

UNIVERSIDADE
e **ESCOLA**

NA CONSTRUÇÃO DE
PRÁTICAS INCLUSIVAS

REITOR

Paulo Gabriel Soledade Nacif

VICE-REITOR

Silvio Luiz Oliveira Soglia



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Sérgio Augusto Soares Mattos

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Cristina Silva Valentim

Ana Cristina Fermino Soares

Fábio Santos de Oliveira

Ósia Alexandrina Vasconcelos Duran Passos

Robério Marcelo Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarak Garcia

Sérgio Augusto Soares Mattos (presidente)

SUPLENTE

Ana Cristina Vello Loyola Dantas

Geovana Paz Monteiro

Jeane Saskya Campos Tavares

COMITÊ CIENTÍFICO DA PRPPG

*(Referente edital nº. 01/2012 – Edital de apoio
à publicação de livros impressos)*

Ana Cristina Fermino Soares

Rosineide Pereira Mubarak Garcia

Franceli da Silva

Ana Georgina Peixoto Rocha

Luciana Santana Lordêlo Santos

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Susana Couto Pimentel
(Org.)

UNIVERSIDADE
e **ESCOLA**
NA CONSTRUÇÃO DE
PRÁTICAS INCLUSIVAS



Editora UFRB

Cruz das Almas-Bahia/2013

Copyright©2013 by Susana Couto Pimentel (Org.)
Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB

Projeto gráfico, diagramação e capa: Rita Motta - Ed. Tribo da Ilha

Revisão, normatização técnica: Evillyn Kjellin

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme
decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

U58 Universidade e escola na construção de práticas inclusivas
/ org. Suzana Couto Pimentel ... [et al.]. – Cruz das
Almas/BA: UFRB, 2013.
200 p.

ISBN 978-85-61346-43-0

1. Inclusão 2. Escola básica 3. Universidade I. Pimentel,
Suzana Couto II. Cozanni, Marcia Valéria III. Souza, Kleber
Peixoto de IV. Santos, Emmanuelle Félix dos V. Oliveira,
Thereza C. B. Costa de VI. Santos, Fabiana Rodrigues dos VII.
Barbosa, Irenilson de Jesus VIII. Silva, Jean Adriano Barros da
IX. Barreto, Adrelândia da M. Costa X. Nascimento, Lucinéia
Jesus XI. Costa, Ana P. Conceição XII Silva, Natali Sala da XIII.
Campos, Tatiane dos Santos.

CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada por : Ivete Castro



Editora UFRB

Campus Universitário
Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – BA
Tel.: (75)3621-1293
gabi.editora@ufrb.edu.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Miguel Angel Garcia Bordas 7

INTRODUÇÃO

Susana Couto Pimentel..... 11

CAPÍTULO I

Desafios da pesquisa colaborativa na construção de uma escola inclusiva

Susana Couto Pimentel..... 19

CAPÍTULO II

Educação física e inclusão: a experiência da estratégia de tutoria e o impacto na aprendizagem motora

Marcia Cozzani 33

CAPÍTULO III

Formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva: dialogia e alteridade para uma práxis renovadora

Kleber Peixoto de Souza, Emmanuelle Félix dos Santos, Ana Paula Conceição Costa, Natali Sala da Silva 65

CAPÍTULO IV

A equipe gestora na construção de uma cultura inclusiva na escola regular

*Susana Couto Pimentel, Lucinéia Jesus Nascimento,
Tatiane dos Santos Campos* 99

CAPÍTULO V

Diálogo com os pais sobre crianças com deficiência

*Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira,
Fabiana Rodrigues dos Santos* 117

CAPÍTULO VI

A função de incluir: concepções e práticas de funcionários de uma escola no limiar de uma educação inclusiva

*Irenilson de Jesus Barbosa,
Andrelândia da Mota Costa Barreto* 147

CAPÍTULO VII

Capoeira e educação de crianças: dialogando sobre prática pedagógica

Jean Adriano Barros da Silva 179

AUTORES 197

PREFÁCIO

Este livro reúne experiências vivenciadas em pesquisas realizadas, por docentes e discentes da UFRB, para a construção de práticas inclusivas.

O tema das práticas inclusivas torna-se emergente a partir de nossas vivências paradoxais e estranhas nas quais assistimos, por um lado, um cenário em que a literatura e legislações mostram, a nosso ver, uma riqueza e abundância de intenções insuperáveis. Por outro lado, no terceiro milênio de um mundo que se diz globalizado e recheado de altas e sofisticadas tecnologias midiáticas e assistivas, o dia a dia das nossas escolas dá sinais escandalosos de distância, descaso e ignorância. Haja vista a novidade e o descaso, diria eu, das denominadas Salas de Recursos Multifuncionais, em que a ideia é insuperável, mas a gestão, por vezes, insuportável. Com equipamentos ociosos, encaixotados e uma grande carência de coordenação, gestão e comunicação entre esses centros privilegiados que, de forma isolada, muitas vezes, estão aguardando algum sinal para funcionar efetivamente.

Bom, aí é que eu vejo muito auspiciosamente e com enorme satisfação este livro instigante, importante e interessante que ora temos a honra de prefaciar em que o foco não é apenas acompanhar e refletir sobre a escola e suas práticas inclusivas, mas refletir sobre o papel da universidade nesta empreitada ímpar. Através dos sete singelos capítulos podemos acompanhar testemunhos emergentes destas mediações que nos convidam a reflexões singulares.

O nosso foco aqui, nesta breve metanarrativa prefacial pode ser introduzindo um metatítulo que poderia sinalizar uma “colcha de fuxicos” ou uma “pedagogia dos fuxicos” a moda do nosso ilustre colega feirense, meu xará Miguel Almir. Este metatítulo poderia ser: “Pensar a inclusão” ou ainda “Repensar a inclusão”, se me permitem os argutos leitores. Porque é preciso pensar a inclusão quando temos como pano de fundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que especifica no seu artigo primeiro: que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e dotados como estão de razão e consciência devem comportar-se fraternalmente... Talvez já desde esta inexorável e incontestável definição possa ser pertinente pensar-se algumas questões.

1. Se todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, o que acontece para ainda testemunharmos casos, inúmeros casos, precisamente, de desigualdade, discriminação e ausência de direitos para estes excluídos?

2. Se todos os seres humanos estão dotados de razão e consciência, o que ocorre com aqueles cuja razão e consciência resulta comprometida? Aí notamos que predomina um saber legitimado e instituído que define o ser humano desde esta ótica/perspectiva de razão e consciência e com isso se funda, entre outras, as noções bastante questionáveis, ao nosso entender, de “discapacidade mental”, “psicose” etc, nas quais notamos uma ausência de entendimento dinâmico numa ambiência construtivista e colaborativa que defendemos. Em que condições estigmatizantes ficam estas pessoas condenadas por estes rótulos, por estas rubricas ou taxionomias excludentes?
3. Como e por que se coloca como “dever” a indicação dos homens se comportarem fraternalmente uns com os outros? Como se pode lograr esse dever e que tipo de dever é esse suposto na Declaração: Jurídico, ético, moral?

Neste terceiro milênio estamos assistindo constantemente a manifestações de transgressão desses princípios e os jornais, insistentemente, mostram exemplos de destruição e aniquilamento, de negação do próximo, como formas manifestas de intolerância e de violência física e simbólica. Daí a relevância de pensar e refletir sobre a constituição de nossos saberes e paradigmas.

Este livro, pois, recolhe momentos e vivências para pensar e refletir a inclusão e o faz, precisamente, do nosso lugar, da nossa instância, que é o lugar da universidade comprometida com a escola para tentar ser um elo, tentar juntar e crescer juntos nesta colossal empreitada. Parabéns a todos pela caminhada

e que este livro possa plantar, semear e recolher outros com
alegria do nosso convívio fértil e fecundo!

Outubro das Crianças
Rio Vermelho

Miguel Angel Garcia Bordas
Professor Associado da
Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA

INTRODUÇÃO

Este livro traz uma coletânea de artigos resultantes da pesquisa intitulada “A construção de práticas inclusivas numa escola regular de ensino fundamental do município de Amargosa – BA¹: uma perspectiva colaborativa”. Essa investigação, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), teve como objetivo colaborar para a formação continuada de profissionais da educação construindo, juntamente com eles, alternativas de práticas inclusivas de pessoas com deficiência na escola.

O princípio da inclusão na educação não é algo novo. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, a educação passou a ser vista como um direito de todos,

¹ O município de Amargosa localiza-se no extremo oeste da Região Econômica do Recôncavo Sul da Bahia, numa zona fronteira entre o Litoral e o Semiárido, a uma distância de 240 km da capital do estado, Salvador. Amargosa é a sede do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

devendo ser sua oferta gratuita e obrigatória durante o ensino fundamental. Entretanto, a garantia do que está preconizado nesse documento sobre a universalização e obrigatoriedade do ensino para todos ainda percorreu um longo percurso, a partir de 1948, para ser operacionalizado.

Na década de 90 do século XX, alguns fóruns mundiais foram realizados com vistas a retomar essa discussão. Dentre esses fóruns é possível mencionar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela UNESCO em Salamanca – Espanha, em 1994. Nesses fóruns foram assinados, pelos países participantes, compromissos para implementação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para todos.

Com base nos compromissos assumidos, o Brasil começa implementar em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, a política de inclusão em classes regulares como preferencial no atendimento às pessoas com necessidades especiais. De acordo com o artigo 85 desta Lei, a educação especial é definida como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1996).

No entanto, 16 anos depois da promulgação da LDB, pesquisas realizadas sobre a realidade da educação inclusiva em municípios do Vale do Jiquiriçá² (PIMENTEL; PAZ, 2007,

² Território do Recôncavo Sul do estado da Bahia do qual fazem parte 32 municípios.

2009b, 2009c; PIMENTEL; PAZ; PINHEIRO, 2009a) apontam que os gestores de escolas regulares consideram que a ausência de políticas públicas de formação continuada dos professores para o trabalho com a diversidade é a maior barreira para que a inclusão aconteça. Ainda de acordo com essas pesquisas, os próprios estudantes com deficiência, inseridos na escola regular, confirmaram a predisposição da instituição em desenvolver práticas homogêneas, além de registrarem: a ausência de materiais didáticos adaptados e de acessibilidade ao currículo, a resistência dos colegas em aceitá-los e respeitá-los, a dificuldade dos professores para incluí-los no processo de aprendizagem.

Diante dessa realidade, que aponta dificuldades na operacionalização da inclusão em conformidade com o previsto em Lei, a pesquisa que suscitou a elaboração deste livro foi desenvolvida a partir da metodologia pesquisa-ação colaborativa que prevê o estabelecimento de uma parceria entre a universidade e a escola objetivando uma ação planejada comum. Assim, todas as ações desenvolvidas durante a investigação foram realizadas colaborativamente entre os profissionais da escola regular e da universidade, garantindo uma participação ativa dos diferentes atores colaboradores com vistas à operacionalização de práticas inclusivas de estudantes com deficiência na escola parceira.

Como um trabalho colaborativo requer uma ação conjunta, a escolha da escola na qual a pesquisa foi realizada se fez com base nos critérios de: pertencer à rede municipal de ensino do município de Amargosa, possuir o maior número de alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental e manifestar interesse em participar da investigação.

Após a seleção da escola, a pesquisa de campo teve seu início, sendo desenvolvida em dois momentos complementares: diagnóstico inicial dos saberes e práticas de inclusão implementadas pela escola e posterior ação colaborativa desenvolvida com todos os segmentos da escola: equipe gestora, docentes, funcionários, estudantes e familiares.

Essa ação colaborativa contou com a participação de dez docentes vinculados ao Centro de Formação de Professores e ao Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e dez discentes³. As atividades desenvolvidas colaborativamente a fim de contribuir com a construção de uma cultura inclusiva na escola constaram de: oficinas formativas, seminários sobre inclusão na escola e grupos de estudo.

Os resultados deste trabalho investigativo são discutidos criticamente ao longo dos capítulos que compõem este livro, sendo que no primeiro capítulo são abordados, de modo introdutório, os *Desafios da pesquisa colaborativa na construção de uma escola inclusiva*. Neste capítulo há um maior detalhamento a respeito da metodologia utilizada durante a investigação, com abordagem das dificuldades encontradas no processo e as negociações necessárias para superação destas.

No segundo capítulo, intitulado *Educação física e inclusão: a experiência da estratégia de tutoria e o impacto na*

³ Dentre os estudantes haviam quatro bolsistas vinculados ao Programa Permanência Qualificada da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, uma estudante com bolsa de Iniciação Científica da FAPESB, uma estudante vinculada ao Programa de Iniciação Científica Voluntária da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRB e quatro estudantes voluntários.

aprendizagem motora, a autora traz os resultados de um dos grupos de trabalho desenvolvido com os estudantes no qual foi utilizada a estratégia de tutoria em aulas de Educação Física como conteúdo para repensar as práticas inclusivas no ambiente educacional. O objetivo foi analisar a inter-relação dinâmica entre alunos com e sem deficiência nas aulas de educação física a partir da aplicação da estratégia metodológica de tutoria e verificar o impacto desta na aprendizagem motora e na construção de práticas inclusivas no contexto escolar. Os resultados apontam para a necessidade de encontrar possibilidades na prática pedagógica que insira as diferenças de comportamento no contexto da aprendizagem. Os alunos com deficiência que atuaram como tutores nas aulas de educação física puderam experimentar o sentido das trocas mútuas de responsabilidade no contexto da tarefa. A aprendizagem motora, nesse contexto, foi mediada pelas fontes de restrições do indivíduo, do ambiente e da tarefa.

No capítulo *Formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva: dialogia e alteridade para uma práxis renovadora*, os autores refletem sobre o trabalho realizado junto ao grupo dos docentes da escola com objetivo de instituir um processo formativo que contribuísse para o desenvolvimento de uma práxis inclusiva renovada, permeada pela dimensão dialógica e pelo processo de alteridade. Os resultados deste trabalho apontam para a sensibilização dos docentes que atuavam com estudantes com deficiência no sentido de desenvolver um trabalho mais adequado a esses alunos e para a percepção dos professores de que a construção de práticas inclusivas

está relacionada à formação de uma nova cultura que exige uma ruptura da resistência ao convívio com a diferença.

O capítulo seguinte traz a discussão sobre *A equipe gestora na construção de uma cultura inclusiva na escola regular*. Nesse texto são tecidas considerações sobre a importância dos gestores da escola como articuladores de ações educativas que envolvam toda a comunidade escolar no processo de inclusão, devendo dentre outras ações: promover atividades que sensibilizem a escola para a inclusão; apoiar sua equipe com relação ao desenvolvimento de práticas inclusivas; realizar estudos com toda a equipe da escola, antes do início do ano letivo, sobre os tipos de deficiência registrados na matrícula dos estudantes.

No capítulo cinco as autoras abordam o *Diálogo com os pais sobre crianças com deficiência*, mostrando as possibilidades e desafios do envolvimento das famílias em ações promovidas pela escola. Os resultados do trabalho desenvolvido possibilitaram o estabelecimento de um diálogo aberto entre os pais de alunos com e sem deficiências, favorecendo reflexões acerca da inclusão no âmbito da escola e da sociedade em geral, bem como a compreensão de que as dificuldades no estabelecimento de vínculos afetivos entre as crianças com deficiência e seus professores ou pares educativos são fatores que dificultam o processo de inclusão escolar.

O capítulo seis, intitulado *A função de incluir: concepções e práticas de funcionários de uma escola no limiar de uma educação inclusiva*, aborda a ação desenvolvida entre os funcionários com vistas a construir atitudes favoráveis à inclusão. O texto leva em conta o lugar de importância dos funcionários

da escola na efetivação de práticas inclusivas, dado o convívio cotidiano destes com todos os educandos, professores, gestores e familiares.

Por fim, o último capítulo apresenta reflexões sobre a *Capoeira e educação de crianças: dialogando sobre prática pedagógica*. Nesse capítulo o autor apresenta os limites e as possibilidades da capoeira na formação de crianças, enfocando seus movimentos, sua musicalidade e o “ritual” da roda, como fontes para o desenvolvimento humano.

O coletivo de autores que se debruçou na realização desta investigação pretende, com a divulgação destes resultados, mostrar que a construção de práticas inclusivas é de responsabilidade de todos os atores que fazem cotidianamente a escola, compreendendo assim que somente o estabelecimento dessa rede de parceria, com o envolvimento de todos, favorecerá a transformação da escola para garantia da inclusão dos estudantes com deficiência.

DESAFIOS DA PESQUISA COLABORATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Susana Couto Pimentel⁴

A pesquisa-ação colaborativa tem sido uma metodologia cada vez mais utilizada em investigações na área da educação. Essa metodologia, subsidiada numa abordagem qualitativa, visa empoderar os sujeitos participantes da investigação, tomados como coautores das atividades, possibilitando a redução da distância entre o saber e o fazer, a concepção e a execução, de modo a favorecer a continuidade das ações, mesmo com a finalização das atividades desenvolvidas pela universidade durante o tempo de duração da pesquisa.

⁴ Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

De acordo com Capellini (2005, p. 104), “nessa abordagem metodológica os pesquisadores abandonam papéis tradicionais de detentores do saber, e os pesquisados, de serem objetos de análise e de compreensão, para se tornarem colaboradores na organização da pesquisa e de novas realidades”.

Desse modo, esse tipo de pesquisa favorece a apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à transformação, tendo como pressuposto essencial a valorização do fazer e do saber dos participantes da investigação.

Na pesquisa-ação os sujeitos envolvidos compõem um grupo com um objetivo compartilhado: desenvolver ações para resolver um problema diagnosticado. Esse é um tipo de pesquisa social, com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação, na qual o pesquisador e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, havendo assim uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada (THIOLENT, 1986).

Nessa abordagem metodológica, o pesquisador desempenha um papel ativo na realidade dos fatos observados, acompanhando e avaliando as ações desencadeadas em função de problemas emergidos da situação investigada. Assim, a investigação é organizada em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada. Tais ações não são pensadas apenas pelos profissionais-pesquisadores das universidades, porém os sujeitos se aproximam numa ação colaborativa. No caso da utilização dessa metodologia em espaços de educação formal, pesquisadores universitários e profissionais

da escola básica atuam conjuntamente, traçando as ações e refletindo sobre elas.

Para o alcance dessa perspectiva colaborativa, em que os saberes dos sujeitos envolvidos não são hierarquizados, porém compartilhados, após a constatação da dificuldade do grupo investigado:

o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar modos de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (PIMENTA, 2005, p. 523).

A pesquisa-ação colaborativa busca, então, contribuir para a compreensão e o encaminhamento de respostas às dificuldades inerentes ao contexto investigado. Desse modo, ela possibilita a realização de pesquisas **com** os profissionais nos contextos escolares e não **sobre** eles, contribuindo assim para a superação dicotômica entre conhecimento acadêmico produzido pelos “pesquisadores iluminados” nas universidades e conhecimento experienciado nos campos de pesquisa, que se tornam *loci* das pesquisas acadêmicas. De acordo com Pimenta (2005, p. 523), “a pesquisa colaborativa [...] tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais.”

Para alcance desse propósito, a investigação em discussão neste livro foi desenvolvida a partir de uma parceria estabelecida entre docentes e discentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e uma escola da rede municipal de ensino fundamental do município baiano de Amargosa, com vistas a colaborar para a construção de práticas inclusivas e fomentar a criação de uma cultura escolar inclusiva.

A escola *locus* da pesquisa foi selecionada a partir de um o levantamento realizado, junto à Secretaria Municipal de Educação, para verificar qual escola da rede municipal da cidade de Amargosa – BA possuía em 2010, ano do início da pesquisa, o maior número de estudantes com deficiência matriculados. Com base nesse critério foi selecionada a Escola 1⁵, que em 2010, de um total de 407 alunos, vinte foram identificados pela escola como estudantes com deficiência.

Para fins deste estudo, consideraram-se como discentes com deficiência aqueles que possuíam alguma limitação orgânica (sensorial, motora ou intelectual) reforçada por determinados discursos e práticas sociais, reconhecendo assim a existência de déficits reais e circunstanciais (MANTOAN, 2000) e da deficiência como produto de condições sociais desfavoráveis e adversas (VYGOTSKY, 1995). Isso significa a compreensão da equipe de pesquisadores de que os déficits circunstanciais, resultados de contextos sociais e educacionais desfavoráveis, podem potencializar a limitação trazida organicamente, podendo ser mais limitadores e definidores da deficiência.

⁵ Tendo como pressuposto o compromisso com a ética na pesquisa, o nome da escola investigada será mantido em sigilo, sendo utilizada como referência “Escola 1”.

Para alcance dos objetivos propostos, a investigação foi desenvolvida em dois momentos. O primeiro momento teve como objetivo realizar o diagnóstico dos saberes e das práticas de inclusão efetivadas na instituição de ensino pesquisada. Nessa ocasião inicial foram utilizados como instrumentos de pesquisa: a entrevista semiestruturada com gestores da escola; o grupo focal com professores, estudantes com e sem deficiência, pais e funcionários da escola.

Ainda no primeiro momento foram realizadas observações do espaço de vivência extraclasse como os momentos dos intervalos de aula. A observação permitiu uma compreensão mais ampla dos referenciais culturais dos diversos atores da escola e de suas práticas em relação às pessoas com deficiência. A observação foi utilizada na tentativa de compreender a visão de mundo dos atores escolares envolvidos e as suas ações (MACEDO, 2006, p. 91). Os registros das observações foram feitos através de notas em um diário de campo no qual se faziam anotações acerca das percepções do vivenciado, descrição dos sujeitos envolvidos e dos lugares observados, atividades desenvolvidas, conversas, ideias, estratégias e reflexões. Todos esses registros foram utilizados para posterior análise a partir do referencial teórico assumido no trabalho.

O segundo momento da investigação foi de efetiva colaboração com os sujeitos da escola regular. Nesse momento foram desenvolvidos Grupos de Trabalhos com os diferentes atores da escola: estudantes, professores, grupo gestor, funcionários e pais. Nesses Grupos de Trabalho eram realizados: 1. estudos e reflexões de temáticas da área da educação

especial e inclusão escolar; 2. planejamento conjunto de práticas e situações didáticas inclusivas; 3. reflexão coletiva sobre a operacionalização das ações planejadas para avaliação e reorientação destas. Desse modo, pesquisadores e pesquisados se tornaram sujeitos e atores de uma prática social em movimento na construção de um saber-fazer inclusivo.

Desafios no desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa

O primeiro desafio a ser transposto numa pesquisa-ação colaborativa é o entendimento de que a universidade não pode traçar sozinha o delineamento metodológico da investigação, é necessário que os passos metodológicos sejam pactuados com os outros sujeitos colaboradores da pesquisa.

No caso dessa investigação específica, assim que foi apresentada a proposta da pesquisa para a direção da escola houve uma grande receptividade, principalmente porque a inclusão era vista pelos atores da escola como um enorme desafio. Após este momento foi agendada a apresentação da pesquisa para docentes e funcionários com vistas a garantir que a parceria seria efetivada.

Logo após a apresentação do projeto e respostas aos questionamentos, os profissionais da escola optaram pelo acolhimento da pesquisa e estabelecimento da cooperação. Ressalte-se que nesse momento foram acordados pelas partes os termos nos quais a pesquisa se efetivaria; por exemplo, estava previsto no projeto inicial que no momento de conhecimento

da realidade, dos saberes e práticas de inclusão desenvolvidas pela escola que, além da realização de grupos focais, haveria a observação dos diferentes espaços da escola, inclusive das ações educacionais desenvolvidas em salas de aula. Entretanto, este momento foi retirado a pedido dos docentes, com o argumento de que eles não se sentiriam à vontade. Outra modificação no projeto inicial da pesquisa foi com relação ao começo das ações colaborativas que estavam previstas para o segundo ano da investigação. Porém essas ações foram antecipadas em um semestre, tendo em vista a solicitação da equipe gestora em função da emergência na construção de ações inclusivas.

Essa negociação de etapas metodológicas só foi possível porque numa pesquisa-ação colaborativa é essencial a valorização do fazer e do saber dos participantes da investigação, tomados como coautores das atividades investigativas, visando à redução da distância entre concepção e execução (CAPELLINI, 2005).

Desse modo, na pesquisa-ação colaborativa, desenvolvida em contextos educacionais, as atividades não são pensadas apenas pelos profissionais-pesquisadores das universidades, mas também pelos sujeitos que se aproximam numa ação colaborativa. Pesquisadores universitários e profissionais da escola básica atuam conjuntamente, traçando as ações e refletindo sobre elas. Dessa forma, constatado o principal problema da escola, colocado pelos seus atores como a operacionalização da inclusão, o papel dos pesquisadores universitários consistiu em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação

da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (PIMENTA, 2005, p. 523).

Desse modo, pesquisadores e pesquisados se tornaram sujeitos e atores de uma prática social em movimento na construção de um saber-fazer inclusivo. Nesse sentido, com vistas a respeitar eticamente os colaboradores da pesquisa, foi solicitada deles a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que informava os objetivos da investigação e esclarecia sobre a possibilidade de optarem, em qualquer momento da realização da pesquisa, por não participar dela.

O desenvolvimento da pesquisa na escola revelou também que o processo de construção de práticas inclusivas não é linear ascendente, mas permeado por tensionamentos, avanços e retrocessos, pois requer a construção de uma cultura inclusiva que tem como base os valores humanos e a ética.

Entretanto, é necessário lembrar que a escola é uma instituição inserida num contexto social mais amplo e que, portanto, recebe influências desse contexto externo a ela. Este contexto social é permeado por concepções estigmatizadoras dos considerados diferentes e por práticas excludentes e segregativas que têm sido reproduzidas por séculos. Porém, é dentro desse contexto sociocultural excludente que o paradigma da inclusão está sendo implantado. Assim, o maior desafio ao desenvolvimento uma cultura inclusiva na escola é a ruptura com os valores sociais e culturais excludentes.

Portanto, para a edificação de uma cultura inclusiva, que prevê a aceitação do outro como ele é, respeitando-se as suas

diferenças, é necessária a reorganização da escola como um todo, desde a estrutura física até a mudança de crenças, valores e atitudes relacionados à pessoa com deficiência. A construção dessa cultura inclusiva requer uma ação educativa contra-hegemônica que promova a superação das relações sociais e educacionais excludentes.

Uma cultura inclusiva deve favorecer o desenvolvimento de novas práticas pautadas na modificação dos valores, onde a competição seja substituída pela colaboração, o individualismo pela solidariedade, a intolerância pelo respeito, a injustiça pela justiça, a violência pela pacificação. Esses valores precisam ser trabalhados de modo transversal em todos os componentes curriculares veiculados pela escola, exigindo também uma nova postura pedagógica dos docentes que não mais trabalharão tendo como fundamento um sujeito idealizado, mas reconhecerão os sujeitos reais existentes na unidade escolar, buscando ir ao encontro de suas necessidades, colaborando na construção de suas potencialidades. Nesse contexto, todos os atores da escola precisam ser envolvidos entendendo que a cultura escolar é uma construção coletiva.

Porém, não é fácil romper com valores culturais cultivados historicamente. Portanto, no processo de desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa a interação universidade–escola passa a ser permeada por tensionamentos, os quais são expostos a partir do momento que, numa ação colaborativa, o pesquisador é desafiado a ultrapassar a teorização, e os participantes da pesquisa na escola a ultrapassarem o imediatismo da prática.

A universidade tem, ao longo do tempo, teorizado sobre inclusão, mas tem dificuldade na operacionalização desta, tendo em vista que não há um caminho único e, portanto, não há possibilidade de estabelecer orientações e procedimentos universalizados. Cada sujeito com deficiência a ser incluído no contexto da escola regular é único e, embora suas necessidades possam ser categorizadas sob um mesmo “rótulo”, suas histórias de vida são diferentes e influenciadas pelo modo com que o seu entorno social lidou com suas necessidades. Isso requer que os pesquisadores da universidade tenham muito mais do que o saber permeado por princípios teóricos norteadores da inclusão, mas que possuam também sensibilidade e assertividade no saber fazer.

O impacto desse desafio é colocado para os pesquisadores da universidade na medida em que numa ação colaborativa ele é desafiado a utilizar a teoria para colaborar na construção do saber fazer. Nesse processo interferem todas as variáveis existentes no contexto da escola, a exemplo de: 1. insuficiência de espaços e de profissionais especializados; 2. atitudes embasadas em preconceitos; 3. inexistência de recursos adaptados; 4. resistência de pais, de estudantes e de profissionais da educação; 5. inexistência de políticas de apoio à inclusão. Essas variáveis fazem com que o saber teórico dos pesquisadores seja desafiado na construção de um novo saber conectado à realidade e implicado com sua transformação.

Por sua vez, os atores da escola também precisam ultrapassar concepções de que a aprendizagem acontece de forma homogênea e se convencer da relevância de reconhecer e

realizar estudos sobre as peculiaridades, necessidades e potencialidades dos estudantes para, a partir daí, planejarem ações pedagógicas mediadoras que colaborem para superação das dificuldades apresentadas no processo da inclusão. A ausência de conhecimento sobre as deficiências e as potencialidades dos estudantes é fator determinante para construção de barreiras atitudinais que se manifestam através de atitudes de resistência com relação à inclusão.

Porém, para a efetivação da inclusão o professor precisa do apoio dos demais segmentos da escola (direção, coordenação, funcionários, pais e alunos) e dos gestores municipais da educação. Dentre essas formas de apoio é possível citar: 1 a redução do número de estudantes nas salas que possuem discentes com deficiência, 2. a vivência de ações de aprendizagem colaborativas entre os pares de estudantes, 3. o suporte do atendimento educacional especializado às especificidades destes estudantes em momentos de aula e extraclasse, 4. a existência na escola de recursos didáticos adaptados, 5. a adaptação da escola de modo a favorecer a acessibilidade de todos e a autonomia no direito de ir e vir.

Assim, a construção de uma escola inclusiva requer muito mais do que vontade pedagógica dos atores da escola. A sua efetividade está atrelada à existência de políticas públicas que subsidiem o processo de inclusão.

Por isso uma escola que se pretende inclusiva precisa também agir na luta por políticas públicas que possibilitem a efetividade da inclusão, pois não é mais possível que apenas os atores da escola sejam desafiados a rever suas práticas sem

que outros atores sociais sintam-se igualmente comprometidos com o processo da inclusão.

Considerações Finais

Os dados construídos nesta pesquisa possibilitam a conclusão de que a interlocução universidade–escola básica no desenvolvimento de uma pesquisa ação colaborativa com vistas à construção de uma cultura inclusiva constitui-se na assunção pela universidade do seu papel social como instituição que produz o saber em parceria com o contexto sociocultural com o qual está implicada, de modo que os seus agentes se constituam efetivamente como intelectuais orgânicos⁶ comprometidos com a transformação social.

Essa relação estabelecida entre a universidade e escola básica, outrora firmada em bases assimétricas, é ressignificada num contexto colaborativo onde ambas as partes são desafiadas a romper com estereótipos que permeiam o inconsciente coletivo.

Nesse processo, torna-se premente que tanto a universidade quanto a escola revejam suas concepções, saberes e práticas a fim de que, de fato, consigam construir colaborativamente um processo de inclusão dos diferentes e das diferenças, amparadas pela opção política de edificação de uma

⁶ Conceito gramsciano que aponta para sujeitos de um grupo social que se mantêm orgânicos, vinculados à sua classe de origem, mantendo-se como militante da ideologia desta classe, contribuindo para construção de uma nova hegemonia.

cultura inclusiva na escola que exige uma ruptura com práticas excludentes escondidas sob o falso rótulo da inclusão, restrita apenas à garantia de acesso à matrícula, mas ainda longe de envolver a todos no processo de aprendizagem.

Referências

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado). São Carlos, UFSCar, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set.-dez. 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. 2. ed. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: a experiência da estratégia de tutoria e o impacto na aprendizagem motora

Marcia Cozzani⁷

Garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na escola regular é um desafio que deve ser encarado pelos profissionais da educação. Esse desafio aponta grandes mudanças nas escolas brasileiras e no sistema educacional nas últimas décadas, evidenciadas em vários aspectos, tais como nos parâmetros curriculares, nas questões sobre a acessibilidade, nas políticas de acesso e permanência na escola de alunos que, tradicionalmente, estiveram longe das salas de aula.

Lopes (2007) afirma que inclusão e exclusão são invenções de nosso tempo e que são necessárias e dependentes

⁷ Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

uma da outra. De acordo com a autora, essa visão se fundamenta nas posições dos sujeitos em diversos contextos sociais em que o princípio regulador é a vigilância dos atores sociais. Abordar o tema da inclusão e da exclusão na escola é tarefa desafiadora, uma vez que é necessário articular com conceitos complexos como o de diferença, diversidade e identidade no contexto escolar. Esses conceitos nem sempre são revistos no contexto escolar no sentido de se pensar as relações entre todos os atores da escola. Por outro lado, a formação do professor para ensinar pessoas com deficiência quase sempre se destaca como um dos principais motivos para a inclusão excludente de pessoas com deficiência nas salas de aula. Muitos alunos com deficiência vão às escolas, mas não são incluídos no processo educacional, não se beneficiam da proposta pedagógica de ensino e aprendizagem.

Skiliar (2006, p. 31) apresenta uma questão interessante:

Parece-me que ainda não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo mundo. De um lado cabe a pergunta: é necessário ou não criar ou reinventar e reproduzir um discurso racional, técnico, especializado sobre esse outro “específico” que está sendo chamado à inclusão? Minha resposta é, com toda a ênfase que possa dar a ela, não, de forma nenhuma: não faz falta um discurso racional sobre a surdez, para se relacionar com os surdos, não é necessário um dispositivo técnico acerca de deficiência mental para se relacionar com os chamados “deficientes mentais” e assim por diante.

A observação da complexa relação e/ou oposição entre a questão do “outro” e a obsessão pelo “outro” que é diferente tem, muitas vezes, sustentado práticas pedagógicas também excludentes. Segundo Skliar (2006) é como se esse “outro” tivesse que ser modificado ou se adequar ao ambiente em que está inserido, para não se tornar o “incorrigível”, que “está mal, está equivocado em ser aquilo que é”. As diferenças que por muito tempo estiveram fora das salas de aula, tais como as diferenças de linguagem e de comunicação, de aprendizagem, de capacidade motriz, de capacidade intelectual, de percepções visuais e auditivas, entre outras, estão cada vez mais presentes no contexto escolar, mas causam certo estranhamento nas relações entre os alunos “pares” e, em muitos momentos, as ações e práticas pedagógicas reforçam situações de exclusão aos alunos que têm, ao ingressar no cotidiano escolar, as diferenças marcadas como algo que deve ser “superado” ou “modificado” através de normatizações próprias ao contexto ensino-aprendizagem.

Assim, inclusão e exclusão, em tempos atuais, são dimensões evidentes do cotidiano escolar e da dinâmica do contexto ensino-aprendizagem porque se orientam por uma lógica binária de comportamento que elege o bom aluno que aprende e o mau aluno que não aprende conforme as diferenças que são mais ou menos ensináveis e remediáveis junto ao processo normativo do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, há uma permanente vigilância das diferenças daqueles considerados inaptos na escola regular. Tal vigilância e regulação dos sujeitos revelam-se no espaço escolar sob a forma de

classificações dos *diferentes* e por práticas pedagógicas excludentes e orientações curriculares pouco flexíveis. É preciso desconfiar da escola que se diz inclusiva e que elege na diversidade um argumento para escolher, classificar e normalizar as diferenças e nomeá-las sob a rigidez e a invariância de identidades cristalizadas.

De acordo com o censo de 2000, 24,6 milhões de pessoas apresentam algum tipo de deficiência, o que representa 14,5% da população brasileira. A região Nordeste é a que apresenta o maior percentual de pessoas com deficiência (16,8%). Embora a parcela da população com algum tipo de deficiência seja cada vez mais expressiva, ainda são poucos aqueles que conseguem ter acesso à prática de alguma atividade física. Ainda que os resultados obtidos por atletas paraolímpicos em diversas competições tenham colocado o esporte e as atividades físicas adaptadas em evidência na mídia, boa parte do público e dos profissionais da área de Educação Física ainda carece de conhecimentos acerca das possibilidades de práticas e sobre as estratégias de intervenção para a aprendizagem de indivíduos com deficiência.

O município de Amargosa, com população atual recenseada e estimada de 33.554 habitantes e IDH 0,662 (INEP, 2010), está localizado no Vale do Jiquiriçá, parte da região econômica do Recôncavo Sul da Bahia que compreende vinte e três municípios. Devido a sua localização, Amargosa sedia a 29ª Região Administrativa do Estado da Bahia, o que lhe permite abrigar a 29ª Diretoria Regional de Educação – DIREC 29 – que reúne e organiza a educação de outros dez

municípios pertencentes ao Vale do Jiquiriçá, no âmbito do governo estadual. E é nesse contexto que Amargosa sedia o Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, que teve seu início em outubro de 2006. Desde a sua criação em 2006 o CFP assumiu a responsabilidade social em articular ensino, pesquisa e extensão em suas atividades acadêmicas, com vistas à formação global de seus alunos e, também, contribuir na transformação social regional.

O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP foi criado em 2010, e a preocupação com a inserção no contexto escolar de pessoas com deficiência desafia os cursos de formação de professores a estruturar um projeto pedagógico e uma organização curricular que contemplem tal realidade e público. A formação dos professores deve orientar ao trato com os conteúdos específicos da Educação Física e que as experiências com o “outro” e com as diferenças sejam consideradas no contexto escolar. As diferenças de linguagem, de capacidade motriz e sensorial são algumas das diferenças que devem ser consideradas no contexto da aprendizagem.

Os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Amargosa entre setembro de 2009 e abril de 2010 apontam a matrícula de 103 pessoas com deficiência na Educação Básica nos diferentes níveis de ensino. A Educação Física (EF) como um componente curricular da escola deve ser atuante no movimento de Educação Inclusiva. A EF pode contribuir para o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular ao atender às necessidades dos

alunos e, sobretudo, ao respeitar as características peculiares destes e seu potencial para a aprendizagem. O conteúdo das aulas deve ser orientado de maneira cooperativa entre alunos com e sem deficiência. Para isso, a educação física deve ser mais do que atividades voltadas basicamente para o esporte de rendimento, em que apenas os “fortes”, “habilidosos”, “velozes”, “esteticamente perfeitos” participam. Nesse contexto, as aulas de educação física continuarão como palco de exclusão e de frustrações para aqueles considerados “não aptos” ao movimento e à técnica do gesto esportivo. Nas últimas décadas, especialmente dos anos 90 até hoje, várias são as pesquisas voltadas para o entendimento de quais são as melhores estratégias metodológicas de ensino da educação física para atender às necessidades educacionais de pessoas com deficiência.

Segundo Pedrinelli (2002) o termo “atividade física adaptada” surgiu na década de 1950 escolhido pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD) para definir um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados aos interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiência.

Mauerberg-deCastro (2005) afirma que a atividade física adaptada tem como objetivo aplicar fundamentos teórico-práticos das várias disciplinas da motricidade humana e áreas vizinhas da saúde e da educação em diferentes programas educacionais para indivíduos de todas as faixas etárias que não se ajustem total ou parcialmente às demandas das instituições sociais (i.e., família, escola, trabalho, comunidade em

geral). Quando o assunto é atividade física adaptada nas escolas regulares, sabe-se que os professores na sua grande maioria sentem-se despreparados para ensinar pessoas com deficiência. É importante destacar que a educação física adaptada para pessoas com deficiência não se diferencia da educação física em seus conteúdos. Portanto, não estamos considerando que exista outra educação física para pessoas com deficiência, mas que as estratégias metodológicas e de organização do ensino possam ser aplicados ao indivíduo com deficiência.

Este artigo foi construído a partir das experiências vividas no decorrer do projeto de extensão: “Educação física escolar e pessoas com deficiência: o uso da estratégia de tutoria com alunos de ensino fundamental em ambiente inclusivo”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (DAMA) e apoio do Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI), ambos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

A proposta inicial do projeto de extensão foi oportunizar aos futuros professores de educação física a experiência em ensinar os conteúdos específicos da educação física aos alunos do ensino fundamental com e sem deficiência em um contexto educacional inclusivo. As aulas são desenvolvidas desde o ano de 2010 e envolvem alunos de uma escola pública regular e alunos de uma instituição de apoio pedagógico e social às pessoas com deficiência, ambas da cidade de Amargosa/BA. O objetivo do projeto de extensão foi propor Atividades Físicas Adaptadas na escola regular e atuar na formação de professores interessados em ensinar e aprender com a diversidade humana durante as relações interpessoais entre crianças/adolescentes

com deficiência e alunos do ensino fundamental não deficientes, de idade emparelhada, ambos atuando como tutores.

A meta foi possibilitar que a diversidade de cada aluno com deficiência seja vista como potencial de aprendizagem tanto para os estudantes do Centro de Formação de Professores (CFP) como também para os alunos do ensino fundamental (não deficientes); e, ainda, promover o desenvolvimento de uma linguagem e de atitudes viáveis para incluir todos os envolvidos no contexto ensino-aprendizagem no âmbito educacional e social.

A partir do contexto apresentado, a questão norteadora desta pesquisa é: como os alunos percebem, reconhecem e vivenciam as diferenças com seus pares que apresentam alguma deficiência (i.e., sensorial, motora, intelectual) em situações de restrições perceptivo-motoras nas aulas de educação física sob a estratégia de tutoria e qual o impacto na construção de práticas inclusivas no contexto escolar? A partir dessa questão, o objetivo deste estudo foi analisar a estrutura e o funcionamento de aulas de educação física na inter-relação dinâmica entre alunos com e sem deficiência atuando como tutores, o ambiente de aprendizagem, a orientação do conteúdo nas tarefas realizadas, o impacto no nível de socialização entre os alunos e na construção de práticas inclusivas no contexto escolar.

Metodologia

Este projeto foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (DAMA) e

com o apoio do Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI), ambos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e teve como proposta oportunizar aos futuros professores de Educação Física a experiência em ensinar os conteúdos da educação física aos alunos do ensino fundamental com e sem deficiência em um contexto educacional inclusivo. As aulas foram desenvolvidas durante o segundo semestre de 2010 e primeiro semestre de 2011 e envolveu alunos de uma escola pública regular e alunos de uma instituição de apoio pedagógico e social às pessoas com deficiência, ambas escolas da cidade de Amargosa/BA.

A proposta de experiência com a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular e com o compromisso da aprendizagem no contexto das aulas de educação física é a de contribuir com a formação de professores interessados em ensinar e aprender com as diferenças durante as relações entre crianças/adolescentes com deficiência e alunos do ensino fundamental não deficientes, de idade emparelhada e não emparelhada. Nesse contexto, priorizou-se como metodologia de ensino a utilização da estratégia de *tutoria* no contexto da aprendizagem. Tutoria consiste em uma estratégia de ensino que valoriza as diferenças como potencial de aprendizagem, tanto para os professores como também para os alunos (MAUERBERG-DECASTRO, 2005; SHERRILL, 1993). O professor pode designar um aluno tutor em um determinado momento da aprendizagem ou durante o desenvolvimento de uma atividade programada.

A proposta de tutoria consiste em valorizar a cooperação mútua entre os alunos e o respeito às diferenças individuais. O aluno tutor tem, no contexto da tarefa, uma função diferenciada. Por exemplo, no contexto das aulas de Educação Física o tutor se torna, ainda que momentaneamente, um auxiliar do outro na aprendizagem em um contexto dinâmico que o leva a experimentar níveis diferentes de habilidades motoras e de desafios constantes com as diferenças de comunicação e linguagem, de percepções dos próprios limites corporais e dos limites corporais do outro. Esta pesquisa caracteriza-se pela análise qualitativa das dimensões motora e atitudinais de alunos do ensino fundamental nas aulas de Educação Física sob a perspectiva da inclusão.

Participantes

Participaram desta pesquisa alunos do ensino fundamental da Escola 1 vinculada à rede municipal de ensino da cidade de Amargosa/BA. A escola municipal atende um total de 409 alunos regularmente matriculados nos turnos matutino e vespertino no ensino fundamental. Deste total, 20 (vinte) são alunos com algum tipo de deficiência (física, sensorial e/ou intelectual). Ainda, participaram desta pesquisa alunos da Associação de Familiares e Amigos de Pessoas Especiais – AFAGO –, que se destina a dar apoio pedagógico a crianças e jovens com deficiência. Para fins desta análise consideramos três sessões de aulas de educação física com um total de 18

(dezoito) alunos. A idade dos alunos variou entre 8 e 12 anos. Participaram das aulas quatro alunos com deficiência intelectual (DI), três alunos com deficiência motora (paralisia cerebral), um aluno com deficiência física e dez alunos sem deficiência de idade emparelhada. A participação neste estudo e no projeto de extensão ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais e/ou responsáveis, no qual continha todas as informações referentes à pesquisa e ao desenvolvimento do projeto de extensão.

Procedimentos

As aulas de Educação Física foram realizadas duas vezes por semana com duração de sessenta minutos. Houve a participação de estagiários, estudantes de graduação dos cursos de Educação Física e Pedagogia. Os estagiários aplicaram seus conhecimentos na proposição de planos de aula para crianças e adolescentes. Nas aulas de educação física o tutor pode desempenhar o papel de auxiliar em manobras físicas e de apoio, como motivador na realização de tarefas ou atividades mais desafiadoras e também como parceiro na orientação e instrução da atividade durante a aprendizagem. O tutor é desafiado constantemente a explorar e descobrir diferentes formas de condução da atividade, estilos de comunicação e respostas sociais e afetivas. As atividades desenvolvidas nas aulas foram voltadas para o desenvolvimento perceptivo-motor. O objetivo das atividades foi experimentar e desenvolver as habilidades motoras fundamentais que incluem combinações das

habilidades motoras básicas (andar, correr, saltar, girar, arremessar, receber, equilibrar etc.), as quais foram praticadas em ambiente e requerimentos de tarefas diferentes e dinâmicos, tais como: em mudanças de superfície de apoio (piso liso, inclinado, irregular, em diferentes alturas); distribuição e *layout* dos objetos (aberturas e fechamentos de passagens, obstáculos em diferentes orientações, distâncias e alturas) relativos à criança e aos objetos; velocidade, direção e intensidade de execução (rápido/lento, acima/embaixo, para cima/para baixo, à frente/atrás, etc.).

Segundo Mauerberg-deCastro (2005) os requerimentos do ambiente, instruções, tarefa e *feedback* podem ser incorporados na avaliação de comportamentos (afetivo-social, cognitivo e motor) durante as aulas de educação física em ambiente inclusivo.

Tabela 1: Lista de requerimentos para avaliação de um programa de atividade física adaptada em relação ao ambiente, instruções, tarefa e *feedback*

Ambiente	Instruções	Tarefa	Feedback
<ul style="list-style-type: none"> - Sons ampliados - Sons associados com a tarefa - Restrições nas fronteiras do espaço destinadas à aula - Circuito - Controlado por ajudantes - Protegido com materiais - Material adequado com a tarefa - Outra 	<ul style="list-style-type: none"> - Mímica - Demonstração - Traduções - Língua de sinais - Cartões com figuras Em relevo - Cartões em Braille - Verbais prévias à execução - Verbais simultâneas com a execução - Demonstração simultânea com a execução - Outra 	<ul style="list-style-type: none"> - Velocidade - Quantidade - Intensidade - Tempo de realização - Ordem na execução - Repetição - Tarefa dividida em partes - Tarefa global - Outra 	<ul style="list-style-type: none"> - Direito a performance - Questionando o aluno - A cargo do aluno - Palmas - Toques físicos no aluno - Sorriso - Indiferença - Concomitante com a tarefa - Contínuo - Intermitente - Outra

Adequação com segurança	Adequação ao nível de desenvolvimento do aluno	
<p>Ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - piso acolchoado - piso desconfortável - piso escorregadio - objetos no meio do caminho - materiais ao alcance - nível de ruído - iluminação - temperatura ambiente <p>Tarefa</p> <ul style="list-style-type: none"> - audibilidade da informação - quantidade de informação - relevância da informação - eficiência da informação - ritmo da atividade 	<p>Cognitivo/Perceptivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - nível de compreensão - estilo de comunicação – verbal, sinais e mímica - lida com informação complexa - faz escolhas – mais que duas - memória - percepção global - percepção das partes - atenção difusa - atenção seletiva 	<p>Afetivo/Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - medo - timidez - isolamento - sentimento de inferioridade - indiferença - passividade - agressividade - recusa em socializar-se - irreverência - indisciplina - excesso de coragem - chantagem - egocentrismo - dificuldades de lidar com o fracasso <p>Físico/Psicomotor</p> <ul style="list-style-type: none"> - desequilíbrio - reações posturais - desajeitamento coordenativo - fraqueza muscular - rigidez muscular - falta de flexibilidade - limitação cardio-respiratória - excesso de peso - presença de deficiência física - osteoporose - incontinência - queixa de dores - presença de escoriações - traumas físicos preexistentes

Fonte: Adaptado de MAUERBERG-DECASTRO, 2005

Com base nos aspectos apresentados referentes aos domínios do comportamento (motor, afetivo-social e cognitivo), as variáveis analisadas foram:

- **Aspectos qualitativos do comportamento perceptivo-motor:** padrões de movimento nas habilidades motoras fundamentais, postura, equilíbrio, estilo de comunicação (verbal, sinais, mímica), memória, atenção seletiva, percepção global, associados ao nível de interações entre alunos tutores e não tutores;

- **Aspectos qualitativos do comportamento afetivo-social:** sentimentos de medo, timidez, isolamento, passividade, agressividade, indisciplina, recusa em socializar-se, egocentrismo, dificuldade em lidar com o fracasso, riem entre si, ensinam uns aos outros, nível de interações entre alunos tutores e não tutores;
- **A representação das diferenças e da deficiência:** foi avaliada a partir das falas durante as aulas. Todas as aulas foram filmadas com o consentimento dos pais e/ou responsáveis. As imagens foram editadas e analisadas de acordo com as variáveis analisadas na pesquisa.

Resultados

Os resultados foram descritos de acordo com as variáveis analisadas nos domínios do comportamento perceptivo-motor e afetivo social durante as aulas de educação física. Em cada sessão de atividades as variáveis foram selecionadas a partir do contexto dinâmico observado pelas filmagens e fotos dos participantes.

As variáveis observadas durante as aulas de educação física foram: (1) padrões de movimento e reações posturais nas habilidades motoras; (2) equilíbrio corporal dinâmico e estático; (3) estilo de comunicação; (4) atenção/memória e exploração do ambiente; (5) interações com os pares; (6) aspectos da tutoria (trocas mútuas de aprendizagens). O objetivo das aulas foi experimentar a realização de várias habilidades perceptivo-motoras desenvolvidas em circuito com a presença de obstáculos, individualmente e em duplas. Os aspectos do comportamento perceptivo-motor e de habilidades perceptuais foram

evidenciados através de atividades para desenvolver consciência corporal, direcional, temporal, percepção do espaço, entre outras. As variações da tarefa foram: (1) percorrer o circuito de frente, de costas, de lado, agachado, na ponta dos pés; (2) percorrer o circuito sob restrição visual (olhos vendados). Nessa condição, com os olhos vendados, os alunos realizaram a atividade seguindo a orientação e o comando de voz do professor. O tutor foi escolhido durante a tarefa e todos puderam desempenhar, em algum momento, a função de tutoria junto a outro colega no contexto das atividades.

Tabela 2: Exemplo da análise geral das atividades nas aulas de Educação Física

Variáveis observadas	Análise qualitativa dos domínios comportamento perceptivo-motor e afetivo-social
Padrões de movimento e reações posturais nas habilidades motoras	De maneira geral, observou-se que todas as crianças, sob restrição visual, alteraram o comportamento motor e postural. O padrão de andar foi modificado. As mudanças mais evidentes foram na velocidade do andar, no padrão de marcha adotado e nas reações posturais. Houve a tendência em diminuir a velocidade do movimento e “congelar” os graus de liberdade das articulações, tanto em membros superiores (ombros e cotovelos) quanto em membros inferiores (quadril e joelhos). Essa postura caracteriza o andar semelhante ao padrão inicial e elementar próprio de crianças com pouca experiência nesta habilidade. Esse resultado sugere que a restrição visual (andar com os olhos vendados) altera o padrão de marcha para garantir estabilidade e equilíbrio no movimento e, ao mesmo tempo, dar conta de outras informações sensoriais relevantes para a tarefa. Outro aspecto postural observado em todos os alunos foi a posição da cabeça. Observou-se que os alunos mantiveram a cabeça imóvel na direção do som (comunicação verbal do professor) enquanto as instruções da atividade são feitas. É interessante perceber que realizar uma atividade que desafia o sistema perceptivo-motor em buscar novas estratégias adaptativas para garantir a estabilidade do movimento é também observar que há uma constante negociação entre os sistemas cognitivo, motor e afetivo-social durante a tarefa que resulta em um aprendizado ao longo da experiência.

(Continua)

Variáveis observadas	Análise qualitativa dos domínios comportamento perceptivo-motor e afetivo-social
Equilíbrio corporal dinâmico e estático	O equilíbrio corporal dinâmico não foi afetado durante a realização da atividade em nenhum dos alunos. Mesmo vendados os alunos realizaram adaptações nos padrões de movimento e na postura corporal para garantir o equilíbrio na tarefa e explorar o espaço. Os alunos com paralisia cerebral realizaram o deslocamento nos espaços adotando a locomoção que lhes era mais funcional. Ou seja, a partir das fontes de restrições dinâmicas inerentes à coordenação e ao controle motor desenvolvido por eles.
Estilo de comunicação	O estilo de comunicação adotado entre alunos e professores foi verbal durante toda a atividade. Os alunos vendados demonstraram maior atenção seletiva direcionada à instrução verbal porque é nela que estão contidas as informações relevantes à execução do movimento durante a tarefa. Não utilizar a informação visual para realizar o movimento (por imitação) pode ser interessante para aprimorar, entre os pares, a percepção tátil-cinestésica e o toque corporal mútuo entre os pares para perceber como é a trajetória do movimento.
Atenção/memória e exploração do ambiente	Em alguns momentos do deslocamento, o professor solicitou que os alunos apontassem para a direção da porta de entrada da sala a fim de que percebessem o nível de orientação espacial e de mapeamento das informações táteis e cinestésicas após várias mudanças de direção na atividade, sob restrição visual. Muitos alunos mantiveram a orientação espacial intacta e apontaram com precisão para a entrada da sala. Alguns alunos demonstraram maior dificuldade nas respostas relativas à orientação espacial. O mapeamento das informações sensoriais sob restrição visual depende de funções cognitivas, tais como a atenção e a memória, e podem requerer mais tempo de prática e de experiência em crianças com atrasos no desenvolvimento perceptivo-motor, a exemplo da deficiência intelectual. Nessa tarefa, dois alunos com deficiência intelectual e seis alunos sem deficiência não apontaram corretamente em nenhuma das tentativas para a entrada da sala. Foi possível perceber que, no decorrer da atividade e com as mudanças de direções, esses alunos ficaram desorientados espacialmente. Esse comportamento reflete que o mapeamento cognitivo do <i>layout</i> da sala e da disposição dos objetos, observado antes de vendar os olhos, não foi suficientemente armazenado na memória. Ainda, que a construção da memória visual e motora no decorrer da atividade não é explorada ativamente e tampouco armazenada. Isso implica reconhecer que alunos cegos, com baixa visão e alunos videntes que experimentam realizar tarefas, sob restrição visual, podem e devem desenvolver a exploração ativa do ambiente ao redor para reconhecer as informações contidas nele e desenvolver a percepção tátil-cinestésica que orienta e delimita a realização de tarefas perceptivo-motoras.

(Continua)

Variáveis observadas	Análise qualitativa dos domínios comportamento perceptivo-motor e afetivo-social
Interações com os pares	<p>A interação entre os pares foi excelente durante a atividade com os olhos vendados. Os alunos puderam experimentar a realização da atividade a partir da orientação verbal do professor ou de outro colega que não estava vendado (tutor). Isso facilitou a troca mútua de ensinamentos e o nível de confiança entre eles (alunos vendados e não vendados, estes orientavam a tarefa). Um exemplo, na atividade de andar de costas, vendado, muitos alunos demonstraram medo e insegurança e se apoiaram no ombro do colega (tutor) durante a atividade. Ao mesmo tempo, o tutor fornecia ativamente informações durante o movimento (ex.: “isso, mais devagar, agora vamos virar à direita porque tem uma cadeira no caminho”). Dois alunos demonstraram medo ao realizar o percurso vendado (andando de costas). Um dos alunos com deficiência intelectual se recusou, momentaneamente, a realizar a atividade. Nesse momento, um dos tutores (aluno que estava sem a venda) dando suporte e garantindo a segurança na atividade, foi incentivar o(a) aluno(a) e ofereceu apoio físico (segurar no ombro) quando necessário ao deslocamento para trás. Aos poucos, o(a) aluno(a) com DI sentiu-se mais seguro em realizar a tarefa e a compartilhar com o colega tutor sua experiência.</p>
Aspectos da tutoria (trocas mútuas de aprendizagens)	<p>Esta variável foi bastante observada durante toda a atividade. Há uma predisposição notável em auxiliar o colega que está vendado no sentido de garantir sua segurança no deslocamento e nas mudanças de direção. Esse aspecto ficou mais evidente no deslocamento onde foi requerida a corrida. Correr vendado impõe um desafio maior aos alunos e, nesse momento, a presença e atuação do tutor foram extremamente pertinentes e ricas. Nessa tarefa de corrida, a aluna que, naquele momento, teve o papel de tutora foi a aluna com deficiência intelectual (síndrome de Down). A análise da filmagem revelou que a tutora se preocupou em orientar o colega vendado de acordo com as instruções recebidas previamente de como guiar uma pessoa com venda ou cega. Ainda, a tutora realizou a corrida com seu par (vendado) cuidando para que ele não se chocasse com os obstáculos no caminho. Ao realizar a tarefa andando, a tutora forneceu informações através da comunicação verbal sobre os objetos dispostos no caminho (ex.: “venha, mais um pouco, pode vim, aqui... chegou na parede”).</p>

(Continua)

Variáveis observadas	Análise qualitativa dos domínios comportamento perceptivo-motor e afetivo-social
Representação das diferenças	<p>Ao final da atividade foi perguntado aos alunos: - O que vocês acharam de fazer essa atividade sem enxergar? É possível um aluno cego participar das aulas de Educação Física? Aluno CIE: “Achei legal, acho que dá pra ele fazer a aula, mas precisa de ajuda pra fazer algumas coisas”. (foi tutor durante a atividade) Aluno MAT: “fiquei com medo de cair e foi difícil. Não dá pra ele fazer aula se ele for cego não” (não foi tutor). Professor: “nessa aula de hoje, se vocês tivessem um colega na turma que não pudesse enxergar como vocês, ele poderia participar da aula”? Aluno MAT: “podia participar se tivesse alguém com ele o tempo todo”. Aluno ROS: “se ele já sabe andar sem ver ele pode fazer” Professor: nessa atividade, para quem é tutor, o que é importante ensinar para o colega com a venda nos olhos? Aluno MAR: “segurar ele pra ele não cair, não correr com ele, não deixar ele sozinho”. (foi tutor durante a atividade) Aluno MOI: “sentar com ele num lugar, ajudar ele andar”. Aluno CIE: “ensinar ele pra não ter medo de andar” (aluna com deficiência intelectual)</p>

Essa análise aponta para a necessidade de encontrar possibilidades na prática pedagógica que insiram as diferenças de comportamento no contexto da aprendizagem. Os alunos com deficiência que atuaram como tutores nas aulas de educação física puderam experimentar também o sentido das trocas mútuas de responsabilidade no contexto da tarefa. Guiar um colega vendado durante a execução de movimentos da ginástica requer atenção e engajamento na tarefa que desafiam constantemente os domínios cognitivos, afetivos e motores ao longo da atividade. Ao mesmo tempo, o aluno sem deficiência que é guiado pelo colega tutor com deficiência experimenta os desafios da tarefa e compartilha com o colega sentimentos de medo, insegurança, prazer, alegria com colega.

A análise a partir das imagens também revelou aspectos da relação entre aluno tutor e não tutor no contexto da aprendizagem. Na figura 1, (a) e (b), a tarefa consistiu em conduzir o colega vendado por um circuito onde as noções de orientação espacial e percepção tátil-cinestésica foram bastante exploradas e desenvolvidas. Na figura 1(a) o aluno tutor, sem a venda, é um dos alunos com deficiência intelectual. Na tarefa ambos os alunos realizam o percurso carregando em uma das mãos uma bexiga. A bexiga, nesse contexto, é mais um elemento de restrição da tarefa, além da venda nos olhos. Os alunos tiveram que realizar todo o percurso, um deles sob restrição visual, sem deixar cair ou estourar a bexiga. O tutor é responsável por conduzir o colega com segurança e, ao mesmo tempo, orientá-lo com o máximo de informações sobre os desafios contidos no ambiente. As falas dos tutores nessa atividade foram gravadas e incentivadas pelos professores. Um aspecto bastante observado e valorizado entre os pares foi a cooperação mútua na tarefa no sentido de garantir a segurança do colega durante a realização da atividade.



(a)



(b)

Figura 1: Atividade em dupla. O(a) aluno(a) tutor(a) conduz o(a) colega que está vendado(a)

Fonte: Cozzani (2010)

A aprendizagem motora nesse contexto foi mediada pelas fontes de restrições do indivíduo, do ambiente e da tarefa. O estilo de aprendizagem se configura na dinâmica de relacionamento entre esses três elementos e o comportamento se revela auto-organizável pelos atratores dispostos no contexto das atividades. Um exemplo de atrator no contexto da tarefa analisada é a relação dinâmica entre a restrição visual (usar vendas nos olhos para fazer os movimentos necessários) e a tutoria (ter um colega mediador/instrutor na tarefa), ambos delineiam as mudanças no comportamento perceptivo-motor e afetivo-social durante a aula de educação física. Em outras palavras, atratores podem se revelar como dispositivos para a aprendizagem dos alunos em ambiente inclusivo.

Na figura 2 (a) e (b), os alunos realizam atividades com os arcos. Nessa atividade o professor pediu aos alunos que inventassem diferentes posições corporais utilizando o material disponibilizado, neste caso, os arcos de diferentes cores. A partir do movimento que cada aluno realizou os outros realizavam o mesmo movimento do colega em um jogo de “espelho”. A atividade desafiou os alunos quanto à percepção do espaço e à consciência corporal, embora o que estiveram mais evidentes foram os aspectos relacionados à criatividade e ao comportamento afetivo-social entre os pares. O sorriso, a timidez, a disponibilidade proativa em relação com o colega foram aspectos presentes durante a observação dessa atividade.



(a)



(b)

Figura 2: alunos realizam atividades com os arcos

Fonte: Cozzani (2010)

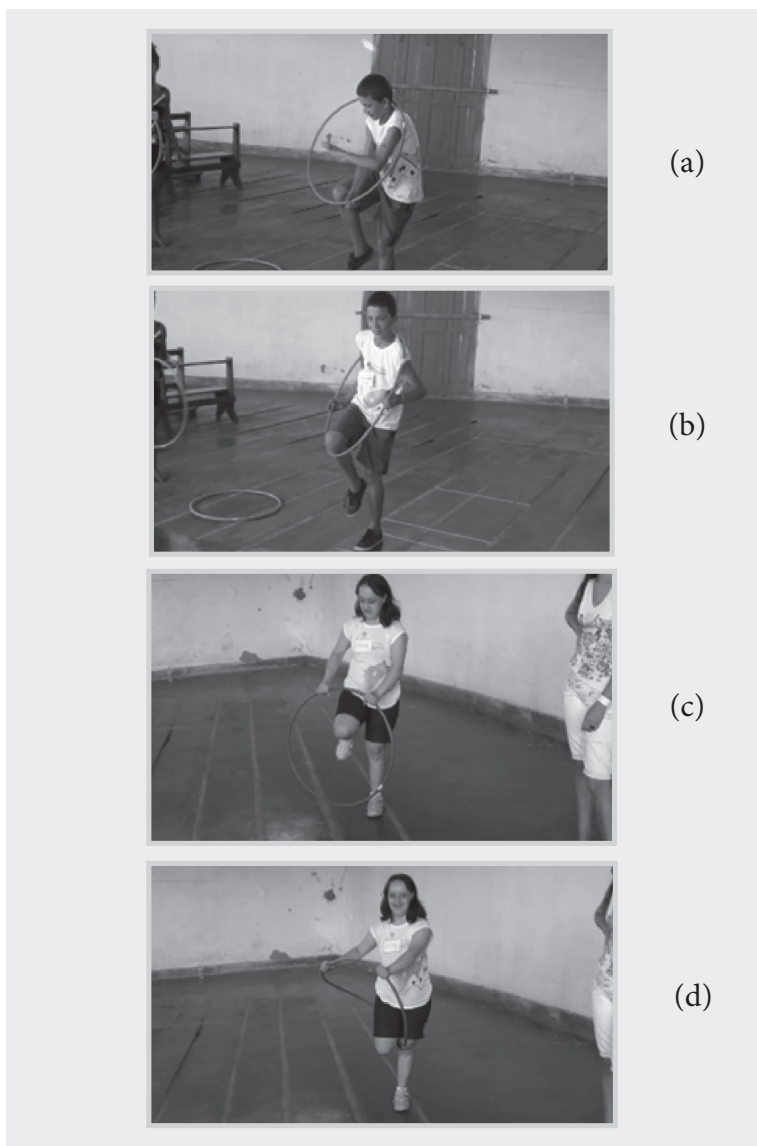


Figura 3: sequência de movimentos no “jogo do espelho”

Fonte: Cozzani (2010)

Na figura 3 é possível observar uma sequência de imagens a partir da filmagem dos alunos, em que capturamos momentos do jogo do espelho. Na sequência (a) e (b) um dos alunos realiza o movimento com os arcos. Nota-se que na figura 3(a) o movimento se inicia na posição em um pé só, a qual exige equilíbrio estático. O aluno utiliza o arco como apoio da perna contralateral à perna de suporte (figura 3(b)). Ao mesmo tempo, nas figuras 3(c) e 3(d) a aluna observa o colega e também realiza o movimento. As características que compõem restrições da tarefa: (1) a utilização do arco como suporte, e (2) o desafio de manter o equilíbrio corporal na posição com apoio em um só pé estão mantidos em qualquer um dos movimentos observados. Ainda, a cada participante, respeita-se, na observação e no contexto da aprendizagem, a sua dinâmica intrínseca.

Isso equivale dizer que não se espera que no “jogo do espelho” o movimento seja considerado “correto” ou “incorreto” ou que a experiência do aluno seja regida pelo número de acertos ou fracassos quando da comparação entre os pares. Pelo contrário, espera-se que o professor seja capaz de observar que as diferenças no comportamento são positivas e que a maneira como cada aluno percebe o tempo, o espaço, o movimento é também parte do ciclo percepção-ação dos estilos de aprendizagem.

Ao utilizar esse termo, “estilo de aprendizagem”, é importante ressaltar que se trata de uma linguagem que reafirma o entendimento de que o comportamento motor,

afetivo-social e cognitivo do indivíduo é compreendido e observado a partir de um sistema dinâmico no qual fontes de restrições (do indivíduo, do ambiente e da tarefa) estão presentes a todo o momento e são fatores potenciais às mudanças no curso desenvolvimental e da aprendizagem.

As diferenças na compreensão de determinada instrução verbal no momento da atividade são consideradas, muitas vezes, como uma limitação na aprendizagem em pessoas com deficiência intelectual. Nesse contexto, considera-se como uma fonte de restrição (do indivíduo) que, no contexto da atividade, se relaciona com outras fontes de restrições (do ambiente e da tarefa) podendo resultar em outras formas de comportamento e de aprendizagens. Na figura 4, o tutor associa a instrução verbal do professor ao toque para auxiliar o colega na realização do movimento.

Na sequência de imagens da figura 5, um dos alunos assume momentaneamente o papel de tutor na atividade quando orienta um de seus colegas na realização de um movimento. Ao longo das imagens, é possível perceber que o papel de tutor inverte-se no decorrer da atividade entre os alunos. A realização da atividade ocorre pela troca mútua de responsabilidades nesse “jogo” da aprendizagem.



(a)



(b)

Figura 4: o tutor em ação atento às instruções no contexto da aprendizagem

Fonte: Cozzani (2010)

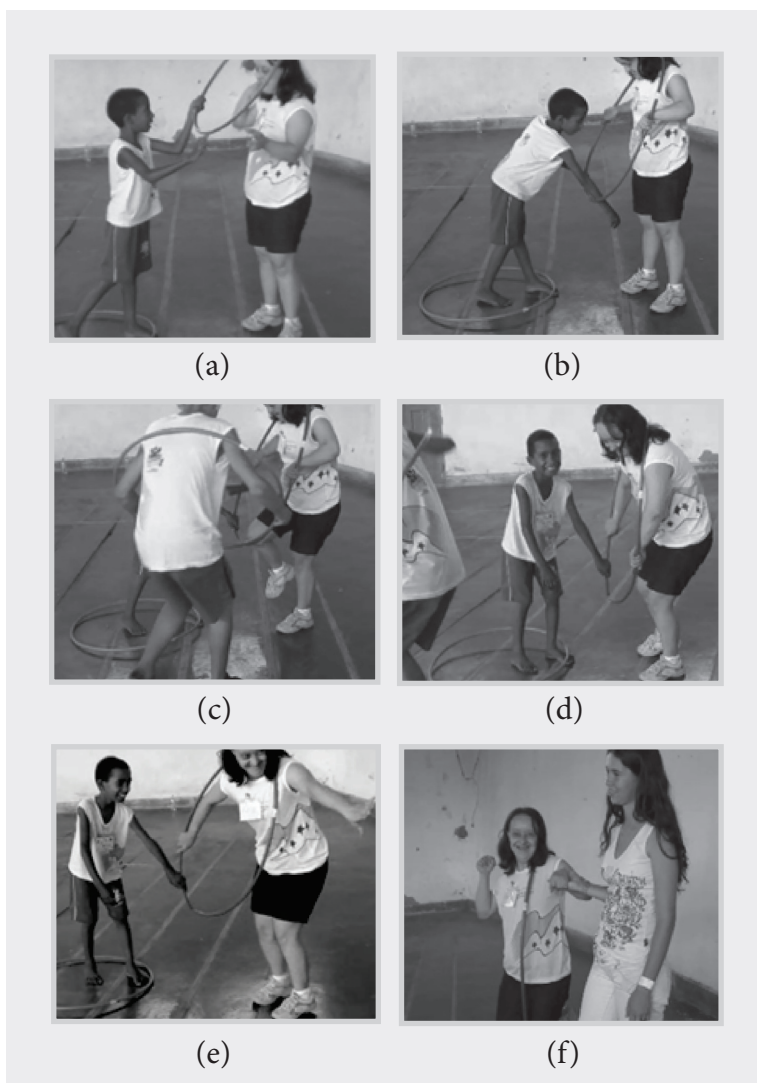


Figura 5: a tutoria experimentada por vários atores no contexto da aprendizagem

Fonte: Cozzani (2010)

Com o objetivo de desenvolver habilidades perceptivo-motoras em outra aula, os alunos realizaram a atividade com a bola Suíça. O objetivo foi experimentar diferentes posições e posturas corporais (sentado, deitado em decúbito dorsal e ventral) sob a bola com e sem auxílio dos estagiários e tutores.



(a)



(b)

Figura 6: estagiária, aluno e tutor (a); e Estagiária e aluno (b) em práticas corporais na bola Suíça

Fonte: Cozzani, M., 2010

A figura 6(a) apresenta um momento em que estagiário, aluno sem deficiência e aluno tutor com deficiência atuam conjuntamente na tarefa. Nesse caso, o aluno é orientado pelo estagiário e pelo tutor a permanecer sentado e equilibrar-se na bola enquanto é realizado o deslocamento da bolsa para frente e para trás. Na figura 6(b) a estagiária realiza deslocamentos da bola para frente e para trás enquanto o aluno experimenta equilibrar-se na posição em decúbito ventral.

De acordo com Palla e Mauerberg-deCastro (2004), professores e estudantes apresentam atitudes semelhantes em relação ao ensino inclusivo. Entre elas estão a intenção e expectativas positivas em ensinar pessoas com deficiência. Por outro lado, a falta de experiência com pessoas com deficiência e a carência de conteúdos de Educação Física Adaptada na formação acadêmica são apontados como os principais fatores que estimulam atitudes desfavoráveis ao ensino de pessoas com deficiência pelos professores e estudantes. A experiência dos estudantes (estagiários) neste projeto de extensão revelou grande interesse pelo ensino inclusivo na escola regular. Alguns temas – como ensino inclusivo nas escolas regulares, as adaptações necessárias no ambiente de aprendizagem das aulas de Educação Física, o conhecimento sobre aspectos do comportamento motor de alunos com deficiência – começaram a fazer parte do planejamento dos planos de aulas na prática de ensino nas escolas, como parte das atribuições de componentes curriculares do percurso curricular dos estudantes, estagiários do projeto de extensão. Esse aspecto em particular não foi diretamente abordado em nossa pesquisa, mas é

importante para pensar em novas possibilidades de construção de práticas inclusivas na sala de aula.

Considerações Finais

A Educação Física deve promover práticas de inclusão de pessoas com deficiência ao contexto da aprendizagem. Rodrigues (2003) reforça que a Educação Física como componente curricular não pode ficar indiferente ou neutra a esse movimento de educação inclusiva. Como parte integrante do currículo oferecido pela escola, a EF pode se constituir como um projeto adicional para que a escola seja, ou se torne, mais inclusiva.

A estratégia metodológica de tutoria entre os pares revelou um contexto ensino-aprendizagem que ultrapassa as dimensões do comportamento motor e de aspectos do repertório motor dos alunos. A orientação do conteúdo, que utiliza como propostas a cooperação e a tutoria nas aulas de educação física, possibilita que os alunos tenham outras representações acerca da condição de deficiência e que possam refletir em atitudes positivas, proativas e de respeito mútuo nas relações interpessoais no cotidiano escolar. O modelo de tutoria pressupõe que a criança/aluno aprende melhor ensinando um dos seus pares (MAUERBERG-DECASTRO, 2005; SHERRILL, 1993).

Mauerberg-deCastro (2005, p. 428) afirma que:

A estratégia de tutoria como metodologia de ensino permite experimentar um contexto educacional valioso que diminui o mistério do aprender.

Ainda, estimula todas as partes a reconhecer o valor da diversidade, o caminho para a amizade, companheirismo e o desenvolvimento de um senso de satisfação humana: o de trocar algo com alguém. Este modelo permite aos futuros professores o desenvolvimento de um discurso político-social e de um conjunto de atitudes viáveis para integrar tutores, alunos e seus pares no contexto de aula de educação física.

Pedrinelli (2002) considera que participar do processo de inclusão é estar predisposto a considerar, sobretudo, as diferenças individuais e criar a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações. Desse modo, a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular se constitui num processo de trocas mútuas de ensino em que tanto o professor como o aluno ensinam e aprendem. Nessa perspectiva, a participação ativa da comunidade escolar é indispensável para a construção e o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola.

Referências

COZZANI, M. **Projeto de Extensão** apresentado ao Centro de Formação de Professores e registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2010.

LOPES, M. C. **Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade.** In: **In/Exclusão nas tramas da escola.** Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dall'igna (Org.), Canoas: Ed. ULBRA, p. 11-33, 2007.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atividade física adaptada**. São Paulo: Tecmedd, 2005.

PALLA, A. C.; MAUERBERG-DECASTRO, E. Atitudes de estudantes e professores de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sobama**, v. 9, n. 1, p. 25-34, 2004.

PEDRINELLI, V. J. Possibilidades na diferença: o processo de “inclusão” de todos nós. **Revista Integração**, n.14, edição especial, 2002.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 14, n.1, 2003.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

SHERRILL, C. **Adapted physical activity, recreation and Sport: crossdisciplinary and lifespan**. 4. ed. Dubuque, IA: Brown, 1993.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: dialogia e alteridade para uma práxis renovadora

Kleber Peixoto de Souza⁸
Emmanuelle Félix dos Santos⁹
Ana Paula Conceição Costa¹⁰
Natali Sala da Silva¹¹

A formação de professores tem sido temática recorrente nos debates e nas pesquisas educacionais nas últimas décadas.

⁸ Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

⁹ Professora Auxiliar da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

¹⁰ Discente do curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista PPQ/PROPAAE.

¹¹ Discente do curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista PPQ/PROPAAE.

Esses estudos, que ganharam destaque no final da década de 70, ressoaram e ampliaram-se nas décadas seguintes, passando pelo processo construtivo e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394) em 1996, e culminando, nos dias atuais, nas políticas de formação do Governo Federal.

Várias seriam as direções e possibilidade para abordarmos a questão da formação continuada de professores. Não obstante, nosso enfoque insiste em destacar alguns princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da conferência realizada em Dakar no ano 2000, por acreditarmos que este fórum foi um marco na defesa da universalização da educação básica, entendida como necessidade central para conquista da cidadania.

Dentre os princípios destacados nessa Conferência, elegemos a defesa da educação como direito de todas as pessoas e a necessidade de uma incessante construção de cenários educacionais pautados na justiça e na equidade. Esses princípios estão em consonância com leis e declarações voltadas à educação especial numa perspectiva inclusiva.

Preceitos da Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência organizada pela UNESCO em 1994, apontam para a urgência de ações que objetivem conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Assim, a escola não pode progredir de forma isolada, deve antes fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma nova política social e econômica.

Esses princípios guiam nossas itinerâncias e dão ancoragem às nossas atividades, pois lutamos para operacionalizá-los nas ações como pesquisadores do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e Diversidade, mais especificamente na linha de pesquisa em que se encontra o Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI), cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB).

A incessante e vigilante busca por uma prática educativa justa e equânime conduziram nossas atividades no sentido de construirmos uma cultura inclusiva numa escola pública do município de Amargosa (BA). Atuamos na Escola 1 através de uma pesquisa intitulada: A Construção de Práticas Inclusivas numa Escola Regular de Ensino Fundamental do Município de Amargosa – BA: uma perspectiva colaborativa.

A infundável dinâmica que cerca qualquer ambiente escolar nos levou a caminhar em direção aos desafios coletivos requeridos por uma perspectiva inclusiva de educação. Portanto, na construção de um ambiente inclusivo os diversos atores da Escola 1 foram conclamados, para que, juntos, pudéssemos perceber as vivências, elaborássemos, aprendêssemos, apreendêssemos e nos transformássemos mediatizados por uma formação que, necessariamente, deveria estar ancorada num processo dinâmico de alteridade.

Buscamos romper com a visão que teima ser excludente quando se trata da inclusão no meio escolar. Entendemos ser necessário incluir toda comunidade escolar nesse processo

coletivo da construção de uma cultura inclusiva. Por outro lado, foi preciso um recorte que focalizasse a formação continuada dos professores da Escola 1. Tínhamos a certeza de que uma formação no contexto inclusivo necessitava do diálogo, envolto por um processo de alteridade e respeito às diferenças.

Lançamos então o foco sob a formação do professor numa perspectiva inclusiva, guiados pelos princípios de justiça e equidade. Iniciamos as pretensões investigativas com a certeza de que as atividades não poderiam ser pensadas apenas pelos profissionais-pesquisadores da Universidade. Partimos então de uma sensibilização dos sujeitos para que, na perspectiva colaborativa, instaurássemos uma reflexão-ação conjunta na tentativa de instituímos uma práxis renovadora na escola.

Guiados por essas pretensões os membros do GEEDI se dividiram em subgrupos, responsáveis pelos cinco segmentos que compõem a escola: alunos, professores, pais, equipe gestora e servidores. Nosso subgrupo, formado por dois docentes-pesquisadores e duas discentes-bolsistas, responsabilizou-se pelos trabalhos colaborativos com os professores da escola.

A pesquisa foi estruturada de modo que docentes e discentes da UFRB e os cinco segmentos da escola se sentissem sempre acolhidos e convidados a construir uma prática inclusiva. No segmento docente, os sujeitos foram sensibilizados para desenvolver conosco as ações de pesquisa e refletirem sobre elas. Responsabilizamo-nos em identificar os problemas ligados à inclusão e ajudar o grupo a problematizá-los. Ou seja, situá-los em um contexto teórico mais amplo, que possibilitasse a ampliação da consciência dos envolvidos, para planejarmos

as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (PIMENTA, 2005, p. 523).

As pretensões apontadas nos levaram a um recorte acerca das questões específicas do professor, sem, no entanto, nos esquecermos dos demais sujeitos. Assim, surgiram perguntas recorrentes nesta e em outras pesquisas: que espaço têm nos currículos de formação inicial as disciplinas voltadas à educação especial? Por que mesmo dentre os professores que já concluíram sua formação inicial escutamos queixas frequentes relacionadas à falta de preparo para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Em busca de respostas às nossas pretensões e inquietações conduziram a formulação de algumas questões orientadoras para a pesquisa/formação no segmento professores: 1. O processo de formação continuada poderia ofertar as condições necessárias para as reflexões em torno da inclusão e possíveis tomadas de decisões na direção de práticas inclusivas? 2. A dimensão dialógica contribuiria para que as práticas inclusivas fossem construídas pelo coletivo de professores da escola e não só pelos que atuam com alunos inclusos?

Mediados pelas questões acima, o objetivo geral do subgrupo acabou sendo: instituir uma formação continuada que contribuísse para o desenvolvimento de uma práxis inclusiva renovadora, permeada pela dimensão dialógica e pelo processo de alteridade. Como objetivos específicos destacamos as necessidades de: colaborarmos para a construção de práticas inclusivas numa escola regular de ensino fundamental; desenvolvermos estudos que fundamentassem a prática pedagógica

de professores que atuam em classes inclusivas, bem como dos demais professores da escola; planejarmos, em conjunto com o professor, situações didáticas que favorecessem o processo de inclusão e de acessibilidade de pessoas com deficiência ao currículo e ao espaço escolar; avaliarmos a implementação das situações didáticas e das práticas planejadas com vistas a reformulá-las.

Para darmos conta dos objetivos apresentados elegemos a pesquisa colaborativa como nosso fio condutor. Por ser esta um tipo de pesquisa-ação desenvolvida em contextos educacionais, as atividades investigativas não podem ser pensadas apenas pelos pesquisadores. Sensibilizamos os sujeitos para que participassem colaborativamente, de forma que atuassem conjuntamente conosco na tentativa de instituímos uma práxis inclusiva renovadora na escola.

Contextos do lócus de pesquisa

Nossa investigação surge para fazermos frente a uma variedade de justificativas dadas em função das dificuldades encontradas na operacionalização de práticas inclusivas. Pesquisas realizadas em municípios do Vale do Jiquiriçá (BA) (PIMENTEL; PAZ, 2007, 2009b, 2009c; PIMENTEL; PAZ; PINHEIRO, 2009a) revelam que existe uma resistência a essa prática.

Os argumentos vão da ausência de uma política de formação continuada dos professores para o trabalho com a diversidade; passando pela ausência de materiais didáticos adaptados; pela resistência em aceitar e respeitar os diferentes;

pelas dificuldades dos professores de incluir os diferentes no processo de ensino-aprendizagem e tantos outros. Tudo isso ainda tem como pano de fundo as ações homogeneizadoras que, por sua vez, advêm de uma obsessão (limitadora) pela “normalidade”, pela “norma” e pelo “anormal” (SKLIAR, 2003; 2006, *passim*).

Questões dessa ordem nos levaram a formatar a pesquisa, buscando construir cotidianamente uma ação investigativa e pedagógica que, simultaneamente, contribuísse para a constituição tanto dos docentes e discentes da Universidade quanto dos atores da escola parceira.

Imersos nesse processo construtivo consideramos pertinente apresentarmos os contextos inerentes ao lócus da pesquisa. Quando iniciamos nossas atividades, a Escola 1 funcionava num espaço cedido por outra escola municipal da cidade. Isso por consequência de reformas no prédio original da escola. Nas dependências emprestadas professores, alunos, servidores e gestores dividiam o espaço com os mesmos seguimentos da outra escola, no entanto, enxergamos que as atividades já primavam pelo espírito coletivo e pela cordialidade.

Um problema que logo identificamos estava relacionado à distância geográfica entre as duas escolas. A sede original da escola fica num extremo da cidade e a escola que acolhia as atividades durante a reforma em outra. O deslocamento dos alunos se dava por meio de transporte escolar cedido pela Prefeitura. Essa situação causava certo distanciamento dos diversos segmentos com as dependências em que as atividades eram desenvolvidas, pois percebemos que o processo de identificação

dos sujeitos se dava não só com a escola, mas também com o bairro em que residiam. Assim, por estarem afastados da sua escola e do seu bairro, se sentiam estranhos no ninho alheio.

Tivemos que conviver com essa realidade durante todo o período da pesquisa, pois as reformas só foram concluídas meses depois de finalizarmos nossos trabalhos. Portanto, tivemos de nos adaptar e contribuir para o bom andamento das ações pedagógicas. Ainda com relação às reformas, os membros do GEEDI se viram na obrigação de contribuir com estas. Procuramos então os gestores municipais e oferecemos informações que visaram à adequação do novo espaço às normas de acessibilidade. As propostas foram acatadas e ajustes ao projeto original foram feitos de forma a garantir o acesso de todos a todos os espaços da escola.

Com a conclusão das obras, a escola voltou a funcionar no bairro de origem. O novo espaço consta de 14 salas de aula projetadas para receber mais adequadamente os diferentes tipos de alunos. Conta com dois pavimentos, salas de professores, bibliotecas, brinquedoteca, refeitório e sala de informática. A nova sede da escola dispõe de uma área total de 1.200 m². Nessa nova estrutura outras atividades de pesquisa deverão ser propostas pelo Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão.

Necessidades formativas numa perspectiva inclusiva

Os desafios postos pela formação nos deram a certeza que as construções epistêmicas precisavam estar voltadas para um contexto sustentado por práticas excludentes, que clamava

(clama) por um processo educacional inclusivo. Portanto, entendemos que eram necessárias mudanças de fazeres pedagógicos que, por sua vez, exigiam um novo saber-fazer, onde se valorizasse as peculiaridades de cada aluno e fossem respeitadas suas diferenças sem nenhuma distinção.

O direcionamento dado pelas questões destacadas apontou as possibilidades empíricas da pesquisa. Estas se revelaram à medida que as dificuldades dos professores em operacionalizar práticas inclusivas foram sendo desnudadas. Assim, fomos organizando nossa investigação nos valendo da formação continuada voltada aos professores da Escola 1.

O desafio posto foi pensarmos a formação continuada de professores em meio a uma lógica escolar que se vale de práticas dicotômicas e arbitrárias que, por sua vez, negam as singularidades dos sujeitos. Nesse contexto é que se instalam conflitos em nome de uma prática homogeneizadora e criam-se estereótipos a partir dos paradigmas da “anormalidade”. Ou seja, constroem os “diferentes”, os categorizam, os separam e os diminuem marcando-os com traços que lhes dão uma conotação pejorativa (SKLIAR, 2006, p. 23). Não bastando, busca-se uma ordenação que tem como parâmetros a norma e a normalidade, por conseguinte, os indivíduos categorizados acabam sendo excluídos, pois a(s) sua(s) diferença(s) soa(m) como um achaque para a instituição educativa e para a sociedade.

Se considerarmos, assim como Mantoan (2009, p. 31), que essa instituição foi “pensada para atender a um aluno idealizado e baseada em um projeto educacional elitista, meritocrático e homogêneo”, não será estranho afirmarmos que a

escola cumpre o papel que lhe foi determinado historicamente. Mas, é preciso romper com a lógica de organização escolar marcada pela “visão determinista e reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afeto, o criador, sem os quais não conseguiremos romper com o velho modelo escolar e provocar a transformação que a inclusão impõe”. (MANTOAN, 2009, p. 31).

Imersos nesse contexto é que os desafios de formação continuada de professores na busca por uma práxis inclusiva renovada estão postos. Intentando pesquisar um cenário propício para germinação da exclusão (a escola) é que optamos por ouvir os sujeitos e apostar nas suas práticas criativas, por isso, defendemos a construção de uma práxis inclusiva renovadora baseada na dialogia e na alteridade.

Ao adentrarmos nas questões concernentes à formação continuada, é preciso demarcar que as dificuldades encontradas para operacionalização de práticas inclusivas nascem na formação inicial dos professores. Tratando-se de indivíduos que já vivenciam o cotidiano escolar, é preciso reconhecer que as ações docentes são marcadas:

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 responder imediatamente à situação

e o fazem às vezes de forma intuitiva. (MIZUKAMI, 2003, p. 64)

A dinâmica da formação inicial somada ao cotidiano escolar, por vezes, se constituem num fecundo universo onde se busca justificar o medo de se trabalhar com os diferentes. Escutamos na fase inicial de nossa investigação falas que pontuaram a deficiência como doença; também que a convivência com pessoas com deficiência seria um risco ou agressão aos demais alunos. Essas falas só nos deram a certeza de que era urgente o delineamento da pesquisa pelo viés da formação continuada. Sendo esta calcada nos princípios da inclusão, tínhamos de despertar nos professores que pensavam dessa forma a vontade de avançar em direção à diversidade, bem como se transformarem em responsáveis pelas escolhas mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades dos alunos, considerando assim suas necessidades. (BAPTISTA; JESUS, 2009, p. 156).

Por outro lado nosso compromisso, enquanto universidade e pesquisadores, é subsidiário, pois é dever dos sistemas públicos de ensino se comprometerem com a qualidade do ensino, assegurando aos partícipes desses sistemas que sejam aptos a: “elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.” (PRIETO, 2006, p. 57).

Vários outros aportes poderiam ser conclamados para discutirmos as precariedades e possibilidades da formação

continuada. Mas optamos por destacar o caminho formativo que entendemos ser necessário para uma práxis inclusiva renovadora, assim Prieto (2006) nos mostra que:

Os conhecimentos sobre ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes regulares é determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. (PRIETO, 2006, p. 57)

A construção de práticas inclusivas, numa perspectiva colaborativa, não podia ser pensada com outra amplitude que não fosse incluir todos os atores da escola regular pesquisada nas atividades propostas. Juntamente com essas pretensões alguns desafios concernentes à inclusão nos mobilizaram, levando-nos a transitar em um terreno multifacetado, ou como nos fala Fontana (2000), numa dinâmica-interativa-infundável, em que as marcas e as peculiaridades vão constituindo/construindo/formando uma totalidade que nos permite adentrar nos campos dos significados e sentidos da inclusão. Dinâmica esta possível de acontecer mediada pela ação dialógica, inscrita por sua vez num processo construtivo de alteridade.

Com a formação proposta entendíamos que tocaríamos nas marcas e nas peculiaridades que cada professor(a) tinha

sobre a docência na perspectiva inclusiva, para tanto, era preciso que os sujeitos refletissem sobre si e sobre suas práticas pedagógicas, bem como conhecessem o outro e as práticas realizadas. Inscrevem-se assim a dialogia e os processos de alteridade na formação/pesquisa desenvolvida.

Nessa trama frutificou a compreensão de que na relação de alteridade é que percebemos a qualidade do que pertence ao outro, o que é ou está no outro. Na construção de uma práxis inclusiva renovadora se faz necessário o surgimento do outrem, e não mais as estigmatizações dos diferentes. Na dinâmica, materializada pela dialogia, percebemos ainda que “é no movimento, mediado pelo outro que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamo-nos”. (FONTANA, 2003, p. 62).

Práxis Renovadora Mediada pela Dialogia e Alteridade

Os contatos com o segmento de professores da Escola 1 nutriram a certeza de que a construção de práticas inclusivas não se daria por meio de um receituário inclusivo. A caminhada nos ensinou que a pesquisa/formação necessitava propor um processo de transformação pessoal e coletiva, assim entendemos que precisávamos pensar em práxis, e não apenas em práticas.

Invocamos a práxis e os elementos que a constituem para que a partir daí vislumbrássemos os horizontes para criação de ações inclusivas. A práxis nesse contexto precisava

ser percebida como uma produção capaz de estabelecer um processo de transformação individual e social e não apenas de contemplação da realidade vivenciada. Funda-se assim, o que estamos denominando práxis inclusiva renovadora, pois nossas ações buscavam um novo olhar para a inclusão e não apenas a replicação de atividades ditas inclusivas.

Para que a práxis tivesse a amplitude esperada precisávamos direcionar as nossas perspectivas e as nossas prospecções. Nesse sentido, buscamos nas formulações de Karl Marx a definição de que práxis é atitude material dos homens e as relações materiais que estes estabelecem uns com os outros no interior de um grupo social, assim a práxis não é a simples produção de objetos, mas autoprodução do próprio homem, por isso “a práxis é menos aquilo que o homem faz e como faz do que aquilo que o homem faz ao se fazer”. (MARX, 1999, p. 137).

Outra dimensão da práxis está relacionada à construção de um projeto emancipador, sendo assim, não se trata de interpretar o mundo, mas de transformá-lo com vista a ultrapassar a alienação humana. Nessa perspectiva de transformação, Francis Imbert (2003) diz que: “Parece indispensável dar esse conceito de práxis tomada em seu sentido superior, o de uma visada de autonomia que apela para uma transformação de realidade e não para a pura contemplação”. (IMBERT, 2003, p. 15). Como projeto emancipador a práxis nega a reificação e reafirma o caráter histórico da vida social. Por isso, a incorporação desta dá uma amplitude às práticas desenvolvidas na escola regular quando se deseja uma postura inclusiva no ato pedagógico.

As assertivas acima fazem emergir a crença de que os processos de exclusão e de negações de direitos não estão cristalizados. Abrem-se as possibilidades para transformação dos homens e das suas relações, ou seja, para uma iniciativa subjetiva e intersubjetiva que “teima a sublime teimosia de que o mundo pode ser melhor” (REIS, 2000, p. 72). Contagiados por essa teimosia transformadora é que se torna possível pensarmos numa formação continuada que almeje uma relação teoria-prática que proporcione aos sujeitos da pesquisa a construção de uma práxis inclusiva renovadora.

Essa determinação em contribuir para construção de algo novo dificilmente se operacionalizaria se não tomássemos o(s) outro(s), com o qual nos relacionamos como sujeito(s) de uma práxis coletiva. Nessa perspectiva, a relação teoria e prática é perpassada por uma compreensão de “práxis entendida como relação dialética entre teoria-prática e prática-teoria simultaneamente”. (REIS, 2000, p. 65).

Demarcamos então que a práxis não pode ser concebida como uma simples união entre teoria e prática, mas como um holograma onde o pensar e o fazer tornam-se um par dialético indissociável. Podemos então considerar que: “Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante: desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isso mesmo é que não há práxis autêntica fora de uma unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria” (FREIRE, 1982, p. 135). Foram essas percepções que nos levaram a conjugar os estudos teóricos com as construções e socializações de ações inclusivas com o segmento de professores.

As formulações apresentadas convergem para que a práxis seja uma ação capaz de transformar a realidade. Consideramos que enquanto movimento prático ela ainda compreende: uma visão de projeto que seria um processo que não se prende a determinações, mas abrange um processo de vir-a-ser; uma dimensão de inacabamento vista como um estado perpétuo, ligado a um que fazer e que exclui o saber fechado; a dimensão da autonomia percebida como a capacidade de construir o próprio mundo e, por fim, a concepção dialética, considerada como uma relação direta e complementar entre os opostos desvelando a capacidade de surgimento permanente do novo. Assim, defendemos que quando o professor traz esses elementos para sua ação docente poderá renová-la e transformar sua forma de agir e interagir com o outro e com o mundo. Reforça-se assim a possibilidade e instauramos uma práxis inclusiva renovadora, sendo esta uma ação que invoca a transformação de si, do outro e das relações sociais que os constituem.

Essas dimensões da práxis possibilitam a absorção da dimensão dialógica e da alteridade, pois não há como pensar essas duas categorias fora de um processo de autoprodução, em que os indivíduos se constituem na relação consigo e com o outro. Não dá para pensar ações de formação continuada dissociando a universidade da escola básica.

Inicialmente, a partir dos estudos de Edgar Morin (2000), trazemos a acepção de dialogia que nos leva a perceber que: “o termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade” (MORIN, 2000, p. 189).

Ao trazermos a dialogia para as ações de formação continuada, é importante destacar que no processo de comunicação verbal se faz necessária a “alternância dos sujeitos falantes” (BAKHTIN, 1997a, p. 293). Alternância entre sujeitos que, para ser dialógica, precisa representar o que Bakhtin denomina de o todo real da comunicação. No todo real é expresso que:

O ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa; toda compreensão é prenhe de resposta. (BAKHTIN, 1997a, p. 290).

Como o todo real da comunicação compreende um processo de significação, torna-se necessário pensar no papel do signo dentro do processo dialógico. De acordo com Bakhtin, o signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer das relações sociais, assim:

[...] as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. (BAKHTIN, 1997b, p. 44)

Percebendo que esse signo não é apenas parte de uma realidade, vemos que ele também tem o poder de refletir e refratar outra realidade, podendo como diz Bakhtin, “[...] distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico.” (BAKHTIN, 1997b, 32). Dessa forma quando ocorre apreensão do signo pelo ser, também ocorre a passagem do ser ao signo, existindo assim uma refração dialética do ser no signo.

Esse processo de transformação por meio dos signos é um terreno fértil para pensarmos a formação continuada na perspectiva inclusiva. Durante a pesquisa defendemos que a renovação pretendida nas práticas educativas começaria a ser possível quando os sujeitos percebessem que para mudar a realidade escolar excludente era preciso uma mudança individual. Nesse caso não caberia refletir a realidade excludente, muito menos ser fiel a essa. Caberia sim apreender essa realidade, distorcê-la e transformá-la.

Nessa transformação sógnica, a dialogia seria o pano de fundo em que a experiência verbal individual seria impregnada por outras vozes (dos outros professores, dos alunos, dos autores e dos demais segmentos envolvidos na pesquisa), pois “nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação”. (BAKHTIN, 1997a, p. 290).

Portanto, ao redimensionarmos a noção de diálogo, se fez necessário criar condições para que os professores falassem sobre suas dificuldades, queixas, descobertas e produções acerca da inclusão. Isso foi possível em vários momentos,

iniciando com o grupo focal e seguindo nos demais contatos com os professores. Nessa perspectiva formativo-investigativa está presente a atitude responsiva ativa de um professor para com o outro, possibilitando a transformação de si, do outro e do conjunto dos professores. Nesse amálgama a dialogia precisa ter como marca a alteridade e a alternância entre os sujeitos que falam.

Esse holograma formativo/investigativo não estaria completo se faltassem os processos de alteridade. Entendemos que esses processos são uma ação de colocar-se no lugar do outro, igual a mim e ao mesmo tempo diferente, o que implica compreender, aceitar e valorizar a igualdade na diferença e a diferença na igualdade.

Como nossos estudos buscam superar a visão estigmatizadora e excludente para com as pessoas com deficiência, entendemos ser mister “superar a dimensão de alteridade comprometida pelo modelo clínico ou pelo modelo matemático, pois esta organiza e separa os grupos em função de suas características diferenciadas”. (CARVALHO, 2009, p. 40)

A alteridade que defendemos nos processos inclusivos não combina com atitudes que diferenciem sujeitos, classificando alguns como normais e outros com deficiência que desviam na “norma” porque apresentam alguma “anormalidade”. Defendemos um processo de alteridade que enriqueça os ditos normais a partir da sua convivência com as pessoas com deficiência. Uma alteridade que leve os professores de classes regulares a pensar sobre si, sobre o outro e sobre suas práticas:

As professoras comovem-se diante do enigma que a “alteridade deficiente” lhes apresenta, indagando-se acerca da condição humana e da dimensão ética d o seu fazer e do seu estar junto a ela, ao mesmo tempo em que paralisam diante das incertezas que “esse outro” suscita. (FONTANA; FURGERI; PASSOS, 2007, p. 151).

Entendemos que ao lançar um olhar responsivo para a pessoa com deficiência será preciso que os professores, mesmo diante das incertezas, não desistam “desse outro”. Será preciso que se entreguem ao encontro e às experiências para que não se sintam desconcertados e sem saber o que fazer com as pessoas com deficiência. Ou seja, será preciso assumir a alteridade para que não se acostumem com as dificuldades do outro e, com isso, o abandonem. (FONTANA; FURGERI; PASSOS, 2007, p. 151).

Considerando os processos de alteridade e dialogia reforça-se a necessidade do estreitamento entre a escola básica e a universidade, pois os princípios acadêmico-universitários precisam caminhar unidos com os princípios e as ações escolares. Reafirmamos essa proposição por entendermos que as diferenças que emergiram na pesquisa colaborativa nos revelaram uma possibilidade de superação de uma prática excludente e, mediante a ação conjunta, uma práxis inclusiva renovadora pode ser vislumbrada.

Ações inclusivas para uma práxis renovadora

No segmento dos professores os sujeitos foram sensibilizados para desenvolver conosco as ações de pesquisa e refletir

sobre elas. Responsabilizamos-nos em identificar os problemas ligados à inclusão e ajudar o grupo a problematizá-los, ou seja, situar o grupo em um contexto teórico mais amplo, que possibilitasse a ampliação da consciência dos envolvidos, para planejarmos as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais.

As ações investigativas com o segmento dos professores foram organizadas em algumas etapas, algumas delas com a presença apenas dos membros deste segmento e outras com a participação dos demais segmentos da escola. Assim, temos:

- **Grupo focal com os professores**

Essa ação foi desenvolvida pelas equipes específicas e os respectivos segmentos. As intervenções giraram em torno de queixas relacionadas à falta de uma formação adequada para trabalhar inclusão dos alunos com deficiência nas turmas regulares.

Foi recorrente a defesa de classes especiais e trabalho especializado com esses indivíduos. Chegando algumas a afirmarem que os alunos com deficiência deveriam estudar em classes especiais e que a inclusão dos estudantes com deficiência nas salas regulares seria um “barco naufragado”, delegando assim à inclusão o fracasso da educação.

O entendimento de uma educação baseada no modelo clínico terapêutico ou assistencialista também estava presente nos discursos dos professores. Além desse fator, os docentes pontuaram com ênfase a ausência de capacitação para atuar

com esses sujeitos, afirmando não estarem preparados para fazer inclusão. Primeiro questionavam a própria inclusão:

Me pergunto o que é essa inclusão? Até agora eu não consegui entender o que é essa inclusão. Porque diz que a gente tem que incluir o aluno que tá na sala e que este tem direito ao mesmo material, tem direito à mesma aula, ele tem direito a tudo. (Professora do Grupo)

Não satisfeita em defender uma prática homogeneizadora a participante segue questionando os processos de aprendizagem e avaliação do aluno com deficiência:

Aí eu me pergunto: como é que ele aprende? Porque no final, quando eu faço as avaliações o que eu percebo de resposta não é que ele adquiriu um conhecimento que se diz necessário para aquele grupo, para aquela turma. Porque quando chega no momento de avaliar (pausa). 'Ah não! Mas você já viu que ele tem um relatório médico, e que ele precisa ser olhado de forma diferente?' (Professora do Grupo)

Uma voz engajada lança uma espécie de manifesto de defesa de toda categoria, ganhando a adesão não verbal da maioria das colegas:

Como professora, pra mim é muito complicado a gente trabalhar dentro de uma sala de aula, onde tem um aluno que ele precisa de um acompanhamento diferenciado, porque, querendo eu ou não,

ele precisa e a gente não é capacitado pra isso. (Professora do Grupo)

Nos relatos podemos constatar a angústia das professoras sobre a inclusão. Também é compreensiva a resistência em incluir os alunos, visto a ausência de uma formação na área ou de um ambiente propício que lhes possibilite quebrar paradigmas construídos durante o longo percurso de sua formação.

Buscando minorar essas angústias, nossas intervenções primaram pela apresentação de possibilidades de práticas inclusivas e pelo chamado à participação efetiva e qualificada no projeto. Para tanto, defendíamos uma prática inclusiva que renovasse as pessoas e suas ações, fazendo com que as diferenças fossem percebidas, aceitas e acolhidas.

- **Encontros quinzenais**

A partir dos grupos focais vimos a necessidade de discutir o que realmente seria inclusão e quais caminhos teríamos que seguir. Planejamos então as ações colaborativas, articuladas por meio de uma formação continuada que sucedeu em encontros quinzenais com duração de duas horas.

Nesses encontros discutimos o processo histórico, legal e conceitual da inclusão; conhecemos as deficiências e suas especificidades; realizamos dinâmicas de grupos com vistas à sensibilização; oficinas colaborativas com produção de materiais pedagógicos; estudos sobre temáticas relacionadas à inclusão, escolhidas pelos docentes e discussão de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Esses encontros não tiveram como proposta apresentar “soluções” de como lecionar na escola inclusiva, mas possibilitar aos participantes do projeto um repensar sobre a docência e, concomitantemente, sonhar com uma escola onde todos tenham os direitos assistidos. Uma escola onde a inclusão não seja mais um “barco naufragado”, mas o leme do barco que direciona a escola para a humanização da sociedade.

Nas primeiras tentativas de encontros destinados aos estudos de textos, percebemos a dificuldade de envolver o segmento de professores na leitura e análise de algumas temáticas. Atribuímos essa dificuldade a fatores relacionados à jornada diária de trabalho, pois realizávamos nosso trabalho no final do turno vespertino. Assim, nos encontros teóricos era notória a insatisfação por parte de alguns professores. O cansaço, somado ao entendimento que “se não tenho aluno deficiente, para quê participar disso”, tornava aparente a indisponibilidade para com as atividades da pesquisa.

Buscando superar as dificuldades postas, optamos por realizar atividades mais dinâmicas e que conseguissem alcançar a expectativa da maioria do grupo. Num desses momentos voltamos a juntar as diversas equipes e segmentos para tratar de questões específicas, uma delas a discussão sobre deficiência visual. Após esse momento voltamos a nos reunir apenas com o segmento dos professores e trabalhamos com a elaboração e o uso de materiais adaptáveis.

Em meio a esse público uma professora se destacou. Aceitou trabalhar com o estudante cego da instituição, sem nunca ter tido contato com alguém com deficiência visual.

Esforçava-se para desenvolver um trabalho adequado àquela criança. Utilizava material em alto-relevo, vazado, enfim, tudo que favorecesse, dentro do possível, a aprendizagem do aluno.

Outro fator que dificultou o trabalho com o segmento docente foi a rotatividade dos professores na escola, devido a licenças médicas e outras formas afastamentos do trabalho. Iniciamos o grupo focal com algumas pessoas e, no decorrer da pesquisa, esse grupo foi mudando. Essa rotatividade se deu em função de licenças médicas e por tempo de serviço, pois os professores efetivos se afastavam e professoras temporárias assumiam as turmas e, conseqüentemente, participavam da formação. No decorrer do ano letivo as professoras efetivas retornavam e se inseriam nas discussões sem compreensão do processo de formação em andamento.

Contudo, nos momentos de formação sempre havia algum empecilho para não comparecerem e se envolverem nos encontros. Assim, tornaram-se recorrentes perguntas como: o que fazer para sensibilizar os docentes em exercício? Como promover a inclusão se os atores principais, nesse caso os docentes, não aderem à causa?

Diante das dificuldades as respostas para uma de nossas problematizações vinham carregadas de novos desafios, pois o processo de formação continuada por si só não possibilitou as condições necessárias para as reflexões em torno da inclusão e possíveis tomadas de decisões na direção de práticas inclusivas. Nesse contexto, não esmorecemos, pelo contrário, brotou o desejo de analisarmos o percurso já pensando em proposições para futuras ações.

- **Discussões sobre deficiência visual**

Nesse encontro foi convidada uma professora que não fazia parte nem da universidade e nem da escola básica envolvida na pesquisa. A atividade foi destinada a professores, funcionários, direção e coordenação da escola. A convidada apresentou alguns materiais adaptados para serem trabalhados com estudantes com deficiência visual, mostrou também os materiais como reglete, soroban, células Braille e diversos materiais que pudessem favorecer a aprendizagem desses sujeitos. A professora nos informou que todo o material adaptado precisava da aprovação do estudante com deficiência visual, caso contrário o mesmo deveria ser refeito até que o aluno aprovasse.

Também ela chamou a atenção para a mobilidade e orientação, destacando a condução de uma pessoa com Deficiência Visual, mostrando a posição em que deveríamos ficar e quais códigos utilizar no momento da caminhada. Ressaltou também a importância de cuidados com as digitais do aluno, visto que são através delas que reconhecem os objetos, as letras em Braille entre outros materiais; e, uma vez perdidas essas digitais, ele não consegue identificar tais objetos.

Foi um momento de grande participação, pois muitos puderam pensar num movimento de alteridade como percebiam e interagiam com o aluno com deficiência visual matriculado na escola.

- **Oficinas de elaboração de materiais didáticos**

Nessa atividade percebemos um grande interesse por parte dos professores. Por outro lado, tivemos de conduzir os trabalhos de forma que as atividades não soassem como “receitas” prontas para aplicar na sala de aula. Assim, apresentávamos os materiais e as possibilidades de uso, em seguida os grupos reconstruíam as atividades mediante uma situação-problema apresentada.

Esse interesse nas atividades práticas, em detrimento dos momentos de estudo, nos levou a refletir sobre a seguinte questão: como dar uma boa aula, se relacionar bem com a turma, entender as dificuldades e possibilidades de cada estudante, se não há embasamento teórico? Como conhecer as deficiências sem estudá-las? Como adaptar o currículo se as necessidades e potencialidades não são analisadas?

Uma resposta possível para todas essas questões pode ser resumida no objetivo da nossa pesquisa: instituir uma formação continuada que contribuísse para o desenvolvimento de uma práxis inclusiva renovada, permeadas pela dimensão dialógica e pelo processo de alteridade. Portanto, o que menos desejávamos era que os momentos formativos fossem um fardo para os professores, queríamos sim que estes fossem encarados como uma oportunidade de se atualizarem, de conhecer um pouco sobre si e sobre o outro, bem como compartilhar os saberes de cada um.

- **Inclusão escolar: essa tarefa é minha e sua**

Essa atividade constituiu-se em um encontro sobre inclusão destinado à comunidade da Escola 1. Foi um dos momentos em que reunimos todos os segmentos da escola. Tivemos uma palestra sobre: *O desafio da construção de uma cultura inclusiva na escola*, com uma professora convidada, pertencente ao quadro de outra instituição de ensino superior pública da região, uma mesa-redonda com familiares e com pessoas com necessidades educativas especiais para tratar da inserção destes na escola e oficinas temáticas voltadas para todos os segmentos.

Consideramos de grande importância esse momento. Foi com essa atividade que tivemos possibilidade de reunir todos os segmentos e todos os pesquisadores. Como o objetivo macro da pesquisa era a construção de práticas inclusivas, não poderíamos nos furtar de momentos para apresentarmos as especificidades da pesquisa de cada segmento.

- **Formação a partir das habilidades sociais**

Para fazermos frente ao desânimo do segmento dos professores, estrategicamente propomos um trabalho com um grupo de psicólogas da UFRB, vinculadas ao Centro de Formação de Professores (CFP) e ao Centro de Ciências da Saúde (CCS), além de duas alunas bolsistas do CCS. A atividade consistiu em trabalhar habilidades sociais com o grupo e, partindo destas, inserir questões relacionadas à perspectiva inclusiva.

Entendemos que foi um momento significativo para a formação do grupo, mas para a pesquisa acabou gerando um distanciamento do grupo de pesquisadores do GEEDI com o segmento professores, pois se considerou prudente que os pesquisadores do GEEDI não participassem a fim de que houvesse abertura para se colocar inclusive as resistências à inclusão.

Por já haver certa sobrecarga de ações com docentes, juntamente com a gestão a escola, chegamos a um entendimento que não seria viável fazermos numa semana dois encontros.

A duração, de nove semanas, das atividades no campo das habilidades sociais promoveu um redirecionamento da ação com os professores, através da inserção direta nas salas onde havia alunos com necessidades especiais incluídos, mas a dinâmica da escola e da universidade não foi favorável a essa pretensão.

Mesmo com essas dificuldades consideramos que elementos foram produzidos para respondermos a outra questão orientadora da pesquisa. Ficou evidente que a construção de uma prática inclusiva renovadora precisa estar amparada por uma formação continuada, assumida pela Secretaria de Educação, para que juntamente com a Universidade possam repensar os tempos formativos, pois realizar formação após uma jornada de oito horas de regência em sala de aula nos indicou que não há diálogo e nem alteridade que sustente essa formação.

Resultados inclusivos e processuais

Os resultados obtidos nos permitiram dizer que a inclusão também apresenta uma dimensão cultural. Essa amplitude nos leva a aproximar cultura da dialogia, da alteridade e da práxis, pois “o modo pelo qual cada ser humano se torna um ser cultural é a sua inserção, com a mediação do outro, no circuito da significação ou da semiose humana”. (PINO, 1997, p. 27)

Os resultados confirmaram que nossa pesquisa foi permeada por uma cultura inclusiva e por um processo construtivo e de transformação de si, do outro e do conjunto das relações sociais.

A práxis inclusiva renovadora como categoria da pesquisa nos possibilitou perceber como os professores refletiam acerca das suas ações numa escola que, a princípio, se colocava com dificuldades de incluir os “diferentes”. Tornou-se evidente que a diversidade de significação advinda dessas reflexões foi um dos passos para se negar a prática excludente que faz parte da lógica escolar em geral.

Concluimos que estamos colaborando para superação de atitudes excludentes. Atitudes estas que levam a uma violência simbólica onde se “vigia cada um dos desvios, descrevendo cada detalhe do patológico, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência e afirmando que algo está errado, ‘que há alguma coisa equivocada no sujeito’, que possuir uma deficiência é um problema”. (SKLIAR, 2006, p. 18)

Pensando no segmento que nos cabe na pesquisa, nossas conclusões aproximaram-se das formulações de Rodrigues

(2006) quando este nos fala da necessidade de formação em serviço. Para o autor a gestão de uma classe inclusiva requer a aquisição de competências adquiridas por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva. Para dimensionar o trabalho coletivo apresenta a paráfrase de um provérbio africano: “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”, ficando então, “é preciso toda uma escola para desenvolver um projeto de educação inclusiva”. (RODRIGUES, 2006, p. 307).

As construções apresentadas apontaram que a formação continuada é a questão central para a implementação de uma práxis inclusiva renovadora, tendo em vista que valorizar as peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção é a função primordial do professor e desafio para todos os profissionais que atuam na escola.

Mediados por essa compreensão alcançamos avanços significativos com: mudança de rotina da escola e da ação de gestores, servidores e alunos; mudanças na prática docente e nas ações de todos envolvidos na pesquisa; uma maior participação dos pais; parcerias externas que possibilitaram alfabetização em braile para um aluno cego e ações/estudos específicos voltados para um aluno autista, bem como orientações para sua família; disponibilização da sala de recursos e uma profissional para atender as necessidades especiais; parceria com psicólogas do Centro de Ciências da Saúde da UFRB que colaboraram com a percepção das habilidades sociais de todos os sujeitos da pesquisa.

Entendemos que outras ações, valendo-se de outros projetos, precisam ser desenvolvidas na escola. Será essa ação orgânica que permitirá manter vivas as práticas inclusivas construídas até então. Novas ações possibilitarão a emersão de novas contribuições que visem à permanente construção de uma práxis inclusiva renovadora.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto e JESUS, Denise Meyrelles. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da variação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1997b.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica em sala de aula.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTANA; FURGERI; PASSOS. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

MONTOAN, Maria Teresa Egler. El derecho a la diferencia em la igualdad de derechos. In: SALAZAR, Nahir Rodriguez. **Manos e pensamentos: inclusión de estudantes sordos a la vida universitária. Socialización e réplica de la experiência**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Editorial Kimpres Ltda, 2009.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucetec, 1999.

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

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTEL, Susana C.; PAZ, Livia Menezes da. O olhar de gestores sobre a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares no Vale do Jiquiriçá. In: **Anais do I Congresso Baiano de Educação Inclusiva**. Salvador, 2007.

_____. Inclusão na escola regular: com a palavra estudantes com deficiência. In: CD de **Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, João Pessoa: PB, 2009b.

_____. Inclusão educacional: a concepção de gestores e professores da escola regular. In: CD de **Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, João Pessoa: PB, 2009c.

PIMENTEL, Susana C.; PAZ, Lúvia Menezes da.; PINHEIRO, Ana Paula Rocha. Espaços e práticas de inclusão na escola regular: uma leitura feita por pais de estudantes com deficiência. In: CD de **Anais do Seminário Nacional Educação e Pluralidade Sócio-Cultural: instituições, sujeitos e políticas públicas**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2009a.

PINO, Angel. **Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola**. Coletânea da ANPEPP, v. IV: investigação da criança em interação social, Maria Isabel Pedrosa (Org.). Recife: editora Universitária da UFPE, 1996.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP, 2000.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

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

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

A EQUIPE GESTORA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR

Susana Couto Pimentel¹²

Lucinéia Jesus Nascimento¹³

Tatiane dos Santos Campos¹⁴

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, a qual preconiza a política de inclusão em classes regulares como preferencial no atendimento a pessoas com deficiência, o paradigma da inclusão educacional tem ganhado repercussões nos diferentes níveis de

¹² Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

¹³ Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores da UFRB. Bolsista PIBIC/FAPEB.

¹⁴ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores da UFRB. Bolsista PPQ/PROPAAE.

organização do sistema educacional brasileiro. Esse fenômeno é assegurado por documentos legais que o subsidiam, a exemplo da Constituição de 1988, da Lei nº 7.853/89, da Lei nº 9.394/96, do Decreto Federal nº 3.298/99, da Resolução CNE nº 2/2001.

Entretanto, ainda que necessária a existência de leis que subsidiem a política da inclusão, os documentos legais por si só não são suficientes para assegurar o desenvolvimento de práticas escolares inclusivas, tendo em vista a manutenção dos paradoxos existentes entre as políticas inclusivas e as práticas sociais excludentes. Esse paradoxo se manifesta através da matrícula das pessoas com deficiência na escola regular, sem que a cultura escolar excludente tenha se modificado.

A investigação que deu origem a este capítulo foi desenvolvida numa escola pública de ensino fundamental que em 2010 possuía registro, dentre os seus 407 (quatrocentos e sete) alunos, de 20 estudantes com deficiência matriculados. Não obstante a existência desses estudantes, o conhecimento da realidade inicial da escola pelos pesquisadores, feito através de entrevistas com diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, apontou que embora a equipe gestora se posicionasse de modo favorável à inclusão, reconhecia que as dificuldades na implementação desta eram inerentes, principalmente, à ausência de professores com formação específica para o desenvolvimento de práticas inclusivas. É nesse contexto que uma pesquisa-ação colaborativa foi iniciada, buscando contribuir para a compreensão e o encaminhamento de respostas às dificuldades inerentes ao contexto investigado.

Esse capítulo traz discussões sobre o trabalho desenvolvido, ao longo da pesquisa, junto à equipe gestora da escola com o objetivo de refletir sobre seu papel como potencializadora de ações no desenvolvimento de práticas inclusivas na escola. Essa atuação junto à equipe gestora foi feita, pois em pesquisa anterior realizada com gestores de escolas de ensino fundamental Pimentel, Paz e Pinheiro (2008, p. 17) constataram que:

a responsabilidade por viabilizar o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular está posta, quase que exclusivamente, para o professor. Não há garantia de suporte especializado para que ocorra sucesso no processo de inclusão. Isso sobrecarrega o professor que acaba se posicionando contrário à inclusão, por perceber que isso só vai lhe ocasionar mais responsabilidade, além das atribuições que lhe são peculiares. Além de se responsabilizar, quase que sozinho, pelo processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, o professor que recebe tais alunos também não é beneficiado com apoio diferenciado e/ou específico [...] com relação à orientação metodológica, a adaptações curriculares necessárias, a formação de grupos de estudos para entender as especificidades das deficiências atendidas pela escola ou a redução do número de alunos nas turmas onde há alunos com deficiência matriculados [...].

Tomando como base essa realidade, esta pesquisa, com orientação metodológica de pesquisa-ação colaborativa, propôs atuação junto à equipe gestora de modo a envolvê-la

corresponsavelmente no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Ressalte-se que neste trabalho a referência à equipe gestora envolve diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. As ações dessa equipe são consideradas essenciais para o envolvimento de toda comunidade escolar (pais, estudantes, professores e funcionários) na implementação da inclusão.

Construindo uma cultura inclusiva na escola regular

A inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais compõe um processo mais ampliado de inclusão social. Para Sasaki (2002, p. 42):

A inclusão social [...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

A proposta da educação inclusiva é fundamentada na filosofia da escola que aceita e reconhece a diversidade, tendo seu princípio pautado na busca da educação de qualidade para todos. Logo, a construção de uma escola inclusiva implica necessárias mudanças arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, portanto implica construção de uma cultura escolar inclusiva.

A escola enquanto instituição social possui uma cultura própria que se manifesta através de suas práticas, discursos, modos de organização e estruturação do currículo. “Viñao Frago concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola.” (SILVA, 2006, p. 204).

É importante ressaltar que os componentes da cultura escolar são gestados na e pela escola, pelos atores que a constituem: gestores, docentes, funcionários, estudantes e familiares. Esses sujeitos são, portanto, os responsáveis por instituir e disseminar a cultura escolar, buscando perpetuá-la através da definição sobre quais os conhecimentos que devem ser ensinados.

Ainda de acordo com Silva (2006, p. 202):

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

A cultura escolar perpassa então todas as ações desenvolvidas no cotidiano da escola e influencia todas as suas práticas (mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos e ações), objetivando promover a inculcação dos seus valores. É com base no conhecimento constituído nesta cultura que os atores

da escola trabalham. Assim, não há questionamentos da cultura escolar, pois seus saberes e fazeres se tornam hegemônicos, pois são compartilhados, instituídos e assumidos como verdades por aqueles que a vivenciam.

É possível então dizer que a hegemonia da cultura escolar promove o domínio das consciências e a reprodução da ideologia dominante que exclui os considerados improdutivos, além de favorecer a subordinação das minorias. Porém, “para superar essa hegemonia, seria necessário desenvolver uma contra-hegemonia, [...] a criação e o desenvolvimento de uma nova cultura, tanto no que se refere aos valores e normas quanto à visão de homem e de mundo” (SILVA; CARVALHO, 2006, p. 48).

Desde a sua criação enquanto instituição social, a escola assumiu valores e ritos que têm se perpetuado até os dias atuais, a exemplo da organização das turmas com base em tentativas homogeneizantes pautadas em critérios etários, saberes prévios ou capacidades cognitivas já testadas. Outra prática que compõe a cultura escolar e tem se perpetuado ao longo do tempo é a forma de organização do tempo escolar que se baseia em períodos fragmentados, por exemplo, em 50 minutos de aula, como se o tempo de aprendizagem correspondesse ao tempo do ensino. Em muitas situações quando o docente e os estudantes começam a estabelecer um diálogo mais efetivo sobre o conteúdo trabalhado, o período de aula acaba e outro docente inicia novamente o processo de diálogo a partir de outro componente curricular.

Com base nessas práticas seculares a escola vem disseminando uma cultura excludente, exigindo dos estudantes padrões de comportamento desejáveis, demonstrando que ela trabalha com um indivíduo idealizado e não com um sujeito real e contextualmente inserido. Através da idealização do sujeito a escola exige que pessoas reais se comportem docilmente dentro das normas escolares, se adéquem às exigências de um ritmo de aprendizagem padronizado, e que, diante disso, consigam ser “aprovados” pelos rígidos padrões determinados por ela. Ressalte-se que essa “aprovação” está condicionada à conquista de uma nota que, de modo geral, é calculada pela média dos valores adquiridos em dois momentos distintos do período cronológico de um bimestre letivo. Isso significa que se um estudante conseguir a nota quatro (4,0) no primeiro momento e oito (8,0) no segundo momento, demonstrando crescimento na construção do saber, ficará com a mesma média 6,0 que um estudante que conseguiu nota oito (8,0) num primeiro momento e quatro (4,0) num segundo momento.

Desse modo, aqueles que se distanciam do padrão definido pela cultura escolar são rotulados, estigmatizados e segregados, de forma explícita ou encoberta, dentro da própria instituição escolar. O grande problema é que esses sujeitos rotulados acabam sendo responsabilizados pelo próprio fracasso, como aqueles que não conseguiram “acompanhar” o ritmo proposto pela escola. Assim, a instituição escolar não muda para atender às diferenças e peculiaridades de sujeitos reais, ela exige que esses sujeitos sejam formatados para alcançar o

padrão idealizado. Quem não alcança o padrão acaba sendo excluído do processo.

Entretanto, é necessário lembrar que a escola é uma instituição da sociedade e que, portanto, recebe influências desse contexto externo a ela. Essas práticas excludentes e segregativas têm sido criadas e reproduzidas por séculos. Dentre outras formas de exclusão, a sociedade exclui os considerados portadores de doenças mentais colocando-os em manicômios¹⁵, exclui os que possuem “desvios de comportamento” segregando-os em prisões e, por muito tempo, excluiu também as pessoas com deficiências. Dessa forma, a convivência social passou a ser privilégio apenas daqueles considerados dentro de padrões aceitáveis de comportamento, cognição e estética corporal.

É dentro desse contexto sociocultural excludente que o paradigma da inclusão está sendo implantado. Assim, o maior desafio ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola é a ruptura com os valores culturais excludentes.

Portanto, para a edificação de uma cultura inclusiva é necessário a reorganização da escola como um todo, desde a estrutura física até a mudança de crenças e valores relacionados à pessoa com deficiência. A construção dessa cultura inclusiva requer uma ação educativa contra-hegemônica que promova a superação das relações sociais e educacionais excludentes.

Uma cultura inclusiva prevê, então, a aceitação do outro como ele é, respeitando-se as suas diferenças. Esse novo valor

¹⁵ No Brasil, isso só foi modificado em 2001 a partir da Lei 10.216, que redireciona o modelo de assistência em saúde mental.

precisa se manifestar através de uma nova concepção que não vê a deficiência como doença, limite e/ou incapacidade, mas que consegue enxergar o indivíduo a partir de sua capacidade e potencialidade.

A cultura inclusiva deve prever também uma nova linguagem para ser disseminada na escola. Essa linguagem não deve mais permitir a reprodução de conceitos como “fortes *versus* fracos”, “inteligentes *versus* burros”, “normais *versus* deficientes”.

Por fim, uma cultura inclusiva deve favorecer o desenvolvimento de novas práticas pautadas na modificação dos valores de modo que a segregação do considerado diferente seja substituída pelo acolhimento, respeito e empoderamento de todos os sujeitos. Esses valores precisam ser trabalhados de modo transversal em todos os componentes curriculares veiculados pela escola, exigindo-se também uma nova postura pedagógica dos docentes que não mais trabalharão tendo como fundamento um sujeito idealizado, mas reconhecerão os sujeitos reais existentes na unidade escolar, buscando ir ao encontro de suas necessidades colaborando na construção de suas potencialidades.

Nesse contexto, todos os atores da escola precisam ser envolvidos entendendo que a cultura escolar é uma construção coletiva. Assim, a equipe gestora da escola tem um papel fundamental, pois está em posição de liderança, podendo envolver toda a comunidade escolar (família, funcionários, docentes e discentes) nessa construção.

O papel da equipe gestora na construção de uma cultura escolar inclusiva

Para que aconteça uma educação inclusiva, é necessária a participação de toda comunidade escolar. Os membros da equipe “[...] docente, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetiva nas escolas” (SANTANA, 2005, p. 228).

A Declaração de Salamanca, documento resultante da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* – promovida pela UNESCO em Salamanca, Espanha, em 1994 –, apresenta o gestor escolar como um dos responsáveis para promover o fortalecimento de alianças que favoreçam a educação para todos. Dentre essas alianças é possível enfatizar a necessidade de que os gestores escolares busquem apoio do poder público, das universidades e organizações da sociedade civil de modo que seja garantida, nas escolas públicas, a formação continuada dos profissionais da educação como essencial para uma resposta educativa com qualidade dentro da perspectiva inclusiva.

Para Lima (1993) o diretor é uma figura essencial para a implantação e o bom desenvolvimento de qualquer inovação seja ela pedagógica, na estrutura física ou em outro aspecto da escola, tendo em vista que é a equipe gestora que permite a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar.

Com base nessa compreensão, na pesquisa que deu origem a este capítulo o envolvimento da equipe gestora da escola

parceira foi uma conquista. No primeiro momento do trabalho colaborativo com a equipe gestora foram iniciadas discussões sobre como esta poderia favorecer as ações de inclusão na escola. Os encontros para estudo e reflexões com esse segmento da comunidade escolar aconteciam com periodicidade quinzenal com duração de duas horas cada encontro. Através desses encontros eram discutidas, de forma colaborativa, práticas que favoreceriam a construção de uma cultura inclusiva na escola.

A partir dos encontros realizados no segundo semestre de 2010 foram levantados, pelo grupo, alguns princípios norteadores para o ano de 2011 que contribuiriam para a efetivação da inclusão na escola. Dentre esses princípios constaram:

1. Redução do número de estudantes nas turmas que possuíam estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados.
2. Permanência de um mesmo docente no período do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano para acompanhamento da turma.
3. Realização de adaptações curriculares na proposta pedagógica da escola.
4. Uso de instrumentos e critérios diferenciados de avaliação da aprendizagem com base na proposta de adaptação de habilidades e competências, considerando as necessidades dos estudantes.

Esses princípios foram operacionalizados a partir de ações que envolveram:

1. A formação continuada dos professores e dos demais profissionais da escola, para o trabalho com estudantes com necessidades especiais, através da criação de grupos de estudo.
2. Aquisição de materiais didáticos que favoreceram o atendimento aos estudantes com necessidades

especiais. 3. Incorporação da proposta da inclusão no Projeto Político Pedagógico da escola de modo que todos os educandos tivessem as mesmas oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar.

Dentre as temáticas discutidas nos encontros formativos com os gestores, encontram-se: inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais; acessibilidade na escola, a partir do estudo das Normas ABNT NBR 9050/2004; cultura inclusiva; e papel da equipe gestora na inclusão.

O trabalho de colaboração com a equipe gestora da escola parceira nesta pesquisa ganhou contornos maiores na medida em que a direção e coordenação percebiam as necessidades de mudanças nas ações desenvolvidas na rede municipal como um todo. Assim, alguns encontros foram realizados com a presença de membros da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa (BA) ou do próprio secretário municipal de educação, o qual deu todo apoio às ações desenvolvidas na pesquisa. Nesses encontros, a direção da escola repassava para os seus superiores o que estava sendo discutido e socializava os conhecimentos, a exemplo da Norma ABNT NBR 9050/2004 que foi encaminhada para o secretário de educação a fim de que as reformas nos prédios públicos escolares atendessem às normatizações. A partir dessas discussões coletivas, a secretaria municipal decidiu agilizar as ações relacionadas à inclusão e designar alguns professores efetivos da rede municipal para iniciar a formação sobre as deficiências específicas, a fim de que pudessem atuar nas salas de recursos multifuncionais que seriam implantadas com apoio do Ministério da Educação.

O tempo dos encontros com a equipe gestora era dividido entre: 1. Estudos de textos teóricos que subsidiavam a ação na promoção da inclusão; 2. Planejamento de ações que envolvessem toda a escola na construção de uma cultura inclusiva, a exemplo dos encontros formativos com a comunidade escolar; 3. Discussões sobre possibilidades de parcerias com instituições da comunidade para favorecer a inclusão, a exemplo de parcerias estabelecidas com centros de atendimento especializado do município baiano de Santo Antônio de Jesus, localizado a 48 km de Amargosa e do centro especializado em deficiência visual localizado em Salvador, capital do estado; 4. Discussões sobre encaminhamento de demandas para os órgãos oficiais como a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério da Educação 5. Apoio aos docentes no processo de adaptação do currículo para atendimento aos estudantes com necessidades especiais.

Uma das dificuldades no desenvolvimento desses encontros foi que o final do primeiro ano da pesquisa correspondeu com o final do período de gestão da direção que havia sido eleita para um biênio. Por motivos pessoais e outras oportunidades profissionais, a diretora e a vice-diretora em exercício até 2010 não demonstraram interesse em disputar a reeleição. Inicialmente a equipe da universidade ficou receosa, porém logo após a eleição da nova direção houve a oportunidade de estabelecimento de nova parceria com a diretora e vice que haviam sido eleitas e a pesquisa não sofreu dissolução.

O desenvolvimento deste trabalho revelou que a gestão escolar tem um papel fundamental para a criação de condições

que possibilitem a construção de escolas inclusivas, pois deve colaborar para: 1. O desenvolvimento de procedimentos administrativos e pedagógicos mais flexíveis; 2. O uso racional dos recursos didáticos; 3. O respeito à diversidade no processo de aprendizagem; 4. A mobilização de auxílios da comunidade, formando redes de apoio à inclusão; e 5. O desenvolvimento de ações educativas que proporcionem o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Segundo Glatter (1995), um dos papéis mais importantes da gestão da escola é o de administrar através do exemplo, buscando modificar a cultura escolar por meio de ações concretas, não apenas através de argumentos e palavras. Confirmar para o grupo escolar que o diretor pratica as ações recomendadas mostra que outros valores são possíveis, e que sua atuação não se restringe a um mero discurso. Portanto, um ambiente inclusivo na escola requer que o diretor fortaleça a concepção coletiva de que a escola é de todos os sujeitos, proporcionando apoio para os membros da comunidade escolar, bem como incentivo para aqueles que buscam práticas educacionais inclusivas.

A gestão escolar deve ser capaz de discernir o que todos os membros da escola (funcionários, professores, alunos e família) necessitam para desenvolver propostas e práticas inclusivas. Para tanto, os gestores devem intervir nas relações e interações de todos envolvidos na escola, para que o processo de ensino e aprendizagem seja verdadeiramente inclusivo e de qualidade, assegurando a todos os sujeitos o direito de aprender com base em suas potencialidades.

Desse modo, é responsabilidade do diretor apoiar sua equipe de docentes e funcionários para que eles possam se sentir seguros e respaldados para atuar na diversidade, sem deixar de respeitar o ritmo de cada um na incorporação de uma atitude inclusiva. Ficou explícito também que a equipe gestora deve construir, junto aos educadores e demais profissionais da escola, esforços coletivos para uma educação transformadora, pautada nos princípios de igualdade e equidade.

Para isso, os gestores da escola precisam estabelecer vínculos nos espaços educativos para que o processo de inclusão seja construído de forma colaborativa com envolvimento de toda a comunidade. Desse modo, os gestores são essenciais no processo da inclusão escolar, pois são eles que lideram e mantêm a estabilidade do sistema, devendo, portanto envolver toda a escola na construção e no desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Eles também têm uma grande responsabilidade de poder colaborar com o estabelecimento, o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e os demais funcionários, podendo assim abrir espaços para promover trocas de experiências importantes e democráticas para efetivação da inclusão na escola.

Considerações Finais

O estudo realizado demonstrou que a equipe gestora da escola é a grande articuladora da construção de uma cultura inclusiva no contexto escolar, tendo em vista que a construção dessa cultura requer o envolvimento de todos os membros da

comunidade escolar para que se rompa com a cultura escolar excludente.

Assim, as ações da equipe gestora favorecem a tomada de providências necessárias à implantação de uma prática inclusiva, quer seja na organização das pautas das reuniões pedagógicas, no desenvolvimento de ações relacionadas à acessibilidade, na realização de adaptações curriculares e no favorecimento de uma rede de apoio à inclusão com a parceria de profissionais externos à escola e à comunidade escolar.

Portanto, para a efetivação da educação inclusiva são necessárias medidas de gestão de caráter administrativo e pedagógico adotadas pela equipe escolar, amparada pela opção política de construção de uma cultura inclusiva na escola e de emancipação de todos os sujeitos que dela fazem parte.

Referências

AZEVEDO, M. A. R. Cunha, G. R. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 31, jul.-dez. 2008, p. 53-72.

LIMA, E. C. A. S. A escola e seu diretor: algumas reflexões. In: **O papel do diretor e a escola de 1º grau**. São Paulo: FDE. 1993

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Org.) **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTEL, Susana C.; PAZ, Livia M. da; PINHEIRO, Ana Paula R. **Relatório da pesquisa “As Necessidades Educacionais Especiais**

no Vale do Jiquiriçá: perfil e atendimento na perspectiva inclusiva?
Amargosa: Mimeo, 2008.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo** [on-line]. 2005, v. 10, n. 2, p. 227-234. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: abr. 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi, **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, 2006, p. 201-216.

SILVA, Wilton Carlos Lima da; CARVALHO, Alonso Bezerra de. Contribuições do Materialismo Histórico para a Educação. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da. (Org.) **Sociologia e Educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006.

DIÁLOGO COM OS PAIS SOBRE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira¹⁶
Fabiana Rodrigues dos Santos¹⁷

A resposta a muitas necessidades educacionais das crianças supõe o esforço coordenado entre a escola e a família. Porém, para que os interesses estabelecidos entre ambas as instituições viabilizem a educação desses educandos de maneira coordenada, é necessário um estreitamento das relações nas quais se leve em conta que tanto os pais quanto os educadores têm conhecimento e experiências a oferecer na tomada de decisões em torno das crianças.

A participação dos pais no projeto *Diálogo com os Pais sobre a Educação Inclusiva* objetivou o intercâmbio de

¹⁶ Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

¹⁷ Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

informações sobre as necessidades educacionais especiais e outros temas correlatos visando à participação da família numa proposta de educação inclusiva. Partiu-se da ideia de que um maior estreitamento da relação família–escola, mediada pela intervenção de professores da UFRB, pudesse contribuir para que a educação fosse mais factível.

Este projeto pretendeu contribuir para um saber fazer escolar inclusivo, através do diálogo com os pais¹⁸ de alunos de uma Escola Municipal. A referida instituição escolar faz parte da rede municipal de ensino fundamental do município de Amar-gosa (BA). Essa escola possui um número elevado de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E.).

Segundo a Resolução de nº 75.2009 do Conselho Estadual de Educação da Bahia, o termo Necessidade Educacional Especial indica que a opção educacional correta é o meio educacional centrar-se no aluno, adaptar-se a ele identificando a existência de necessidades para atendê-las o mais cedo possível. O referido documento define que as necessidades educacionais dos alunos podem ser ocasionadas por diversos fatores e causas e estão relacionadas com maior frequência a uma causa orgânica específica e às deficiências físicas, auditivas, visuais ou múltiplas, aos transtornos globais do desenvolvimento, às condutas típicas de síndromes, às altas habilidades, aos talentos específicos e àquelas relacionadas às questões culturais e biopsicossociais. (BAHIA, 2009).

¹⁸ Ao longo deste texto os “pais” referem-se indistintamente à mãe, ao pai, ao tutor ou à pessoa diretamente responsável pela criança no meio familiar.

Para que a escola possa oferecer respostas educacionais compatíveis com as necessidades educacionais especiais dos alunos, é imprescindível aceitar o desafio de operacionalizar práticas educacionais voltadas para a inclusão de todos os alunos. Entretanto, inúmeros são os fatores que dificultam essa prática. Neste sentido, o contexto educacional em que alunos com deficiências são inseridos, sem que sejam oferecidas respostas educacionais favoráveis a sua interação e promoção escolar, transforma-se em um espaço educativo excludente.

Visando investigar a prática educacional desenvolvida numa escola de Amargosa, foi proposta pelo Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI) em 2009 a implementação do projeto intitulado: *A Construção de Práticas Inclusivas numa Escola Regular de Ensino Fundamental do Município de Amargosa – Bahia: Uma Perspectiva Colaborativa*. O projeto supracitado foi aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e desenvolveu suas atividades na Escola 1 através de uma pesquisa-ação efetuada por grupos de trabalho envolvendo os diversos segmentos da escola: estudantes, professores, gestores, outros profissionais da escola e pais de alunos. O último segmento mencionado esteve sob a responsabilidade das autoras deste artigo.

A proposta de trabalho partiu de indagações como: Quais são as concepções construídas pelos pais sobre a inclusão de alunos com deficiências em classes regulares de ensino? Quais são as demandas a serem atendidas para uma efetiva inclusão escolar? Os pais participam do Projeto Político Pedagógico junto com os demais atores sociais da escola através de

práticas que promovam a inclusão das crianças com deficiências? O que precisa ser modificado para a remoção de barreiras que possam estar atuando como agentes de exclusão escolar?

O projeto *Diálogo com os Pais sobre a Educação Inclusiva* pretendeu investigar situações de intercâmbio entre pais de alunos com deficiências, interagindo com pais de alunos que não apresentam deficiências, tendo como foco reflexões sobre a educação numa perspectiva inclusiva, propondo-se a oferecer *feedback* e servindo de subsídio para a pesquisa: *A Construção de Práticas Inclusivas numa Escola Regular de Ensino Fundamental do Município de Amargosa – Bahia: Uma Perspectiva Colaborativa*.

Esperava-se que o resultado desse projeto de pesquisa pudesse contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas no contexto da Escola pesquisada, a fim de favorecer o acesso, a permanência e a promoção escolar dos alunos que apresentam deficiências.

Método

Este trabalho foi desenvolvido a partir da metodologia pesquisa-ação colaborativa. Essa metodologia contempla a possibilidade do estabelecimento de parcerias entre a UFRB e a escola por meio de estratégias de comunicação para fomentar atitudes proativas das famílias frente à educação inclusiva, bem como ampliar os seus interesses no sentido de participarem das decisões da escola quando se fizer necessário.

A presença da UFRB no estabelecimento dessa parceria somou esforços através do oferecimento de condições para reflexão e elaboração teórica sobre educação inclusiva, articulando com as experiências dos pais como sujeitos que estão estreitamente vinculados às crianças, compartilhando com esses significados sobre as experiências vivenciadas no contato com as diferenças.

Na pesquisa-ação os sujeitos envolvidos entrelaçam o saber e o saber fazer a fim de encontrar saídas viáveis para os problemas diagnosticados; não havendo aí uma hierarquização de posições entre os pesquisadores e os sujeitos-pesquisados. Na pesquisa-ação colaborativa há uma dinâmica produtora em que os resultados das ações desenvolvidas estimulam novas descobertas. Conforme explicita Pimentel (2009), a pesquisa-ação colaborativa busca contribuir para a compreensão e o encaminhamento de respostas às dificuldades inerentes ao contexto investigado. Dessa maneira, possibilita a realização de pesquisas com profissionais nos contextos escolares e com outros segmentos da comunidade escolar, neste caso os pais de alunos com e sem deficiência. O procedimento para coleta de dados foi a partir da técnica Grupo Focal que tem por objetivo obter informações qualitativas em profundidade.

O trabalho com pais foi desenvolvido a partir de encontros semanais, previamente agendados, com a formação de quatro grupos, sendo um total de 12 participantes por grupo. Foram utilizados filmes referentes à educação especial que abordaram situações do cotidiano escolar, livros e textos

literários que levantaram temas relacionados ao convívio com as diferenças e com as diversidades.

Filmes:

- *Crianças invisíveis* (2005) – Apresenta a perspectiva dos diferentes diretores sobre as crianças do seu país. Mehdi Charef (África do Sul), Kátia Lund (Brasil), John Woo (China), Emir Kusturica (Sérvia Montenegro), Spike Lee (EUA), Jordan Scott & Ridley Scott (Inglaterra) e Stefano Veneruso (Itália). Nessas projeções são apresentadas situações adversas vividas pelas crianças em contextos familiares, escolares e sociais, bem como são enfatizados aspectos relevantes que dizem respeito ao compromisso dos adultos para favorecer a preservação da infância.
- *Como estrelas na terra* – Toda Criança é Especial (2008) – Essa obra conta a história de uma criança que tem dislexia e que apresentava vários sintomas, tais como: desorientação, percepção distorcida, transtorno de aprendizagem, transtornos visuais, as formas de sequências de letras e números apareciam alteradas ou invertidas, a ortografia da criança era incorreta e inconsistente, letras e números pareciam se mover, desaparecer, crescer, diminuir. O filme aborda também a sensibilidade de um professor que reconhece as limitações e as potencialidades da criança com dislexia e sabe adotar uma prática pedagógica que ajuda a criança a lidar melhor com as suas questões e encontrar uma forma mais adequada de estabelecer o laço social.

Livros:

- *A mulher que lia com as mãos* – Julio Emilio Braz (2007) – “Ver, mas ver realmente, enxergar com profundidade e sabedoria, é aprendizado para a vida inteira”. *A mulher que lia com as mãos* fala de Amanda, uma pessoa cega que alcança uma percepção mais aguçada da vida e das coisas da vida, e que permitiu com seu modo de ser, que um menino, seu filho, convivendo com ela também aprendesse a aceitação como o que há de mais importante na relação entre as pessoas.
- *Um mundinho para todos* – Ingrid Biesemeer Bellinghausen (2006) – O livro aborda a existência de um mundo onde cada habitante tinha um jeito de ser, uns viviam no Norte e gostavam de andar descalços e outros viviam no Sul e adoravam tomar chocolate quente, alguns não enxergavam muito bem e precisavam de ajuda. Nesse livro ilustrado é possível perceber diferenças que existem entre lugares, coisas e pessoas. O texto ilustrado é escrito em língua portuguesa e também possui texto impresso em braile, sendo a obra destinada a pessoas com baixa visão e/ou com deficiência visual. Essa obra ressalta o valor de cada um e incentiva o respeito às diferenças. Um modo de existir num mundo para todos.

Intencionamos com essas obras apresentar questões referentes à Família, Sociedade, Deficiência, Inclusão e Exclusão Social, de maneira mais abrangente propiciando aos pais

o oferecimento de conteúdos que estimulem uma abertura de pensamento para com as questões da diversidade humana. Assumimos a dupla polaridade: transmissão de conhecimento e recepção das comunicações dos pais e compreensão dos fatores que interferem no ato de interpretar a sua própria realidade, reconhecendo o papel da família como transmissora da cultura. Nossa ação junto à família esteve orientada no sentido de analisar e compreender a interpretação dada pelos pais sobre os mecanismos presentes dentro da relação família–escola que promove a segregação ou estimula a inclusão social. Como subsídios, utilizamo-nos das narrativas advindas dos comentários sobre os filmes e as obras literárias e nas discussões incentivamos diálogo profícuo entre os pais.

Para nós pesquisadores foi importante dialogar com os pais sobre questões referentes ao processo de inclusão social e escolar de modo mais amplo, apontando que essas questões estão imbricadas com as condições que nos fazem humanamente contraditórios. Somos agentes da exclusão, da discriminação e também por sermos afetados por tal condição podemos, mudando de posição subjetiva, objetivamente atuarmos em prol da inclusão.

O objetivo principal do Grupo Focal foi a possibilidade de observar as percepções, concepções e contribuições dos pais de alunos sobre a educação, deficiência, família e sociedade com ênfase nas questões relacionadas à infância.

Infraestrutura operacional da atividade

Nas atividades realizadas com o Grupo Focal com pais de alunos com e sem deficiência, os pais foram convidados a participar das discussões que tiveram como focos principais:

- O que pensam sobre a inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (deficiências) inseridas nas escolas regulares de ensino;
- Se consideram que a inclusão traz benefícios ou prejuízos para os alunos;
- Quais são as maiores dificuldades que as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (deficiências) enfrentam na escola;
- O que precisaria ser modificado para reduzir essas necessidades;
- Expressar palavras que associem ao termo pessoa com deficiência.

Os participantes foram incentivados a conversar entre si trocando experiências, explicitando suas observações e necessidades a serem contempladas. A conversação foi conduzida por uma professora moderadora e autora deste artigo, que incentivou a interação entre os participantes. Essa moderadora conduziu a discussão de modo que esta se manteve dentro dos focos principais acima descritos. Teve também outra professora que atuou como observadora, também autora do artigo, que fez o registro de suas observações num diário de campo. Essa professora observadora não fez intervenção durante o

desenvolvimento das sessões que duravam aproximadamente noventa minutos.

Os principais tópicos para as discussões foram previamente anunciados e foram citados durante as discussões a fim de que não houvesse a fuga dos temas a serem comentados.

O objetivo foi de se obter o envolvimento e a fluidez nas conversações. Na continuidade do processo, novas questões mais específicas e de caráter mais analítico foram apresentadas. O local de reunião com pais era uma escola de educação infantil, localizada no bairro onde residia a maior parte dos pais cujos filhos estudavam na instituição parceira do projeto.

A sala destinada a reuniões foi equipada com recursos para projeção de filmes, *slides* e gravação dos discursos. Esse fato foi comunicado aos participantes, sendo assegurado o anonimato e o uso exclusivo das gravações para finalidade da pesquisa. Nesse contexto, foi necessária a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes do projeto.

Resultado

No Grupo Focal Pais de Alunos foi possível o estabelecimento do diálogo entre os pais de alunos com deficiências (sensoriais, intelectuais e físicas) com outros pais de crianças que não apresentam deficiências. Os pais apontaram a necessidade da capacitação de professores para a prática inclusiva voltada para a aceitação das diferenças.

As interlocuções favoreceram reflexões acerca da inclusão no âmbito da escola e da sociedade em geral. Emergiram questões referentes a discriminações feitas entre as crianças que não têm deficiências em relação àquelas que apresentam deficiências, como também aquelas que apresentam outros aspectos que as diferenciam da norma socialmente imposta: dificuldades de expressar-se oralmente, excesso de peso, dentre outras questões não necessariamente associadas à deficiência.

A escassez de material didático e dificuldades no estabelecimento de vínculos afetivos entre as crianças com deficiência com seus professores e com os pares educativos foram abordadas como fatores relevantes que dificultaram o processo de inclusão escolar.

A maioria dos pais compreendeu que a inclusão escolar de crianças com deficiência em classes regulares de ensino pode representar ganho real para todas as crianças desde que sejam asseguradas: as condições de acesso aos conteúdos escolares e às instalações físicas; e a promoção escolar de todos os alunos.

As maiores dificuldades mencionadas pelos pais dizem respeito à formação de professores e à escassez de material didático. Para essas situações serem modificadas, são necessários esforços coletivos. Os pais sentem-se motivados a colaborar com a escola sempre que sejam solicitados e quando forem realizados encontros que propiciem o diálogo escolar: Escola *versus* Família.

Nas discussões os pais compreenderam a importância de contribuir com a (re)construção do Projeto Político

Pedagógico da escola. Conforme o seu entendimento, no processo de educação de crianças com deficiência devem ser utilizados recursos concretos que favoreçam o ensino e a aprendizagem de todas as crianças. Devem ser utilizadas estratégias de ensino que favoreçam a integração e a cooperação entre as crianças.

Outra consideração feita pelos pais foi que a presença de inúmeras crianças com deficiência na mesma classe dificulta a prática docente, pois os professores mostram-se despreparados para lidar com as diferentes Necessidades Educacionais Especiais dos alunos. Desse modo, o contexto da sala de aula inclusiva, inúmeras vezes, desfavorece o processo de aprendizagem e a promoção escolar das crianças com deficiência. Assim, as demais crianças não são instruídas para saberem conviver com as diferenças.

Discussão

A adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino está prevista no artigo 2º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB de nº 2/2001, o qual determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

São considerados educandos com Necessidades Educacionais Especiais aqueles que durante o processo educacional apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades pedagógicas, abrangendo aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e outras relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

Segundo a resolução de nº 79 do Conselho Estadual de Educação (CEE) da Bahia (2009), a política de inclusão de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, significa a necessidade de que sejam revistas as concepções e os paradigmas que norteiam a escola, em sua função social, a fim de assegurar a dignidade, a observância do direito de cada aluno de ser cidadão capaz de realizar seus projetos de estudo, trabalho e de inserção na vida social.

Tal compreensão defendida pelo Conselho Estadual de Educação/BA é baseada no entendimento da educação especial numa perspectiva de inclusão social ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento. Trata-se, portanto, de uma educação escolar que, em sua especificidade e em todos os momentos, deve estar voltada para a prática da cidadania em uma instituição escolar dinâmica que valorize e respeite as diferenças dos alunos.

Com base nessa compreensão, a escola deve propiciar ações que favoreçam as interações sociais a partir de práticas heterogêneas e inclusivas que enfatizem a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. Porém, para o exercício dessas ações a escola precisa superar inúmeros obstáculos. Isso se dá especificamente em relação ao atendimento às demandas educacionais das crianças com oferecimento de respostas educacionais dadas pela escola que favoreçam a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

[...] O lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização das crianças. (BRASIL, 2001).

O documento supracitado, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em seu artigo 12, no que diz respeito à educação de surdos, recomenda que os sistemas de ensino devam assegurar a acessibilidade desses alunos, mediante a eliminação de barreiras nas comunicações. O referido documento explicita que a língua de sinais deve ser utilizada sem o prejuízo do aprendizado da língua portuguesa.

É importante pensar que o processo de aprendizagem tardio de uma língua traz consequências negativas para as crianças surdas. O diagnóstico precoce da surdez e a orientação

para o contato com uma língua são fatores indispensáveis como direcionamento à família. Não são incomuns situações em que crianças surdas chegam à escola sem terem ainda adquirido uma língua de referência, embora essas crianças sejam capazes de se comunicar por terem se apropriado de gestos e expressões familiares.

Devido à especificidade na educação de surdos frente à possibilidade do predomínio de uma língua sobre a outra, ou seja, o português, língua materna e a língua de sinais, língua segunda – ou o inverso, língua de sinais, língua materna e o português, língua segunda –, é facultada a escolha à família dos estudantes. Porém, a opção deverá ser tomada após a orientação por profissionais especialistas na área. Enfatizamos a educação do surdo pela especificidade linguística.

A questão aqui abordada se reporta à implementação de uma educação que contemple a importância do estreitamento do vínculo família/escola/universidade. A família tem um papel de extrema relevância não somente para a criança surda conforme explicita a Lei, em função da diferença linguística, como também para todas as crianças quer apresentem ou não Necessidades Educacionais Especiais.

O vínculo família/escola quando estreitado permite que haja um melhor aproveitamento dos potenciais das crianças, uma vez que estas podem expressar distintos desempenhos em ambientes diferentes e, quando houver conhecimento tanto dos profissionais da educação quanto dos familiares sobre os limites e as possibilidades dessas crianças, maiores serão as chances de adoção de medidas que possam ser configuradas

como recursos e desafios para um melhor e mais eficaz desempenho.

As dificuldades, enfrentadas pela escola para propiciar às crianças com Necessidades Educacionais Especiais respostas educativas acertadas, poderão ser minimizadas caso haja a construção de um clima, laço afetivo entre escola/família baseado na confiança e no desejo de êxito compartilhado.

Pesquisas desenvolvidas por diversos autores apontam os impasses vividos pelas escolas para a realização de práticas educacionais inclusivas. Pimentel (2009) aborda sobre a realidade da educação inclusiva em municípios do Vale do Jiquiriçá, dentre eles o município de Amargosa. A autora afirma que os gestores das escolas regulares consideram que a ausência de uma política de formação continuada dos professores para o trabalho com a diversidade é a maior barreira para que a inclusão aconteça. Pimentel (2009) afirma que outros sujeitos da pesquisa, os próprios estudantes com deficiência, confirmam a predisposição da escola em desenvolver práticas homogêneas, a ausência de materiais didáticos adaptados e a resistência dos colegas em aceitá-los.

A formação de professores para o atendimento educacional especializado e para a docência em classes inclusivas deve ser compreendida como fator predisponente para a implantação de uma política educacional em prol da inclusão. Os professores necessitam de uma sólida formação que agregue conhecimento e experiência sobre questões relevantes a respeito das necessidades educacionais específicas e os recursos que possam ser utilizados para favorecer a aprendizagem

escolar. É fundamental que os professores estejam habilitados a distinguir os diferentes contextos e também possam estar atentos à diversidade atendendo aos propósitos da educação inclusiva, realizando adaptações curriculares, planejando situações de aprendizagem diferenciadas.

Certamente o trabalho de parceria existente entre os pais de alunos, a universidade e a própria escola, por meio de uma soma de esforços, pode convergir para o êxito escolar tanto no sentido das interações quanto no sentido do desempenho acadêmico das crianças, bem como poderão ser ampliadas as chances de uma educação inclusiva efetiva.

Dialogar com os pais de alunos com e sem deficiências possibilita uma interlocução que permite uma integração que venha a influenciar o convívio entre as crianças. Portanto, é fundamental escutar a demanda dessas pessoas a fim de conhecer as suas propostas e concepções sobre a inclusão.

Considerando a relevância de escutar a concepção de pais de alunos com deficiência inserimos neste artigo o depoimento de Cristiane Sampaio, que é psicóloga e autora de obras que discutem sobre a deficiência, a relação família-escola, dentre outras temáticas. Cristiane também é mãe de uma criança com síndrome de Down. Solicitamos que ela nos revelasse a sua experiência e, com o seu consentimento, apresentamos neste artigo o seu depoimento na íntegra intitulado “Tecendo bordas: reflexões de uma psicóloga e mãe de uma criança com síndrome de Down” (SAMPAIO, 2012):

Começo este texto assinalando que foi difícil tentar transformar uma experiência subjetiva – a

maternidade – em um texto para fins acadêmicos. Sou psicóloga, com formação em psicanálise, o que também interfere sobre o meu olhar e compreensão da realidade. Portanto, este “diálogo” entre vivência pessoal e profissional sempre permeou minhas reflexões sobre a questão de deficiência.

Escrevi um livro *Educação Inclusiva: O professor mediando para a vida* (EDUFBA, 2009) sobre o qual comentarei mais adiante. Ainda que seja um livro destinado a educadores, fiz uma breve referência à relação dos pais com a criança com deficiência.

Freud (1914/1990), ao teorizar sobre a questão do narcisismo, ressaltou a importância dos filhos na economia psíquica dos pais, utilizando a expressão *Sua Majestade*, o bebê, para tentar explicar o investimento libidinal dos pais nos seus filhos. Descreve a tendência dos pais em projetarem seus ideais na criança, formando a expectativa de que ela realize os sonhos a que eles próprios tiverem de renunciar. “Assim, eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho [...] e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele” (Freud, 1914/1990, p. 108).

Esta busca do narcisismo perdido é bastante evidente na relação dos pais com seus filhos. O nascimento de uma criança, quando desejado, é um acontecimento celebrado e enaltecido pela família. Já o nascimento de um bebê com alterações no seu corpo que implicam limitações diversas ao seu desenvolvimento, não provoca comemoração e, sim, decepção e angústia diante desta realidade inesperada e impossível de ser modificada. Nesses casos,

em vez de elevar a autoestima dos pais, este bebê provoca uma ferida narcísica: o projeto dos pais se quebra dolorosamente, pois, no lugar do filho desejado, precioso reduto do narcisismo parental, eles têm que lidar com o filho com deficiência.

Por outro lado, toda essa dificuldade de aceitação de um filho deficiente tem razões sócio-históricas, ancoradas na representação social da deficiência, concebida como condição incapacitante e impeditiva, inspirando atos de caridade, proteção e filantropia (Sá, 1997, 2001).

A família passa, então, por um longo processo até chegar à aceitação de sua criança deficiente e à construção – ou não – de um ambiente familiar mais preparado para incluir esta criança como membro integrante da família.

A elaboração subjetiva dessa ferida narcísica implica o fato de os pais darem um significado a este filho em sua história pessoal. Trata-se de um verdadeiro trabalho de luto, conforme descrito pela psicanálise: “Um luto, de modo geral, é a reação à perda de ente querido, à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como um país, a liberdade ou o ideal de alguém” (Freud, 1917/1990, p. 275).

Freud (1917/1990) chama atenção de que o processo de retirada da libido do objeto perdido para o investimento num futuro objeto substituto é lento, exigindo grande dispêndio de tempo, prolongando-se psicologicamente, nesse meio tempo, a existência do objeto perdido (Sampaio e Sampaio, 2009).

É longo o processo de luto, nos diz Freud, e os pais de uma criança com deficiência bem sabem disto!

A deficiência faz parte da diversidade, que caracteriza o ser humano, mas é sentida com estranha e totalmente indesejável. Freud escreveu um texto intitulado *O estranho* (1919) que se encaixa bem nesta vivência frente à deficiência: trata-se de algo que é assustadoramente familiar, mas que tendemos a negar pelo grande sofrimento que nos causa.

Lacan, psicanalista francês que promoveu uma releitura de Freud, introduziu na teoria psicanalítica três registros – real, simbólico e imaginário – que se entrelaçam e juntos, dão consistência e existência ao psiquismo. O real é diferente da realidade, este já totalmente apreendida pelo viés do imaginário e do simbólico. O real é aquilo que fica fora do simbólico, do significativo, o imponderável, o impossível de ser dito.

Há experiências na vida que fazem emergir este real, este sem sentido que retorna incessantemente, questionando o sujeito e sua existência. Acredito que podemos caracterizar o nascimento de um filho com deficiência como um destes momentos na vida dos pais. Neste caso, trata-se de elaborar a morte do filho que só existiu na fantasia, e por isso mesmo, ainda mais idealizado, e encarar o nascimento do filho real, mas não desejado.

Enfim, diante do Real, tem-se que fazer borda. Bordar, bordado, tecer sentidos, criar laços para compor o que foi tão dolorosamente rompido. Se todos nós, humanos, temos esta árdua missão desde que

nascemos até a morte, pais e pessoas com deficiência são duramente convocados, pela esta invasão do real, a ressignificar esta experiência e dela tentar extrair consequências, que venham a contribuir para um saber viver.

Relato brevemente, a seguir, alguns dos meus passos nesta caminhada.

Soube que meu filho tinha síndrome de Down ainda grávida. Até hoje, lembro-me perfeitamente deste dia. De início, emudeci, ainda sem conectar-me com minhas emoções, e em seguida, senti um grande desespero, desatei num choro vindo do fundo da alma. Alguns acham que é este é o melhor “momento da notícia”, isto é, ainda durante a gravidez, pois os pais têm mais tempo para se preparar para receber a criança. Discordo disto até hoje, pois terminei por não curtir a minha gravidez e me culpei pela rejeição que senti inicialmente.

Tive sorte de ser acolhida por profissionais médicos sensíveis. A obstetra foi cuidadosa ao me dar a notícia e a geneticista do laboratório falou sobre os progressos e conquistas das crianças com síndrome de Down.

Ainda durante a gravidez, esta obstetra me disse algo que me marcou muito. Ela ponderou que, diante de minha idade (eu tinha 37 anos quando engravidei), se não fosse naquele momento e desta forma, talvez em nunca viesse a experimentar a maternidade. E hoje, passados em torno de 10 anos, agora já sabedora da “dor e delícia” de ser mãe de criança com deficiência, tenho a serenidade, a

plena convicção de que valeu a pena recebê-lo e dar-lhe o lugar de filho tão amado em minha vida.

Passei pela etapa da negação: refizemos o exame do cariótipo, e por alguns dias, vivi a ilusão de que poderia ter acontecido algum engano, esperança que, evidentemente, não se concretizou. Senti muita raiva, de tudo e de todos. O clássico questionamento – por que comigo, com meu filho? – me perseguia noite e dia.

Não desacredito em Deus, mas decididamente, não sou uma pessoa religiosa a ponto da fé me proporcionar um alento verdadeiro. Retornei à análise, mas o divã não é exatamente o lugar para se encontrar algum conforto... Contei com o apoio do pai, que sempre foi muito contido emocionalmente, porém, a sua presença, companhia e apoio já eram um bálsamo para minha angústia.

Enfim, a chegada de meu filho ao mundo!

Ser mãe é uma experiência tão visceral, a relação com a cria, com aquele ser tão lindinho, totalmente dependente de mim para viver, é um sentimento tão enorme, tão avassalador que logo se contrapõe à dor pela perda do filho idealizado. Vida e morte: nascimento do filho real e morte simbólica do que nunca existiu.

Nossos primeiros momentos de interação foram tensos porque ele nasceu com uma má formação e teve que ser operado no 1º dia de nascido. Dezesesseis dias na UTI, dificuldade para amamentar, medo de levá-lo para casa com curativos para fazer e com a digestão ainda tão delicada.

Em torno de seis meses, outra intercorrência preocupante: uma febre intermitente que se prolongou por um período de oito meses, e que poderia ser o sinal de doenças graves. A pediatra insistiu que fosse feito um exame bastante invasivo, mas eu e o pai brecamos apoiados no parecer da infectologista de que o estado de saúde dele era bom e, portanto, não indicava a existência de uma doença mais séria. A ciência não vê um sujeito, e sim um corpo a ser investigado. Que efeitos subjetivos poderia ter uma nova intervenção naquela criança já tão manipulada desde o nascimento? Mudamos de pediatra, encontramos uma profissional maravilhosa que o acompanha até hoje, e felizmente, com a evolução do quadro, veio a se confirmar que se tratava de uma “febre neurológica”, outra consequência da síndrome de Down devido à imaturidade neurológica do sistema termorregulador.

Nesta época, apesar de ainda apreensivos com seu estado de saúde, realizamos seu batizado no dia de meu aniversário e oferecemos um almoço para a família e os amigos. Foi uma cerimônia linda, uma celebração à vida, dele, nossa. Destaque para o momento de consagração, quando os irmãos (por parte de pai) o carregaram, foi emocionante! Eles ainda eram crianças, mas o carinho e a seriedade que eles demonstraram naquele instante já era o prenúncio dos grandes parceiros que eles realmente se tornaram para a construção de um ambiente familiar acolhedor e inclusivo para o irmão.

Meu filho estava com dois anos quando foi para uma escola inclusiva. Nesta época, resolvi investir em minha carreira profissional, e ingressei no

Mestrado, aproveitando minha experiência com o tema de deficiência, mas deslocando o foco para a área da educação. Trabalhei o tema da inclusão da criança com deficiência intelectual na escola regular. Apesar das dificuldades de ordem prática – foi extremamente cansativo dar conta de trabalho, família e mestrado – acredito que este esforço foi muito enriquecedor no meu percurso subjetivo para aceitação de meu filho.

A dissertação foi indicada para publicação, batalhei, busquei recursos e finalmente consegui “parir” meu livro, dedicado a meu filho, que me fez ver a convivência com a deficiência com uma oportunidade de descobrir novos caminhos.

Esta experiência de tornar-me uma autora me fez refletir sobre a importância de mãe manter-se como sujeito desejante. Ser mãe de uma criança com deficiência exige muita dedicação e isto, muitas vezes, significa renúncia a momentos de lazer e/ ou oportunidades de crescimento profissional e ganho financeiro. Contudo, ela deve não se anular e viver única e exclusivamente em função do filho, pois tamanho “sacrifício” vai gerar uma dívida enorme, impagável, e fatalmente se transformará numa grande frustração da mãe, com reflexos muito danosos na sua relação consigo própria e com seu filho.

Apostar sempre, investir na independência e autonomia de nossos filhos, não se imobilizar diante das pedras no caminho, que fatalmente aparecerão, pois cada etapa da vida destes “filhos eternos”, como bem disse Cristovão Tezza (2008), trazem novos desafios e preocupações para os pais.

Entretanto, como escreveu Fernando Pessoa: Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo.

Construir um castelo, uma casa, até mesmo uma parede, não importa a dimensão da obra, pois cada mãe é que vai avaliar o quanto pode dar conta, qual é o seu tempo lógico, às vezes, tão diferente do cronológico. O importante é manter-se caminhando, buscando, se possível, chegar a este “amor iluminado”, como canta Ivan Lins na música que se tornou emblemática da minha relação com meu filho:

ILUMINADOS

O amor tem feito coisas
Que até mesmo Deus duvida
Já curou desenganados
Já fechou tanta ferida
O amor une os pedaços
Quando um coração se quebra
Mesmo que seja de aço
Mesmo que seja de pedra
Fica tão cicatrizado
Que ninguém diz que é colado
Foi assim que fez em mim
Foi assim que fez em nós
Esse amor iluminado

Autores como Paniagua (2004) discutem sobre a complexa relação pais-filho com deficiência. Mesmo em face do filho com deficiência, o que os pais procuram, inconscientemente, é o filho idealizado, mas o olhar aponta para o filho gerado: “[...] Há sempre um sentimento de perda quando se tem

um filho com deficiência. Os pais têm que renunciar à expectativa que todo pai alimenta de ter um filho sem nenhuma dificuldade, inclusive um filho ideal e perfeito [...]” (PANIAGUA, 2004, p. 534).

Até a aceitação da deficiência do filho, tal como descrita por Cristiane Sampaio, há um longo percurso que a família precisa percorrer para lidar da melhor forma possível com a criança, otimizando as suas potencialidades e criando estratégias sociais que a estimule a responder socialmente de maneira que favoreça a sua aprendizagem e inclusão social e escolar.

Inicialmente há uma fase de choque com a notícia sobre a deficiência. Há um choque de realidade, gerando nos pais um atordoamento. Nesse período, as ideias a respeito da deficiência e das possibilidades de desenvolvimento da criança são confusas e isso interfere na compreensão e possível elaboração das informações recebidas dos profissionais. Consequentemente nesta fase ficam comprometidas as relações entre os pais e o filho.

Em uma segunda fase aparece a negação: “não é verdade”, “não está acontecendo”, “por que comigo?”. Essas são questões recorrentes e algumas famílias estacionam nesta fase. Há uma tendência de negar o problema e essa situação interfere no modo de lidar com a criança nas atividades do dia a dia. Em alguns casos, os pais tentam dar continuidade às atividades cotidianas sem fazer um enfrentamento da situação e com isso não são buscadas possibilidades e alternativas que favoreçam o estreitamento dos vínculos com a criança, considerando as suas necessidades especiais.

Na terceira fase há uma reação. Depois da negação surgem sentimentos de culpa, irritação, intenso sofrimento psíquico e depressão. Embora extremamente doloroso, esse período é fundamental para a elaboração da dor e do luto que possibilitará a passagem para a quarta fase que é discutida por Paniagua (2004) como uma fase de adaptação e orientação. Nesse período há uma propensão dos pais em buscarem ajuda dos profissionais, como também uma atitude receptiva em acatar orientações que venham a possibilitar o enfrentamento das dificuldades oriundas da presença da deficiência. Como também uma maior predisposição dos pais para conviverem de maneira mais espontânea com o seu filho.

A utilização de metodologias terapêuticas e educacionais apropriadas colaboram profundamente para uma melhor aceitação dos limites impostos pela deficiência, como também para a otimização dos potenciais preservados na criança. Desse modo, a inclusão torna-se possível e a relação família e escola pode ser um vínculo muito importante a ser estreitado e fortalecido para melhor adaptação social da criança com deficiência.

Considerações Finais

A família é a base sobre a qual se ergue a sociedade. No pequeno grupo doméstico inicia-se a experiência do convívio e da aceitação das diferenças, condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária. A família torna-se, portanto, um campo fértil de

possibilidades para a aquisição de valores que contribuem para a formação de personalidade e desenvolvimento socioafetivo das crianças.

Dialogar com os pais de alunos com deficiências junto com outros que não possuem tal necessidade educacional especial possibilitou uma interlocução que favoreceu a reflexão sobre a inclusão, que, por sua vez, contribuiu para a orientação a ser dada pelos pais aos seus filhos. Desse modo, houve uma convergência de propósitos.

No momento em que através de uma pesquisa-ação colaborativa discutimos conhecimentos referentes à legislação brasileira que trata dos princípios e fins da educação no que tange à Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como explicitamos o artigo 2º da LDB (1996) – o qual trata dos princípios e fins da educação brasileira e garante: “A educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho” –, ressaltamos a importância da implicação dos pais no processo de aceitação das diferenças.

É importante destacar que o projeto *Diálogo com os Pais sobre a Educação Inclusiva* foi concluído enquanto cronograma de atividades, apresentação do projeto e diagnóstico inicial, análise do diagnóstico, bem como as discussões dos dados com os diferentes Grupos Focais: Direção, Professores,

Estudantes com Deficiência e Funcionários da Escola, que foram trabalhados em projetos específicos.

Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para o desenvolvimento de práticas inclusiva na Escola 1, fomentando políticas públicas acerca desse processo. Tais práticas inclusivas devem abranger a construção de possibilidades de acessibilidade às pessoas com deficiência na escola regular, a redução das barreiras atitudinais dos diversos sujeitos da escola e, de igual modo, a implementação de adaptações curriculares que possibilitem não apenas o acesso, mas também a permanência desses sujeitos na escola.

Referências

BAHIA, Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 170/2009 que estabelece normas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica em todas as etapas e modalidades, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia**, 2009.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Um mundinho para todos**. São Paulo: DCL. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2006.

BRAZ, Júlio Emilio. **A mulher que lia com as mãos**. Rio de Janeiro: ZIT, 2007.

KHAN, Aamir. **Como estrelas na terra. Toda criança é especial** [Vídeo]. Produção e Direção: Aamir Khan. Índia: 2007. 2h42min. DVD.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios. (Org.). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3 v.

PIMENTEL, Susana Couto; PAZ, Livia Menezes da. Inclusão educacional: A concepção de gestores e professores da escola regular. In: CD de **Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. João Pessoa, PB: 2009.

PIMENTEL, Susana Couto; PAZ, Livia Menezes da. Inclusão na escola regular: com a palavra estudantes com deficiência. In: CD de **Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. João Pessoa, PB: 2009.

PIMENTEL, Susana Couto. **A Construção de práticas inclusivas numa escola regular de ensino fundamental do Município de Amargosa – Bahia**: Uma perspectiva colaborativa. Projeto de Pesquisa e Extensão. Amargosa. 2009.

RAI CINEMA; CHAREF, Mehdi; KUSTURICA, Emir; LEE, Spike; LUND, Katia; SCOTT, Jordan; SCOTT, Ridley; VENERUSO, Stefano; WOO, John. **Crianças invisíveis**. [Video]. Produção de MK Film Productions. Direção de: Mehdi Charef; Kátia Lund, John Woo, Emir Kusturica, Spike Lee, Jordan Scott & Ridley Scott e Stefano Veneruso. África do Sul, Brasil, China, Sérvia Montenegro, EUA, Inglaterra e Itália. Paris Filmes: 2005. 116 min. DVD.

SAMPAIO, C. **Tecendo bordas**: reflexões de uma psicóloga e mãe de uma criança com síndrome de Down. Salvador: Mimeo, 2012.

A FUNÇÃO DE INCLUIR: concepções e práticas de funcionários de uma escola no limiar de uma educação inclusiva

Irenilson de Jesus Barbosa¹⁹
Andrelândia da Mota Costa Barreto²⁰

É evidente que, sob os auspícios de documentos internacionais e nacionais produzidos nas últimas décadas, tem se imposto de forma decisiva a necessidade de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular. Já há muito, a ideia medieval de que as pessoas com deficiência deveriam ser segregadas em instituições filantrópicas e/ou marginalizadas do processo de escolarização teve seus

¹⁹ Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

²⁰ Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Voluntária de Iniciação Científica (PRPPG/UFRB).

argumentos e práticas suplantados por um pensamento inclusivo que ganha força a cada dia com a emancipação desses sujeitos e o crescente arcabouço legal, especialmente no Brasil.

Desde que, a partir da década de 1990, a proposta de inclusão escolar das pessoas com deficiência passou a ser defendida e disseminada em fóruns mundiais, como a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia – e promovida pelo Banco Mundial Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) –, temos evoluído muito no pilar da regulação visando à construção de uma educação inclusiva, à luz da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O Brasil também é signatário da Declaração de Salamanca (1994), tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva.

A década de 1990 iniciou-se sob o impacto dos efeitos das conquistas estabelecidas na Constituição Federal do Brasil de 1988, que em seu artigo 206 afirma a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e, em seu artigo 208, resalta o dever do Estado com a educação, efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, e, ainda, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (RIBEIRO, 2003, p. 46).

Mas, como é do conhecimento geral, incluir vai muito além da simples garantia do acesso à escola através da matrícula. A inclusão requer que a escola e seus atores se adaptem para atender às demandas trazidas pelos diferentes estudantes. Essas modificações vão desde o espaço físico até a compreensão de toda comunidade de alunos, funcionários, diretores, coordenadores e docentes da escola sobre as necessidades dos estudantes com deficiência.

Este trabalho rompe com um silenciamento acadêmico e até com certo desprezo pela concepção dos funcionários no processo de inclusão e de sua representação a respeito de pessoas com necessidades especiais no espaço escolar. Eles estão cotidianamente em contato direto com todos os estudantes e, para nós, seus conceitos e atitudes são fundamentais para construção de uma cultura escolar inclusiva.

A população pesquisada neste segmento, composta por merendeiras, auxiliares de serviços gerais, porteiros e assistentes em administração foi observada e ouvida dentro de seus turnos de trabalho em diferentes ocasiões e circunstâncias. Durante os meses de vigência da pesquisa colaborativa maior, na qual este trabalho com os funcionários se insere, tivemos encontros semanais e posteriormente quinzenais com o segmento de funcionários. Nesse período, foi necessário administrar questões relativas aos horários de trabalho dos colaboradores e às mudanças que ocorreram no ambiente escolar decorrentes da inserção de alunos com deficiência e da reforma da unidade escolar que resultou num novo prédio, entregue

após a conclusão da pesquisa, agora com adaptações para acessibilidade de pessoas com deficiências.

Seguindo a mesma metodologia de uma das autoras deste capítulo, cujo trabalho culminou em sua monografia de conclusão de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e que em muito subsidia esse texto, delimitamos as citações e relatos aos funcionários por categoria de função de trabalho na escola, excetuou-se professores, diretores e coordenadores, pois estes foram contemplados em outros momentos da pesquisa colaborativa pelos demais pesquisadores implicados.

Mesmo reconhecendo os limites e os riscos de generalizações, não podemos olvidar as expectativas que temos de, ao longo e ao final deste trabalho, possibilitar às comunidades escolares e aos gestores públicos que a ele tiverem acesso uma reflexão que origine também a capacitação e participação mais efetiva dos funcionários no processo de inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular.

Construindo paradigmas da inclusão na escola regular

São muitas as evidências da emergência de um novo tempo no que diz respeito ao modo de desenvolver a educação em suas diferentes modalidades: ensinar, aprender e gerir. Esse novo tempo está relacionado à necessidade que a escola teve de se adequar para receber a todos sem distinção de etnia, sexo, deficiência ou religião, reconhecendo que todos têm

direito de receber uma educação de qualidade que respeite as suas diferenças.

Os paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão que permeiam historicamente a vida das pessoas com deficiência, já amplamente lembrados em diversos escritos anteriores, nos fazem perceber as mudanças estão ocorrendo, graças à mobilização de pais, amigos e pessoas com deficiência, mas isso não significa a inexistência de novos desafios:

A cada período histórico, surgem variados obstáculos a serem vencidos pelo ser humano, ao lidar face a face com as dificuldades impostas por suas limitações físicas e/ou mentais. Tal reflexão leva à retomada da longa trajetória educacional, percorrida pelas pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, a fim de que possam ser compreendidas as diferentes formas do tratamento a elas dispensado, desde a Antiguidade Clássica até os dias de hoje (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 89).

O advento de um paradigma inclusivista e seu suporte legal

Pautada na busca pela inclusão educacional das diferenças e firmada no reconhecimento do direito à diversidade em todos os âmbitos, houve no Brasil uma notória evolução no que diz respeito à elaboração de leis relacionadas à melhoria das condições de acesso à educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Essas mudanças na legislação

têm provocado alterações na prática escolar, embora estas ainda sejam consideradas lentas.

A Constituição de 1988, por exemplo, traz elementos essenciais para que essas pessoas tenham sua dignidade promovida com a garantia de seus direitos, dentro e fora da escola. Entretanto, nem mesmo a Constituição Federal, com toda a explicitação dos direitos, não foi capaz de assegurar a inclusão das pessoas com deficiência.

Após a Constituição de 1988 veio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), garantindo direitos específicos e o acesso dos estudantes com deficiência preferencialmente na escola regular.

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, apud MANTOAN, 2006 p. 42).

Assim, implementar a inclusão de pessoas com deficiência em um sistema escolar pensado para receber apenas os alunos ditos “normais”, é um desafio que não se resume à

garantia da matrícula e da presença física desse educando em sala de aula.

[...] a educação de alunos com deficiência, inseridos no ensino regular, apresenta-se como uma proposta de mudança de paradigma, na perspectiva social. Trata-se de um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações no ambiente físico (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meio de transporte) e na mentalidade das pessoas (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 105).

Considerando as mudanças, no limiar do paradigma da inclusão, e até mesmo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, suportada por diversos documentos, podemos inferir que a escola comum não pode mais se limitar a integrar os estudantes com deficiência em sua rede, sem pensar nas suas especificidades e nas medidas que necessitam ser tomadas em curto prazo para garantir a qualidade na aprendizagem desse estudante e isso inclui a formação dos funcionários para o trato com esse público.

O paradigma da inclusão em face de necessidades de formação dos trabalhadores

A formação para o trabalho é uma necessidade cada vez mais premente na sociedade capitalista. Mas, quando pensamos em formação de trabalhadores da educação, tendo em

vista a qualidade do ensino, quase sempre nos restringimos aos professores e gestores. Todavia, estamos cientes de que a função social da escola não se resume apenas à aprendizagem dos conteúdos conceituais.

Os sujeitos de nossa pesquisa possuem tempos de serviço não uniformes na instituição investigada que vão de um ano e quatro meses a vinte e quatro anos na função. Dos que elegemos como representantes de cada categoria, três são do sexo feminino: a servente, a auxiliar administrativa e a merendeira; e apenas o porteiro é do sexo masculino. Isso segue uma tendência histórica de que a escola seja um ambiente onde o gênero feminino prevalece no exercício das diversas funções. Esses funcionários estão numa faixa etária que compreende entre 20 (vinte) e 40 (quarenta) anos de idade. Dos quatro funcionários cujos depoimentos foram destacados, apenas dois terminaram o Ensino Médio, mas nenhum possui formação superior. Todos os funcionários têm carga horária de 40 horas semanais de trabalho.

Nosso estudo revelou que os sujeitos da pesquisa, conquanto bem intencionados e solícitos como profissionais, não têm plena consciência da importância de sua função na formação dos estudantes, pois as demais funções, como a do professor, do coordenador pedagógico e a do diretor sempre se mostraram mais importantes para o objetivo do ensino. Nota-se a necessidade inicial de se construir uma nova identidade profissional para esses trabalhadores através da formação inicial e continuada e fazê-los perceber que também hão de exercer a função de incluir. Para isso, precisam de uma formação

interligada com a ação, mas que ultrapasse a execução de sua tarefa e os torne agentes ativos na realização da função social da escola.

A investigação junto aos funcionários fez emergir questões e temáticas a serem trabalhadas na formação dos profissionais da educação, que devem ser ajustadas aos contextos e necessidade de cada instituição.

Assim, cientes de que os nossos sujeitos de pesquisa não receberam qualquer formação para atuarem como parceiros na educação de pessoas com necessidades especiais, compreendemos que as **barreiras atitudinais** são produzidas principalmente pela ausência de conhecimento sobre os limites e possibilidades das pessoas com deficiências, em sua diversidade, ensejando sentimentos como o medo, a rejeição, a comparação, a piedade, sempre acentuando uma suposta condição de inferioridade do educando com necessidades especiais.

Por outro lado, a **rejeição** ainda predomina, inferioriza o estudante com deficiência, pois superestima as diferenças e atrapalham o seu relacionamento com as demais pessoas no ambiente escolar. A **piedade** é outro sentimento observado e faz com que alguns vejam as pessoas com deficiência como coitadinhos, incapazes, mercedores de caridade, dificultando o desenvolvimento integral desses alunos, pois esse tipo de piedade não permite que mecanismos sejam criados para que esses estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento autônomo.

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou modalidades de atendimento educacional oferecidas. (CARVALHO, 2004, p. 35).

Consciência e linguagem: a palavra nas vozes dos sujeitos

Ao investigarmos como os funcionários de uma escola regular de ensino fundamental percebem e refletem sobre seus papéis ante a presença de educandos com deficiência no âmbito de um projeto que preconiza a construção de práticas inclusivas, realçamos as estreitas relações existentes entre a consciência e a linguagem.

Essas relações vão desde a forma como se denominam as pessoas com deficiência até os sentimentos que dominam estes atores quando são chamados à reflexão sobre suas práticas como indagação das próprias consciências. Embora fizesse ressalvas aos rumos do marxismo em seu tempo, Bakhtin associa o problema das relações entre a infraestrutura e as superestruturas aos problemas da filosofia da linguagem, em seus principais aspectos. Para ele “o problema da *relação recíproca* entre a infraestrutura e as superestruturas [...] pode justamente ser esclarecido, em larga escala, pelo estudo do material verbal”.

Bakhtin entende que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2002, p. 41).

No entendimento de Marx “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MARX, 1983, p. 24). Vygotsky também nos chama a atenção para o dado de que “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1987, p. 108).

Um dado importante para uma pesquisa que valoriza depoimentos dos sujeitos é a explicação de Bakhtin de que a noção de enunciado está vinculada com a voz, principalmente porque um enunciado só pode existir se é produzido por uma voz. E voz para Bakhtin não pode ser reduzida a uma explicação dos sinais auditivo-vocais. Essa noção de voz se aplica tanto a comunicação oral como escrita e abarca questões mais amplas da perspectiva do sujeito falante, seu horizonte conceitual. As vozes existem sempre em um ambiente social e não existe uma voz em total isolamento de outras vozes. Pelo que, as vozes dos sujeitos os apresentam dentro de suas reais percepções de si mesmos e dos outros.

As concepções e práticas sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas vozes dos sujeitos

Esta seção apresenta as concepções dos funcionários, sujeitos de nossa pesquisa, relativas à inclusão de estudantes

com deficiência, evidenciadas em suas próprias falas, constantes no trabalho de conclusão de curso de uma das autoras e se referem às seguintes categorias: concepção sobre deficiência e escola; concepção sobre inclusão; concepção de gestão da escola para a inclusão; concepção do papel dos funcionários na inclusão; concepção da formação dos funcionários para o trabalho com os estudantes com deficiência.

Concepções sobre deficiência e escola

Quando consideram a deficiência em sua relação com a escola comum, os funcionários revelam acreditar que esses estudantes trazem problemas para o ambiente escolar, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades de ensino na instituição. Em entrevista, ao serem solicitados a indicar uma palavra que associavam ao conceito de deficiência. As palavras citadas foram “problema” e “defeito”, bem como concepções que estão atreladas à ausência de normalidade nesses educandos, como se observa nas falas transcritas abaixo (onde omitimos os nomes e identificamos os autores apenas pela função na escola):

Outras pessoas [...] são aparentemente normais, eles não. (Auxiliar administrativa, em entrevista de 04/10/2011).

A interação entre esses indivíduos, porém, ao longo dos encontros que nutriram a pesquisa e através da própria

convivência, foi permitindo que os próprios funcionários fossem percebendo as potencialidades dos estudantes com deficiência para superar os obstáculos dela provenientes. Por outro lado, essa interação favoreceu o desenvolvimento de uma consciência, ainda que frágil, de valorização das diferenças, rompendo com as barreiras causadas pela falta de entendimento sobre quem e como são as pessoas com deficiências.

Outra concepção de deficiência notada entre os funcionários da escola em questão está associada a ideias pejorativas reproduzidas no discurso que estigmatiza e exclui ao invés de incluir:

Deixa eu ir limpar o banheiro que o menino doido sujou todo... (Fala da servente transcrita no diário de campo, observada em 09-10-2011).

Esse discurso, quando reproduzido e disseminado no interior da escola, produz estigmas que se transformam em barreiras atitudinais intransponíveis. Isso, por sua vez, revela a necessidade de que os funcionários escolares sejam orientados quanto ao uso de termos pejorativos ou estigmatizantes das pessoas com deficiências, visando a sua real inclusão educacional:

Os critérios e o cuidado no emprego dos referidos termos e expressões não configuram preciosismo linguístico, mas uma necessidade que se impõe para a remoção de barreiras atitudinais, decorrentes de juízos equivocados sobre a capacidade e as aptidões das pessoas com deficiência (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 24-25).

Esses depoimentos mostram que os conceitos atribuídos às pessoas com deficiência estão relacionados à fixação nas limitações e ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acarreta impacto negativo na forma como os funcionários compreendem a deficiência. Tais concepções revelam descrédito na capacidade dessas pessoas e podem colaborar para a construção de atitudes excludentes na escola.

Concepção sobre inclusão

Na análise das falas dos funcionários observamos que suas concepções sobre o atendimento de pessoas com deficiência na escola comum são direcionadas em sentido contrário à concepção de inclusão:

Eu concordo com a inclusão, agora eu acho que deveria ser em uma escola especializada para esse tipo de aluno (Trecho da entrevista com a merendeira no dia 24-10-2011).

O discurso sobre concordar com a inclusão está presente como forma de garantia de aceitação, no entanto há uma notória contradição na fala. Apesar de afirmar que concorda com a inclusão, essa funcionária não compreende o significado e as implicações da proposta da inclusão, dos processos históricos vivenciados pelas pessoas com deficiência e as propostas de educação a que elas foram submetidas. Devido a esse desconhecimento, os funcionários destacam os aspectos considerados

mais difíceis para a inclusão escolar desses alunos na rede regular de ensino e os apresentam como um problema para os demais:

Agora eu acho assim... Tendo uma sala para eles, entendeu? Uma sala separada dos outros meninos, porque “X” mesmo é um menino que assim, você vê que ele não deixa os outros... Como é que se diz? Ele não deixa os outros meninos aprenderem nada. (Entrevista com o porteiro no dia 24/10/2011).

Concordar eu concordo; agora, eu não acho pelo menos adequado [...] Assim, as pessoas [...] estão incluídas na escola, ditos como pessoas regulares, normais, mas eu não acho que faça bem a ninguém não. Pelo menos no meu caso eu não acho não... (Entrevista com a merendeira 24/10/2011).

Os entrevistados afirmam concordar que deve haver inclusão das pessoas com deficiência na escola, contudo acham que a escola não está preparada para receber essas pessoas no dia a dia. Eles acham necessário que os estudantes frequentem uma sala onde todas as crianças apresentem o mesmo nível de desenvolvimento, pois se depreende de suas falas que a heterogeneidade atrapalha a qualidade da interação e da aprendizagem.

A inclusão é, portanto, uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras. Para uma efetiva implementação do modelo inclusivo na educação, faz-se necessário [sic] uma

profunda organização escolar, que vai muito além de aceitar crianças deficientes na escola ou até mesmo realizar adaptações físicas ou curriculares de pequeno porte, que se restrinjam à sala de aula (SAMPAIO, 2009, p. 44).

A ausência mesmo de informação sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência é revelada nas falas desses funcionários, demonstrando que a falta de conhecimento é um grande problema na efetivação da inclusão. Essas dificuldades na compreensão podem causar rejeição à proposta de educação inclusiva, fortalecendo os estigmas direcionados à pessoa com deficiência e transformando a escola comum num ambiente inadequado para esses indivíduos.

Concepção de gestão da escola para inclusão

Entendemos que o modo como a comunidade escolar vai se envolver na proposta da inclusão depende da maneira como essa proposta vai ser abordada e apresentada aos diversos atores da escola. Não basta assegurar a matrícula dos estudantes com deficiência na escola regular por força da legislação vigente no país, é necessária a construção de um contexto inclusivo para que seja assegurado a todos o direito de aprender. Para tanto, os gestores escolares precisam atuar como maestros desta ‘sinfonia inclusiva’:

É papel do diretor apoiar sua equipe de docentes e funcionários para que eles possam se sentir seguros e respaldados para atuar na diversidade, sem deixar

de respeitar o ritmo de cada um na incorporação de uma atitude inclusiva. Fica explícito também que a equipe gestora deve construir junto aos educadores e demais profissionais da escola esforços coletivos para uma educação transformadora, pautada nos princípios de igualdade e equidade (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2011, p. 8).

Diante desta compreensão, uma das questões da entrevista estava relacionada ao modo como os funcionários foram informados da inserção de estudantes com necessidades especiais na escola investigada.

Eu fiquei sabendo quando eu vi na escola, mas não pela boca de outras pessoas [...]. Só quando eu mesmo vi. (Entrevista com a servente em 24/10/2011).

Através da matrícula. Quando nós começamos a matricular aí entrevistamos os pais e eles passam para gente se o aluno tem algum problema. (Entrevista com a auxiliar administrativa em 24/10/2011).

Quando eu cheguei aqui que eu vi. Depois a gente ficou vendo eles aqui, depois. Eu nem tava sabendo, entendeu!? (Entrevista com o porteiro no dia 24/10/2011).

Eu fiquei sabendo porque tenho um filho com deficiência que estuda aqui (Entrevista com a merendeira no dia 24/10/2011).

Percebe-se que, segundo os funcionários, há certa negligência da gestão em promover o envolvimento e a coparticipação dos funcionários na inclusão escolar. Isso é notório na

forma inadequada pela qual os funcionários ficaram sabendo da inclusão escolar de estudantes com deficiência. Isso nos leva a repetir que não adianta apenas inserir os alunos através da matrícula, é necessário preparar o ambiente que irá recebê-los para que haja um espaço acolhedor da diversidade.

Em relação ao modo como os funcionários se relacionam com os estudantes com deficiência, foi possível levantar o seguinte depoimento:

Maus tratos não, mas críticas bastantes. Aqui qualquer pessoa nota. Se parar para prestar atenção você vê, cada um do seu modo, mas fazem críticas, chacotas. (Trecho da entrevista com a merendeira no dia 24-10-2011).

Os funcionários entrevistados também opinaram sobre algumas atitudes que, em suas perspectivas, a direção precisa tomar para que a escola se torne, verdadeiramente, um espaço inclusivo:

Ajudar... no ensino, ter projetos para que aquelas crianças estejam envolvidas, como o caso de “X” [...] que tem deficiência visual... A escola pode desenvolver... como ele vai até Santo Antônio, deveria desenvolver esse projeto dentro da própria escola sem precisar ter essa deslocação [sic] (Trecho da entrevista com a servente no dia 24/10/2011).

Eu acho que ele [o diretor] tem que procurar recursos, falar com a Secretaria de Educação, né? Procurar recursos para a escola [...] (Entrevista com a auxiliar em administração no dia 24/10/2011).

Com base na análise das falas das duas funcionárias, percebemos a concepção clara de que elas esperam que a equipe gestora da escola realize ações que contribuam para inclusão, pois um modelo escolar inclusivo requer atitudes para que haja mudanças necessárias.

Para Lima (1993), o diretor é uma figura essencial para a implantação e o bom desenvolvimento de qualquer inovação seja ela pedagógica, na estrutura física ou em outro aspecto da escola, tendo em vista que é a equipe gestora que permite a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2011, p. 6).

No tocante às mudanças necessárias para efetivação da inclusão na escola investigada, outra funcionária lembra, a seu modo, que as barreiras a serem vencidas não podem estar limitadas apenas às barreiras arquitetônicas, pois as barreiras atitudinais também contribuem para a exclusão do estudante com deficiência na rede regular de ensino:

Muita coisa [precisa mudar], mudar os conceitos principalmente. Acho que tem que mudar bastante os conceitos. [Aqui] [...] tem o nome de escola inclusiva, mas eu não acredito que está sendo inclusiva não.” (Entrevista com a merendeira no dia 24-10-2011).

Papel dos funcionários para a inclusão

O papel dos funcionários no processo de inclusão na escola regular precisa ser ressignificado, pois eles têm contato em diversos momentos com os estudantes com deficiência e as suas condutas podem contribuir, ou não, para o processo de inclusão desses estudantes:

Minha relação é normal. Inclusive eu até gosto [...] porque eu acho que eles se acham diferentes e a gente acaba se envolvendo com eles, a gente acaba brincando e eles acabam passando para gente coisas que a gente nunca viu (Trecho da entrevista com a servente no dia 24-10-2011).

O discurso contradiz a prática, pois afirma que o seu contato com os estudantes com deficiência é prazeroso no ambiente escolar, porém no período de observação ela se refere a um destes estudantes como “doido”, revelando sua verdadeira concepção e seu sentimento de que o referido estudante, por sua deficiência, atrapalha o desenvolvimento de sua função.

A contradição entre discurso e prática torna-se comum na medida em que todos querem sentir-se aceitos. Porém, a prática revela que tal discurso não foi internalizado de modo a provocar mudanças de atitudes:

Um funcionário falou: “[...] Não dou espaço para conversar com esses meninos”, referindo-se aos estudantes com deficiência (Trecho do diário de campo relativo à observação feita em 07-10-2011).

Algumas falas e atitudes revelam que eles estão fortalecendo o estigma de que os alunos com deficiência não podem frequentar a escola regular nem se relacionar nas atividades extraclasse com os demais estudantes.

[...] os agentes integradores precisam de informações a respeito da deficiência, mas, muito mais que isto, é fundamental que eles tenham desvelado para si mesmo as representações que fazem destes alunos com necessidades especiais para daí adotarem práticas inclusivas (SAMPAIO, 2009, p. 53).

Diante do exposto, defendemos que os funcionários precisam conhecer que o indivíduo com deficiência tem limitações e potencialidades, porém o seu papel na inclusão é contribuir para que as suas potencialidades predominem:

A gente, quando necessita, ajuda eles a ir ao banheiro [...] eu levo para poder auxiliar ele [sic], pra ensinar e mostrar a ele que tem que ser assim... É o que eu faço (Trecho da entrevista com a servente, 24/10/2011).

Essa ação da funcionária é de fundamental importância no processo educativo para o desenvolvimento da autonomia desses estudantes, contribuindo com o trabalho do professor. Outros funcionários descreveram assim a sua função para a inclusão:

Aqui a gente procura ajudar os professores quando eles têm alguma dificuldade a levar ao banheiro, a

oferecer um lanche... Tem alguns que a gente leva o lanche na sala (Entrevista com a merendeira, 24/10/2011).

Auxiliar o professor a prestar mais atenção nesses alunos no recreio, para os colegas não machucar eles [sic] (Trecho da entrevista com a servente, 24/10/2011).

Ajudando de todas as formas [...] dando o maior apoio (Entrevista com a auxiliar em administração, 24/10/2011).

É assim... a maneira de brincar no recreio. Aí a gente vai ter que ter uma atenção maior do que com os outros, não é? (Entrevista com o porteiro no dia 24/10/2011).

Percebemos mudanças nas falas dos funcionários ao longo do tempo, e vimos que em alguns momentos eles reconhecem que realizam atividades que contribuem para um ambiente inclusivo. Isso ratifica que esses profissionais precisam, cada vez mais, ser envolvidos nesse processo inclusivo, sendo informados sobre as deficiências, suas causas e limitações para que suas ações colaborem para o desenvolvimento desses estudantes. Entretanto, é digno de nota que, mesmo sem as informações necessárias para o desenvolvimento de ações que os transformem em melhores colaboradores da escola inclusiva, esses profissionais, mesmo movidos por sentimentos de compaixão ou algo semelhante, têm sido, de alguma forma, importantes no ambiente escolar para a manutenção dessas pessoas na escola.

[...] em nome de princípios democráticos que pregam educação para todos, o que se observa hoje na rede de ensino são inúmeros profissionais transtornados pela falta de preparo ante uma tarefa que lhes parece hercúlea, e também mergulhados em dúvidas, ansiedades e incertezas sobre como viabilizar a concretização de tal proposta (BASTOS, 2005, p. 135, apud SAMPAIO, 2009, p. 48).

Porém, esses profissionais, no exercício de suas funções, precisam desenvolver seu papel de forma responsável e consciente, compreendendo a importância de suas ações intencionais para a qualidade da inclusão desses estudantes e para o desenvolvimento educacional destes.

A maneira de ir ao banheiro [...], a maneira de sentar... O jeito deles de falar... Eles têm que entender a gente e a gente também procuramos [sic] entender eles (Entrevista com auxiliar em administração, 24/10/2011).

O aluno com deficiência queria ir embora pulando o muro e a funcionária, educadamente, o aconselhou a não ir. O aluno obedeceu se dirigindo para sua sala (Diário de campo relativo à observação feita no dia 08-10-2011).

A colaboração dos funcionários na inclusão precisa ser também comunicada aos pais dos alunos com deficiência, pois aqueles também precisam ser reconhecidos e aceitos pelas famílias como agentes educacionais corresponsáveis pela inclusão.

A gente abre o portão porque as meninas já vêm com ela empurrando [a cadeira de rodas]. Aí gente fica no portão, abre o portão e a mãe que leva e traz não deixa a gente nem pegar também. [...] Converso, brinco, só não brinco muito com aquela da cadeira de roda, porque a mãe tem a cara fechada (Trecho da entrevista com o porteiro em 24/10/2011).

No período de observação foi possível perceber que a diretora da instituição pesquisada tem a preocupação de envolver os funcionários nas atividades extraclases, dando visibilidade às potencialidades desses profissionais no trabalho com oficinas:

[...] a diretora quer fazer um trabalho diferenciado com eles [...], incluindo todos e principalmente eles também para ter mais uma atividade com aqueles que não são iguais (...). A gente tá pensando uma maneira de trabalhar com oficinas (Trecho da entrevista com a auxiliar em administração no dia 24-10-2011).

Assim, é possível inferir que alguns dos funcionários envolvidos nessa pesquisa já se percebem corresponsáveis no contexto escolar pelos estudantes com deficiência.

Todos nós temos responsabilidade com eles (Entrevista com a servente, 24/10/2011).

A gente tem que tratar eles bem, também [...] é gente como a gente (Entrevista com o porteiro, 24/10/2011).

Essas falas demonstram uma compreensão de que o compromisso com o bem-estar dos estudantes com deficiência na escola faz parte do desempenho de suas funções.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a fala de uma funcionária que também é mãe de aluno com deficiência que frequenta a escola pesquisada:

Eu procuro tratar eles como qualquer outro aluno sem especialidade nenhuma, apesar deles serem especiais. A diferença toda é com o meu... (Trecho da entrevista com a merendeira no dia 24-10-2011).

A funcionária revela que trata seu filho com deficiência com diferença, pois tem medo de que o mesmo desenvolva algumas atividades junto com os colegas. Isso revela que mesmo desempenhando papel como profissional no ambiente da escola, ela tem dificuldade com relação ao seu filho, pois age como mãe, com superproteção:

[...] não deixo sair da sala, pois tenho medo de alguém maltratar ele, ou ele cair ou um coleguinha bater nele. (Trecho da entrevista com a merendeira no dia 24-10-2011).

Observamos que mesmo na condição de funcionária, essa mãe ainda se sente insegura com a presença do seu filho na escola regular. Isso pode estar relacionado ao que ela vê e sente no ambiente da escola, pois para que a inclusão seja uma realidade, precisa envolver todos os atores da comunidade escolar:

Todo mundo ajudando [...] porque[...] aqui é uma equipe e todo mundo ajudando as coisas vai, mas se um faz e outro não, não adianta (Trecho da entrevista com o porteiro, 24/10/2011).

Portanto, é necessário que todos os funcionários se sintam importantes na efetivação da inclusão e que as funções por eles desenvolvidas no ambiente escolar contribuam com a qualidade e permanência dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Formação dos funcionários para o trabalho com os estudantes com deficiência

A necessidade de formação para os funcionários da escola regular para a colaboração com o trabalho com os estudantes com deficiência precisa ser discutida e analisada pelas instituições de ensino. É unânime, na fala dos quatro funcionários pesquisados, a referência à falta de preparo para o trabalho com os estudantes com deficiência:

Precisa de projetos na escola, curso de capacitação porque a gente sempre tá com essas crianças e cada ano tá chegando mais (Entrevista com a auxiliar administrativa, 24/10/2011).

[...] a gente não vai dizer que está preparado, mas vai levando até ter um curso pra gente, é melhor ainda (Trecho da entrevista com o porteiro, 24/10/2011).

Não, nem um pingo [de preparo]! Tem que preparar bastante... (Entrevista com a merendeira, 24/10/2011).

[...] Não me sinto bem preparada, não. (Entrevista com a servente, 24/10/2011).

As falas desses profissionais demonstram a necessidade de se pensar na formação para que eles estejam aptos para colaborar na efetivação da inclusão. A ausência dessa formação deixa os funcionários preocupados por entenderem que é de fundamental importância a compreensão de como lidar com esses estudantes.

Acho que a gente teria que ter cursos de como trabalhar com eles e ter o acompanhamento diário [...], poderia até ser semanal... uma pessoa que acompanhasse a gente, um psicólogo aqui na escola. Acho que deveria ter psicólogo pelo menos para acompanhar não só esses alunos, como os outros e os funcionários também (Trecho da entrevista com a merendeira no dia 24-10-2011).

Acho que deveria ter um preparo maior [...] deveria ter um psicólogo aqui, pois acho que é a maior fonte para orientar. Acho que melhorava bastante (Trecho da entrevista com a auxiliar em administração no dia 24-10-2011).

As falas das duas funcionárias demonstram que elas compreendem que a escola precisa buscar apoio de outros profissionais para desenvolver um trabalho que contribua para

orientar e acompanhar os estudantes com e sem deficiência, bem como todos os profissionais, para a construção de uma cultura escolar inclusiva.

As dificuldades enfrentadas, devido à falta de formação dos funcionários, podem reforçar o sentimento de rejeição com relação à proposta de educação inclusiva, uma vez que esse despreparo os impede de colaborar, de modo eficaz, como agentes educacionais.

Considerações Finais

À luz dos depoimentos e de todo o trabalho de pesquisa, acreditamos que a inclusão só acontecerá de forma concreta quando todos os envolvidos no processo, de forma direta e indireta, se conscientizarem de que sua contribuição é necessária e igualmente útil para a inclusão e o desenvolvimento das pessoas com deficiência no contexto educacional e na ocupação de seus papéis sociais. Por isso mesmo, o sistema escolar que se pretenda inclusivo precisa investir na capacitação contínua não apenas dos professores, mas também dos demais funcionários da escola, trazendo-os para uma ação de sensibilização e atuação direta e constante na inclusão, pois as dificuldades ao se trabalhar com alunos com deficiência, por falta de capacitação, concepções e práticas equivocadas, interferem diretamente no processo educacional e se manifestam de formas subjetivas e objetivas na exclusão desses alunos.

A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino é um desafio para todos os profissionais da educação que atuam direta ou indiretamente nesse espaço.

Os dados e relatos elencados nas cinco categorias em análise das falas dos funcionários revelaram desde a ideia de que os **alunos com deficiência** são vistos como constituintes de um problema no contexto escolar, em face de sua aparente anormalidade, até a estigmatização e o olhar pejorativo fixado nas limitações dos deficientes.

Quanto à **concepção de inclusão**, nota-se um conceito de inclusão como *aceitação da exclusão*, ou seja, pretende-se que eles sejam incluídos em classes especiais com outros estudantes com deficiência. Isso revela desconhecimento do que realmente é a educação inclusiva em classes regulares, desnudando o despreparo da escola para a inclusão, nos moldes preconizados pela legislação em vigor.

A investigação quanto à **gestão da escola** para a inclusão revelou que os funcionários foram surpreendidos pela presença dos alunos com deficiência na escola. A inclusão se deu apenas pela via da matrícula, sem a formação dos trabalhadores para o acolhimento desses alunos. Isso reforça que os gestores precisam envolver os funcionários para ações inclusivas e mudanças para o acolhimento dos educandos com deficiência, especialmente do ponto de vista atitudinal e conceitual.

Quanto ao **papel dos funcionários**, evidenciam-se as contradições entre discurso e prática no trato com os alunos com deficiência, constatando-se a não internalização da

perspectiva inclusiva, apesar de ações esporádicas integradoras, movidas em geral por sentimento de compaixão.

No tocante à **formação dos funcionários**, percebem-se as alegações de falta de preparo para esse tipo de trabalho, associadas ao crescimento da demanda e à improvisação. O que denota a urgência de formação para esses trabalhadores.

Dessa forma, podemos afirmar que foi possível perceber através deste trabalho que em virtude da diversidade de alunos que a escola recebe, faz-se necessária a efetivação de mudanças nas concepções e práticas dos funcionários a respeito dos alunos com deficiência. Esses profissionais estabelecem contato diário com esses indivíduos e suas práticas são de fundamental importância para uma cultura escolar inclusiva.

Em diversos momentos, constatamos que os profissionais observados não se sentem preparados para lidar com esses estudantes. Essa atitude revela que a escola desconhece a importância da corresponsabilidade desses profissionais para a efetivação da inclusão. Essa falta de preparo dos funcionários para a inclusão também se deve ao fato de que o município não oferece cursos de formação nessa área, nem fundamentação teórica que auxilie a prática desses profissionais. No entanto, ficou notório, mesmo sem a formação necessária, o esforço de alguns funcionários em auxiliar os alunos com deficiências, embora sem consciência plena de seus papéis como agentes educacionais.

Este estudo aponta ainda para a necessidade de outros trabalhos que discutam não só a formação dos funcionários para a inclusão escolar de alunos com deficiência, como

também aspectos diversos aventados nos dados coletados e categorias em análise, os quais essa pesquisa não daria conta, em face de sua natureza monográfica. Ademais, ao longo desta pesquisa foi possível notar as contribuições que esses profissionais da escola podem trazer para novas discussões visando à construção de uma escola inclusiva.

Enfim, as concepções e práticas dos funcionários da educação sobre os estudantes com deficiência no município de Amargosa (BA), desafia-nos e aos gestores públicos a investimentos que possibilitem formação adequada aos trabalhadores da educação, inclusive os funcionários não especializados, para que a escola seja um ambiente acolhedor da diversidade e todos possam cumprir com suas funções visando a uma educação que atenda a diversidade de todos os atores nela implicados. Nossa expectativa primeira é que essa discussão ganhe vulto e a temática se imponha como necessária para que esses profissionais sejam contemplados e se percebam corresponsáveis pela inclusão, desempenhando com eficiência e esperança a sua função que, independentemente das especificidades laborais, é antes de tudo FUNÇÃO DE INCLUIR.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena B. Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A gestão da escola na construção de uma cultura inclusiva: uma ação colaborativa na escola regular. In: EPENN – Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, 20., 2011, Manaus: **Anais...** Manaus: UFAM, 2011. 1 CD-ROM.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da Escola Inclusiva: algumas reflexões. In: _____.; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.) **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41 – 51.

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva**: o professor mediador para vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CAPOEIRA E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: dialogando sobre prática pedagógica

Jean Adriano Barros da Silva²¹

Este estudo tem como intuito principal discutir as bases históricas e ideológicas que fundamentam a capoeira na Educação Infantil, a partir da análise do processo de inserção desta no contexto escolar, suas modificações adaptativas e suas possibilidades enquanto instrumento revolucionário ou conformador para edificação de uma pedagogia social. Faremos essa abordagem estabelecendo uma análise do processo histórico de introdução da capoeira na Educação Infantil, seguido de uma discussão sobre a potencialidade pedagógica revolucionária ou conformadora da capoeira, considerando o diálogo com alguns autores e culminando com algumas considerações

²¹ Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

que propõem uma reflexão sobre a prática pedagógica na Educação infantil para construção de uma sociedade mais justa, com indivíduos mais críticos, criativos e autônomos.

A capoeira, essa arte de origem controversa e que ainda desperta muita polêmica, emergiu no bojo das camadas populares e adentra as instituições públicas e privadas de forma arrebatadora e efusiva, sendo capaz de em pouco mais de quatrocentos anos de trajetória estar presente na maior parte das escolas, clubes, universidades, academias, dentre outros, se firmando com força em vários países do mundo, força esta que ora estamos precisando verificar, os interesses ideológicos que estão sendo defendidos nas entrelinhas de sua expansão pelo mundo e, em particular, na Educação Infantil.

Segundo dados fornecidos por Sérgio Luís de Souza Vieira, presidente da Confederação Brasileira de Capoeira (CBC), a capoeira hoje é praticada oficialmente em 132 países, tendo como instituições para administrar a modalidade atualmente, no Brasil, 84 Ligas Regionais e Municipais, 24 Federações Estaduais, uma Confederação Brasileira, uma Associação Brasileira de Árbitros, uma Associação Brasileira de Capoeira para Portadores de Necessidades Especiais. No âmbito internacional existe a Federação Internacional de Capoeira (FICA), que coordena trabalhos das Federações Nacionais de Capoeira existentes no Canadá, em Portugal, na Argentina, na França, dentre outros países.

É importante lembrar que esse fenômeno, chamado capoeira, não surgiu de forma instantânea, ou seja, ao longo de sua história inúmeras barreiras foram rompidas para que ela

se transformasse “de luta marginal a uma alternativa educacional”, e é justamente sobre o processo de inserção da capoeira nas instituições de ensino, em particular as de Educação Infantil, que discutiremos neste artigo; analisando as possibilidades da capoeira enquanto ferramenta metodológica na construção de uma pedagogia social ou sua utilização como instrumento alienador para manutenção da lógica capitalista.

A escola e a capoeira

Partindo dos princípios de que a capoeira, ao longo de sua história, passou por uma série de transformações para firmar seu espaço no ambiente escolar e de que a escola funciona, na maioria das vezes, como um aparelho ideológico do estado, que por sua vez estará sujeito aos ditames do capital, tentaremos aqui traçar um painel desta dialética relação entre a capoeira e a escola.

Para compreender os conflitos dessa relação, precisamos lembrar que o surgimento da escola teve suas bases associadas a uma estratégia de manutenção da diferença entre a classe operária e a classe burguesa, sendo esta última beneficiada pela manutenção ideológica garantida pela escola, pois ali estariam garantidos os princípios de construção da separação entre “fazer e pensar”, “corpo e mente” e etc., princípios estes que resistem até os dias atuais. Segundo Dangeville (1978):

Todo sistema de ensino da sociedade capitalista assenta no racionalismo burguês, ou seja, um idealismo

ou iluminismo que esclarece os espíritos, a massa e a matéria. Neste sentido, o princípio de “revelação” está no seio das escolas burguesas tanto laicas como religiosas. Toda a sociedade dividida em duas classes é necessariamente idealista: a elite esclarecida dita as normas, e a massa bruta deve segui-las sem discussão. (p. 35)

A partir da análise do contexto acima, fica fácil compreender o tamanho do “desafio” e das transformações que foram “necessárias” para enquadrar a capoeira na lógica escolar, pois a capoeiragem historicamente foi também símbolo de contestação da lógica vigente e sua fundamentação filosófica; centra-se em uma simbologia que extrapola o conceito de educação escolar, ratificando o verdadeiro conceito de educação, que não estabelece fronteiras, nem limites para as relações de ensino-aprendizagem. Segundo Brandão (1981):

Quando a escola é a aldeia, a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais, de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada à sombra de um modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para outra, dentro de história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende a ensinar a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser. (p. 13)

Desse conceito mais amplo de educação surgem as bases filosóficas dos ensinamentos da simbologia da capoeiragem. Assim fica fácil compreender o tamanho do abismo entre a matriz norteadora da capoeira e a forma na qual ela se apresenta hoje nas escolas de Educação Infantil, ou seja, algumas das adaptações que permearam esses anos de transformações da capoeira pela sobrevivência esterilizaram a possibilidade revolucionária de construção de uma pedagogia social que está impregnada em algumas sociedades do continente africano que acabaram por influenciar a estruturação e reelaboração de práticas em território brasileiro, tais como a própria capoeira. Nessa perspectiva tentaremos, a partir de um diálogo com os teóricos e as reflexões sobre a filosofia da capoeira transmitida oralmente pelos grandes mestres desta arte, organizar um breve levantamento histórico da capoeira e analisar algumas possibilidades de intervenção da capoeira para uma pedagogia social na Educação Infantil.

Sobre a ideia de pedagogia social, queremos dialogar com o pensamento de Pistrak, que nos traz uma lógica que aponta para a construção de uma escola educadora do “povo”, que transforme a vida escolar numa extensão dinâmica da problematização das questões sociais, vinculando não só seus conteúdos, mas principalmente o método de ensino a serviço de uma transformação social que minimize as injustiças sociais e atenda aos interesses dos “excluídos” e menos favorecidos, a partir do estímulo da auto-organização dos estudantes, organização do ensino em complexos temáticos e das relações entre escola e trabalho.

Da luta marginal a uma alternativa educacional

Por volta da década de 1930, através da criação e oficialização legal da Luta Regional Baiana (Capoeira Regional), estruturada por Manoel dos Reis Machado (Mestre Bimba) e seus discípulos, a capoeira ganha uma nova roupagem que abre a possibilidade de sua institucionalização. Porque pela primeira vez a sociedade reconhecia e decodificava os símbolos que fundamentavam a prática de ensino da capoeira, por meio de um método sistematizado e escrito que poderia facilmente ser implantado em diversas instituições. Esse fato, aliado a uma conjuntura política que estimulava ideais nacionalistas pela forte influência do “Estado Novo” de Vargas na defesa de um modelo de ginástica que pudesse ser genuinamente brasileiro, impulsionou um grande crescimento e a divulgação da capoeira. Outro fator que contribuiu muito para a expansão da capoeira institucionalizada foi a condição desta alternativa apresentar-se como uma possível tentativa de cooptação e controle de uma arte que insurgisse de forma subversiva em alguns pontos do território nacional, a exemplo das maltas do Rio de Janeiro e de outros pequenos movimentos de contestação da estrutura social vigente, que tinham na capoeira um “braço” de luta; ou seja, é importante lembrar que essa aceitação teve um preço alto, pois a necessidade de atender aos anseios de uma classe social dominante enquadrou e remodelou a capoeira em um perfil alienador, que em última instância desarticulava sua simbologia metodológica revolucionária e a colocava a serviço do sistema.

Sobre as maltas podemos citar um relatório do ministro e secretário dos negócios da justiça referente ao ano de 1878, revelando toda a preocupação do estado com a capoeira:

Uma das mais estranhas enfermidades morais desta grande e civilizada cidade é a associação de capoeiras. Associação regularmente organizada, com seus chefes, sua subdivisão em maltas, que denominam badernas, com sinais e gírias próprias. Grupos de turbulentos, ávidos de assuadas, de lutas e de sangue, concorrem à voz de seus chefes das grandes reuniões populares e festividades públicas, para o fim de decidirem por meios violentos as suas contendas e rivalidades. (FILHO; LIMA, apud ARAÚJO, 1997, p. 175).

A partir dessa transformação, a capoeira gradativamente vai inserindo-se no contexto escolar, podendo-se atribuir ao Mestre Bimba um papel importante neste processo, pois através de seu contato com estudantes universitários de Salvador, que o convidaram para ensinar na pensão onde residiam, o mestre pôde ter acesso a uma camada social e a códigos e símbolos do conhecimento científico que possibilitaram a criação e sistematização desse novo modelo de ensino da capoeira. A partir daí a Capoeira inicia seu processo de institucionalização. Segundo o Mestre Itapoã, citado por Vieira (1990):

Quando o Mestre foi parar lá, os estudantes começaram a conversar com ele, que a capoeira não podia ser uma coisa perseguida pela polícia. Isso foi em 1934, quando os caras foram para Salvador

estudar Medicina. O Nordeste todo ia estudar lá. Foi assim que ele começou a ter contato com a sociedade da época. (p. 123)

O novo modelo de capoeira criado por Bimba e seus discípulos passa a ser reconhecido paulatinamente pela sociedade civil, sendo inclusive o Mestre Bimba agraciado com o título de Instrutor de Educação Física, mediante diploma oficial assinado por Dr. Gustavo Capanema, o então Ministro de Educação, no ano de 1957 pelo enquadramento do ensino da capoeira na legislação vigente (DECÂNIO, 1997, p. 118). Apesar dos avanços proporcionados por Bimba, ele só teve acesso a uma única instituição, que foi o CPOR (Centro de Preparação de Oficiais da Reserva), na qual ministrou aulas de capoeira para os aspirantes da reserva. Esse fato denota que a capoeira institucionalizada inicia-se com M. Bimba, mas só vem se firmar com o passar dos anos, através de outras iniciativas promovidas por seus alunos.

As transformações sofridas no processo de ensino da capoeira iniciaram a aproximação da mesma ao ambiente escolar, favorecendo seu reconhecimento e ampliando suas perspectivas com vista a se firmar como ferramenta pedagógica no processo educativo alienador do modelo capitalista. Conforme Abreu (2003):

Sobre a oitava: era na roda, sem a interrupção do seu curso que se dava à iniciação, com o mestre pegando nas mãos do aluno para dar uma volta com ele. Diferentemente de hoje em dia, quando é mais frequente

iniciar o aprendizado através de séries repetitivas de golpes e movimentos, antigamente o lance inicial poderia surgir de uma situação inesperada, própria do jogo: um balão boca de calça, por exemplo. A partir dele se desdobravam outras situações inerentes ao jogo, que o aprendiz vivenciava orientado pelos “toques” do mestre... (p. 20).

No Brasil, por volta do final da década de 70 e início da década de 80, tivemos um grande crescimento no número de instituições de ensino da capoeira, fato que contribuiu muito para a pulverização da capoeira em escolas, universidades e creches, acrescentando a estes ambientes de trato com o conhecimento um toque de cultura e inúmeras possibilidades de intervenção no que se refere à atividade física, que acabam sendo respaldadas por leis e sugerida por diversos instrumentos informativos que orientam a educação escolar, a exemplo dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dentre as possibilidades de trato da capoeira no universo da Educação Infantil, destacaremos algumas faces dessa arte que representam alternativas reais e concretas de intervenção pedagógica com crianças de 0 a 6 anos, que se otimizam a partir de suas interlocuções, contextualização e intencionalidade pedagógica. Dentre estas a musicalidade, o movimento, o ritual e as relações interpessoais. Vale ressaltar que em nossa análise destacaremos a potencialidade na construção da pedagogia social, contudo esta só se firmará na prática a partir de uma apropriação crítica por parte dos educandos e educadores,

pois a capoeira poderá facilmente estar servindo tanto à “revolução” quanto à “conformação alienada”.

A capoeira e sua musicalidade

A musicalidade na capoeira tem papel fundamental, pois dela se desencadeia boa parte do processo ritualístico da capoeira, ou seja, é a partir da musicalidade que os movimentos são executados, os instrumentos são tocados e as cantigas entoadas. Portanto, toda a contribuição da musicalidade no processo pedagógico infantil poderá facilmente ser transportada para a intervenção da capoeira nesse contexto, haja vista que a musicalidade é condição fundamental para a prática da capoeira.

O ritmo, elemento potencialmente explorado na musicalidade da capoeira, tem o poder gerador de impulso e movimento no espaço, desenvolvendo a motricidade e a percepção sensorial, além de induzir estados afetivos, contribuindo para algumas aquisições, tais como: linguagem, leitura, escrita e lógica matemática. Sobre cirandas e danças cantadas, Lê Boulch (1982) afirma:

A associação do canto e do movimento permite a criança sentir a identidade rítmica, ligando os movimentos do corpo e os sons musicais. Estes sons musicais cantados, emitidos pelas crianças e ligados a própria respiração, não têm o caráter agressivo que pode revestir um tema musical no qual a criança deve adaptar-se aos exercícios de

sincronização sensório-motora. Esta atividade representa um estágio prévio ao ajustamento e um suporte musical imposto à criança. (p. 182).

O trabalho musical da capoeira proporciona o ajustamento rítmico da criança correlacionando a noções de tempo-espço, o que favorece um maior equilíbrio emocional desta, melhorando as relações com os outros colegas a partir do respeito do ritmo do outro e de si mesmo.

Na utilização dos instrumentos da capoeira (berimbau, pandeiro, atabaque e outros) podemos estar dando significativa contribuição no que tange ao desenvolvimento da coordenação motora fina, pois a partir do manuseio desses instrumentos a criança perceberá as implicações de gestos menores (finos), relacionados aos objetos, o que possibilitará uma melhoria no processo de escrita, entre outros em que essa habilidade é necessária. Ainda podemos perceber o importante papel dos instrumentos musicais, como objeto material, no trabalho com crianças a partir do segundo ano de idade, pois segundo Lê Boulch (1982):

A investigação no mundo dos objetos traduz-se por uma atividade percepto-motora que vai permitir a aquisição rápida das práxis, assegurando o desenvolvimento da função de ajustamento, dando um suporte à organização perceptiva. Por outro lado, a ação sobre o objeto permite a criança experimentar o peso e a resistência do real. (p. 39).

Outro aspecto importante sobre a musicalidade é que a capoeira tem, tradicionalmente, sua difusão pautada na

oralidade, a qual tem nas cantigas um mecanismo importante de desenvolvimento fisiológico da fala, bem como de transmissão da cultura de geração para geração; ou seja, as letras das cantigas são carregadas de ditos populares e parábolas que traduzem posturas morais, cívicas e afetivas, que quando bem orientadas por uma intenção pedagógica crítica e com nexos na totalidade, podem servir de estratégia na construção de uma sociedade mais justa e humana.

○ “movimento” e a capoeira

O “movimento” tem papel de grande relevância no desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos, sendo fundamental na construção da cultura corporal humana. Por tudo isso, é papel preponderante das instituições de Educação Infantil criar possibilidades materiais, estruturais e pedagógicas para a construção de um universo que possibilite o trato com situações-problema no campo do movimento, pois dessa forma serão potencializadas as suas propriedades benéficas na edificação de melhorias no campo afetivo, motor, cognitivo e social.

Por em sua essência, a capoeira ser uma atividade eminentemente prática, enfocando no jogo da roda de capoeira um de seus momentos mais sublimes e característicos, e por esse jogo se consolidar a partir de movimentos corporais, a capoeira funciona como importante agente facilitador no trato com o movimento na Educação Infantil. Através da atividade com a capoeira a criança poderá facilmente familiarizar-se

com a imagem do próprio corpo, pois os exercícios que permeiam a prática da capoeira envolvem todas as partes do corpo, inclusive contando com a aquisição de gestos associados a uma cadência rítmica em dinâmicas que fortalecem a integração dos envolvidos, ajudando no amadurecimento das noções tempo-espço, além de desenvolver, cada vez mais, uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

A capoeira auxiliará na ampliação das diferentes qualidades físicas e dinâmicas do movimento, pois são frequentes as situações em que os alunos são convidados a simular movimentos que começarão de naturais, a exemplo da ginga (que nada mais é do que uma variação do ato de andar), até situações de maior elaboração técnica, melhorando a condição do andar, correr, pular, trepar, equilibrar, rolar, além de trabalhar força, velocidade, resistência e flexibilidade, isso juntamente com um suporte lúdico, que é fator preponderante para a prática da capoeira e nas intervenções pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos. Segundo Rego (1968, p. 359), que compartilha da ideia de que luta e brincadeira são componentes da capoeira: “primitivamente a capoeira era o folguedo que os negros inventaram para os instantes de folga e divertirem a si e os demais nas festas de largo, sem, contudo deixar de utilizá-la como luta no momento preciso para sua defesa”.

○ ritual da capoeira e as relações interpessoais

Neste item temos um elo fundamental entre toda a parte técnica descrita acima e as possibilidades da capoeira enquanto

ferramenta pedagógica da classe operária, pois essas relações interpessoais, no ambiente da capoeira, são regadas por símbolos ritualísticos que reforçam a “produção” coletiva para o coletivo, com uma relação de ensino-aprendizagem horizontalizada que só funciona a partir da participação democrática dos envolvidos na ação pedagógica; isto é, quando abordada nessa perspectiva, a capoeira estará firmando as bases da revolução social. Segundo Pistrak (2000):

Se quisermos desenvolver a vida coletiva, os restaurantes coletivos, os clubes, etc., devemos formar entre os jovens não somente a aptidão para este tipo de vida, mas também a necessidade de viver e trabalhar coletivamente, na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos. Este é o único terreno que podemos escolher se quisermos obter resultados positivos na luta que se trava por um novo modo de vida. (p. 54).

Uma das grandes lições que a capoeira encerra em seu arcabouço ritualístico é a questão do “aprender fazendo” atrelado à contextualização do conteúdo, ou seja, esta herança que herdamos da sociedade africana nos ensina que não devemos dicotomizar a ação prática do aprendizado teórico; isto é, boa parte de tudo que aprendemos na capoeira acontece por uma experimentação prática, que geralmente é catalisada por um ambiente que mescla indivíduos com diferentes experiências mediados pela intervenção do mestre para a produção de um bem comum a todos. O ensino da capoeira aponta para uma relação democrática entre educandos e educadores,

fortalecendo a zona de desenvolvimento proximal, apresentada por Rego (2000) como:

A distância entre aquilo que ele é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracterizando aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal ou potencial”. (p. 73).

Ainda segundo Rego (2000), podemos dialogar com a ideia de que o aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

É importante lembrar que todo esse processo de construção do conhecimento está sempre permeado, na capoeira, por uma forte relação de respeito mútuo e parceria. Porque o conceito de coletividade (“irmandade”) prevalece durante todo o ritual da capoeira, apesar de ela ser frequentemente confundida com o jogo atlético e competitivo, negando o objetivo natural dessa arte que é “jogar com” e não contra o outro, ratificando a unidade da dupla sob o signo de parceria, que prevalece também dentre os outros componentes da roda.

No trabalho de capoeira com crianças pequenas, podemos perceber nitidamente uma melhoria nas relações interpessoais, ajudando desde crianças muito introspectivas até aquelas com problemas de hiperatividade, equilibrando as

relações e promovendo uma sensível melhora da autoestima, pois a constante necessidade de realização coletiva garantida pelo ritual da capoeira possibilita o exercício de se lidar com o outro e suas diferenças. Isso se firma como importante mecanismo para resolução de possíveis situações emergentes das relações sociais cotidianas, contribuindo com a formação de indivíduos mais críticos, criativos e autônomos.

Considerações Finais

Com base na análise deste estudo, podemos inferir que a capoeira possui elementos que potencializam ações para a construção de uma pedagogia social e, conseqüentemente, de um modelo escolar infantil revolucionário, com nexos na totalidade que responderá aos problemas da classe operária buscando as raízes das injustiças sociais, garantindo pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo; superando-se dessa forma a visão de que a escola é apenas um lugar de ensino, ou de estudo dos conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam, pois segundo Pistrak (2000, p. 11): “[...] é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida. Ou seja, em sua proposta pedagógica a escola somente atinge os objetivos de educação do povo se consegue interligar os diversos aspectos da vida das pessoas [...]”. Sendo a capoeira um reflexo micro da sociedade, com possibilidades reais de transformação, proponho a capoeirização da escola, que em esfera macro representará a proposta de educação com base nos interesses da classe operária.

Outra questão que precisamos ressaltar sobre a capoeira é que ela em seu ritual poderá desenvolver o processo de auto-organização dos educandos como base no desenvolvimento pedagógico da escola estimulando a cooperação infantil para a edificação de uma participação igualmente consciente e ativa.

Referências

ABREU, Frede. **O Barracão do Mestre Waldemar**. Salvador: Organização Zarabatana, 2003.

ARAUJO, E. de. **Estudo histórico sobre a polícia da capital federal, 1808-1831**. Rio de Janeiro: Typographia Leuzinger, 1897.

BOULCH, Lê. **O Desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

DANGEVILLE, Roger. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

DECÂNIO FILHO, A. A. **Falando em capoeira**. Salvador: [S/Editora], 1997. (Coleção São Salomão).

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

REGO. Waldeloir. **Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico.** Salvador: Itapuã, 1968.

VIEIRA. Luiz Renato. **Da vadição à capoeira regional: uma interpretação da modernização cultural no Brasil.** (Dissertação) Mestrado. Brasília: Departamento de Sociologia, UnB, 1990.

_____. A Capoeira disciplinada. Estado e cultura popular no tempo de Vargas. **Revista História e Perspectiva.** Uberlândia, n. 7, p. 111-132, jul./dez. 1992.

MINICURRÍCULO DOS AUTORES

MARCIA VALÉRIA COZANNI: Doutora em Ciências da Motricidade Humana, Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do GEEDI – Grupo de Estudo em Educação, Diversidade e Inclusão.

KLEBER PEIXOTO DE SOUZA: Licenciado em Pedagogia, Especialista e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (FE-UnB). Professor Assistente no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP-UFRB). Coordenador do Grupo de Estudo em Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI).

EMMANUELLE FÉLIX DOS SANTOS: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2004), Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2005) e Proficiente no uso e ensino de LIBRAS em

nível Superior pelo MEC/ UFSC (2007). Professora Auxiliar do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP-UFRB). Membro do Grupo de Estudo em Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI).

THEREZA CRISTINA BASTOS COSTA DE OLIVEIRA: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunto do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do GEEDI – Grupo de Estudo em Educação, Diversidade e Inclusão.

FABIANA RODRIGUES DOS SANTOS: Doutora em Ciências pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP) da Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunto do CFP da UFRB. Membro do GEEDI – Grupo de Estudo em Educação, Diversidade e Inclusão.

IRENILSON DE JESUS BARBOSA: Graduado em Pedagogia, Mestre e Doutorando em Educação (UFBA), Professor Assistente do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Membro do Grupo de Estudo em Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI-UFRB) e GEINE (UFBA).

JEAN ADRIANO BARROS DA SILVA: Professor Assistente do curso de Educação Física do Centro de Formação de Professores - UFRB / Mestre de Capoeira / Mestre em Educação –

FACED-UFBA. Membro do GEEDI – Grupo de Estudo em Educação, Diversidade e Inclusão.

ANDRELÂNDIA DA MOTA COSTA BARRETO: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Professora da Educação Básica na cidade de Salvador, BA.

LUCINÉIA JESUS NASCIMENTO: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Coordenadora de Educação Infantil da Rede Municipal de Lage, BA.

ANA PAULA CONCEIÇÃO COSTA: Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro do GEEDI – Grupo de Estudo em Educação, Diversidade e Inclusão. Bolsista PPQ - Programa de Permanência Qualificada.

NATALI SALA DA SILVA: Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro do GEEDI – Grupo de Estudo em Educação, Diversidade e Inclusão. Bolsista PPQ - Programa de Permanência Qualificada.

TATIANE DOS SANTOS CAMPOS: Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro do GEEDI – Grupo de Estudo em Educação, Diversidade e Inclusão. Bolsista PPQ - Programa de Permanência Qualificada.



Esta obra foi composta nas fontes Minion Pro e Avenir
formato 14 x 21cm, mancha de 10 x 17,8 cm.

A impressão se fez sobre papel Polén 80g e
capa em Supremo 250g, impresso por Gráfica e Editora Copiart
no ano de 2013