eu acho que essa seria uma boa forma de incluir, porque daí sim seria uma inclusão de verdade, porque ele teria, ele conseguiria, eu acho que progredir bastante.

Essa fala demonstra um pensamento de que o outro não tem o direito de estar na sala de aula junto com os demais, prevalecendo o pensamento de que ele ‘atrapalha’ a rotina da sala de aula. Isso denota aquilo uma visão excludente baseada no que Skliar (2003, p. 48) destaca como:

O outro é aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e que nunca seremos, o outro está maleficamente fora de nós mesmos, o outro funciona como o depositário de todos os males, o portador das falhas sociais. Somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e



aspirações.

Contudo, Safatle (2015) salienta que o outro não é somente aquele que me estabelece, que me assegura por meio da consideração do meu princípio subjetivo de interesses e dos atributos que me compõem. *“Ligar-se a outros não é apenas confirmar-se em suas predicacões supostas, mas é estar em contínua despossessão por ter algo fundamental de mim em um outro que eu não controlo que não saberei como responderá ou se responderá”* (SAFATLE, 2015, p. 59).

Segregar a pessoa que é diferente, aquele que não está em consonância com a norma instituída pela sociedade constitui-se em um legado cultural inscrito há tempos pela humanidade. *“Especializar o ensino escolar para alguns, em ambiente escolar à parte, não é compatível com o que se espera da escola, pois nesses espaços não conseguimos preparar cidadão aptos a enfrentar o dia-a-dia, tal como se apresenta a todos”* (MANTOAN, 2013, p. 37).

Quanto à aplicação das atividades adaptadas, P3 entende que ela deveria ter um tempo em que estivessem somente ela e o aluno para realizar as tarefas. *“Eu teria que ter um tempo somente eu e ele, utilizando as atividades que eu faço com os outros alunos”*.

Já P1, P4 e P5 entendem que as atividades adaptadas poderiam ser implementadas em grupo. E P1 destaca o material concreto como suporte de atividades adaptadas.

P1 – Utilizar muitas imagens, trabalhos manuais, mas eu penso que os demais alunos da sala deveriam participar, para que o aluno com deficiência não se sinta excluído.

P4 – Atividades que pudessem ser feitas em grupo seriam interessantes, mas em termos de transição. Atividades individuais eu não consigo vislumbrar.

P5 – Atividades em grupo, mais lúdicas, que promovam

uma relação mais próxima com os demais alunos.

Para P6, as atividades podem ser adaptadas utilizando a tecnologia.

*“A tecnologia está aí para ajudar esse grupo, penso que a educação tecnológica facilitaria o acesso deles”.*

Em relação ao conhecimento pedagógico para adaptar atividades, P7, P9 e P10 não se entendem preparadas com conhecimento suficiente para adaptar atividades e precisam da ajuda de outros profissionais para realizar essa tarefa.

P7 – Eu precisaria de um aporte maior, um conhecimento maior sobre a deficiência, sobre o que posso e não posso fazer. Precisaria de ajuda para lidar com esse grupo, não uma receita de bolo, mas uma explicação de como lidar com eles.

P9 – Eu precisaria que alguém acompanhasse o aluno, porque em minha vivência de 45 minutos de aula não dá tempo de dar atenção, e ele acaba ficando um pouco largado.

P10 – Eu precisaria de um profissional ajudando, compartilhando a aula comigo para juntos vermos uma maneira de fazer isso.

No que tange à falta de preparo, Penin, Martínez e Arantes (2009) destacam que no decorrer da história da educação, a democratização da escola promoveu um aumento no público de atendimento escolar e isso contribuiu para a desvalorização da profissão docente. Porque para dar conta da demanda, houve uma facilitação do acesso às instituições de ensino superior e isso acabou promovendo uma queda na qualidade da formação do professor.

Já P8 não tem dificuldade na adaptação das atividades, ela elabora as tarefas adaptadas de acordo com os objetivos que traça para os alunos e destacou um fato importante sobre a sua vivência em sala de aula:

Então, eu vejo que muitas vezes o aluno está com uma autoestima muito baixa, então as vezes a gente tem que fazer um trabalho primeiro de autoestima com ele. Para ele ser bem acolhido na sala também, então tem as questões com a sala, então as vezes você fica, sei lá, um ano praticamente, tentando ganhar esse menino para você, para ele vê você como uma parceira dele, do trabalho com ele. E assim, a escola tem que ser um lugar gostoso para essa criança também, então ele tem que vir para cá e não pode ser traumático, a escola sempre é um pouco traumática para todo mundo, mas assim já que ele está aqui, ele pode fazer amigos. Acho que essa parte é fundamental, quando a gente fala de um aluno com deficiência, sabe? De ele ser realmente incluído.

Ante a realidade escolar posta, não só o docente tem a sua ação, como também o seu trabalho é indispensável, porque ele proporciona ao aluno as condições cognitivas e afetivas necessárias, que lhe darão respaldo para que ele possa atribuir significados às informações que recebe em seu cotidiano. O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de inserir os alunos nos significados culturais e científicos por meio de mediações de conhecimento providas pelo professor (LIBÂNEO, 2011).

Nesse sentido, o professor é o agente de mudança na escola; de acordo com Libâneo (2011), não há proposta pedagógica sem professores, pois eles são os profissionais que estão diretamente envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem na escola. Diante disso, com a inclusão de alunos com deficiência no ambiente de ensino regular, são exigidas novas práticas do professor, para ele poder se adaptar às realidades correntes da sociedade, do conhecimento, do aluno e dos diversos universos culturais.

A aplicação pedagógica do docente está na mediação dos conhecimentos, das experiências e dos significados que os alunos trazem para o ambiente de sala de aula com os conteúdos de sua disciplina. O que

fica posto em questão é uma formação por parte do professor que auxilie o aluno a se tornar um sujeito pensante, de modo a utilizar o seu potencial de raciocínio por meio das construções cognitivas e reconstruções de conceitos, habilidades, atitudes e valores.

Com base nos pressupostos de Paulo Freire sobre a educação instigada pela construção curricular problematizadora, Scocuglia (2005, p. 84) salienta que essa deve ser alicerçada em perguntas e problemas como:

O que aprender? Como aprender? Por que aprender? Aprende-se individual ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos parte do currículo, é respeitado? Os diálogos de saberes serão validados? E a experimentação? E os livros didáticos: serão prescritivos ou interativos e criativos; normativos e preconceituosos ou democráticos e éticos?

Assim, Scocuglia (2005, p. 86) exemplifica a construção e reconstrução constante do currículo utilizando um triângulo equilátero estabelecido pela consciência, pelo conhecimento e pela dialogicidade (enquanto metodologia) em suas construções concernentes e reconstruções pertinentes.

Essa base curricular, alicerçada pela tríade conhecimento-consciência-diálogo, viabilizaria a prática e a reflexão sobre os conteúdos e os procedimentos metodológicos (material didático etc.), “abriria possibilidades concretas para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante ‘em serviço’ de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola” (SCOCUGLIA, 2005, p. 87).

No que tange à construção do conhecimento na ótica Freireana, Scocuglia (2005), destaca que o diálogo é a mediação desse processo.

Seguindo essa linha de raciocínio, a elaboração do currículo não deve ser uma cessão dos supostos detentores exclusivos do conhecimento organizado para o ambiente escolar, mas uma ferramenta da ação dialógica, em que todos os sujeitos escolares envolvidos tenham o direito de sugerir, de preferir, de pensar, de opinar e de ajudar a construir o currículo.

Em suma, “o conhecimento e o currículo não pertencem exclusivamente aos dirigentes escolares, aos professores, mas principalmente devem pertencer aos educandos, pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo” (SCOCUGLIA, 2005, p. 83).

## Considerações finais

Retomando os eixos de nossa pesquisa, entendemos que a legislação (Eixo 1) determinou uma nova roupagem para as escolas de ensino regular e essa mudança exigiu da escola uma estrutura da sala (Eixo 2) que fosse concernente às necessidades de cada aluno com deficiência. Requereu dos professores uma prática pedagógica (Eixo 3) que atenda às necessidades educacionais desse grupo e, ainda, permitiu que essas necessidades fossem respaldadas por meio de atividades adaptadas (Eixo 4).

Dentro desse contexto, para trabalhar o papel essencial da escola, que é a transformação da sociedade, é importante que haja uma compreensão dialética da relação escola/sociedade. Uma atitude dialógica que permita uma reflexão crítica dos homens e das mulheres em suas relações com o mundo para a sua libertação legítima que é a “humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação

e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 100).

Essa reflexão envolve uma práxis social na qual ação e reflexão estão dialogicamente estabelecidas e quando a prática valoriza o diálogo como um pensar crítico-problematizador das condições existenciais, não existe “um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2013, p. 246).

Nessa visão dialógica, o educador permanece diferente dos alunos, mas essa disparidade se o professor é democrático, se sua aspiração política é de libertação, ele não pode permitir que a diferença imprescindível entre o educador e os educandos se torne ‘antagônica’. “A diferença continua a existir! Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 62).

Os potenciais de comunicação, de interação, de administração e de construção do conhecimento dos sujeitos se desenvolvem com base na prática dialógica. “O dialogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65). Podemos observar a importância do diálogo para a formação de sujeitos independentes, cômnicos, mas não acomodados com a realidade social. Assim, o diálogo é considerado pelo autor como um encontro entre os homens mediatizados pelo mundo. “O diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p. 82).

Nesse âmbito, podemos compreender que o que motiva o diálogo é o amor, a tolerância, a humildade e a capacidade de escuta como

substância e ação da prática educativa. Contudo, é importante salientar que na prática educativa todas essas coisas devem ser vivenciadas, mas isso não dispensa a “(...) formação científica séria e a clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência de hoje” (FREIRE, 2011, p. 164).

Como pudemos observar, a pedagogia política e dialógica proposta por Paulo Freire defende uma educação para todos, sem qualquer tipo de discriminação; ela ampara uma educação inclusiva e não delimita espaço para os alunos com deficiência. Assim, a tríade conhecimento, consciência e diálogo, apontadas nas teses de Paulo Freire podem auxiliar o docente em sua prática pedagógica.

A partir do momento em que ensinar exige as mais distintas sutilezas como o fato de não transferir conhecimentos, mas propagar possibilidades para a construção, tal autonomia tende a viabilizar o ensino assim como fazer com que a pessoa com deficiência saia dessa relação opressora e oprimida.

O teor de educação defendido por Paulo Freire e apontado aqui é um desafio para a sociedade e, principalmente, para a proposta de ‘Educação para Todos’. Porque ela tem como escopo fundamental formar cidadãos e contribuir para a melhoria de ensino. Ainda temos muito que progredir em relação à educação no Brasil. Contudo, é importante ter em mente que a educação tem papel de suma importância no processo de mudança social. E não é possível realizar mudanças sem que haja compromisso de todos os sujeitos que estão envolvido nessa área.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 197 p.

ANDRÉ, Marli. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas-SP: Papirus, 2012. 135p.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar Educacional*. Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-75, dez. 2008.

APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras-Itaú Cultural, 2009. 128p.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. *O que aconteceu com a educação no Brasil?* 2015. Disponível em: <http://www.contioutra.com/o-que-aconteceu-com-a-educacao-no-brasil/> Acesso em: 24 jul. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 176

CAMURRA, Luciana. TERUYA, Teresa Kazukot. *Escola pública: manifesto dos pioneiros da educação nova e o direito à educação*. 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. UniOeste, Cascavel, Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf> Acesso em: 03 ago. 2017.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 17-27

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. iBooks

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980. 53p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. iBooks

LEITÃO, Edineide Souza Sá. *A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda*. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 104p.



LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. 184p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003a. 51p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – Unicamp, Campinas-SP. 2003b. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> Acesso em: 25 jul. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. 152p.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. A Formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. Paraná, *Anais*. Paraná, PUCPR, out. p. 2405-17, 2009.

MARQUES, Suely Moreira. *Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: Rupturas e mutações culturais na escola brasileira*. 2007. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017. 175p.

PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miquel; ARANTES, Valéria Amorim. *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2009. 139p.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. 2. ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2015. 522p.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*. Portugal, v. n.6, 2005, p. 81-92.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO-SME/SP. Portaria nº 2. 963 de 15 de maio de 2013. Organiza o quadro de Auxiliares de Vida Escolar – AVEs e de Estagiários de Pedagogia, em apoio a Educação Inclusiva, especifica suas funções e dá outras providências, 2013. Disponível em: [http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=16052013P%20029632013SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=16052013P%20029632013SME) Acesso em: 18 ago. 2017

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. 224p.

SOUZA, Maria Antônia. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. In: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola. 2005, Lajeado-RS. *Anais*. Lajeado-RS. UNIVATES, jul. p. 1-7, 2005.

STRIEDER, Roque. Dignidade humana como desafio da inclusão escolar. In: IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul-RS. *Anais*. Caxias do Sul-RS. UCS, jul. p. 4, 2012.