

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA SALA COMUM  
E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)  
SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**

TRÊS LAGOAS / MS  
2023

ANA LÚCIA DE ARRUDA RAMOS REZENDE

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA SALA COMUM  
E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)  
SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Infâncias e Diversidades

Orientador: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

TRÊS LAGOAS / MS  
2023

Nome: Ana Lúcia de Arruda Ramos Rezende

Título: Concepções e práticas de professores da sala comum e do atendimento educacional especializado (AEE) sobre inclusão escolar

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

Orientador: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Eliane de Souza Ramos

Instituição: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Alexandre Cougo de Cougo

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

**A Deus...** “Porque ele faz infinitamente mais do que pedimos, do que pensamos...” (CARFI, Ton– Infinitamente mais, 2020).

**A meus pais ...** “Pegue os pedacinhos de afeto e de ilusão, misture com um pouquinho de amizade...” (Toquinho – Receita de Felicidade, 2003)

**A meu filho Felipe...** “Por um instante minha vida se fez mais bonita quando você chegou...” (Bryan Behr - A vida é boa com você, 2023).

**Ao meu marido José Renato...** “Toda pedra no caminho você pode retirar, com uma flor que tem espinhos você pode se arranhar, se o bem e o mal existem, você pode escolher, é preciso saber viver”. (Titãs – É preciso saber viver, 1998).

**À querida Isaurinha (in memoriam) ...** “De todo amor que eu tenho metade foi tu que me deu, salvando minha alma da vida...” (Dona Cila- Maria Gadú, 2009).

**Aos queridos Luís Fernando (irmão) e Tio Paulo (tio) – ambos in memoriam...** “Você precisa de fé menina, fé, acreditar nos teus sonhos, precisa de amor, menina, amor...” (Fé Menina – Dazaranha, 2014).

**A meus alunos...** “Quanto ainda falta para entender viver é melhor que sonhar, faça a sua sorte encontrar você...” (A vida não erra – Vicka, 2022).

**Às minhas colegas de trabalho...** “Acreditar no sorriso e não se dar por vencido...” (Daqui só se leva o amor - Jota Quest, 2015).

**Ao amigo Armando...** “Se alguém já lhe deu a mão e não pediu mais nada em troca pense bem pois é um dia especial...” (Tiago Iorc – Dia Especial, 2016).

**Ao amigo Ricardo...** “Quem cuida com carinho de outra pessoa, se importa com alguém que nem conheceria...” (Nando Reis e Ana Vilela - Laços, 2020).

**Ao amigo Luceni...** “Amigo é coisa pra se guardar debaixo de sete chaves, dentro do coração...” (Canção da América – Milton Nascimento, 1979).

**À amiga Calula (in memoriam) ...** “É sobre saber que em algum lugar alguém sela por ti...” (Trem Bala – Ana Vilela, 2017).

**Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI)...** “Vivemos esperando dias melhores, dias de paz, dias a mais, dias que não deixaremos para trás...” (Dias Melhores –Jota Quest, 2020).

**Aos professores da UFMS...** “Tanta coisa boa a vida tem pra te dar...” Celebrar – Jammil, 2015).

**Aos secretários da UFMS, em especial ao Matheus...** “Gratidão...É privilégio de quem vê a vida com o coração...” (Gratidão – Rafa Gomes, Padre Reginaldo. 2019).

**Aos professores de minha banca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane de Souza Ramos e Prof. Dr. Alexandre Cougo de Cougo.** “É tão bom quando a gente tem fé e acredita, existe uma vida bonita como quem cultiva uma flor...” (É tão bom – Luiz Caldas, 1986).

**Ao meu querido orientador e amigo, Prof. Dr. José Eduardo Evangelista Lanuti...** Sempre estive ao meu lado, me deixando sonhar, querendo ver o brilho nos meus olhos, querendo me ver superar todos os obstáculos, inclusive os do Mestrado, e não poupou esforços para isso. GRATIDÃO! “Te quero ver com brilho nos olhos, te quero ver ressignificar, te quero ver a fé que remove montanhas, te ver superar...” (Jota Quest – Te ver superar, 2022).

Alguns signos me afetaram e fizeram com que eu escolhesse esses trechos de música para agradecer a cada um de vocês

## SIGLAS

AAL	ACADEMIA ARAÇATUBENSE DE LETRAS
AEE	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
APAE	ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CAAE	CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO PARA APRECIÇÃO ÉTICA
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEI	CENTRO EDUCACIONAL INFANTIL
CEP	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CESIR	NÚCLEO RAMAIN-THIERS LTDA, ANTIGO CENTRO DE ESTUDOS SIMONNE RAMAIN LTDA
CNS	CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE
DR	DOUTOR
EPSIBA	ESPAÇO PSICOPEDAGÓGICO DE BUENOS AIRES
HTPC	HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO
IE	INSTITUTO EDUCACIONAL
IEE	INSTITUTO EDUCACIONAL ESTATUAL
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DO ENSINO NACIONAL
LEPED	LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ENSINO E DIFERENÇA
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MS	MATO GROSSO DO SUL
NEPI	NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INCLUSÃO
PNEEPEI	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PPGE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROF	PROFESSOR

SAEB	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SECADI	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO
SP	SÃO PAULO
SUS	SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE
TA	TECNOLOGIA ASSISTIVA
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UFMS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNICAMP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNITOLEDO	CENTRO UNIVERSITÁRIO TOLEDO

REZENDE, Ana Lúcia De Arruda Ramos. **Concepções e práticas de professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre inclusão escolar**. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Campus de Três Lagoas. 2023.

## RESUMO

Esta dissertação se refere à pesquisa intitulada *Concepções e práticas de professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre inclusão escolar*, desenvolvida no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI), vinculada à linha de pesquisa Educação, Infância e Diversidades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. As concepções docentes díspares sobre a inclusão escolar no ambiente de trabalho da pesquisadora foi o problema que deu origem à pesquisa, que buscou responder à pergunta: *Quais as concepções sobre inclusão escolar que os professores da sala comum e do AEE de uma escola da rede municipal de ensino possuem/adotam para organizar o seu trabalho pedagógico?* Com base nessa pergunta, a Pesquisa Narrativa desenvolvida teve como objetivo geral compreender quais concepções sobre inclusão escolar orientam a organização e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Como instrumento de produção de dados, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de ouvir cuidadosamente os relatos docentes. Além disso, os relatos de campo da pesquisadora foram fontes de dados da pesquisa. A interpretação dos dados produzidos se deu a partir da produção de narrativas por parte da pesquisadora, a partir dos referenciais teóricos utilizados no estudo. Como resultados, concluí que a concepção dos professores sobre a inclusão escolar se baseia em formações voltadas ao Modelo Médico de interpretação da deficiência, o que influencia diretamente suas práticas pedagógicas. Os professores pensam a inclusão como integração, pois idealizam um modelo de aluno e propõem a adaptação de atividades para aqueles que não correspondem a essa ideia. Desconhecem o que é o Atendimento Educacional Especializado e como esse serviço pode auxiliar os professores na eliminação das barreiras encontradas por alguns alunos. Atribuem ao acompanhante a função de ensinar. Além disso, por falta de conhecimento, não rebatem as orientações equivocadas do sistema educacional, como aquelas que sugerem a adaptação de atividades para alguns estudantes. Supervalorizam os materiais e recursos acreditando que eles serão suficientes para lidarem com os desafios encontrados em sala, mas não têm clareza da melhor forma de utilizá-los. Nossas concepções e práticas são, muitas vezes contraditórias e, ainda, nem sempre se alinham à inclusão. A pesquisa revelou ainda que os professores buscam por formações que os ajudem a lidar com os desafios da inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Concepções docentes. Práticas docentes. Narrativas.



REZENDE, Ana Lúcia De Arruda Ramos. **Conceptions and practices of regular classroom teachers and the Specialized Educational Service (SES) on school inclusion.** 109f. Dissertation (Master of Education). Graduate Program in Education. Federal University of Mato Grosso do Sul - UFMS. Campus of Três Lagoas. 2023.

## **ABSTRACT**

This dissertation refers to the research entitled Conceptions and practices of regular classroom teachers and the Specialized Educational Service (SES) Concepções e práticas de professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) on school inclusion, developed at the Center for Studies and Research in Inclusion (CSRI) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI), linked to the line of research Education, Childhood and Diversities of the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas campus. The disparate teachers' conceptions about school inclusion in the researcher's work environment was the problem that originated the research, which sought to answer the question: What are the conceptions about school inclusion that regular classroom teachers and the SES of a public school's education network have/adopt to organize their pedagogical work? Based on this question, the developed Narrative Research had as general objective to understand which conceptions about school inclusion guide the organization and development of their pedagogical practices. As an instrument for data collection, semi-structured interviews were developed in order to listen carefully to the teachers' reports. In addition, the researcher's field reports were sources of research data. The interpretation of the data produced was based on the production of narratives by the researcher, from the theoretical references used in the study. As a result, I concluded that the teachers' conception of school inclusion is based on training focused on the Medical Model of disability interpretation, which directly influences their pedagogical practices. Teachers think of inclusion as integration, because they idealize a student model and propose the adaptation of activities for those that do not correspond to this idea. They do not know what the Specialized Educational Service is and how this service can help teachers in eliminating the barriers encountered by some students. They assign to the support assistant the function of teaching. In addition, due to lack of knowledge, they do not refute the mistaken orientations of the educational system, such as those that suggest the adaptation of activities for some students. They overvalue the materials and resources believing that they will be enough to deal with the challenges encountered in the classroom, but they are not clear on how to effectively use them. Our conceptions and practices are often contradictory and yet do not always align with inclusion. The research also revealed that teachers are looking for training that helps them deal with the challenges of school inclusion.

**Keywords:** School inclusion. Teachers' conceptions. Teaching practices. Narratives.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 Uma criança professora de bonecas.....	14
1.2 A oradora da turma.....	15
1.3 Caminhos percorridos.....	16
1.4 A escrita como fonte de autoconhecimento e reflexão.....	23
1.5 Renascimento.....	25
1.6 Nas pontas dos pés.....	27
1.7 Um problema a ser investigado.....	29
<b>2 O CAMINHO METODOLÓGICO QUE ESCOLHI .....</b>	<b>35</b>
2.1 Abordagem e tipo de pesquisa.....	35
2.2 Instrumento de produção de dados.....	37
2.3 Universo de investigação: espaço e sujeitos.....	41
2.4 Estudo dos dados.....	43
2.5 Fases da pesquisa.....	44
<b>3 Inclusão Escolar: Sentidos de uma professora - pesquisadora.....</b>	<b>45</b>
3.1 Inclusão ou integração escolar?.....	45
3.2 Concepções e práticas docentes: a importância dessa relação.....	49
3.3 Sistemas de ensino: embrutecedores ou emancipadores do trabalho docente?.....	54
3.4 Atendimento Educacional Especializado: um serviço a ser desvendado e compreendido.....	59
<b>4 interpretações da Pesquisadora sobre os dados produzidos.....</b>	<b>62</b>
4.1 Concepções e práticas de Hortênsia:.....	62
4.2 Concepções e práticas de Margarida.....	70
4.3 Concepções e Práticas de Rosa.....	75
4.4 Concepções e Práticas de Verbena:.....	86
4.5 Concepções e Práticas de Violeta.....	89
4.6 Concepções e Práticas de Acácia.....	92
<b>5 Conclusões .....</b>	<b>97</b>
5.1 Sobre as experiências formativas dos professores em relação à inclusão escolar.....	98
5.2 Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.....	100

5.3 Sobre as concepções sobre inclusão escolar que orientam a organização e o desenvolvimento do trabalho docente na escola .....	101
5.4 Sobre o pesquisar e o (me) transformar .....	102
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE 02 - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>111</b>

## PRÓLOGO

### UM MENINO DIFERENTE

Era uma vez um menino  
Que ainda bem pequenino  
Se sentia diferente.

Uns perguntavam:  
Por que anda assim?  
Outros diziam:  
Por que fala assim?  
Muitos insistiam:  
Por que é assim?

Na canção pedia a Deus  
Que nunca o abandonasse  
E, ainda que houvesse problemas,  
Que ele o amparasse.

O menino sorriu  
Quando a resposta ouviu:  
“Meu filho, eu vou sempre te amar,  
Nunca te abandonar”

O menino não sabia  
O que responder direito  
Porque, na verdade,  
Não se via como defeito.  
Aí vieram os apelidos,  
Aí vieram os risos,  
Aí vieram os deboches,  
Mas o menino, forte,  
Insistia em sorrir.  
“Não importa que riam de mim,  
Eu sou mesmo diferente,  
E sorte de quem, como eu,  
Não vai no” coro dos contentes”.

(LUCENI, 2013).

Então, o menino percebeu  
Que a vida não seria fácil,  
Mas para não ficar sempre triste,  
Uma canção ele fez.

Ao longo de minha jornada pessoal e profissional, tenho me identificado com pessoas especiais e Antônio Luceni, o autor do texto “*Um menino diferente*”, é um desses grandes amigos, que fez alguns prefácios para os livros infantis que escrevi. O que nos uniu foi a paixão pela literatura.

Quando concebemos a diferença como um atributo que está em algumas pessoas, sentimo-nos capazes de definir quem são os seres comuns e os diferentes, por meio de comparações, julgamentos. Somos, então, impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da inclusão.

Sempre considerei a singularidade humana como algo positivo, afinal, como poderia estabelecer trocas com pessoas que fossem exatamente iguais a mim? Existiriam pessoas iguais a mim? A diferença à qual me refiro é interna à cada indivíduo, o modo que cada um tem de pensar, agir e estar.

Conforme Mantoan (2015, p. 34), a diferença humana, na compreensão mais geral “é o que o outro é - ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente; é o que está sempre no outro, que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele”.

Segundo Lanuti (2019, p.15):

Cada vez mais se acredita que a diferença é a causa de muitos problemas que vivenciamos. Então, são desenvolvidos métodos para contê-la, como se essa fosse a saída para se estabelecer uma ordem nesse mundo caótico, incontrolável. Nessa busca, tentamos definir “o que” somos e “o que” os outros são, e pouco nos dedicamos a conhecer “quem” somos e “quem” são todos aqueles que, como nós, não são delimitados por algum atributo e nem representados por uma categoria qualquer. A diferença deve ser problematizada, nunca reduzida em suas potências.

Precisamos ter sempre em mente que o desejo de reduzir a diferença de cada pessoa ao ser que, supostamente, é diferente, é fruto de uma construção cultural e social perversa, que está associada à idealização de um modelo, como alerta Lanuti (2019). A construção de uma sociedade inclusiva, depende do entendimento de que cada pessoa é singular e que não devem ser comparadas entre si. Não há, portanto, “o menino diferente...”, mas “um menino” diferente em si mesmo, “cada menino” diferente em si mesmo. Somos todos singulares.

## 1 INTRODUÇÃO

Trago, na memória, muitas descobertas pessoais e profissionais que me fazem ser a professora e pesquisadora que sou, hoje. Por isso, inicio esta dissertação com um memorial.

Ao atualizar minhas memórias, retomo minhas experiências práticas, compreendendo-as melhor a partir de uma teoria estudada. Acredito que a teoria está para a prática assim como a prática está para a teoria, ou seja, as duas são importantes e se complementam para que possamos compreender o contexto escolar e conduzi-lo para uma educação inclusiva, como bem relatam os professores Maria Teresa Egler Mantoan e José Eduardo Lanuti no livro *A escola que queremos para todos* (MANTOAN e LANUTI, 2022).

Assim como o professor José Eduardo Lanuti, meu orientador neste estudo, que revisitou suas memórias de formador de professores para construir sua tese de Doutorado, sinto a necessidade de atualizar as minhas memórias a partir de signos que considero, hoje, fundamentais em minha formação.

Segundo Lanuti (2019, p.23), pela memória não voltamos ao mesmo, porque o signo que nos mobiliza em um dado momento nos leva a lugares diferentes e, portanto, “[...] sempre encontramos algo novo ao consultá-lo; trata-se de adaptar o passado para se interpretar o presente; trata-se de um movimento de atenção à vida”.

Neste texto, a palavra *signo*<sup>1</sup> diz respeito ao que Gilles Deleuze nos apresentou em sua Filosofia da Diferença. Para esse autor, “o signo é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência (DELEUZE, 2010, p.15), a violência que nos força a pensar, questionar, refletir e aprender. Ainda para esse autor, “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos” (DELEUZE, 2003, p. 4).

Os signos que me afetam hoje são diferentes dos que me afetaram no passado e daqueles que me afetarão no futuro, assim como os que afetam em diferentes momentos as demais pessoas. Por isso, sei que este texto representa parcialmente o que mobilizo internamente, agora, para expressar o que desejo, o que venho aprendendo no movimento de leitura, escrita, docência e pesquisa.

---

<sup>1</sup> O signo que adoto no meu estudo não é o mesmo signo como é conhecido, por exemplo na área da linguística, mas um signo filosófico como é adotado na Filosofia de Deleuze.

O meu encantamento com a docência, já na infância; as experiências que vivi como aluna na escola da Educação Básica; minha formação acadêmica inicial e o que tenho vivido desde que ingressei em 2021 no mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), de Três Lagoas, são acontecimentos significativos para a construção da minha identidade profissional. Uma identidade que não é fixa, que está sempre em movimento.

### **1.1 Uma criança professora de bonecas**

Filha de educadores, acompanhava meus pais na preparação de suas aulas e, enquanto lecionavam, permanecia em casa, rodeada de livros infantis. Sonhava em ser professora.

Adorava dar aulas para minhas bonecas em uma lousa improvisada na edícula de casa. Organizava a sala com cadeiras enfileiradas e colocava uma boneca em cada uma. Com uma enorme régua dos meus pais, lia várias vezes o alfabeto.

Minha escolinha tinha a rotina de uma escola real. A hora da merenda não podia faltar, até as broncas que eu dava em “meus alunos”, guardo na memória. Dentre meus alunos/bonecos estavam a Cresci, o Feijãozinho e o Paulo que nomeei por não ter vindo com nome na caixa.

Em casa tínhamos uma enciclopédia infantil chamada *O mundo da criança*, que continha vários gêneros textuais. Com ela ministrava minhas aulas para os bonecos, realizando a leitura de imagens, pois ainda não era alfabetizada. Após me tornar uma leitora fluente, lia os textos para os bonecos apreciarem as poesias, poemas, contos e parlendas. O faz de conta tão necessário no universo infantil sempre me rodeou.

Outro fato que ilustra bem meu anseio em ser professora, foi o dia em que, ao participar de um desfile de miss infantil no Recinto de Exposição da cidade de Araçatuba/SP, onde ainda resido, escolhi me caracterizar de professora, usando óculos, uma caderneta e um lápis de ITU – aqueles bem grandes!

Enquanto cursava o Ensino Fundamental, meus pais delegaram a mim a responsabilidade de acompanhar a vida escolar do meu irmão caçula. Incomodada pelo fato de ele não querer mais ir à escola por estar sentado na fila “E”, que era

formada por crianças que ainda não sabiam ler, acabei alfabetizando-o em casa. Oferecia-lhe leituras diárias que colaboraram para torná-lo um leitor fluente. Com sua conquista, passou a ocupar rapidamente um lugar na fileira “A” e todos os dias recebia uma estrela na cartilha pela leitura.

Penso que naquele momento o “possível” problema de aprendizagem já era depositado no aluno e não na maneira como a professora ensinava. Se eu não tivesse ajudado meu irmão a eliminar aquela barreira, o que poderia ter acontecido com ele?

A identificação dos “alunos diferentes”, a diferenciação entre os estudantes de uma turma, leva-nos à exclusão de alguns deles, independente dele ser um aluno considerado com deficiência<sup>2</sup> ou não.

Esses são os primeiros fatos dos quais me lembro que me incomodavam e me fizeram pensar em uma escola inclusiva, para todos.

## **1.2 A oradora da turma**

Cada vez mais apaixonada pela Educação, comecei a cursar o Magistério em 1981, no Instituto Educacional Estadual (IEE), em Araçatuba/SP. Dediquei-me inteiramente ao curso e acabei sendo escolhida como a oradora da turma.

Escrevi o discurso para ler no dia da formatura e levei-o antecipadamente para o professor de Língua Portuguesa de nossa turma revisá-lo. Este, preocupado com a qualidade do texto, sugeriu que eu lesse um discurso escrito por ele, como as oradoras dos anos anteriores haviam feito. Não vi sentido naquela atitude e disse a ele que fazia questão de ler o texto que eu mesma havia escrito, já que tinham confiado a mim tal responsabilidade. Ele pediu que eu deixasse o texto com ele e retornasse no outro dia. Ao reencontrá-lo, aquele professor insistiu que eu deveria ler o texto já escrito por ele. Neguei-me novamente, afinal, qual significado aquele texto teria para mim e para minhas colegas?

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada com base nos estudos realizados por Ramos e Lanuti, 2021, em que os autores entendem que a deficiência está no meio e não no sujeito e que, portanto, uma pessoa não pode ser chamada de pessoa com deficiência, mas sim de pessoa considerada com deficiência diante de uma situação inacessível. “Como alternativa, propomos a inserção do termo “consideradas” à frente da expressão “pessoa com deficiência”, a fim de que intensifiquemos as tímidas iniciativas de deslocar a deficiência, ainda residente nas pessoas, para as insuficiências conceituais, intelectuais, educacionais, pedagógicas, sociais, teóricas e práticas” (RAMOS e LANUTI, 2021, p.13).



Levei, então, meu texto para outra professora de Língua Portuguesa revisá-lo. Ela gentilmente revisou meu texto e sugeriu algumas mudanças para enriquecê-lo, mantendo minhas ideias e estilo de escrita. Hoje sou confreira dessa professora na Academia Araçatubense de Letras.

Essa experiência me fez entender que a escola já demonstrava sinais de que necessitava de mudanças, sobretudo em relação à ideia de que somente o professor era dotado de conhecimento.

### **1.3 Caminhos percorridos**

Em 1984, enquanto cursava a especialização em Pré-Escola, iniciei concomitantemente a graduação em Pedagogia no Centro Universitário Toledo (UNITOLEDO), na mesma cidade de Araçatuba/SP. Apesar de o curso contar com bons professores, penso que a carga horária das disciplinas foi pequena. Não tivemos momentos em que fosse possível, por exemplo, relacionar teoria com a prática dos estágios, refletir a respeito de experiências que vivenciamos nas escolas durante nossa formação. Ressalto que o estágio obrigatório deveria ser melhorado com observações, estudos e reflexões a respeito das aulas, além de desenvolvimento de projetos práticos onde pudéssemos experimentar novas ideias. Outra questão é que também tive pouco incentivo a respeito da continuação de meus estudos na Pós-Graduação.

Depois disso, cursei especializações no Instituto Montessori/SP (1985). Essas especializações eram realizadas nas férias de julho e janeiro em São Paulo. Lá, tive a oportunidade de trocar experiências com professoras de várias cidades que se reuniam nas férias com a intenção de melhorar suas práticas. Aprendi a ensinar aprendendo a utilizar materiais concretos, como o material dourado. Firmei amizades que conservo até hoje.

Em 1991, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em São Paulo, verifiquei que as escolas especiais trabalham bastante a vida prática de seus alunos, a rotina do dia-a-dia, principalmente para ajudar as mães mais fragilizadas pelo fato de estarem enfrentando algo não esperado como a chegada de uma criança considerada com deficiência. Constatei que aquela instituição poderia ser de grande ajuda, mas que não poderia substituir a escola comum, pois possuíam objetivos distintos. Lá tive experiências que me marcaram.

Lembro-me de um dia em que estava tirando xerox ao lado da sala da direção e ouvi o relato de uma mãe de uma criança com síndrome de Down. Ela argumentava com a diretora da APAE, dizendo que se sentia despreparada para educar sua filha. Dizia, ainda, que os profissionais ali presentes na APAE tinham escolhido estarem ali e que ela não tinha escolhido ter uma filha com aquela síndrome. Tal fala soou tão forte para mim, que quando me refiro a essa especialização, é essa a situação que vem na minha lembrança.

Ao cursar Sociopsicomotricidade no Curso de Especialização: Sociopsicomotricidade “Romain-Thiers” CESIR/SP<sup>3</sup> (2000), passei pela experiência de participar de terapia em grupo exigida para a conclusão do curso, e foi onde conheci o lado pessoal daqueles profissionais. Pude perceber que em cada profissional existe uma pessoa com seus medos, problemas e angústias. Estávamos todos ali, despidos na terapia, cada um mostrando parte de sua singularidade.

Naquelas ocasiões, pude perceber minhas limitações, minhas concepções a respeito da diferença e aprendi o quanto todos nós precisamos de acolhimento, precisamos ser incluídos. Naquele curso também aprendi a olhar para mim, para minha infância e para o meu caminhar e foi lá que comecei a montar “o quebra-cabeça” da minha vida acadêmica e pensar melhor o caminho a seguir.

Naquela época, ainda achava que precisava me especializar para atender determinados públicos (alunos com síndrome de Down, autistas etc) visando deixá-los parecidos com os alunos esperados pelas escolas, então continuei me especializando na deficiência, ainda pautada por uma visão médica.

Cursei Psicopedagogia no Centro Universitário Toledo UNITOLEDO em Araçatuba, (2002), na esperança de que aquele curso fosse me ensinar a diagnosticar as dificuldades de cada criança e mostrar o caminho para ajudá-las, mas logo percebi que um laudo pouco me ajudaria. Quem resolveria o problema daquelas crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças consideradas com deficiência? Em alguns momentos, trabalhando no consultório me senti impotente, pois me dei conta de que o laudo não é capaz de representar uma pessoa, de definir o que e como ela aprenderá.

Apesar das frustrações que estava sofrendo no consultório como sociopsicomotricista e psicopedagoga, e na escola (na qual me sentia subordinada a

---

<sup>3</sup> CESIR é o Núcleo Romain-Thiers Ltda, antigo Centro de Estudos Simonne Romain Ltda.

metas impostas e resultados esperados) desenvolvi um projeto utilizando a Literatura Infantil, com o objetivo de despertar nas crianças o gosto pela leitura e escrita. Acreditava que, pela leitura, elas poderiam ser inseridas na vida pública e incluídas na sociedade. Criei um espaço nomeado “Oficina de Leitura”. Foi um tempo prazeroso e repleto de descobertas para mim e todos os envolvidos. Uma fase muito criativa, na qual me permiti traçar um caminho educativo com maior liberdade, sem a preocupação de alcançar metas quantitativas. Enquanto, na escola, sentia-me aprisionada (com metas e avaliações), nos momentos da oficina de leitura, desenvolvidas por mim, encontrava leveza, criatividade, liberdade, parceria, trocas e descobertas agradáveis.

Lembro-me do encantamento da professora Ângela Soligo da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ao ver o meu projeto de leitura na pós em Psicopedagogia, quando foi minha professora. Ela me disse que aquele poderia ser um caminho de trabalho e pesquisa, e sugeriu que eu registrasse minha ideia e que aproveitasse a mesma para ingressar em um Mestrado. Esse projeto foi colocado em prática na Oficina de Leitura que organizei.

Ao ouvir falarem sobre a argentina Alícia Fernandes, resolvi cursar uma especialização em Psicopedagogia no Espaço Psicopedagógico de Buenos Aires (EPSIBA), em 2012, com encontros no polo de São Paulo/ Brasil e em Buenos Aires/ Argentina. Com Alícia e com a psicóloga Mirian Gomide (com quem resolvi fazer sessões de terapia individuais após os cursos que tinha cursado anteriormente) aprendi a ser mais leve e saber que não tinha que ficar encontrando “culpados” para os aparentes problemas da vida e das pessoas, as coisas aconteciam e eu tinha que aprender a lidar com elas da melhor forma possível. Também me dei conta que diversas situações da vida pessoal ou profissional me paralisavam, impediam-me de resolver os problemas. Em suma, fui me conhecendo melhor e aprendendo a organizar o todo que existe em cada um de nós.

Para Alícia e Mirian mostrei a criança que tinha sido e que ainda permanecia em mim. O contato comigo mesma, oportunizado por elas, foi essencial para dar continuidade a um caminho mais consistente e seguro, que embora pudesse trazer surpresas boas ou temerosas, contribuiria para a formação de uma mulher/profissional forte que estava me constituindo, atenta às necessidades daqueles que estavam comigo, alunos, colegas de profissão.

O reencontro com minha infância me fez perceber o quanto é importante ter pelo nosso caminho pessoas que nos amparam quando nos sentimos fracos e que nos deixam caminhar com autonomia, quando nos sentimos preparados para a independência. Precisamos uns dos outros. Daí nasceu a escrita do livro *Colorida* (REZENDE, 2013), do reconhecimento da importância de uma pessoa aparentemente tão simples, que foi peça fundamental de sustentação em minha vida.

*Colorida* foi escrita a partir de signos que me afetaram ao conviver com uma ajudante da minha avó chamada Isaura (que afetuosamente apelidei como colorida). Ela transmitia mensagens de acolhimento e ternura por meio do cuidado que tinha com todas as pessoas que passavam por ela, oferecendo um sorriso, um abraço, um alimento gostoso, colorindo a minha vida. Isto me remete a pensar na hospitalidade tão mencionada por Mantoan (2022), que é o acolhimento incondicional, que não seleciona alguns.

A partir das especializações que cursei e experiências pessoais e profissionais que construí, continuei a atuar em consultórios, na coordenação de escolas e em assessorias pedagógicas, ampliando minha aprendizagem e vivências sobre a Educação.

Trabalhei, inicialmente, como professora substituta em escolas estaduais e, depois, como professora titular de cargo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas particulares que adotavam diferentes abordagens de ensino, dentre elas a Montessoriana e Socioconstrutivista. As experiências que vivi na docência foram diversas, quanto às séries das minhas turmas, aos públicos que ensinei e, sobretudo, às estratégias que desenvolvi em minhas aulas a partir do que entendia como sendo um ensino de qualidade. Trabalhei em escolas distintas, com públicos de diferentes classes sociais, mas percebi que apesar de contextos diferentes, em ambas haviam desafios para a implementação de práticas inclusivas.

Os desafios educacionais com os quais me deparei sempre me inquietaram. As dificuldades de aprendizagem de alguns estudantes, o abandono emocional, a evasão escolar, a fome, a pobreza, o modo de acolher e ensinar os alunos considerados com deficiência e o analfabetismo, por exemplo, trouxeram-me a necessidade de refletir constantemente sobre a minha atuação como professora, sobre a organização dos sistemas de ensino e sobre a formação inicial e continuada dos professores.

Em minha jornada, busquei referências para melhorar minha prática pedagógica e mediante às diferenças de aprendizagens dos alunos, constatadas por avaliações classificatórias, muitas vezes fui orientada por coordenadores a trabalhar com atividades diferenciadas (mais simples) para que os alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos considerados com deficiência avançassem na direção do que a escola pretendia. Procurava referenciais teóricos, trocas de experiências com outros professores e até optei em trabalhar um tempo em consultório como Psicopedagoga e Sociopsicomotricista, como já referi, na busca por caminhos mais assertivos, porque acreditei que os saberes clínicos poderiam trazer mais qualidade ao meu ensino, uma melhor condição de acompanhar os alunos considerados com deficiência e os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Continuo colhendo frutos daquela experiência até hoje. Mantenho contato com as crianças/adultos que mergulharam comigo naquele espaço rico de cultura e de oportunidades de produção do conhecimento, como a amiga Dalva. Rememorando aquele tempo, acredito que as estratégias utilizadas na Oficina tinham um caráter bem inclusivo, porque respeitava os diferentes modos de ser e estar de todos os participantes. Lá todos tinham voz, liberdade de aprender e se manifestar, pois o ambiente era descontraído, não tínhamos a preocupação de tirar nota e aprendíamos juntos sobre as curiosidades que as leituras nos despertavam.

Esse trabalho teve uma boa repercussão em minha cidade e, a partir dele, no ano de 2002, fui convidada para trabalhar em uma outra escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Araçatuba/SP, em uma experiência de formação de professores. No ano de 2003, assumi a coordenação dessa mesma instituição.

Aceitei o convite ao perceber que teria a oportunidade de construir outros conhecimentos relacionados à educação escolar. Na época, a escola tinha cerca de 80 alunos. Os professores me pareciam comprometidos na realização de um ensino de qualidade. Recebíamos assessoria de um sistema particular de ensino bem conhecido no Brasil, que nos oportunizava formações e palestras com professores renomados como José Pacheco, Telma Vinha e educadores de Reggio Emilia<sup>4</sup>, que traziam novas concepções de Educação, com foco no ensino para todos.

Naquela escola, passamos a receber vários alunos considerados com deficiência, o que permitiu a mim e aos demais profissionais repensarmos o que

---

<sup>4</sup> Referência em Educação Infantil na Itália.

compreendíamos por ensino, aprendizagem e avaliação. Apesar do pouco conhecimento teórico que eu tinha sobre inclusão, que na época não era um assunto tão discutido no Brasil, tínhamos muita vontade de aprender a respeito e, para tal, começamos pela prática, criando alternativas, experimentando estratégias de ensino, dialogando nos momentos de formações, acertando e errando.

Passei a perceber que as demandas da inclusão escolar eram ainda mais desafiantes para os professores especialistas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). De modo geral, eles apresentavam grande resistência para mudar suas práticas, demonstravam dificuldades em relação às questões de acessibilidade, deficiência e à organização pedagógica em uma perspectiva inclusiva. Além disso, visavam muito a questão classificatória dos vestibulares, comparavam seus alunos entre si e, portanto, tinham como meta a homogeneização de suas turmas - o que é incompatível com a inclusão escolar. Pelo que ouvia deles, suas formações iniciais não haviam fornecido uma base relacionada às questões didático-pedagógicas. A distância entre teoria e prática, a ausência de discussão sobre a realidade escolar, além da falta de um espaço e tempo para estudarem sobre inclusão e trocarem experiências, provavelmente colaboraram para a dificuldade à qual me referi.

A maior parte dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental se dizia despreparada para trabalhar com “esse público”, se referindo aos estudantes considerados com deficiência, e cogitavam, sem conhecimento, a possibilidade de utilizarmos a terminalidade específica<sup>5</sup> de ensino ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitos, queriam saber sobre os laudos que aquelas crianças possuíam, como se este documento definisse a capacidade dos estudantes. Cada professor reagia de um modo diferente frente aos novos desafios que surgiam com o advento da inclusão. Alguns tentavam utilizar diferentes recursos pedagógicos com todos os alunos, outros delegavam a função de lidar com os alunos considerados com deficiência aos auxiliares de sala e outros se negavam a trabalhar com determinados estudantes. Envolvida naquele contexto, confesso que muitas vezes também me senti incapaz de lidar com os alunos que julgava ser “especiais”.

---

<sup>5</sup>Terminalidade específica, segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), corresponde à conclusão de ciclo ou de determinada série de ensino fundamental, expedida pela unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais, que apresentem comprovada defasagem idade/série e grave deficiência mental ou múltipla.

Visitei escolas onde movimentos inclusivos já aconteciam, conversei várias vezes com a supervisora de ensino responsável por nossa escola, e percebi que tínhamos muito a estudar e aprender com relação à inclusão escolar. Dei-me conta de que as medidas que estávamos tomando na tentativa de incluir determinados alunos eram de cunho médico. Ficávamos preocupados em ler e entender os laudos para definir os estudantes, preparávamos atividades diferenciadas para aquelas crianças, colocávamos uma auxiliar para acompanhá-los, conversávamos com as turmas e falávamos da criança com deficiência que íamos receber, no intuito de preparar a sala para receber o aluno novo, “o aluno diferente”, e acabávamos expondo-o, diferenciando-o em razão de um atributo específico. Entre nós mesmos, funcionários da escola, haviam concepções divergentes sobre a inclusão: alguns acreditavam que o lugar mais adequado para as crianças consideradas com deficiência estudarem era as escolas especiais, outros achavam que eles deveriam ser inseridos na escola comum, assim como na sociedade em geral. Todavia, continuávamos nos preocupando mais com a mera socialização daquelas crianças do que com sua aprendizagem escolar.

Agora, no Mestrado, refletindo sobre minhas experiências educacionais, compreendo cada vez mais que, em alguns momentos na escola, promovíamos a integração daquelas crianças consideradas com deficiência e não a inclusão escolar.

Segundo Mantoan (2015, p. 27):

Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares: currículos adaptados: avaliações especiais: redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências.

Quando nos preocupamos apenas com a socialização de alguns alunos, adaptando atividades para eles, comparando-os com os alunos que consideramos “normais”, estamos, na verdade, integrando-os. Muitos alunos considerados com deficiência, embora inseridos hoje em escolas comuns, continuam excluídos quando são oferecidas atividades diferenciadas ou facilitadas a eles, uma vez que subjacente a essa prática está a ideia de que nós, professores, somos incapazes de prever as dificuldades e facilidades que cada um terá para realizá-las, como enfatiza Mantoan (2015), em seu livro *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*

Mantoan (2015) reforça que a inclusão escolar implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos considerados com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. A inclusão diz respeito a todos, concebendo-os como seres singulares que se desenvolverão de acordo com os signos que lhes afetam na vida e com suas possibilidades.

Os anos foram se passando e novos públicos chegaram até a escola em que trabalhava. Crianças com síndrome de Down, transtornos do espectro autista, deficiência física, visual, auditiva e intelectual. As dúvidas sobre como realizar um ensino de qualidade foram se ampliando. Minha preocupação e ansiedade eram tantas que uma das saídas que encontrei para lidar com essas questões foi passando de leitora à escritora de Literatura Infantil, pois percebi na escrita uma excelente oportunidade para expressar os sentidos de algumas experiências pedagógicas vivenciadas por mim, relacionadas sobretudo às práticas relacionadas aos alunos considerados com deficiência nas escolas comuns.

#### **1.4 A escrita como fonte de autoconhecimento e reflexão**

Visitando minhas memórias, como fez Soares (2001), percebo-me uma pessoa detalhista que entende melhor as coisas quando elas são contextualizadas e que gosta de utilizar exemplos para esclarecer melhor os fatos e ensinar os outros. Esse movimento que realizo, pode ser percebido quando explico, por exemplo, um endereço para alguém ou um conteúdo aos meus alunos.

De acordo com a afirmação de Deleuze (2010, p.15), “a verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro”. Para mim, escrever narrativamente me conecta à minha própria história; possibilita-me encontrar, nos detalhes e circunstâncias das experiências que construí, perguntas e respostas para os dilemas educacionais que vivo e vivi – o que justifica minha identificação com a Pesquisa Narrativa e com o meu orientador José Eduardo Lanuti que, além de ser detalhista e atencioso em suas orientações, também se coloca no papel tão importante de ouvinte, valorizando tudo o que lhe apresento. Gosto de escrever para compartilhar, narrando o que estou sentindo.

Retomando meus livros por ordem cronológica, percebo em *Colorida* (REZENDE, 2013), meu reencontro com minha infância e pessoas que foram



essenciais para a minha base pessoal. Hoje, compreendo melhor a importância dos signos para os compositores, como por exemplo, na música *All Star* que Nando Reis escreveu para Cássia Eller, lançada no ano 2000, expressando a importância dos encontros artísticos e de amizade que eles tinham. Reconheço nela hoje a importância dos signos e da narratividade que sempre ficarão registrados, que afetaram a eles e que continuará afetando muitos outros fãs.

Retornando para os signos que me afetaram e resultaram em livros de minha autoria, recordo meus passeios a feira aos domingos com meus pais que resultaram em signos registrados hoje em *Encontro na Feira* (REZENDE, 2014), no qual retomei minhas idas à feira quando criança. Minha terceira obra surgiu após experiências que tive como coordenadora de uma escola particular que presenciou o início da inserção de alunos considerados com deficiência nas redes particulares e públicas. O próprio título *Você é meu amigo?* (REZENDE, 2015), já traz a ecolalia do aluno considerado com deficiência, que desenrolará a história, mostrando a integração daquela criança no ambiente escolar.

Em *Festa na Floresta* (REZENDE, 2016), envolvida pelo sentimento de amizade e pedido de uma grande amiga poetisa, Calula (Ana Carolina), realizei com ela, um de seus últimos desejos em vida: escrever um livro infantil para seus sobrinhos e meu filho. O livro se transformou em uma obra de arte com as ilustrações da artista plástica Márcia Porto e retratou a diferença e transformação dos personagens - o devir – que nos transforma ilimitadamente.

Na biografia de meu pai, retratada em *Tuco, uma vida dedicada à educação* (REZENDE, 2017), conto a história de um educador na época em que as escolas começaram a ser fundadas em fazendas para atender o público da zona rural e que as salas eram multisseriadas, incluindo alunos de idades e séries diferentes. Ao escrevê-lo, encontrei boas oportunidades de pensar também na escola do meu tempo.

Em *Mundo Azul* (REZENDE, 2015), retomei a questão da Educação Inclusiva na narrativa de uma família com pai e filho considerados com transtorno do espectro autista, mostrando para todos que a diferença é parte de cada um de nós.

Recentemente, em 2022, ganhei um concurso na Secretaria de Cultura de Araçatuba/SP. No projeto apresentado, reuni o que acredito e estudo: a importância do afeto e incentivo à leitura, principalmente na infância.

Em todas essas obras, retratei a criança que fui e a adulta que me tornei. Elas são relatos de experiências, estabelecendo sentidos, resgate de minhas raízes, bem como, o uso da escrita acompanhando os signos que me mobilizaram naqueles momentos por meio da narratividade.

Como Lanuti (2019) retrata bem, a narratividade é mais do que escrever, relatar, é um exercício subjetivo de pensar a partir de uma imposição da atualidade, de uma exigência atual. Passado aliado ao presente... teorizar o vivido.

Aposentei-me na rede particular de ensino, mas, em 2013, reiniciei minhas atividades na docência, efetivando-me na rede municipal de ensino de uma cidade vizinha da qual resido, localizada no noroeste paulista.

## **1.5 Renascimento**

Com o sentimento de que ainda tenho muita a aprender e contribuir com a Educação, em 2020 pensei que seria o momento de aprofundar meus conhecimentos cursando um Mestrado.

Lembrei-me de um amigo, professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e falei do meu desejo. Como meu interesse estava em pesquisar sobre “educação inclusiva”, ele me passou o contato do Professor José Eduardo Lanuti. Com receio, enviei uma mensagem e sua acolhida me encheu de alegria e entusiasmo e, a partir de um convite dele, comecei a participar dos encontros do grupo de estudos que ele coordena: o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI), da UFMS.

No Núcleo, ouvi relatos de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores da sala comum, pais de crianças consideradas com deficiência e colegas com deficiência. Participei de estudos com textos sobre diferença, diversidade, inclusão, integração e exclusão. Nesses encontros, estudamos os textos de Maria Teresa Mantoan, que foi orientadora de doutorado do professor José Eduardo Lanuti e me identifiquei com suas ideias por também acreditar em uma escola para todos, onde os alunos não são comparados a modelos previamente definidos.

O convívio *on-line*, devido à Pandemia, com o professor José Eduardo Lanuti e com os demais pesquisadores e colegas do NEPI, foram despertando ainda mais minha vontade de lutar por uma educação inclusiva para todos. Sentia-me renascer!

No NEPI, aprofundi meus estudos nas leis sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sobre o ensinar, aprender e avaliar, sobre diversidade e diferença, as funções do AEE e o papel dos professores da sala comum. Em suma, passei a compreender as mudanças necessárias que devem ser feitas na escola para fazermos uma educação, de fato, inclusiva.

Particpei do processo seletivo de Mestrado em 2020 e com muita felicidade ingressei em 2021 no Programa de Pós-Graduação da UFMS, Campus de Três Lagoas, na Linha de pesquisa Educação, Infâncias e Diversidades. Mergulhei em um universo de conhecimentos.

Inicialmente cursei várias disciplinas que não eram voltadas diretamente à educação inclusiva, mas que ampliaram minha visão sobre Educação. Dentre elas Educação e diversidades sociais, Fundamentos históricos e epistemológicos da Educação da Infância, Seminário de Dissertação I e II, Tópicos Especiais em Educação e Psicologia, Educação Escolar- diferença e inclusão, Políticas educacionais para a formação de professores e Tópicos Especiais em Educação II: Fundamentos Teóricos Metodológicos da Teoria Histórico Cultural. Os professores despertaram em mim a curiosidade de saber os motivos de as escolas, de modo geral, encontrarem tanta dificuldade para se tornarem inclusivas. Questionava-me: se existem políticas públicas suficientes para que inclusão escolar seja colocada em prática, quais as concepções de pais, professores e sociedade em geral sobre inclusão e no que eu, enquanto pesquisadora, poderia contribuir para que a educação inclusiva se tornasse uma realidade na escola em que atuo. Muitos signos me afetaram nesse novo percurso formativo que eu iniciava.

No segundo semestre, enquanto cursava a disciplina “*Educação Escolar – Diferença e Inclusão*”, ministrada pelo Professor José Eduardo Lanuti e pela Professora Eliane de Souza Ramos, vivenciei como uma educação inclusiva pode ser realizada na prática e fui apresentada às ideias defendidas por Gilles Deleuze, Silvio Gallo, Boaventura de Sousa Santos, Maria Teresa Eglér Mantoan e outros autores que mudaram completamente meu modo de conceber a Educação escolar.

As leituras e discussões de cada aula foram me fazendo refletir cada vez mais sobre a realidade das escolas em que eu trabalhei e trabalho, hoje. Os problemas que vivenciamos ficaram mais evidentes para mim e pude, com base nesses autores, pensar mais detalhadamente a respeito de suas causas.

## 1.6 Nas pontas dos pés

Quando retornei à docência, em 2013, me efetivei em um Centro de Educação Infantil (CEI), situado na cidade de Birigui/SP. Esse Centro é considerado a maior creche da América Latina. Permaneci nele por quatro anos até pedir remoção para a escola onde leciono hoje, no município de Birigui/SP.

No meu primeiro dia na atual escola, percebi que aquele era um ambiente especial. Senti-me acolhida. Imediatamente me chamou a atenção, um canto alegre, perto do parquinho, com mesinhas de alvenaria e uma imensa lousa na parede que soou familiar para mim. Na parede ao lado, havia azulejos para as crianças desenharem e escreverem com canetinhas e tinta guache. Em cima da parede, com letras garrafais, encontrava-se escrito: “Cantinho Espaço de Leitura e Encanto”. Estava ansiosa para conhecer meus alunos.

Passei os olhos pelo pátio, movimentado, cheio de crianças. Havia crianças de todo tipo: altas, baixas, morenas, loiras, negras, brancas, gordas, magras, japonesas e brasileiras. Um deles, em especial, me chamou a atenção: um garotinho com traços indígenas que caminhava nas pontas dos pés. O sinal tocou e as crianças começaram a se organizar em filas com a ajuda das orientadoras e lá estava o garotinho, nas pontas dos pés, na fila ao lado da minha – eu não seria a professora dele.

Pesquisei e aprendi que andar nas pontas dos pés é uma característica que algumas pessoas com autismo apresentam. Aprendi, ainda, que essa característica, como todas as outras perceptíveis em qualquer estudante não determinam suas potencialidades de aprendizagem.

Constantemente traçamos um perfil de nossos alunos, como se pudéssemos defini-los. Perguntamos sobre o seu desenvolvimento escolar para os professores dos anos anteriores e, muitas vezes sem perceber, rotulamos esses alunos, como: atrasados, avançados, bons, ruins etc. No poema “*Um menino diferente*”, devemos nos reconhecer diferentes porque realmente somos singulares e não porque somos comparados a outrem. Somos diferentes em si, e estamos neste mundo de nossa maneira.

Após implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), diferentemente de quando eu atuava na rede particular de ensino nos anos 2000, em quase todas as

salas de aula encontramos alunos considerados com deficiência. No entanto, o aumento do número de matrículas desses estudantes na rede comum não significa que eles sejam incluídos como a Política de 2008 prevê, pois ainda são problemáticas as concepções dos professores e gestores pedagógicos sobre a inclusão escolar. O desconhecimento sobre o AEE, por exemplo, ainda é algo que contribui para que muitos alunos sejam apenas integrados na maioria das escolas.

A formação continuada sobre inclusão escolar quando oferecida aos professores, geralmente é voltada ao modelo médico de interpretação da deficiência, onde os problemas de aprendizagem são atribuídos exclusivamente ao aluno, define-se níveis de desenvolvimento e fica estabelecido, pretensiosamente, o que certas crianças conseguirão aprender (ou não). Por determinação judicial, algumas delas são acompanhadas por professoras de apoio despreparadas, que necessitam de orientação dos professores da sala que, por sua vez, também precisam de formação.

Nós, professores da sala comum, recebemos poucas orientações para desenvolvermos um trabalho inclusivo. Muitas vezes, somos instruídos a preparar atividades diferenciadas para os estudantes público-alvo da Educação Especial, porque se entende que esse é o caminho para a inclusão escolar. Mas, seria esse o melhor caminho para uma educação inclusiva? O que pode nos revelar o fato de um estudante não ouvir os sons da fala, não ver as imagens, não se comunicar oralmente ou andar nas pontas dos pés, a não ser possíveis barreiras que o ambiente escolar pode oferecer-lhes e, com isso, impedir seu desenvolvimento?

Como ressalta Lanuti (2015, p.59) se a inclusão de todos os estudantes na rede comum de ensino está amparada em lei, é dever de todos os atores envolvidos na educação “desenvolver ações para que todos sejam incluídos no mesmo processo educacional, de modo que os interesses, necessidades e potencialidades individuais sejam consideradas”.

No início de 2022, soube que dentre meus alunos havia uma criança considerada com transtorno do espectro do autismo e que ela seria acompanhada por uma estagiária. Tamanha foi minha surpresa quando ao receber os alunos adentrou em minha sala, o garoto, agora mocinho, que andava nas pontas dos pés! Nossos olhares e sorrisos se cruzaram e entendi que nossa história estava só começando com aquele reencontro.

## 1.7 Um problema a ser investigado

Apesar dos avanços da educação inclusiva em nosso país, ainda nos deparamos no cotidiano escolar com falas que indicam a falta de conhecimento em relação a esse assunto. “Não tenho formação para lidar com este aluno...”; “o lugar deste aluno é em uma escola especial!”; “como vou dar atenção para os 26 alunos que tenho mais este ‘de inclusão’?”; “tinha que ter uma professora especialista para acompanhar este aluno”; “Deus me livre e me perdoe, mas minha sala parece uma sala de APAE”.

Como parte do corpo docente de escolas, entendo a preocupação de meus colegas. Primeiro, porque a formação e estudo que temos sobre inclusão é mínima, segundo que não somos ouvidas como acredito que deveríamos ser, sobre nossas necessidades, nem temos o apoio que julgamos necessário. A gestão escolar e os profissionais da Secretaria de Educação muitas vezes entendem a inclusão escolar de modos distintos, o que acaba por nos confundir.

Possuímos salas superlotadas e somos a todo momento bombardeadas com projetos, revisão de planilhas e outros trabalhos burocráticos, em excesso, que comprometem a dedicação dos professores para o desenvolvimento da tarefa principal de nosso ofício: o ensinar. As condições de trabalho docente não têm favorecido o planejamento e desenvolvimento de ações que, convenhamos, exige tempo, dedicação, estudo, diálogo, apoio material e boa formação.

A orientação que recebemos da realização de atividades diferenciadas para alunos considerados com deficiência, o mito de achar que o professor não quer trabalhar, as avaliações externas, o uso do resultado destas avaliações para progressão funcional e a má formação e remuneração do professor precisam ser revistos no macrossistema. Apesar de todos os desafios, tenho a consciência de que aos poucos podemos transformar o microssistema, começando com uma mudança sistêmica e contínua em cada aula. Acredito que a mudança se inicia dos contextos menores para os maiores e quero fazer parte desta mudança, mesmo sabendo dos desafios existentes.

Com os estudos que venho desenvolvendo desde que ingressei no Mestrado, minha concepção sobre a inclusão escolar vem sendo ampliada. Um bom exemplo disso é que, confesso, eu também acreditava que a inclusão era apenas para as pessoas consideradas com deficiência, hoje compreendo-a como um processo que

envolve todos. Tenho a certeza de que o lugar de todas as crianças é nas escolas comuns.

A reorganização da escola, necessária para a efetivação da inclusão, desestabiliza certezas que fazem parte do cotidiano escolar e isso preocupa os que querem uma inclusão de verdade e incomoda os que preferem, por conveniência, que a educação permaneça como está ou que ainda as crianças consideradas com deficiência e algumas com dificuldades de aprendizagem acabem sendo encaminhadas para escolas e classes especiais.

Segundo Ramos e Lanuti (2021, p. 3):

Alguns interesses políticos, ideológicos e educacionais mal colocados têm induzido profissionais de Educação, familiares e até pessoas consideradas com deficiência, a um entendimento equivocado sobre o que é a educação especial na concepção inclusiva. Tal entendimento tem criado um ambiente propício para o desmonte da Educação pública e inclusiva no Brasil.

Hoje sou professora efetiva em dois cargos, um no período matutino e outro no vespertino. Atuo, respectivamente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola em que atuo no período matutino é uma instituição que funciona também como um polo de AEE, ou seja, que atende 19 alunos desta escola mais 13 alunos de 4 escolas próximas. Nesse espaço, tenho percebido algumas questões que têm me preocupado.

De maneira explícita ou implícita, muitos professores e gestores acreditam que o lugar dos alunos considerados com deficiência é na escola especial. Tal concepção é preocupante pois esse pensamento nega os avanços conquistados quanto à inclusão escolar no Brasil. Enquanto isso, muitos professores defendem a inclusão embora sintam dificuldades para realizá-la.

Os Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), que acontecem semanalmente na escola onde leciono, são conduzidos pelas coordenadoras pedagógicas. Neles, sempre recebemos inicialmente recados gerais com datas de eventos próximos e assuntos internos. Depois recebermos orientações sobre os Projetos da escola, estudamos temas atuais como o novo plano Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e elaboramos atividades de ensino. Já nas reuniões de ciclo, que acontecem bimestralmente, todos os professores se reúnem e os alunos são dispensados para conversarmos sobre o rendimento deles e aproveitamos para

realizar o conselho, inclusive pensando na aprovação ou reprovação de alunos quando necessário. Raras são discussões em que tratamos da inclusão escolar.

Percebo que existe a falta de um espaço no HTPC para estudarmos sobre a inclusão e há ausência de trocas de experiências entre professores do AEE e professores da sala comum, o que torna os professores mais vulneráveis e inseguros para lidar com as demandas desse paradigma educacional. Esses momentos seriam de extrema importância para que pudéssemos caminhar em uma mesma direção – a da construção de uma escola para todos.

Nos momentos informais de diálogo, nos corredores da escola ou sala de professores, alguns de meus colegas de trabalho relatam que diversificam atividades, mas outros encontram dificuldades para lidar com os alunos atendidos pelo AEE e adaptam o ensino; alguns docentes atribuem aos professores acompanhantes a função de ensinar aos alunos considerados com deficiência, por não possuírem estudo e reflexões de como poderiam utilizar diferentemente este apoio, o que limita sua convivência com os demais e desvirtua o sentido da Educação Especial na perspectiva inclusiva, já outros entendem que este apoio poderia ser muito bom para melhorar o ensino para todos os alunos da sala. Essas práticas contraditórias estão relacionadas a concepções díspares sobre a inclusão, que provavelmente resultam de pouca troca de experiências entre professores do AEE com professores das salas de aulas comuns. Embora os esforços dos docentes para compreenderem esse assunto sejam grandes, percebo que as diferentes concepções sobre o que é incluir prejudica a organização pedagógica das atividades como um todo na escola.

Para compreender melhor esse problema que percebi, pesquisei alguns trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que abordam a inclusão escolar. Constatei que muitos pesquisadores têm desenvolvido importantes estudos no sentido de favorecer esclarecimentos que colaboram para a verdadeira inclusão. Escolhi alguns dos estudos que encontrei para trazê-los aqui.

Na dissertação de Mestrado intitulada *Gestão Escolar e Educação Inclusiva: Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular* (FLORES, 2018), o foco foi a gestão escolar. O trabalho refletiu sobre aspectos relacionados à articulação entre o ensino comum oferecido por professores de Ciências e Biologia e a professora do AEE que atende alunos com cegueira total e



baixa visão. Nessa pesquisa, a inclusão é investigada a partir das funções da gestão escolar, apontando o dever da equipe gestora na organização do currículo e avaliação. Apesar de me ajudar a repensar a realidade da minha escola, esse estudo se distancia do que vivencio.

O problema que percebi em meu local de trabalho é diferente, pois o que me afeta são as concepções que as professoras de sala de aula comum e professora do AEE tem sobre inclusão escolar e como isso influencia suas práticas pedagógicas.

No dia a dia da escola percebo que a inclusão ainda é reduzida à aceitação do outro (das crianças consideradas com deficiência) e não como um direito que todos têm. Lembro-me de pais comentarem em reuniões que as crianças consideradas com deficiência dão trabalho, mas que temos que respeitá-los. Lanuti (2019) também constatou essa concepção em sua pesquisa e afirma que na compreensão de algumas pessoas ao dizerem que “diferença precisa ser tolerada” revela que algumas pessoas se colocam em uma posição privilegiada com relação ao outro – o “ser diferente”. Para o autor, “essa é uma das causas da exclusão” (LANUTI, 2019, p.15).

A respeito disso, Mantoan (2017), afirma que a inclusão é um movimento que se opõe à simples compreensão do pluralismo, entendido aqui como a mera aceitação do outro ao incorporar as diferenças, sem conflito ou confronto.

Outro equívoco que venho percebendo é a suposição de que toda criança considerada com deficiência tem dificuldade de aprendizagem. Recentemente uma coordenadora me orientou a realizar atividade adaptada para minha aluna considerada com deficiência física e a questioneei. Além de a criança não demonstrar qualquer dificuldade, consegue inclusive utilizar tesoura para recortar possuindo apenas um dedo em uma mão e dois na outra.

A afirmativa de algumas colegas de profissão que acreditam que a inclusão seria resolvida com a contratação de um especialista na escola é mais um erro, acredito em parcerias com profissionais especialistas, mas cada um realizando sua função. A função de ensinar é exclusiva do professor da sala comum, que, por sua vez, pode contar com o apoio do professor de AEE na identificação de barreiras e elaboração de recursos e estratégias a fim de eliminá-las, segundo PNEPEI (BRASIL, 2008).

Ainda presencio a supervalorização do laudo, falta de esclarecimento sobre o que é integração e inclusão, a preocupação excessiva com as avaliações externas.

Percebo a falta de clareza das práticas que a escola já desenvolve, ela realiza práticas excludentes e inclusivas, mas, devido a falta de tempo e espaço para refletir sobre elas, as contradições continuam acontecendo.

O problema que percebi envolve um grupo de 5 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma professora do AEE. Por fim, outro ponto que distancia o trabalho de Flores (2018) da minha realidade escolar, é que na escola em que atuo, a professora de AEE não atende alunos com uma deficiência específica (“Deficientes Visuais”, conforme Flores aponta), mas atende todos os alunos considerados com deficiência matriculados na escola.

Outro trabalho interessante que encontrei na busca que realizei, foi uma dissertação de Mestrado intitulada *Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS* (TEIXEIRA, 2019). Ela revelou que a dificuldade encontrada pelas professoras do AEE para desenvolver seu trabalho decorre de fragilidades que vão da falta de infraestrutura e materiais pedagógicos para o AEE à falta de articulação com as famílias, professores das classes comum e demais agentes responsáveis pelo processo inclusivo nos ambientes educacionais. Minhas experiências me levam a considerar também, desde o princípio, as concepções das professoras da sala comum e não apenas as concepções dos professores do AEE. Além disso, entendo que não basta ter recursos materiais, infraestrutura e articulação entre todos os envolvidos no processo educacional, pois o que determina o resultado de um trabalho pedagógico são as concepções que norteiam as práticas.

Na dissertação *O Atendimento Educacional Especializado no município de Mossoró/RN: entre saberes e práticas*, Lima (2020) investigou as narrativas docentes dos professores de AEE. Gosto do caminho metodológico adotado pela autora, mas insisto na importância de estudos que têm como participantes os professores das salas comuns e do AEE.

Esses trabalhos que encontrei, os textos das disciplinas que cursei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMS, as discussões das aulas do Mestrado e as reuniões do NEPI me ajudaram a entender melhor o problema que eu vinha percebendo, sem tanta clareza, na escola em que atuo: as concepções docentes díspares sobre o que é a inclusão escolar e como esses entendimentos contraditórios influenciam negativamente e impedem a organização e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico inclusivo. Com isso, defini com

precisão a pergunta que pretendi responder com minha pesquisa: *quais as concepções sobre inclusão escolar que os professores da sala comum e do AEE, de uma escola da rede municipal de ensino, possuem/adotam para organizar seu trabalho pedagógico?*

Para responder a essa pergunta, a pesquisa que desenvolvi na escola da Rede Municipal de ensino em que atuo como professora da sala comum, teve como objetivo geral compreender quais concepções sobre inclusão escolar orientam a organização e o desenvolvimento de práticas pedagógicas de professores da sala comum e do AEE de uma escola da rede pública de ensino.

E, portanto, para alcançar o objetivo geral do estudo que desenvolvi e, por fim, responder à pergunta que me inquieta, defini como objetivos específicos da minha pesquisa: a) conhecer as experiências dos professores participantes (na formação inicial, continuada e outras) em relação à inclusão escolar e b) analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes segundo a concepção inclusiva de Educação.

## 2 O CAMINHO METODOLÓGICO QUE ESCOLHI

### 2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Ao participar das discussões sobre inclusão escolar realizadas nos encontros do NEPI, com as orientações do professor José Eduardo Lanuti, e conforme cursava as disciplinas do Mestrado, fui entendendo melhor o tipo de pesquisa que gostaria de realizar. Nesse percurso, o objeto de pesquisa foi sendo melhor definido. Aos poucos, foi ficando mais claro para mim que meu foco era analisar quais concepções docentes sobre inclusão norteavam as minhas práticas pedagógicas e de minhas colegas de trabalho. Decidi que a pesquisa seria realizada na escola onde trabalho, atuando como professora de Educação Infantil, pois foi lá que percebi que nós, professoras, desenvolvíamos práticas pedagógicas contraditórias e que isso trazia um problema quanto à inclusão.

No ano de 2021, cursei as disciplinas obrigatórias e optativas que eu necessitava para concluir minha carga horária do mestrado. Dentre essas disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, cursei *Seminário de Dissertação*, oferecida pelos professores Sílvia Adriana Rodrigues e José Eduardo Lanuti. Aprendi sobre as abordagens metodológicas da pesquisa em Educação, instrumentos de produção de dados, diferentes modos de fazer pesquisa e, assim, compreendi que diante do problema que me inquietava, a abordagem qualitativa era a que melhor definia o que eu pretendia investigar.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Lendo o livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), constatei que os autores reforçam que a preocupação atual das pesquisas em educação se encontra nos problemas do ensino e que devemos atacar estes problemas com nossas pesquisas, prestando uma rica contribuição, pensando em soluções para os mesmos. É justamente isso o que gostaria de fazer, pois, o problema que trato em minha pesquisa atinge diretamente todas nós professoras.

Outra questão que estudamos na referida disciplina foram os tipos de pesquisa e, a que mais despertou minha atenção foi a Pesquisa Narrativa, pelo meu objeto de estudo e envolvimento com as professoras participantes da pesquisa. A Pesquisa Narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2015) é composta por histórias vividas e contadas que fornecem informações para que se compreenda melhor determinado fenômeno, no caso: as concepções sobre inclusão escolar que embasam as práticas pedagógicas das professoras participantes.

A escolha desse tipo de pesquisa está relacionada ao meu modo de entender a realidade que me cerca. Acredito que carregamos histórias que foram escritas em nós por meio de nossas vivências e que continuaremos a colecionar histórias, sempre. Segundo Clandinin e Connelly:

Tendo a narrativa como nossa posição estratégica, temos um ponto de referência, a vida é um chão, uma base de suporte ou para imaginarmos o que a experiência é e para imaginar como elas podem ser estudadas e representadas em textos de pesquisa. Nessa perspectiva, experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p.27).

Nossas narrativas são extremamente importantes e devem ser analisadas em um contexto específico. Ao escrever narrativas temos a oportunidade de elaborar nossas vivências, nossas práticas, refletir a respeito delas e temos a chance de uma nova elaboração, crescimento e reescrita de nossa própria história.

Conforme Prado e Soligo (2007) relataram em seu artigo *Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação*, é de grande importância a reflexão da prática profissional e que quando escrevemos, acabamos refletindo sobre nossas próprias práticas o que nos permite realizar mudanças para aperfeiçoá-la. E quando tornamos público nossos textos ainda ajudamos outras pessoas a refletirem também. Talvez seja essa uma das contribuições da minha pesquisa para mim mesma e para a comunidade científica e docente, de modo geral.

Achei fabuloso o propósito dos autores de trazerem a importância do gênero textual memorial como uma maneira de incentivar os profissionais a estudarem suas práticas e acabei me identificando com aquela ideia. Pensar sobre nossos

problemas nos liberta de nossas angústias e nos mostra possibilidades de como resolvê-los. Quando escrevemos sobre nossas memórias, apropriamo-nos de nossa história e nos tornamos protagonistas, assumindo nossos equívocos e conquistas. Cada vez que refletimos sobre nossos atos, temos a possibilidade de melhorá-los, repensá-los.

Minha pesquisa foi tomando forma e constatei que minha intenção não era apenas uma questão de analisar as narrativas dos outros, de utilizar a narrativa das professoras com as quais trabalho como uma fonte de dados, mas, mais do que isso, construir por meio da narratividade um modo singular de investigação, de compreensão da realidade da qual eu faço parte, a partir do que ali me afetava. Fui percebendo isso no decorrer da escrita e me encantei.

Dentre as ações desenvolvidas pelo NEPI, estão aquelas voltadas também para o esclarecimento do que é uma pesquisa pós-estruturalista. Por trabalhar também com a subjetividade dos participantes, sem pretender dar uma resposta generalizada para o problema, que é bem local, fui percebendo aos poucos que a pesquisa que desenvolvi tem características pós-estruturalistas.

Assim, para Peters (2000, p.10), “o pós-estruturalismo enfatiza a constituição do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude; a localização histórica e cultural do sujeito”. Por isso, esse autor entende o pós-estruturalismo como um movimento filosófico que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, visou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo – generalizar ideias, teorias, verdades. Foi justamente a partir da impossibilidade de generalização das subjetividades e da valorização da singularidade, que os caminhos metodológicos que escolhi para meu estudo foram sendo definidos. Dentre esses caminhos, o instrumento de produção de dados e o modo de analisá-los.

## **2.2 Instrumento de produção de dados**

Em um dos encontros do NEPI, a professora e pesquisadora Doutora Naiara Chierici da Rocha explicou sobre entrevista narrativa e entrevista semiestruturada, o que me fez refletir sobre o assunto e a pesquisar mais sobre os tipos de entrevista.

Com a abordagem que a professora realizou, entendi que na entrevista narrativa não poderia intervir com perguntas mais direcionadas, o tema ficaria mais

aberto e que a narrativa dos professores ficaria mais livre. Desta forma, a entrevista narrativa não garantiria que os temas que eu necessitava em meu estudo fossem abordados pelas participantes. A professora Naiara Chierici relatou ainda, que muitas pessoas têm utilizado este tipo de entrevista, sem ter a plena clareza do seu propósito. Já na entrevista semiestruturada, eu poderia utilizar perguntas construídas por mim e revisadas pelo meu orientador, que garantiram que os temas pesquisados fossem abordados.

Aprendi nas aulas da pós-graduação que a entrevista semiestruturada está focada em um assunto ou tema específico e, por essa razão, o roteiro de entrevista é elaborado com perguntas principais e perguntas complementares inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista, questões essa quer irão surgir para esclarecer um ponto ou argumentação apresentada pelo narrador. A finalidade desse tipo de entrevista é permitir que sejam reveladas informações de modo mais livre e que as respostas não estejam condicionadas a uma padronização, como em um questionário com alternativas. Concordo com o autor, mas penso ainda que ao criar e selecionar as perguntas, me coloco como parte da pesquisa e integrante do local a ser pesquisado, pois não tem como ser neutra na produção de dados que se referem, sobretudo, à escola em que atuo.

Naquele momento percebi que, para alcançar os objetivos específicos de minha pesquisa, seria mais assertivo a utilização da entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada me permitiu seguir um roteiro flexível. Em outras palavras, percebi que poderia desenvolver uma entrevista dinâmica, mas garantindo que determinados assuntos importantes para mim fossem abordados pelos participantes.

Como faço parte do corpo docente e tenho interesse de contribuir de certa forma para a possibilidade de uma reorganização deste espaço escolar, penso em refletir junto aos colegas o que seria importante rever para caminharmos cada vez mais para uma educação inclusiva. No dia a dia, os estudos do mestrado, do NEPI e orientações, possibilitaram a mim, um olhar mais crítico com relação ao meu próprio trabalho e ao trabalho dos meus colegas. Além da produção de dados relativos a entrevista e narrativas, também tenho referenciais a serem analisados, comparados e refletidos pela própria convivência que tenho neste ambiente.

Assim, como relata Lanuti (2019, p.18):

Nele, inventei os sentidos para as relações que construí com os alunos e professores que comigo estiveram. Trata-se de inventá-los porque o que escrevi sobre eles são, de fato, criações minhas. O que eu escrevi expressa apenas o que eu pensei, parte de um olhar relativo e provisório.

Eu também relato de acordo com o que me afeta e de acordo como compreendo. O professor doutor José Eduardo Lanuti me auxiliou a perceber essas concepções, com a indicações de leituras, sempre ao meu lado, orientando cada passo dado e cada decisão tomada. Além de um excelente orientador, ganhei um amigo.

Entre as trocas de ideias pelo *WhatsApp*, fui obtendo verdadeiras aulas riquíssimas. Quando retornava aos meus escritos nos finais de semana, ouvia os áudios dele novamente, com muita atenção, como verdadeiras relíquias e com um receio enorme de perdê-las. Algumas das orientações que recebi do meu orientador foram: respeitar o entrevistado quanto ao horário e local marcado e às concepções por eles apresentadas nas entrevistas, manter o sigilo sobre as informações produzidas e preservar a identidade dos mesmos. Essas e outras informações também constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por todas as participantes<sup>6</sup>.

O roteiro foi elaborado a partir das minhas experiências no Mestrado, com as disciplinas cursadas, com as reuniões do NEPI, com o fato de perceber que algumas professoras estão seguindo os passos que segui anteriormente realizando cursos que já fiz e pelos objetivos definidos, ou seja, tinha como propósito a necessidade de identificar concepções docentes e, também suas práticas. Foram elaboradas dez perguntas, conforme consta no Apêndice 2.

Uma das minhas preocupações foi validar as perguntas, a fim de ter a certeza de que, por elas, eu conseguiria produzir as informações necessárias para alcançar meus objetivos. Marquei uma entrevista piloto (uma espécie de teste) com uma professora da escola que não participaria oficialmente da pesquisa. Entrevistei-a do modo mais parecido possível com o que pretendia realizar com as participantes da investigação. A entrevista piloto ocorreu na biblioteca da escola, em um horário de aula livre da professora. Criei um clima de confiança entre nós, gravei e, após a entrevista, realizei algumas anotações a partir das minhas percepções.

---

<sup>6</sup> Esse Termo, que consta no Apêndice 1 desta dissertação, foi aprovado pela Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS, sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número CAAE: 51710921.8.0000.0021.



Após a produção de dados da entrevista piloto, conversei novamente com meu orientador para analisarmos juntos se precisaríamos ajustar alguma pergunta do roteiro. Um dos meus questionamentos foi se deveríamos realizar as mesmas perguntas para as professoras da sala de aula comum e para a professora do AEE e decidimos, após o cuidado de ler novamente cada uma delas, que o roteiro serviria para ambos os casos. Mantivemos o mesmo, apenas alteramos a sequência de algumas perguntas.

Após pedir formalmente a permissão à diretora da escola para desenvolver minha investigação naquele espaço, passei para o convite formal às professoras. Todas aceitaram participar e fiquei feliz em saber que elas me apoiavam na construção da pesquisa. Cada participante assinou um termo de consentimento (TCLE), onde esclareci os objetivos da Pesquisa e garanti a privacidade de cada um. Por isso, os nomes das docentes participantes foram preservados neste texto, substituídos por nomes de flores.

Negocieei com elas, as melhores datas e horários e realizei as entrevistas em setembro de 2022, que ocorreram em encontros na biblioteca da escola, com aproximadamente uma hora de duração. As respostas foram gravadas em celular com o consentimento dos pesquisados e, posteriormente transcritas. É importante ressaltar que a gravação foi apenas com áudio sem a captura de imagem dos participantes.

O diálogo foi conduzido a partir de perguntas que se referiam, de modo geral, ao perfil profissional de cada uma, ao modo como elas trabalham com os alunos considerados com deficiência e com os demais alunos; se existem momentos de troca entre a professora de AEE e as professoras da sala comum, se sentem alguma dificuldade para desenvolver seu trabalho e como o avaliam suas experiências (da formação inicial, continuada e outras) em relação à inclusão escolar.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “o processo de condução de uma investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. Baseando-me nesses autores, entendi que a finalidade era que as conversas deveriam ocorrer de modo natural e dinâmico, por isso precisei estar atenta ao conduzir o diálogo, adicionando, quando necessário, outras perguntas para elucidar algo que não tinha ficado suficientemente claro na fala das professoras entrevistadas e o que também selecionei como sendo interessante para mim com

essas respostas. Essa intervenção, na entrevista, se fez necessária em alguns momentos, para que os objetivos fossem alcançados.

Alternando meu trabalho entre leituras, escritas e revisões, entendi que além da entrevista bem-feita, teria que escolher como registraria as respostas produzidas. Optei pela gravação, mas decidi que recorreria também a anotações realizadas logo após as entrevistas, a partir das minhas impressões sobre alguns detalhes, tais como: expressões das professoras, hesitações, gestos e emoções durante a entrevista.

Comecei a anotar com mais frequência minhas experiências também, além dos relatórios semanais que já realizava em meus semanários. Já utilizava um bloquinho de bordo para a anotação de ideias para a escrita de livros infantis e passei a anotar nele também falas e cenas que me afetavam como signos para o tema da minha pesquisa.

Como exemplo de minhas anotações, relatarei um acontecimento: todos os dias, ao levar “minhas crianças” para a saída, encontrava a mãe de uma aluna considerada com transtorno do espectro autista de outra sala que vinha buscá-la antes do sinal. Por que ela saia antes dos outros? E por que a auxiliar e não a professora ficava conversando com a mãe por mais de 15 minutos? Por que aquela mãe não conversava apenas na reunião ou em horários marcados como as outras? Por que algumas crianças consideradas com deficiência, acompanhadas por auxiliares, furavam a fila para se servirem na hora do almoço? Tenho que confessar que a partir de cada orientação, cada leitura, meu olhar e reflexões ficavam mais apurados para identificar rapidamente situações em que a representação dos alunos público-alvo da Educação Especial os inferioriza, sendo discriminatória. Meus relatos também constituem fontes de dados do presente estudo.

### **2.3 Universo de investigação: espaço e sujeitos**

A pesquisa foi realizada em uma das escolas Municipais onde leciono. A escolhi por lecionar há mais tempo naquela unidade, por ela ser polo de AEE, por possuir vários alunos considerados com deficiência e, principalmente, por ter sido nela que constatei o problema que deu início à minha investigação. Essa escola

possui aproximadamente 680 alunos e fica localizada em Birigui/SP, uma cidade do interior da Região Noroeste do estado de São Paulo.

Para o tipo de investigação proposta, o fato de ser desenvolvida em meu local de trabalho foi importantíssimo por permitir que eu tivesse uma maior proximidade com a realidade investigada.

Conforme Vidal e Silva (2019, p.68):

A salvaguarda de uma distância espacial, emocional ou temporal entre sujeito e objeto de pesquisa como requisito de cientificidade da pesquisa foi substituída pela exigência da explicitação das circunstâncias materiais e das condições de produção em que foi gerada, encarnadas no pesquisador ou pesquisadora e constitutivas dos lugares institucionais ou sociais aos quais o sujeito investigador se vincula ou em que milita.

Como pesquisadora inserida no espaço da pesquisa, não lidei, apenas, com os dados produzidos com as entrevistas, pois sou parte desse espaço, também. Fazendo parte desse cotidiano, tive e tenho o interesse em investigar profundamente sobre a inclusão escolar, por afetar a minha prática. Assim como o ensino precisa fazer sentido para o aluno, a pesquisa precisa fazer sentido para a pesquisadora e penso que estar inserida no contexto investigado é essencial para isso.

Os autores Vidal e Silva (2019, p.69) enfatizam que “[...] as investigações em ambiente de trabalho devem receber aval explícito da instituição/empresa/organização pública ou privada, governamental ou não governamental, na qual sejam realizadas”. A equipe gestora da escola autorizou a investigação.

Participaram da pesquisa seis professoras<sup>7</sup>, sendo uma delas do AEE e cinco que atuam na sala de aula comum: duas professoras da Educação Infantil e três professoras do Ensino Fundamental. Na seleção das professoras, levei em conta a diversidade: diferença de idade, turmas em que lecionam, tempo de serviço,

---

<sup>7</sup> Conforme resolução CNS 466/2012, que norteou a elaboração do TCLE, os participantes serão informados sobre os possíveis riscos que correrão na coleta de dados, como por exemplo: se sentirem constrangidos ou incomodados em falar sobre um determinado assunto, sobre uma atitude ou mesmo um ponto de vista. Ressaltamos ainda que apesar de termos elaborado/ organizado o roteiro da entrevista a ser desenvolvida, com a certeza de que esta não tem potencial para afetar negativamente os professores participantes, nos comprometemos com o máximo de benefício e o mínimo de danos e riscos. Ainda assim as identidades de todos os participantes serão totalmente preservadas. Ressaltamos ainda que os participantes não terão gastos na concessão das entrevistas por elas ocorrerem no local de trabalho dos mesmos.

períodos e público que atendem. Algumas trabalham os dois períodos, outras em apenas um, as docentes possuem especializações em áreas diferentes e lecionam para crianças de diferentes idades. Algumas lecionam também em outras escolas. Elas me parecem ter perfis pessoais singulares: algumas me parecem mais introvertidas, outras mais extrovertidas, com posturas diferentes em relação aos alunos. Acredito que toda esta diversidade contribui para diferentes vivências e na maneira como lidam com suas práticas.

Essas professoras, ao narrarem as suas experiências sobre a inclusão escolar, me permitiram compreender como desenvolvem seu trabalho na escola a partir das concepções sobre a temática que elas construíram em suas trajetórias.

## **2.4 Estudo dos dados**

Compreendo que as narrativas trazem elementos subjetivos do autor e resguardam uma intencionalidade. Conforme Vidal e Silva (2019, p.68) todo documento, como produção humana, é construído por “uma narrativa preche de subjetividade e, igualmente, atravessada por intencionalidades e, por um lado, oferece sendas de interpretação ao sujeito investigador”. Eles esclarecem que a investigação deve respeitar um repertório teórico-metodológico para a produção de uma pesquisa que garanta a inteligibilidade do objeto investigado.

A tarefa do pesquisador ou pesquisadora, portanto, passa pela constituição de um repertório teórico-metodológico que lhe possibilite a construção de diferentes séries documentais, não com o propósito de produzir uma análise total do objeto, posto que o conhecimento humano é sempre parcial e incompleto, mas de modo a contrastar as versões encontradas e produzir inteligibilidade ao objeto, tramada no cruzamento e no questionamento da empiria à luz do enquadramento teórico-metodológico adotado (VIDAL e SILVA, 2019, p. 69).

Ao invés de analisar, prefiro adotar o verbo “interpretar” para me referir ao estudo das narrativas. E, por interpretar, refiro-me ao exercício que Lanuti (2019) descreveu em sua tese: um movimento modesto que não pretende encontrar elementos e/ou respostas definitivas, generalizáveis; é um estudo a partir do que me afeta enquanto professora e pesquisadora que percebeu um problema em um contexto específico – no caso a escola em que atuo.

Acredito que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.51). A importância da não neutralidade na interpretação dos dados produzidos me fez escolher a narratividade para compor o modo pelo qual interpretei e apresento os resultados da investigação. A interpretação dos dados se deu, portanto, por meio da narratividade. A partir da interpretação das narrativas dos professores, construí outras narrativas com base em eixos temáticos identificados que contemplam os dois elementos centrais da investigação proposta: as concepções e as práticas docentes.

A escrita das narrativas e minha própria interpretação foram baseadas no referencial teórico que contempla o tema central da investigação: a inclusão escolar.

## **2.5 Fases da pesquisa**

A pesquisa foi constituída de cinco fases, descritas a seguir:

- a) FASE 1: Definição dos participantes da investigação e tratamento das questões éticas que envolvem a pesquisa com seres humanos que trabalham em uma instituição pública;
- b) FASE 2: Entrevistas semiestruturadas. Acolhi os professores e procurei deixá-los bem à vontade, conduzindo o diálogo individual utilizando um conjunto semiestruturado de perguntas disparadoras.
- c) FASE 3: Transcrição das narrativas. Ouvi cuidadosamente as respostas, procurando ser fiel na reescrita do material produzido.
- d) FASE 4: Estudo e interpretação das narrativas.
- e) FASE 5: Escrita das minhas narrativas a partir das narrativas dos participantes com o intuito de criar novos sentidos para a questão problemática que me inquieta: compreender quais concepções sobre inclusão escolar orientam o trabalho pedagógico de professores da sala comum e do AEE de uma escola da rede municipal do interior paulista.

### 3 INCLUSÃO ESCOLAR: SENTIDOS DE UMA PROFESSORA - PESQUISADORA

#### 3.1 Inclusão ou integração escolar?

Eu atendo 32 alunos atualmente (2022), quando eu iniciei em 2015 tinha em média 18 alunos [...]. Esses atendimentos são organizados por grupos e o atendimento se dá em 1 hora, antes a gente atendia até 1 hora e meia, 2 horas, mas com a demanda, com o número que está muito grande dessas crianças, a gente teve que reduzir para 1h de atendimento, duas vezes por semana (PROFESSORA DE AEE, 2022, entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Embora o número de matrículas de crianças consideradas com deficiência tenha aumentado consideravelmente nas escolas comuns, a inclusão está de fato acontecendo? Tenho refletido cada vez mais sobre essa questão.

As minhas experiências na escola sempre me fizeram buscar e estudar os fundamentos de uma escola para todos, entender de fato o que é a inclusão escolar. Para entendê-la, eu passei inicialmente a estudar as fases pelas quais a Educação Especial passou e me deparei com três: segregação, integração e inclusão.

Também me identifiquei com os estudos sobre inclusão, realizados no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), UNICAMP, coordenado pela professora Maria Teresa Mantoan. Tais estudos, em sua maioria, são baseados na Filosofia da Diferença, de Gilles Deleuze.

Nas palavras de Mantoan (2017, p.41):

Calcada em uma filosofia da identidade, a educação brasileira vive agora, timidamente, o desafio provocado pela chegada de uma filosofia da diferença que sugere grandes mudanças, com novos autores, que se distanciam diametralmente da visão de educação, firmada nos propósitos filosóficos da identidade fixada e da representação clássica. Tal corrente na nossa educação tem na inclusão um mote que a fortalece, dado que rejeita essa concepção de identidade para pensar a educação, a escola, o aluno, a formação dos professores, os processos de ensino em geral.

A importância da compreensão sobre o que é inclusão escolar é indiscutível, pois é a partir desse entendimento que os professores, gestores educacionais e famílias podem se mobilizar para a construção de uma escola, de fato, para todos.

Pelo que percebo na escola, muitos profissionais relacionam a inclusão diretamente e apenas aos alunos considerados com deficiência, desconhecendo que a inclusão se trata do acolhimento de todos, indistintamente.

Segundo Lanuti (2015) a inclusão escolar é o processo que possibilita a participação e aprendizagem de todos os estudantes em um mesmo ambiente, segundo as capacidades de cada um. Como sempre fomos comparados desde pequenos com nossos irmãos, primos e colegas a respeito de atitudes que desenvolviam “melhor” ou com mais autonomia, costumamos desenvolver o mesmo hábito, achando que temos sempre que atingir um modelo ideal. Lembro de ter sofrido essas comparações e ao mesmo tempo ter realizado também. Percebo que tenho que me policiar como mãe e professora para não cair nessa armadilha, que está tão enraizada em nós.

Antes de ter contato com as leituras que me foram sugeridas nas aulas do Mestrado e nas reuniões do NEPI, também tinha dúvidas em relação à inclusão escolar, aos serviços da Educação Especial em uma concepção inclusiva, à formação docente necessária para que um trabalho pedagógico inclusivo seja desenvolvido nas escolas.

Ao estudar possibilidades de efetivar práticas inclusivas em minhas aulas, ensinando a turma toda sem adaptações/facilitações das atividades, constatei que são necessárias estratégias e recursos variados, tais como: vídeos, jogos, músicas, atividades lúdicas dentro e fora da sala, trabalho em dupla, trio. Dessa forma, oferecemos mais possibilidades de participação e aprendizagem para todos os alunos, pois não sabemos o signo que afetará cada um deles a ponto de despertar sua atenção, seu interesse por um dado assunto. Ao analisar minha prática, fui aprendendo que precisamos nos preocupar mais em ensinar de diversas maneiras do que em ficar verificando o quanto cada aluno aprendeu.

Tais contatações me fizeram, também, repensar a maneira que nós, professores, avaliamos. Em vez de avaliarmos, comparando alunos, precisamos concentrar a avaliação no próprio aluno, caso contrário, tomaremos a comparação entre os estudantes como o ponto de partida para o ensino e, por mais que consigamos garantir a inserção de todos os alunos na escola comum, continuaremos promovendo a mera integração.

Quando percorro o olhar pela escola, sempre percebo algumas práticas que me fazem acreditar na dificuldade que existe na diferenciação do que é integrar do que é incluir. Uma criança considerada com deficiência, por exemplo, frequenta o parquinho com uma auxiliar. Hoje, entendo que a auxiliar em alguns momentos na sala de aula é muito importante, quando os alunos necessitam delas para ir ao

banheiro ou quando necessitam dar uma volta rápida lá fora, porque seu tempo de concentração se excedeu (no caso de alguns alunos com transtorno do espectro autista), mas é importante que esse apoio não interfira no ensino, como acontece em muitas escolas. Se retirarmos alguma criança da aula para que ela realize à parte uma atividade diferenciada tiraremos dela sua oportunidade de aprender o mesmo conteúdo com os demais, conforme sua capacidade. Por isso me inquieta profundamente quando vejo nas escolas crianças realizando uma atividade fora da sala de aula com um auxiliar, pois essas práticas, norteadas por concepções equivocadas sobre o ensino inclusivo, vão na contramão do que Mantoan (2015) define por uma perspectiva inclusiva de educação escolar.

Para a autora o ensino não pode ser discriminatório com nenhum aluno, não pode ser feito à parte, de modo individualizado, pois essa é uma prática característica do período integracionista. Assim como alguns de meus colegas de trabalho, cheguei a realizar atividades diferenciadas, avaliações simplificadas e priorizei alguns conteúdos, achando que seria a forma mais adequada de realizar a inclusão. No entanto, o estudo sobre os fundamentos de uma escola para todos tem me feito perceber que ao propor atividades à parte, limitaria o que meus alunos poderiam aprender além de tirar a possibilidade de os alunos aprenderem uns com os outros.

Na prática, muitas vezes fui surpreendida com ricas colocações de alunos que, honestamente, não esperava que pudessem colaborar nas aulas. Tal fato me fez perceber que muitas vezes subestimei a capacidade de alguns deles, a partir de um modelo que eu idealizava, as vezes sem perceber. Hoje tenho consciência de que cada aluno possui conhecimentos prévios, fruto de suas vivências e histórias de vida e que ao ensiná-los posso oferecer signos que possibilitarão novas aprendizagens a eles. Tenho cada vez compreendido que não há alguém mais preparado que o professor para ensinar a turma toda, sem distinções.

Isso me faz pensar que as recorrentes práticas que a escola insiste em manter, como a idealização de alunos e individualização do ensino àqueles que ela considera diferentes, incapazes, inaptos, tem muito a ver com o que é integração, concordando com Mantoan (2015). Percebo isso na preocupação excessiva de alguns professores em quererem ter acesso a laudos, como se esse documento de natureza clínica fosse suficiente para definir as possibilidades de aprender de um



estudante. Esse é outro ponto que me faz pensar que as práticas docentes têm, de modo geral, grande influência dos ideais integracionistas.

A falta de compreensão da distinção entre o que é integração e o que é inclusão faz com que os professores, de um modo geral, tenham concepções díspares e equivocadas que perpassam por suas práticas e acabam dificultando uma inclusão escolar. Uma escola inclusiva não pode comportar concepções e práticas próprias do período de integração.

Alguns apontamentos docentes estão ainda voltados à ideia de que a inclusão escolar deve ser parcial, pois acreditam que nem todos os alunos podem ser beneficiados na escola comum. Se na integração, há sempre a idealização de um perfil de aluno, pelo qual os demais serão comparados, classificados e na inclusão escolar se abandona esse perfil preconcebido de estudante para acolher cada um, em sua singularidade, poderíamos dizer que incluir apenas alguns alunos é, de fato, uma forma de inclusão?

Segundo Mantoan (2017, p. 39):

A inclusão caminha na contramão do conceito platônico de representação e de todo modelo e padrão identitário celebrados pelas escolas e demais instituições de caráter socioeducativo. Os casos que se afastam dessa idealização são os tidos como alunos com problemas, com deficiência, pessoas que se desviam dos padrões. Nas oposições binárias, desconhecem-se a natureza instável da identidade e a capacidade multiplicativa da diferença. Alunos de inclusão (como são designados com frequência aqueles com deficiência), por exemplo, são contrapostos a alunos “normais”, que acompanham a turma, assim como se opõem pessoas sadias a doentes; ricas, a pobres.

Quando compreendermos o que é a inclusão, começaremos a nos libertar das oposições que nos levam a pensar em alunos perfeitos e imperfeitos, fortes e fracos, comparação entre as diferenças e atenderemos melhor a necessidade e direito de todos em aprender e frequentar a escola como algo nato em nossa educação, lembrando que nossa subjetividade vai devindo (modificando) ao longo de nossa vida.

Como ainda estamos presos a modelos, continuamos esperando “receitas” para uma formatação dos estudantes, quando deveríamos nos preocupar com a reconfiguração da escola.

### 3.2 Concepções e práticas docentes: a importância dessa relação

*“As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. (FREIRE, 1996, pág.34)*

Nossas concepções são subjacentes a nossas práticas, mas, às vezes, realizarmos práticas que não são compatíveis com nossas concepções. Nem sempre temos clareza de nossas próprias concepções, por falta de tempo para refletirmos a respeito das mesmas ou, no caso da escola, por estarmos submetidos a um sistema que não permite ao professor sua emancipação intelectual. Isso ocorre porque nem sempre conseguimos exercer o poder que temos enquanto professores, conforme afirmam Mantoan e Lanuti (2022), muitas vezes até mesmo porque não sabemos que o poder deve ser exercido na escola, por todos.

No caso da inclusão escolar, esbarramos com práticas advindas de concepções sobre a deficiência que interferem diretamente no modo de inserção de alunos público-alvo da Educação Especial (integração ou inclusão).

Conforme afirma Lanuti e Mantoan (2022, p. 32), “a deficiência já foi entendida como anormalidade, defeito, imperfeição, castigo, punição e outras formas inferiorizantes de representação do ser humano”. Os autores afirmam que existem diversas formas de lidar com a deficiência, porém, enfatizam duas concepções que são antagônicas: os modelos médico e social.

O modelo médico centra a deficiência no indivíduo que passa a ser reconhecido universalmente por aquela característica. Nesse modelo, há a suposta possibilidade de definir o perfil “do” aluno cego, “da” aluna surda e outros e essa concepção de que é possível determinar o que o outro é, faz com que práticas excludentes sejam desenvolvidas, tais como: individualização do ensino, atividades facilitadas e outras que substituem o ensino comum oferecido aos demais alunos da turma.

Na escola em que atuo, percebo que nossas concepções sobre inclusão estiveram e ainda estão diretamente ligadas à prognósticos e provém da área da Saúde. Em uma sociedade competitiva como a nossa que luta sempre pelo poder

utilizando-se de uma interpretação binária onde diferenciam as pessoas entre si (rico e pobre, normal e anormal, capaz e incapaz), acabam dificultando a implementação de uma escola inclusiva.

Já nas práticas ligadas à concepção social, procura-se eliminar as barreiras do ambiente. Segundo Lanuti e Mantoan (2022), o modelo social é pouco difundido nas escolas porque é mais comum e prático colocar o problema no indivíduo do que no meio. A partir do momento que reconhecermos o modelo social como possibilidade de uma educação para todos, automaticamente teremos que promover uma mudança na base do sistema educacional, desconstruindo concepções e práticas entrelaçadas com a busca de indivíduos “perfeitos” e nas comparações. Além disso, o Modelo Social desloca a deficiência da pessoa para o meio, ou seja, o problema, a falta e a necessidade de ajustes são atribuídas ao meio escolar que deve se adequar para acolher a todos, sem distinções.

Segundo Ramos e Lanuti (2021, p.13),

Para entender a deficiência à luz do Modelo Social é preciso conjecturar que o uso da expressão “pessoa com deficiência”, de maneira naturalizada, pode fortalecer discursos e práticas que fixam nas pessoas incapacidades e insuficiências que, na verdade, são do meio.

É muito importante que toda sociedade conheça essas concepções, sobretudo os profissionais da Educação. Só tendo clareza dessas concepções, conseguirão ressignificar suas práticas. Lanuti e Mantoan (2022), alertam para a relação de poder existente no espaço escolar, e que essas reflexões fazem parte desse jogo que disputam as decisões. Os autores explicam que são essas decisões que são capazes de mudar e quebrar os padrões tradicionais que promovem a exclusão dos alunos durante as práticas docentes.

Acredito que alguns professores têm percebido que suas práticas não estão compatíveis a uma escola para todos, mas não conseguem compreender que elas estão associadas a uma concepção de inclusão assentada ainda na Modernidade, baseada na homogeneização da aprendizagem.

Concordo com o que dizem Lanuti, Baptista e Mantoan (2022):

A desconstrução de conhecimentos na área da Educação, como pleiteia a inclusão escolar, implica a negação da teoria educativa assentada na Modernidade, ou seja, aquela que se baseia em um pensamento cartesiano, linear, classificatório, ordenatório; que

persegue um modelo idealizado de estudante; que prima pela homogeneização da aprendizagem; que traz o discurso da eficiência e eficácia pedagógica; que busca a neutralização da diferença humana (resultando no capacitismo) e outras ideias afins (LANUTI, BAPTISTA e MANTOAN, 2022, p. 107).

O Mestrado, as orientações que venho recebendo e as leituras e encontros do NEPI, têm me oportunizado estudos sobre concepções e práticas que dizem respeito à inclusão e à integração, como por exemplos os modos de interpretação da deficiência, a partir dos modelos médico e social que me fazem perceber a necessidade de também conhecer como meus colegas vêm concebendo e praticando a inclusão. Ressalto esse problema porque, mesmo amparada por uma teoria que me dá subsídios para aprimorar o ensino que ofereço, em alguns momentos ainda sinto dificuldades para alinhar meu ensino à perspectiva inclusiva de Educação. Pela força do hábito, em algumas ocasiões quando preparo minhas aulas, penso em elaborar atividades com menor dificuldade para alguns alunos, indo por um caminho pedagógico mais integracionista do que inclusivo (como acontece também com minhas colegas, segundo relatos), mas rapidamente retomo as teorias que vêm me proporcionando novas aprendizagens sobre o ensino na concepção inclusiva e procuro pensar em práticas que abranjam todos os alunos com a intenção de proporcionar-lhes, novas aprendizagens, segundo a capacidade de cada um deles. Percebo, cada vez mais, a importância da relação entre teoria e prática para uma mudança na escola que, de fato, a transforme em um espaço de todos.

### **3.2.1 Uma professora em busca da emancipação**

Em certa manhã, recebi meus alunos na sala de aula, como de costume. Realizamos a rotina diária de conversar sobre o dia anterior, fizemos a contagem de crianças presentes e dei sequência ao desenvolvimento das atividades previstas no meu semanário. Nessa aula, Felipe<sup>8</sup>, que aparentemente tem transtorno do espectro autista (está em investigação) não quis permanecer na sala.

Aquela não foi a primeira vez que isso havia acontecido. Nessas situações, a auxiliar que me ajuda em sala de aula dá uma volta com ele pela escola e retorna quando Felipe está mais calmo e consegue expressar melhor seus desejos. No

---

<sup>8</sup> Nome fictício.

entanto, naquele dia ela não estava e, então, me vi em uma situação difícil pois 27 alunos estavam realizando atividades e ele chutando a porta, chorando e querendo sair.

Rapidamente passou pela minha cabeça que eu poderia fazer algo diferente do que estava acostumada a fazer. Lembrei-me do texto que havia lido no dia anterior, sugerido pelo professor José Eduardo Lanuti. O título do texto é: *Desconstruir a prática para recriar a teoria: como formamos professores para a educação inclusiva* (LANUTI, BAPTISTA e MANTOAN, 2022). Senti enorme vontade de propor a todos que parássemos aquela atividade escrita e fôssemos para uma área externa. E foi isso o que fiz.

Todos aceitaram com a maior felicidade. Peguei giz, um cesto de cones e cilindros vazios de linha, falei que poderiam brincar com cones e cilindros e também desenharem no chão. Inicialmente me senti aliviada por ter resolvido a situação (Felipe chorando e chutando a porta), agora todos estavam bem naquele espaço, rindo e correndo. Sem o contato com referências que me ajudam na minha emancipação intelectual, provavelmente eu faria como antes: relutaria com aquela criança e tentaria permanecer em sala.

Após correrem e explorarem o espaço, percebi que cada um começou a escolher o que iria fazer e vi que Felipe pegou alguns cilindros e se dirigiu a uma rampa que se encontrava entre a parede de azulejos e a área plana onde há mesas e banquinhos de alvenaria. Continuei acompanhando os movimentos dele e vi que alinhava os cilindros um ao lado do outro, perto da rampa. Ele empurrava um pouquinho o último e aos poucos os cilindros iam caindo, um após o outro...então ele corria, pegava os cilindros e começava tudo de novo.

A brincadeira foi atraindo as outras crianças e aos poucos já havia cinco crianças com ele. Pensei sobre as aprendizagens que estavam tendo ali, algo que estava além do que eu havia intencionado. Objetos que rolam, sólidos geométricos, nomes e classificações que poderiam ser feitas para aqueles objetos. Fiquei analisando também que, apesar de ter deixado uma atividade em andamento e fugido da rotina, tinha oportunizado outros momentos e modos de aprendizagem, e que a atividade proposta anteriormente, poderia ser retomada em sala de aula e até ressignificada.

A proposta livre estava atendendo mais as necessidades de todos nós naquele momento. Então, além de aliviada, me senti emancipada intelectualmente,

por ter tomado aquela iniciativa, senti-me segura e me permiti experimentar o que achava melhor para meus alunos e para mim diante daquele problema.

Naquele momento me apropriei dos conhecimentos de Rancière, tendo a certeza de que podemos aprender em situações adversas de nossa rotina, me emancipando e emancipando meus alunos.

O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua. A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência (RANCIÈRE, 2002, p. 50).

Senti, ainda, o desejo de oportunizar mais momentos em que meus alunos fossem emancipados intelectualmente!

Biesta (2017, *apud* Lanuti, Baptista e Mantoan, 2022, p.108):

[...] o professor não perde sua autoridade, sua importância na aula, mas reconfigura seu papel, que não pode mais ser interpretado como o de supervisionar a aprendizagem, mas o de oferecer condições para que o aluno amplie livremente seus conhecimentos a partir de suas próprias necessidades, interesses e curiosidades, predisposições.

Tenho consciência de que às vezes dou mais atenção ao Felipe e acredito que essa preocupação, desproporcional àquela que tenho com os demais, esteja relacionada com a própria maneira dele apresentar suas necessidades: chorando, esperneando. Tem sido válido o exercício de refletir sobre minhas próprias concepções pedagógicas em busca de práticas que possam atender mais às necessidades individuais de meus alunos sem buscar meios de compará-los e diferenciá-los entre si, por meio de atividades mais práticas, lúdicas e que envolvem todos.

Refletindo, entendo que alguns alunos têm algumas necessidades que outros não tem. Alguns enfrentam algumas barreiras, então teremos que dar uma atenção maior mesmo, até para ajudar a professora de AEE descobrir as barreiras a serem eliminadas por meio de recursos que promovam a acessibilidade, permanência e participação nas atividades.

A desconstrução de conhecimentos na área da Educação, como pleiteia a inclusão escolar, implica a negação da teoria educativa assentada na Modernidade, ou seja, aquela que se baseia em um pensamento cartesiano, linear, classificatório, ordenatório; que persegue um modelo idealizado de estudante; que prima pela homogeneização da aprendizagem; que traz o discurso da eficiência e eficácia pedagógica; que busca a neutralização da diferença humana (resultando no capacitismo) e outras ideias afins. Referimo-nos ao pensamento de uma sociedade que, infelizmente, não reflete, ainda, os avanços de uma era tecnológica-informativa. No contexto da Pós-Modernidade, o caminho é outro. Essa via propicia uma guinada na educação pela qual desconstruímos e reconstruímos práticas educacionais tendo a inclusão escolar como norte (LANUTI, BAPTISTA e MANTOAN, 2022, p.107).

Os professores só conseguirão reconfigurar suas práticas quando tiverem acesso aos conceitos da Filosofia da Diferença, que considera e valoriza a experiência de cada aluno, além de reconhecê-lo como único e subjetivo. A reconstrução da prática perpassa pela desconstrução de uma formação tradicional calcada na Modernidade que colocava o problema da deficiência no indivíduo e não no meio como é proposto agora pelo Pós-Modernismo com o modelo social de interpretação da deficiência. O modelo social nos faz entender que a deficiência resulta da interação do indivíduo com as barreiras do meio e que só conseguiremos uma escola para todos se conseguirmos eliminar estas barreiras.

### **3.3 Sistemas de ensino: embrutecedores ou emancipadores do trabalho docente?**

Quando iniciei minha pesquisa, pensei em investigar as concepções das professoras da sala comum e da sala de AEE. No decorrer do percurso investigativo, pude refletir também (ou talvez, principalmente) sobre as minhas próprias concepções e ações. Constatei o quanto nossas práticas acabam também sendo decorrentes das concepções da gestão escolar e do sistema de ensino ao qual pertencemos. Somos orientados a realizar adaptações de conteúdo, temos auxiliares para acompanharem alunos considerados “de inclusão” que são agressivos ou não conseguem ir ao banheiro sozinhos, mas a questão pedagógica ainda é uma incógnita para a maioria dos professores. Qual é o caminho?

Conforme enfatiza Lanuti (2022, p.21), as escolas, de modo geral, apresentam dificuldade em discutir a inclusão escolar:

Muitos estudos no Brasil e em outros países, vêm se propondo a discutir a inclusão escolar, mas se baseiam na identidade e na diversidade. O desconhecimento da diferença em si, a meu ver, tem prejudicado a escola e todos aqueles que dela fazem parte, pois impede que avancemos no sentido de criar espaços em que, de fato, cada pessoa seja acolhida de acordo com suas capacidades e interesses. Ainda buscamos estabelecer categorias para os alunos, definindo o outro e a nós mesmos, estabelecendo identidades fixas. Essas identidades revelam apenas um único atributo que não dá conta do que somos por inteiro (LANUTI, 2022, p. 21).

Com base em minhas experiências enquanto professora, posso afirmar que, na maior parte das vezes, acredita-se que quando falamos em inclusão escolar, estamos nos dirigindo apenas aos alunos considerados com deficiência. Assim como eu, no início do meu estudo, percebo que a concepção das minhas colegas sobre inclusão e integração é um tanto confusa.

Infelizmente, professores e gestores ainda acreditam que o simples fato de os alunos considerados com deficiência estarem em contato com os demais alunos no ambiente escolar já se configura uma real inclusão. Mantoan (2022) nos lembra que “a inclusão implica estar com o outro, com os outros. Não estamos incluídos quando apenas estamos juntos, ou seja, à frente, atrás, do lado de alguém. Entender a diferença entre “estar apenas juntos” e “estar com”, muda tudo!”

É comum ainda ouvirmos falas como: “precisamos respeitar os alunos com deficiência ou alunos especiais”, quando a própria Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), estipula os objetivos fundamentais e no art. 3º e inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.1). Ou seja, nosso compromisso é reconhecer a importância da diferença de cada pessoa.

A Constituição Federal de 1988, enfatiza ainda que a educação é um direito de todos, conforme é preconizado no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Além do entendimento de que a inclusão diz respeito a um grupo específico (o público-alvo da Educação Especial), me chama a atenção a questão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Pressionados por um sistema que cobra



de nós, professores, resultados uniformes, alcance de metas homogêneas e desenvolvimento de habilidades padronizadas, percebo que meus colegas (talvez por não terem a oportunidade de entrar em contato com um referencial teórico que os ajudem a compreender a inclusão), continuam com a visão de que é possível medir, quantificar a aprendizagem do aluno. Para Mantoan e Lanuti (2022, p.20), “ainda estamos presos a ideia dos rankings nacionais e internacionais que acreditam na capacidade de avaliar/medir a aprendizagem dos alunos”, enquanto sabemos que só o indivíduo tem a capacidade desta análise, a não ser que queiram avaliar respostas decoradas.

Isto me faz lembrar, não apenas as avaliações dos alunos, mas dos próprios professores nos concursos que se voltam a conteúdos que muitas vezes não fazem parte do cotidiano escolar e exigem que decoremos definições, leis etc. Na escola, em conversa com uma professora, realizamos essa análise. Ela me disse que apenas tinha ido bem no concurso aquele professor que tinha decorado exatamente como os conceitos estavam nos livros. Segundo ela, a prova “era cheia de pegadinhas”. Às vezes, nós professores também fazemos isso com nossos alunos.

Hoje, com as leituras que venho realizando, as oportunidades de reflexões proporcionadas pelos encontros do NEPI e com a orientação do professor José Eduardo Lanuti, entendo que o ato de ensinar é fundamental para que a escola realmente acolha a todos, mas o ensino não pode ser compreendido como algo que garantirá a aprendizagem e que esta, por sua vez, poderá ser totalmente evidenciada. Sobre isso, Lanuti e Mantoan (2022, p.52), mencionam importantes estudos sobre ensinar e aprender que deveríamos trazer para nossas reflexões na escola:

Ensinar e aprender são atos dissociados que não implicam uma inteligência maior de uma das partes da relação educativa. Essa máxima é de um educador do século XIX, denominado Jacotot, infelizmente desconhecido de nossas escolas até então e cujas proposições educacionais nos foram trazidas por Jacques Rancière (2022) em seu livro *O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual*. Apreende-se das lições desse educador revolucionário que não há uma hierarquia intelectual entre o professor e o aluno. Devemos considerar, portanto, a igualdade das inteligências entre ambos como um princípio. Tal igualdade não significa que ambos têm os mesmos níveis intelectuais, mas que eles possuem uma igual condição de aprender.

Ao longo da pesquisa, embasada na Filosofia da Diferença e tendo a oportunidade de estar atuando como professora tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, tive a rica oportunidade de vivenciar, na prática, o que pesquiso. Compartilho das mesmas dificuldades que minhas colegas enfrentam para tornar a escola inclusiva. A partir da Filosofia da Diferença, reflito sobre minhas concepções e práticas por meio do estudo, mas percebo que para elas fica mais difícil, pois as formações que recebem, na maioria, não abordam a inclusão e, quando raramente abordam esse tema, partem da visão médica de interpretação da deficiência, que concebem algumas pessoas como sendo aquelas que possuem problemas, cuja insuficiência e falta de algo é do ser e não do meio. Percebi que, apesar da boa vontade que possuem, muitas de suas práticas ainda não se alinham à perspectiva da educação inclusiva.

Vejo que, na escola, realizamos comparações entre os alunos e, muitas vezes, sem ter consciência, os idealizamos e os classificamos. No início do ano letivo, quando recebemos a lista dos alunos, buscamos com os professores do ano anterior algumas informações que supostamente nos ajudarão a desenvolver melhor o ensino. Os professores, no geral, comentam suas dificuldades e, conseqüentemente, estabelecem prognósticos dos destinos de aprendizagens destes alunos. Dado os prognósticos, muitos professores passam a propor frequentemente atividades simplificadas, com menores dificuldades, e não percebem que estão reduzindo as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Afinal, ao simplificarem/reduzirem uma atividade, diminuem os signos que poderiam ser disponibilizados pelos professores e, depois, afetam os alunos a ponto de provocá-los a aprender.

O desabafo de professores ao dizerem que, seguindo as orientações das secretarias de Educação, realizam, às vezes, três semanários (um para cada “tipo de aluno”), demonstra que nem todos entenderam que o ensino inclusivo diz respeito à elaboração de aulas que abranjam a turma toda, sem diferenciações.

Os sistemas de ensino podem acabar embrutecendo o pensamento do professor, quando determinam, por exemplo, que alunos precisam “dar conta” de algumas habilidades em alguns bimestres, que esperam que os alunos sejam alfabetizados até determinado ano, exigindo que os professores realizem adaptações curriculares e atividades diferenciadas para alguns alunos e não

oportunizando que professores e gestores aprofundem seus conhecimentos sobre inclusão escolar, pois estarão indo na contramão de uma escola para todos.

É preciso oportunizar ao professor sua emancipação intelectual, sem submetê-lo exclusivamente à lógica dos sistemas organizacionais, que dificultam o exercício da liberdade, criatividade e espontaneidade. Os desafios que enfrentamos na escola estão relacionados com o individualismo do trabalho docente. É mais fácil dizer que a inclusão não dá certo do que refletir sobre as mudanças que precisam ocorrer na escola relacionadas às concepções e práticas sobre inclusão, avaliação, formação de professores, parceria com as famílias e outras parcerias necessárias para que a inclusão de todos seja realizada. O compartilhamento das experiências dos professores também poderia ajudar seus colegas a criarem novas estratégias de ensino que têm a ver com uma educação para todos.

Na escola não temos tido formações que valorizam a prática docente, desta forma os professores estão operacionalizando tarefas, mas sem saber o porquê. Está nos faltando fundamentos para analisarmos nossas práticas e nos momentos que poderíamos adquirir isso com a formação na escola, infelizmente não estamos tendo esta oportunidade.

Percebo que outro impedimento que temos para a transformação da escola visando a inclusão escolar de todos está relacionada ao poder onipotente. Infelizmente assim como nos grupos familiares e sociais a escola vem retratando um papel de poder onipotente onde dificilmente o professor é ouvido. Na maioria das vezes, ele ouve e executa orientações que recebe de seus superiores. Às vezes até não concorda, ou possui outras ideias que poderiam auxiliar em uma melhoria de qualidade de ensino para todos os alunos, mas não tem oportunidade de revelar ou realizar essas trocas, ou ainda possui receio de ser mal interpretado. E este papel ainda é pior quando se desdobra/ respinga nos alunos:

Os professores, tendo sido produzidos como sujeitos disciplinadores e avaliadores, tendem a reproduzir os mesmos padrões de comportamento na formação e avaliação de seus alunos. Mas, começar a exercer o poder na sala de aula é um passo decisivo para mudar a atitude do professor ao ensinar, ao avaliar e, por sua vez, do aluno ao aprender e também ao ser avaliado (MANTOAN e LANUTI, 2022, p. 38).

Ao colocarmos o poder onipresente em prática teremos mais chances de refletir e efetuar mudanças necessárias na escola. Nossos pontos de vista serão

respeitados, nossas experiências valorizadas e nossas escolhas com relação à avaliação, aprovação e reprovação serão mais democráticas e assertivas, pois também serão definidas com os alunos o que os tornarão mais responsáveis e participativos.

Como bem lembram Mantoan e Lanuti (2022, p. 38), “pelo exercício do poder onipresente, questionamos o que é estabelecido e este é um passo decisivo para que possamos, inclusive, mudar as relações na escola”.

Acredito que as relações na escola devam ser amistosas, entre professores e gestores, claro que cada um tem sua função e que existe uma hierarquia que deve ser respeitada, mas não podemos deixar de trabalhar também com o princípio de igualdade das inteligências de Jacques Rancière, visando a melhoria do ensino para todos.

### **3.4 Atendimento Educacional Especializado: um serviço a ser desvendado e compreendido**

Retomando as minhas experiências na escola, percebo o quanto, às vezes, nos sentimos sozinhas enquanto professoras, quando não conseguimos, por exemplo, garantir a acessibilidade e a participação de um aluno na aula, devido às barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais que o meio escolar lhe oferece. Tenho aprendido que são os professores do AEE os responsáveis por nos ajudar nesse sentido, a promover a acessibilidade do aluno, sem interferir nos conteúdos do currículo.

Se por um lado, às vezes não solicitamos o auxílio dos professores de AEE, por outro, às vezes também atribuímos a ele uma demanda que não é sua - o de ensinar um conteúdo curricular, adaptar atividades, individualizar o currículo.

Segundo a PNEEPEI (BRASIL, 2008), o professor do AEE deve apoiar o desenvolvimento do aluno considerado com deficiência, transtornos do espectro autista e com altas habilidades ao disponibilizar, quando necessário, o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; oferecer tecnologia assistiva (TA); fazer adequações e produzir materiais didáticos, de acordo com as necessidades específicas dos alunos; oportunizar o enriquecimento curricular para os alunos superdotados. Todos esses importantes objetivos do AEE,

embora não interfiram diretamente nos conteúdos, promovem as acessibilidades física e comunicacional, essenciais para a acessibilidade curricular – que, por sua vez, não pode ser entendida como facilitação de conteúdos, mas acesso às informações e atividades.

Percebo que os professores, da sala comum e do AEE, desconhecem suas funções, então isso tem feito com que eu constate a fragilidade de nosso trabalho em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial, conforme nos apresenta a PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Ainda ressalto que a demanda de crianças público-alvo da Educação Especial vem crescendo de modo desproporcional se comparado ao número de professores do AEE, nas escolas. Grande parte desses profissionais, por sua vez, desconhecem a PNEEPEI (BRASIL, 2008). Minha preocupação é que com todo este panorama, algumas pessoas acabem acreditando que a inclusão não é possível por uma falta de compreensão e estrutura para que ela aconteça.

No mestrado, com o meu orientador e estudos do NEPI, tive acesso aos fascículos que complementam a referida Política. Com eles, venho aprendendo além do que já ressaltai o que o AEE faz, que este atendimento deve ser ofertado em todas as modalidades da educação básica e do ensino superior, educação indígena, do campo, quilombola e nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. É obrigatório o seu oferecimento pelos sistemas de ensino público e pelas escolas particulares (o que não acontece em várias escolas particulares que conheço). No entanto, em muitas escolas o AEE, conforme nos apresenta a Política de 2008 é desconhecido, e realizado como uma prática que não tem contemplado a todos que deveriam ser amparados, tanto alunos, como professores da sala comum e família em suas orientações. Ao ser apresentada ao conteúdo do AEE, ficou bem claro para mim que na escola em que trabalho, estamos equivocados com relação a esse serviço.

A articulação do professor de AEE com os do ensino comum, entre os familiares do aluno e, se necessário, com profissionais de outros setores de atendimento ao aluno, faz-se necessária sem que os saberes médicos se sobreponham aos pedagógicos, sem que a função de ensinar conteúdos curriculares seja atribuída a professores de AEE e, mais que isso, que um acompanhante especializado não seja confundido com o professor de AEE. Hoje nas redes de ensino, é comum ver a contratação de acompanhantes, estagiários ainda em

formação, para desempenharem funções que não competem a esse tipo de apoio, tampouco ao professor de AEE – ensinar individualmente alguns alunos.

É importante que todos nós professores conheçamos o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva, para caminharmos para uma escola para todos.

## 4 INTERPRETAÇÕES DA PESQUISADORA SOBRE OS DADOS PRODUZIDOS

Trago, agora, minhas impressões, interpretações e criações mediante os signos que me afetaram no processo de produção dos dados.

### 4.1 Concepções e práticas de Hortênsia:

Hortênsia tem quarenta e um anos de idade, quinze anos de experiência docente, sendo os últimos três na escola em que atuamos, hoje. Possui formação em Pedagogia, pós-graduação em Alfabetização/Letramento e Psicopedagogia. Atualmente é professora de sala de ensino comum e leciona para o 2º ano no período da manhã e 4º ano no período da tarde.

Na entrevista concedida por Hortênsia, percebi que ela foi direcionando suas respostas para a área da Psicopedagogia e baseando suas considerações sobre a inclusão escolar no Modelo Médico de interpretação da deficiência.

“Como você organiza seu trabalho?” Perguntei a ela. Sua resposta foi:

[...] e depois eu tenho os alunos assim, diria assim, alunos típicos que seriam do quarto ano mesmo, que seria o conteúdo que eu preciso trabalhar com a sala regular. Aí é onde o negócio fica mais complicado, né?” (HORTÊNSIA, 2022, entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Por esse Modelo, classificamos os alunos, supervalorizamos o laudo, buscamos nos alunos características para classificá-los em típicos ou atípicos. Esses elementos estiveram fortemente presentes em suas falas quando perguntei como ela organizava seu trabalho e se enfrentava desafios para desenvolvê-lo na escola; e estão presentes também em grande parte das discussões sobre inclusão que acontecem nas redes de ensino.

Ao refletirmos sobre o que se passa nas escolas, facilmente é possível perceber que existe uma distância entre a prática da sala de aula e o que as teorias sobre inclusão nos apresentam, principalmente quando pensamos na Filosofia da Diferença, de Gilles Deleuze. O Modelo Médico se refere a uma pessoa padronizada a uma identidade idealizada que permite a concepção de “maioria das pessoas”. A Filosofia de Deleuze, ao contrário, atua pela ideia de diferença, ou seja, pela

impossibilidade de generalizar as pessoas, agrupando-as. A interpretação da deficiência pelo Modelo Social se relaciona com essa Filosofia, pois reporta o problema da deficiência para o meio e suas barreiras, ocasionais, circunstanciais, sem generalizações. Para eliminar essas barreiras é que entra o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) - serviço da Educação Especial que tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Entendo o movimento que a professora Hortênsia fez quando se refere ao aluno “típico” e “atípico” porque ao contrário da Filosofia da Diferença que não está presente em nossas discussões na escola, os saberes médicos estão presentes. Como podemos, na escola, ter mais contato com a perspectiva médica sobre a deficiência do que com a interpretação social? Acredito que a perspectiva social da deficiência está mais próxima das questões pedagógicas porque acredito que todos podem aprender, que somos singulares e que é impossível medir o que e o quanto se aprendeu de um determinado assunto ou conteúdo, oposta à perspectiva médica que classifica, reduz e busca, de certa forma, prever o ser humano.

Os cursos de formação que participamos nas redes de ensino também não trazem questões importantes que podem ser resolvidas a partir de conhecimentos pedagógicos; são raras as discussões sobre processos de avaliação, concepção de ensino, processos de aprendizagem etc. Ouvimos mais sobre laudos, remédios que controlam comportamentos, diagnósticos e demais assuntos que correspondem à área médica. Infelizmente ainda se entende que o conhecimento médico é mais importante do que um conhecimento pedagógico. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como nos apresenta a PNEEPEI (BRASIL, 2008), não se baseia mais em um conhecimento médico, mas no modelo social de interpretação da deficiência. A Educação Especial, hoje, segundo a PNEEPEI, ocorre por meio do AEE (um serviço) que, por sua vez, se baseia no Estudo de Caso e no Plano de AEE - documentos pedagógicos, não clínicos. É a partir desses instrumentos que o AEE deve ocorrer, sendo ofertado em todas as etapas da Educação Básica e do Ensino Superior, pois é uma modalidade transversal ofertada a todos os níveis de ensino. Importante ainda ressaltar que o AEE não se confunde



com apoio/reforço escolar, pois tem conteúdos e funções próprias, as quais não se destinam a substituir o ensino comum (MANTOAN e LANUTI, 2022).

Algumas narrativas de Hortênsia me surpreenderam, por enfatizarem o quanto realmente necessitamos de estudo e reflexão, como a que trago abaixo:

O convívio na sala de aula, o respeito aos colegas, mas o pedagógico, é...eu sinto que deixa a desejar. Porque às vezes a maioria, eu tenho uma outra formação que eu busquei, né? No caso da psicopedagogia para fazer algumas intervenções na sala de aula, mas a maioria dos professores não tem essa formação. Então aí a maioria deixa a desejar, não porque não quer fazer, mas às vezes porque não tem conhecimento necessário para fazer algumas intervenções na sala, com esses alunos. E também não tem um respaldo, né? De um profissional qualificado para ajudar na sala. (HORTÊNSIA, 2022, entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Já presenciei algumas de suas práticas e observei práticas inclusivas e integracionistas, assim como nas minhas próprias práticas e na de outros professores. Percebo que a falta de momentos reflexivos sobre nossas práticas, não permitem clareza quanto a elas para nós mesmas e, muitas vezes, entendemos que devemos buscar uma formação além da pedagógica para lidar com os desafios da inclusão. Penso, ainda, que momentos de diálogo entre os professores, em que são discutidos os casos da escola, são mais produtivos do que cursos e formações que, no geral, não se pautam em contextos específicos, mas em problemas gerais da educação inclusiva.

Assim como Hortênsia, percebo que os professores estão cada vez mais incomodados com relação aos novos desafios escolares. Alguns buscam especializações por conta própria, outros aguardam formações e orientações do próprio sistema de ensino ao qual pertencem, mas pouco se reflete sobre as necessidades específicas de cada ambiente escolar, suas concepções e práticas; o que contribui para que tenhamos interpretações díspares sobre inclusão escolar.

Outra questão que percebi na fala de Hortênsia, foi a classificação que ela faz dos alunos e o uso de termos do modelo médico para se referir aos mesmos. Para ela, os alunos se classificam em típicos e atípicos, o que a faz pensar que deva oferecer diferentes conteúdos e realizar um trabalho individualizado para eles.

Eu tenho que preparar o material para alfabetização, o material para aquele que já está alfabetizado, porém precisa avançar na leitura e escrita espontânea, né? Autonomia e trabalhar o conteúdo regular do ano. Praticamente são três semanários, né? Três atividades bem

diferentes.” (HORTÊNSIA, 2022, entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Eu também cheguei no mestrado usando termos como “aluno especial”, “aluno de inclusão” e classificando os alunos, mas fui aprendendo sobre concepções, práticas e a analisar quais práticas que eu já realizava e que são inclusivas ou não. Nas reuniões do NEPI estou tendo muitas possibilidades de aprendizagem sobre Educação Inclusiva, além de minhas orientações com o Dr. José Eduardo Lanuti, cursos com a Dr<sup>a</sup> Eliane Ramos e leituras sobre o tema, mas quando essas reflexões chegarão a escola?

As narrativas de Hortênsia demonstraram também sua angústia em relação a como desenvolver um ensino inclusivo. Compartilho de tais angústias, embora percebamos que precisamos mudar nossas práticas para alcançarmos uma educação para todos, estamos imersos em um sistema de ensino que cobra resultados e que acredita que devemos realizar atividades diferenciadas para alguns alunos para atingirmos o objetivo de um ensino de qualidade. Para isso continuamos utilizando uma avaliação classificatória que visa a homogeneização dos alunos. Após estudos e reflexões que tenho realizado no Mestrado, hoje, acredito que esse não seja o caminho para a inclusão escolar, mas entendo Hortênsia, pois não há orientações nesse sentido nos momentos de formação.

Mantoan (2022, p. 20) relata:

As minhas experiências, formando professores, também têm sido intensas. Nessa lida tenho observado que eles compreendem e se interessam por um ensino que possa dar conta de todos os alunos nas suas capacidades, interesse e curiosidades. Concordam que o ensino para todos, indistintamente, é possível. Mas, têm grande resistência em colocá-lo em prática, porque as escolas em que atuam exigem que o ensino se centre na aprendizagem, como você se referiu. Esse é um fenômeno mundial, ou melhor, a centração da educação escolar nos resultados que os alunos obtêm em provas e testes em geral, deixou de avaliar o ensino.

Nesse sentido, a própria gestão da escola não está contribuindo para a inclusão, pois a exigência de atividades diferenciadas com planos de ensino individualizados acaba angustiando o professor, sobrecarregando-o e levando os alunos a um trabalho individualizado e não a um trabalho coletivo, com os outros.

O plano de ensino individualizado ou adaptação curricular é aquele que quando preparamos nosso semanário pensamos em atividades complexas para

alguns e atividades infantilizadas, facilitadas, como se prevendo que alguns não darão conta. Esta é uma prática excludente baseada em uma interpretação médica e não social como a inclusão necessita.

Segundo Mantoan e Lanuti, 2022, pág.33:

As interpretações da deficiência são construções sociais advindas de representações que buscaram, ao longo dos tempos, diferenciar as pessoas entre si, distinguindo-as umas das outras por meio de categorias batizadas na normalidade em oposição à anormalidade.

A conversa com Hortênsia também me fez pensar na maneira que eu mesma preparo minhas aulas. Com os novos estudos, hoje me pego preparando minhas aulas e pensando nos recursos que poderei utilizar para eliminar as barreiras do meio e alcançar todos meus alunos.

Outro dia, enquanto realizava meu semanário, pensando em trabalhar o gênero “poema” em Língua Portuguesa, preocupei-me em definir bem meus objetivos e não preparei atividades diferenciadas para alunos para os quais antes eu buscava diferenciar o ensino. Pensei em oferecer a mesma oportunidade de ensino para todos. Resolvi apresentar o poema para toda a turma, perguntar se conheciam outros poemas... e fiquei tranquila em pensar que nem todos os alunos atingiriam todos os objetivos que havia delineado. Alguns alunos atingiriam a todos os objetivos e outros só alguns, mas “estava tudo bem”. Quantas concepções vêm sendo reconstruídas em mim, acompanhadas de novas práticas...

Naquele momento ainda pensei que não poderia avaliar precisamente quais objetivos teria alcançado com cada aluno e que não devia dar tanto valor a essa medição, como temos feito ultimamente na escola. Hoje tenho a certeza e segurança de saber que devo me preocupar mais no ensinar o conteúdo da melhor forma possível do que ficar preocupada em medir a aprendizagem dos meus alunos. O importante é ter consciência que estou oferecendo o mesmo ensino e oportunidade para todos e que cada um aprenderá do seu jeito e participará da aula de sua forma. No caso, poderia ter como objetivos: apreciação do poema, identificação da estrutura do texto e até criar outras rimas para as palavras (poderia trabalhar com todos, apresentando o poema por meio de leituras, vídeos, evidenciando as rimas, versos, estrofes). Talvez só alguns atingiriam todos os objetivos e outros atingiriam apenas um ou dois dos objetivos propostos. Alguns realizariam as atividades com mais autonomia, outros precisariam da ajuda do professor ou colega. Mas dessa

forma estaria contribuindo para oferecer uma aula para todos, sobre um mesmo assunto, com atividades diversificadas para todos, sem diferenciações para alguns.

Me percebi determinada em trabalhar, trazendo essas reflexões para a minha prática e entendendo que a participação de um aluno em uma aula se dá de diferentes formas: se um aluno não escreve e nem fala, mas manifestou alegria ao ouvir o poema, ele participou; se não apresentou nenhuma manifestação, participou daquela maneira e registro também. Esse registro pode ser escrito ou por meio de fotos e vídeos. O importante é que os alunos tenham a oportunidade de conviver, aprender, compartilhar situações e descobertas, todos juntos!

Quando perguntei o que era para ela a inclusão escolar, ela disse:

Olha, a inclusão pra mim, eu penso que seria... tem os dois lados, duas partes. Primeiro tem o social, a convivência, que tem alunos que a gente sabe que vai frequentar o período todo do ciclo, ciclo um, ciclo dois e não vai ser, não vai sair aquele aluno que lê, escreve, que produz textos, que faz cálculos com autonomia, mas ele vai ter um convívio social. Então esse eu acho que é um lado bacana, muito bacana, né? Porque a criança precisa interagir, porque a hora que ela está lá no mundo, ela precisa conviver, né, com outras pessoas. E tem o lado pedagógico, né? Que precisa lá fazer essa criança pelos menos, é, com, é saber se virar lá fora. Pegar um ônibus, se locomover dentro da cidade, no bairro, que ela não vai ter a família ali, a mãe e o pai pra sempre (HORTÊNSIA, 2022, entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Neste trecho da entrevista, Hortênsia demonstra que por mais boa vontade que tenha, se apoia no modelo médico de interpretação da deficiência. Ela já espera que no máximo alguns alunos considerados com deficiência conseguirão pegar um ônibus, ir ao mercado, mostrando que suas concepções estão voltadas para o modelo médico, relacionadas com atividades de reabilitação, atividades de currículo funcional (do dia- a- dia), definindo que alguns alunos serão bem-sucedidos e outros não. As ideias de típico e atípico acabam intervindo no propósito pedagógico desta professora.

Percebo que alguns professores entendem a Educação Especial como o trabalho que era oferecido nas velhas escolas especiais, ou seja, voltados à reabilitação, atividades que substituíam o ensino comum. Acredito que a parceria com especialistas (terapeuta ocupacional, psicóloga, fonoaudióloga), já prevista pela PNEEPEI (BRASIL, 2008), onde cada profissional desenvolve sua função com clareza e sem confundir com ações referentes ao ensino, contribuiria para o

desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial para caminharmos rumo a uma escola para todos. No entanto, essa importante parceria não pode ser interpretada como necessária porque os saberes médicos se sobrepõem aos pedagógicos. A função de ensinar é de nós professores.

A participação da família no processo de escolarização dos filhos também é um fator importante na inclusão escolar e foi mais uma questão presente nos relatos de Hortênsia.

São alunos que são, foram estimulados, porém não se sabe porque o aluno não avança, e é um desafio. Porque a gente sabe que tem alguma coisa ali, né? Porém a gente pára também na questão da família, que a família também, meio que sabe que a criança não está acompanhando a turma, porém parece que não quer enxergar que tem o problema que vai além da sala de aula, né? (HORTÊNSIA, 2022, entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Como a escola ainda está presa ao olhar integracionista, seletivo; acaba passando para as famílias que o lugar daquelas crianças é em uma escola especial. As próprias famílias estão desorientadas quanto aos seus direitos, e quanto o melhor local de aprendizagem para seus filhos – a escola comum.

Recentemente, recebi o aluno Felipe em minha sala. Ele inicialmente se comunicava apenas com choro e não queria permanecer na sala e na escola, como dito anteriormente. Então resolvi marcar uma reunião com a família para entender um pouco melhor suas reações. Para a reunião vieram a avó, a mãe e o cachorro de Felipe, que teve que esperar do lado de fora.

Conversando com a família, soube que estavam encontrando dificuldades para o atendido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e, então, coloquei-me à disposição para ajudá-las, inclusive para conseguirmos juntas o valor necessário para o pagamento da consulta. Elas estavam ansiosas para entender algumas atitudes dele e o porquê dele ainda não se comunicar oralmente.

Percebi neste trajeto o quanto falta orientação para as famílias também. Quando essa família se sentiu acolhida, também passou a acreditar mais nas próprias conquistas de Felipe. No dia da consulta, tivemos inclusive a presença do pai que é divorciado da mãe, mas tem contato com a criança todo final de semana. No momento a avó falou que estava estranhando porque ele não costumava participar destes momentos (ida aos médicos), aproveitei para intervir e falei que poderia ser um começo e que seria muito bom para Felipe.

Naquela situação, o laudo foi essencial para sabermos o que estava acontecendo com a criança. A médica explicou que ele tinha o transtorno do espectro autista (TEA) e realizou as orientações para a família e professora. Confesso que senti falta da presença da professora de AEE, que poderia ter nos ajudado nessa missão.

Daquele dia em diante percebi que a postura da família com relação a mim e à escola mudou. Sabendo agora o que se passava com a criança, a mãe foi em busca das terapias e na última reunião na escola pude contar com a presença da mãe e do pai para minha surpresa.

Eu apresentei também a mãe à professora de AEE, que começou a atendê-lo. A professora efetiva e que inclusive foi entrevistada por mim, estava retornando da licença maternidade. A professora substituta que eu havia recorrido no início do ano para me ajudar a verificar como trabalhar com Felipe não tinha conhecimento de que, na realidade, ela que deveria ter tomado a iniciativa de fazer um contato com a família e com um profissional da Saúde, mas eu que realizei. Agora entendo que eu poderia ter ajudado, mas que esta função é da professora do AEE, como isto não estava claro na época para mim e nem para ela, pois quando a procurei ela me disse que não poderia atendê-lo porque ele não tinha um laudo. Tive que “tomar a frente” da situação. Hoje, após quatro meses de escola e dois meses de diagnóstico de TEA, Felipe já está pronunciando suas primeiras palavras e aos poucos está modificando a maneira de se comunicar, principalmente na entrada, quando antigamente chutava a porta, chorava e corria, querendo fugir da escola. Pude perceber com toda esta experiência que a parceria entre escola e família foi crucial para a inclusão de Felipe no ambiente escolar e confirmar que esta parceria é importante para o desenvolvimento de todos os alunos indistintamente.

Concluindo, percebi que Hortência possui uma visão amparada no Modelo Médico de interpretação da deficiência, talvez por conta de sua própria formação, o que a leva a práticas mais integracionistas do que inclusivas. Sua entrevista me possibilitou repensar minhas concepções e práticas diárias e perceber o quanto necessitamos alinhar nossos estudos sobre inclusão escolar e a necessidade de sermos apresentados ao modelo social, que nos possibilitará a desconstrução de conceitos de um ensino classificatório e excludente.

## 4.2 Concepções e práticas de Margarida

Conforme havíamos combinado, Margarida e eu nos encontramos no horário marcado na biblioteca da escola, mas como ela estava movimentada naquele dia, resolvemos realizar a entrevista na sala de AEE, que estava sem atendimentos naquele horário. Ela tem 47 anos, é professora da sala comum e leciona há 13 anos sendo os últimos 10, nesta escola (no período da manhã). Segundo Margarida, seu trabalho sempre esteve voltado à preparação dos alunos dos 4º e 5º anos para a avaliação externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Possui graduação em Pedagogia, História e pós-graduação em Alfabetização e Letramento.

No início de nossa conversa, percebi a professora tensa, depois demonstrou, pela repetição das perguntas que eu fazia, que era a primeira vez que estava tendo oportunidade de refletir sobre questões relacionadas à inclusão.

Iniciei a entrevista perguntando à Margarida como ela organizava o seu trabalho. Ela contou que prepara seu semanário (aulas da semana), mediante um plano de ensino anual da série, o que entendo ser importante para o professor, no sentido de ter objetivos com o seu ensino e um detalhamento dos conteúdos a serem estudados pela turma.

Faço o semanário assim: separo por disciplina e vou pensando no plano, o que a gente quer trabalhar, qual o gênero. Gosto de trabalhar com sequência didática, acho que ela me dá um pouco de segurança, e para as crianças principalmente, porque a gente começa sempre com uma forma mais tranquila, mais calma, mais fácil com jogo, uma conversa, um livro e aí vou dificultando mais o conteúdo (MARGARIDA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Considero importante ressaltar o que Lanuti e Mantoan (2022, p. 51), explicam que ensinar e aprender são atos que envolvem sentidos e que envolvem descobertas, que ninguém engaja ninguém a realizar uma atividade e nem consegue saber o que o outro aprendeu com exatidão.

Apesar da importância de preparar a aula, inclusive utilizando diversos instrumentos para afetar os alunos com diferentes signos, não podemos esquecer da imprevisibilidade própria do encontro entre pessoas, como ocorre em uma aula.

Assim como é impossível saber quais signos afetarão nossos alunos, o que cada um aprendeu, também é impossível prever o que os alunos acharão mais fácil ou difícil aprender.

Margarida (2022), ainda trouxe:

Principalmente aqueles que estão com atraso na aprendizagem, são esses que às vezes eu enrosco, porque não sei bem exatamente o que fazer para ele avançar, acho que esse é o maior desafio do dia, né? E aí a gente vai tentando fazer um trabalho individual e faz com o colega... faz no coletivo... a gente senta junto. Acho que esse é o maior desafio todos os dias, essas crianças que tem mais dificuldade para aprendizagem, porque os outros você sabe que vão, né? Você explica e eles compreendem e eles se viram sozinhos. Eles têm essa autonomia para fazer sozinho, mas esses com mais dificuldade, é que, ainda mais esse ano que a gente está vindo aí da pandemia. E a gente notou que tem bastante criança com esse atraso. Acho que esse é o maior desafio todos os dias, fazer com que eles avancem, que essas crianças avancem, é que tem criança lá, que hoje ela não tem perfil para o quarto ano, de jeito nenhum. Tem criança ali com início de segundo ano, então como é que eu trago essas crianças para o nível do quarto ano? Esse é o maior, o maior desafio de todo o dia, a dor de cabeça diária (risos)” (entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Nesta fala percebemos que a professora está presa a uma expectativa de aluno e conhecimento que espera que seu aluno tenha até o presente momento – uma idealização de estudante que, sabemos, provoca a comparação e conseqüentemente a exclusão. Ela se esqueceu que cada um de nós temos uma maneira e um tempo próprio para aprender, além do que o aluno pode não estar correspondendo ao tipo de avaliação proposta para “medir sua aprendizagem”, mas isso não significa que não tenha aprendido.

Segundo Lanuti e Mantoan (2022, p.48), “a educação escolar sempre perseguiu o ideal de homogeneizar suas turmas” e classificar os alunos pelo que conseguem aprender em um dado tempo, definido pelas séries escolares.

Essa compreensão ocorre devido a percepção de que a homogeneização dos modos de aprender facilitaria o processo de ensino, minimizando os obstáculos que os professores enfrentam em suas turmas. Essas concepções ainda permanecem em nossos sistemas de ensino o que atrapalham e confundem os professores em suas práticas para atenderem todos os seus alunos. Tais modos de entender o ato educativo fazem com que práticas (nem sempre inclusivas) sejam desenvolvidas.



As estratégias de realizar o ensino aos pares, individuais e coletivo parece-me pertinentes, por oferecer diferentes formas de trocas de conhecimentos, ela demonstra que está atenta ao ensinar, tenta respeitar a individualidade de cada um, mas esbarra na questão do currículo da escola que traça um perfil para o aluno de quarto ano que se baseia em um modelo de aluno e propõe as atividades baseadas neste modelo. A professora acaba demonstrando que entende que o currículo precisa ser seguido “de ponta a ponta” e não que o currículo é uma proposta para ela pensar o trabalho dela e que essa proposta pode se adequar às necessidades formativas dos alunos.

A exigência aos professores de seguir um currículo que considera um sujeito universal, esperando que todos os alunos alcancem uma mesma resposta sobre um dado conteúdo, não permite aos professores considerar o aluno em sua subjetividade e em nossas formações também não temos a oportunidade de discutirmos sobre o que a escola e o sistema de ensino esperam do professor. Na realidade, (com as avaliações externas, com as próprias orientações da coordenação pedagógica e orientações das secretarias de ensino fica subentendido que devemos seguir aquele currículo, trabalhando com os conteúdos na ordem em que foram organizados e apresentados sequencialmente), então esta confusão entre às vezes o que o professor gostaria de fazer e esperam que ele faça, acaba comprometendo a inclusão e precisa ser problematizada.

A fala de Margarida me fez lembrar uma avaliação que a Secretaria de Educação aplicou recentemente em nossas salas de aula.

As avaliações foram formuladas pela Secretaria mediante as habilidades determinadas para o 1º bimestre de cada ano/série e foram aplicadas pelas professoras coordenadoras das escolas. Embora, tenham explicado que o objetivo da avaliação era ajudar o professor a diagnosticar o que precisaria retomar em suas aulas, sabia que, no fundo, os alunos seriam comparados, classificados.

Por que nós, professoras, devíamos ficar na sala, sem intervir? As questões traziam conteúdos que eu ainda não tinha trabalhado pois o bimestre não tinha se encerrado. Senti-me frustrada. Para mim, aquela foi uma sensação de vestibular que nunca serviu a meu ver para medir meu conhecimento ou de qualquer outro aluno e me fez pensar o quanto temos que refletir a respeito de ensino, aprendizagem e avaliação na escola.

Ao mesmo tempo que algumas formações nos remetem a tornar nossos alunos com autonomia intelectual, algumas práticas nos retornam àquele ensino que limita o saber, simplifica-o.

Como lembram Lanuti e Mantoan (2022, p.53):

Para orientar a turma em atividades de estudos de um dado conteúdo, o professor precisa ouvi-los a respeito. Deve apoiá-los, encaminhá-los a buscar referências sobre o assunto, mas sempre lembrando que não se deve esperar que todos cheguem a conhecê-lo igualmente.

Os autores ainda dizem que é preciso ficar atento às observações feitas pelos alunos, suas dúvidas e seus interesses. Fico pensando em como contemplar tudo isso e ainda preparar meus alunos para serem submetidos ao estilo de avaliação classificatório ainda existente em nossos sistemas de ensino.

Quando questionada se enfrenta desafios para desenvolver o seu trabalho na escola, Margarida comenta como lida com eles e demonstra suas práticas:

Para vencer este desafio tenho oferecido atividade diferenciada, principalmente, ou adaptação daquelas, que estou trabalhando com o resto da sala, para que eles não se sintam isolados ou meio que excluídos e inseri-los também, eu trago a mesma atividade ou ela parecida, só que com o nível de dificuldade um pouquinho menor, então estou sempre, estou dando uma adaptada ou quando não tem jeito, a gente sabe que nem sempre isso é possível, eu dou atividade diferenciada para eles, ou através de jogos, porque aí eles vão brincar e aprendendo a questão da matemática (MARGARIDA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Nessa fala, é reforçada a busca da professora por uma maneira de ensinar a todos, mas ela acaba caindo na armadilha das atividades diferenciadas, com menor dificuldade. Segundo Mantoan (2013, p. 68), “a tendência de diferenciar o ensino escolar comum para certos grupos ou mesmo para um único aluno é uma prática que não corresponde a uma educação verdadeiramente inclusiva”.

Embora Margarida tenha boa vontade, demonstra-se confusa em suas concepções. Em alguns momentos, pareceu-me entender a inclusão como algo para todos, procurando meios para realizá-la, mas em outros momentos percebo ela cedendo a atividades diferenciadas, com menores dificuldades.

Quando perguntei o que era, para ela, a inclusão escolar, ela afirmou que “a inclusão, é, que ele trabalhe de forma parecida com os outros, e que ele não se sinta diferente, que ele também se sinta parte da sala, que ele se sinta parte do grupo, é

que a gente está lá, ali junto” (MARGARIDA, 2022, entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Aqui, ela retoma a ideia da comparação dos alunos com um “modelo” a seguir, mas fala em um trabalho em grupo, o que demonstra uma falta de clareza de como conseguir ensinar a todos.

Então recorro a Mantoan (2013, s/p) quando ela afirma:

Para que uma pedagogia da inclusão seja exercida nas escolas, ela deverá acolher a diferença de todos os alunos como próprias da natureza multiplicativa da diferença, que se reproduzem, não se repetem, se ampliam e não se reduzem ao idêntico e existente. Esse acolhimento impede que o ensino e aprendizagem escolares de alguns alunos sejam restritas a currículos adaptados, objetivos educacionais reduzidos, critérios de avaliação abrandados, terminalidade específica para certificação escolar, facilitação de atividades, sempre levando em conta o que o nosso poder de decidir sobre o que nossos alunos têm ou não capacidade de aprender.

Apesar de alguns equívocos provocados pelo próprio sistema de ensino que não proporciona uma formação aos professores onde eles possam refletir sobre o que é inclusão, sobre suas concepções e práticas, a professora, embora confusa, demonstrou em alguns momentos que sua concepção sobre inclusão é um ensino para todos como retrata em sua fala abaixo:

É fundamental, o professor precisa, é, despertar no aluno também, não só no especial, vamos dizer assim, mas nos outros, esta visão de que somos iguais, nós temos algumas diferenças, afinal, nem nossa mão, os dedos não são iguais, né? Mas que todos nós temos capacidade para aprender ou inteligências diferentes, né? Que de alguma forma eles podem nos ensinar e a gente pode ensiná-los também (MARGARIDA, 2022, entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Lembrando Jacques Rancière (2002) em seu livro *O mestre ignorante*, devemos considerar a igualdade das inteligências, que não significa que professor e aluno estão no mesmo nível intelectual, mas que ambos possuem iguais condições de aprender. Por isso, o ato de ensinar e aprender deve ser uma relação de respeito, de troca e reciprocidade.

Margarida (2022) relata ainda o que, a seu ver, falta na escola para que a educação inclusiva aconteça na escola onde ela trabalha e nas demais escolas em geral:

É justamente essa troca, essa conversa, essa formação em cima disso, essa troca, como fazer. Porque às vezes a gente fica no escuro. “Eu estou fazendo, né, mas tá certo?”, mas aí a criança, tem a impressão que fica estagnada, fica parada, não avança, mas aí, o que eu faço? Eu não tenho formação para que, esse tipo de deficiência ou que nem no meu caso esse ano para autismo, eu faço, vou fazendo aquilo que eu acho, mas “está certo? Não sei” como é que faz para essa criança avançar. Acho que falta essa, uma orientação mais específica em cima, esse auxílio é sempre bem-vindo! (MARGARIDA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Margarida falou sobre a necessidade de uma melhoria na formação inicial e continuada dos professores e da falta de trocas e orientação. A ideia de que uma formação específica para algumas síndromes resolveria o problema, retornando à concepção voltada ao modelo médico reforçada pelo sistema de ensino e trazidas pelas outras professoras. A falta de momentos de estudo e reflexão, impedem o professor de ter clareza sobre o que é inclusão, modelo médico, modelo social, sobre o que é diferença e diversidade, mas mesmo solitário, ele continua em um movimento de busca para uma transformação e ressignificação do ato de ensinar.

Os principais pontos levantados na entrevista com a professora Margarida foram o ensino e a falta de formação. O sentido dessa entrevista para mim é a necessidade de reconfigurar nossas formações para uma renovação do ensino, precisamos de novas informações sobre os processos de ensinar e aprender, formações que nos permitam trocar experiências, propiciando a nós uma emancipação, com novos conhecimentos.

### **4.3 Concepções e Práticas de Rosa**

Rosa possui trinta e três anos, é mãe de uma menina e está grávida de um garotinho. Leciona há onze anos, sendo sete na escola em que trabalhamos juntas. Ela atua como professora de Educação Especial, ou professora de AEE como relatou. Possui formação inicial em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia e Educação Especial.

Como Rosa é professora do AEE, eu criei a expectativa de que ela tinha um conhecimento maior a respeito da inclusão escolar do que nós, professoras do ensino comum, mas no decorrer da entrevista, percebi que ela também compartilha de dúvidas como os demais professores.

Ao se referir ao AEE, ela afirmou que:

Esses atendimentos são por faixa etária, por deficiência, para que fique uma proximidade maior dessas crianças, por exemplo para não ter uma criança de Maternal II que eu atenda com casos de crianças do 4º e 5º ano. Então a gente tenta colocar por proximidade, faixa etária e por deficiência. Esses atendimentos são organizados por grupos e o atendimento se dá em uma hora. Antes atendíamos em uma hora e meia, duas horas, mas com a demanda, com o número que está muito grande dessas crianças, a gente teve que reduzir para uma hora de atendimento, duas vezes por semana. Então tem grupos que vem de segunda e terça e grupos que vem de quarta e quinta (ROSA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Nesta fala, a professora Rosa deixa clara a sobrecarga dos profissionais do AEE, devido à falta desses profissionais na rede de ensino. No início da entrevista me remeti a um cursinho que estava fazendo para me preparar para o concurso que realizei há poucos anos, para me efetivar no período da tarde (Fundamental I) e me recordei que muitas professoras estavam fazendo, na época, uma especialização de AEE para prestarem um outro concurso que abriria na época. Então perguntei a uma delas do que se tratava e pela resposta percebi que nem ela mesma sabia ao certo quais eram as atribuições do AEE, estava se preparando para o concurso porque teria muitas vagas. Isso me faz pensar tanto nas políticas públicas como na formação dos profissionais.

Conforme as leis são realizadas surgem os concursos e sem muita explicação ou reflexão sobre a necessidade, as funções e objetivos definidos ao público, muitas pessoas precisando de emprego prestam, então ficamos com um misto de profissionais, alguns mais esclarecidos e outros menos sobre suas funções.

Ela relatou ainda que a demanda não é maior porque alguns pais são desinformados e dependem da lentidão do SUS.

Só que o agravante para nós é que a nossa comunidade é muito carente, então muitas vezes o pai vai ao SUS, mas como a fila de espera é muito grande, que demora, os pais vão atrás de um atendimento particular quando podem. Outros dizem “não temos condições” e eles acabam assim (ROSA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

A fala de Rosa me fez perceber como o AEE é relacionado aos saberes médicos, à área da Saúde. A PNEEPEI deixa claro que não é mediante a apresentação do laudo médico que alguns estudantes terão acesso ao AEE, mas

parece que essa ideia, fortemente relacionada às antigas práticas de Educação Especial substitutivas do ensino comum, ainda permanecem na escola.

Recentemente pude perceber o quanto nós professores, famílias e sociedade, estamos desinformados com relação às leis e execução das mesmas. No início deste ano (2023), recebi um aluno que estava com muita dificuldade de permanecer na escola, chorando e se debatendo no colo da mãe, apenas chorava, pois ainda não fala. Tentei criar um vínculo com ele, mas com dificuldade, procurei a professora substituta do AEE (a efetiva encontrava-se de licença maternidade) para saber se ela poderia atendê-lo e me orientar. Ela me disse que, como ele não tinha laudo, não poderia atendê-lo. Com as orientações e leituras dos textos, hoje sei que o atendimento do AEE não depende do laudo, mas muitos profissionais ainda não sabem.

Conforme Nota Técnica n.º 04 emitida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), não é imprescindível apresentação do laudo médico (diagnóstico clínico), para que o estudante seja atendido pelos serviços da Educação Especial, uma vez que “o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico” (BRASIL, 2014, p.03). Essa Nota Técnica enfatiza ainda que o laudo não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário.

Percebendo que neste caso precisaria de uma auxiliar, pois tenho mais vinte e sete alunos do Pré I em adaptação escolar, conversei com a diretora e marcamos uma reunião com a família. Enquanto isso, a escola disponibilizou uma auxiliar para me ajudar. Na reunião, compareceram a mãe e a avó da criança. Perguntei como ele se comportava em casa e na creche anteriormente e elas relataram que na creche também chorava muito e tentava fugir da sala e da escola. Não falava em nenhum dos dois ambientes e que também não controlava os esfíncteres, mas em casa gostava de brincar com a mãe com pecinhas coloridas de encaixe.

Então, perguntei se não tinham procurado um profissional da Saúde, pois percebi que naquele caso seria de fato necessário o acompanhamento médico, haja vista que as necessidades da criança ultrapassavam os limites dos saberes pedagógicos. Disseram-me que tinham procurado no ano anterior e que a primeira consulta por um clínico geral seria em março. A criança foi ao médico e foi constatado o TEA.

Nesse caso, percebo a importância do laudo pois primeiro que os pais não sabiam o que a criança tinha e nem qual tratamento deveriam seguir e no caso da escola, a auxiliar neste momento faz –se necessária (que só é disponibilizado para a escola mediante um laudo). Pelo menos agora a família sabe o que a criança tem, foi orientada a procurar as terapias necessárias e a busca do direito da ajuda financeira que ele tem para realizá-las, pois pela rede pública também é difícil conseguir o tratamento necessário. Quero destacar aqui a importância da parceria da Educação com os profissionais da Saúde, desde que os conhecimentos médicos não se sobressaiam aos pedagógicos nas escolas. Percebo que é de extrema importância que cada um realize seu papel para que esta criança seja de fato incluída na escola. Infelizmente o que temos presenciado é um trabalho solitário do professor nessa busca.

No início do ano letivo (2022), Rosa estava de licença maternidade. Recorri à professora substituta para me ajudar com Felipe, como dito anteriormente, mas ela me disse que como ele não tinha laudo não poderia atendê-lo. Recorri, então, à coordenação e à direção e elas chamaram uma psicopedagoga da Secretaria da Educação, responsável por verificar se a criança precisava de uma auxiliar. Ela esteve em minha sala, falou que também suspeitava de TEA, mas atestou indeferido o pedido da escola para uma auxiliar porque tinha uma auxiliar na sala (cedida temporariamente, de outra sala, pois auxiliava outro aluno que estava faltando) e falou que a família deveria recorrer ao SUS para confirmar a suspeita. Como percebi que não estavam resolvendo a situação, tomei a frente pois se a família já tinha recorrido ao SUS e não tinha sido atendida, a criança já tinha frequentado a creche e nada havia sido feito, alguém tinha que fazer algo. Pedi o consentimento da diretora e fui em frente. Confesso que ainda não tinha bem claro que na realidade quem deveria ter tomado a frente deveria ter sido a AEE que pode, por meio do Plano de AEE prever a articulação com a rede de Saúde.

Retomando o individualismo da prática docente, quando perguntei à Rosa sobre os momentos de troca dela professora de AEE com os professores da sala comum, ela me relatou que eles praticamente não existem.

Olha, Ana, nós até temos mais de uma troca muito, como posso dizer, superficial. As minhas trocas com os professores e as trocas com os professores para comigo acontecem muito nos bastidores, no corredor da escola, nos momentos de HTPC a gente sempre está conversando e hoje por conta da pandemia facilitou essa questão

porque muitos me chamam no *WhatsApp*. Para nós, não é oferecido um momento para troca com o professor de sala, a gente tem organizado uma visita por bimestre para conversas com esses professores, mas só pra você entender, tenho 32 alunos como mencionei, um dia só separado de visita por bimestre, a gente não consegue dar conta dessa demanda. Às vezes a gente consegue fazer de duas a três visitas num único dia, então a gente acaba trabalhando uma comunicação de uma forma muito mais é, interativa no *WhatsApp*. Aqui eu consigo conversar muito mais com as professoras, porque eu estou aqui e a gente consegue conversar, mas com as outras professoras de outras unidades escolares a gente deixa para as visitas. Porque como eu estou aqui a gente tem um tempo a mais com elas, mas as de fora se dá dessa forma, ou nos momentos de visita por bimestre ou via *whatsapp*, mas a gente precisava de um, como posso dizer, ter no nosso cronograma, um atendimento, precisava de um tempo maior para esses professores, porque isso é muito importante, seria muito bacana. (ROSA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Infelizmente, a PNEEPEI não vem sendo implementada. Faltam profissionais para que o AEE ocorra conforme suas diretrizes, boas formações para eles para que saibam suas funções e boas condições de trabalho docente. É importante ressaltar aqui o papel do professor de AEE mencionado no artigo intitulado *Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos*.

O professor de AEE estuda cada situação inacessível, que tem potencial para se converter em uma situação acessível, cria ou adquire tecnologias necessárias a essa conversão. Em seu trabalho, ele ensina os alunos que têm direito ao AEE a utilizar essas tecnologias, bem como orienta professores, outros profissionais atuantes no ensino comum, além dos familiares. Para identificar as barreiras com as quais os alunos acompanhados pelo AEE estão lidando, o professor de educação especial dialoga com todos que atuam como agentes da inclusão e trabalha para que cada um se conscientize dos processos excludentes que estão resultando na produção das barreiras identificadas (RAMOS *et al*, 2021, p.223).

Rosa deixou claro que não existe tempo hábil para desempenhar todas as suas funções, para identificar as barreiras que cada estudante atendido pelo AEE enfrenta na escola e pelo alto número de crianças a serem atendidas. Ela ainda aponta como desafio para alcançar a inclusão escolar, a participação descomprometida de algumas famílias e a falta de recursos. Além disso, a sobrecarga dos profissionais do AEE, o que impossibilita que eles realizem todas as suas funções, acrescento a falta de um tempo destinado ao estudo e reflexão sobre inclusão e clareza sobre funções, concepções e práticas. A falta de formação em



serviço desses profissionais é, a meu ver, uma das principais questões que prejudicam a inclusão escolar.

Quando perguntei à Rosa se ela enfrentava desafios para desenvolver o seu trabalho na escola, ela respondeu:

A dificuldade que a gente encontra aqui também é na questão de jogos, apesar de ser uma sala de recursos e a gente promover jogos, atividades e brincadeiras, a gente tem uma dificuldade muito grande de conseguir jogos específicos. Vem muito pouco pra nós, então a gente confecciona, muitas vezes tiramos do próprio bolso, muitas vezes eu compro, não tenho tanto essa habilidade de confeccionar, tento sempre assim, todo o mês disponibilizo um valor pra comprar um jogo diferente. Tem a questão do acervo da escola também que um ou outro jogo a gente tem acesso, podemos pegar, mas a gente geralmente pensa naquela criança em específico, naquela dificuldade, por exemplo eu tenho uma criança que ela tem um braço amputado, o direito, então ela escrevia com o esquerdo, então tem coisas que você precisa pensar especificadamente para aquela criança e muitas vezes aqueles recursos que tem na escola não servem. Você tem que fazer uma adaptação, ou colocando um engrossador no lápis, ou algo do tipo. Então você pensa em cada caso, pensando em cada caso é onde há a dificuldade de ter um recurso mais apropriado, mais específico e essa questão da gente tirar muito do nosso bolso, não que a gente ligue, porque a gente faz por amor, a gente ama muito aquilo que a gente faz, a gente sabe que tudo aquilo que a gente investe, ele é retribuído, então quando a criança aprende, quando o pai chega e fala: \_ Nossa Jessica, tá legal seu trabalho, ele está melhorando. Isso já nos paga, nos retribui, mas como seria bom se tivéssemos uma sala adaptada com recursos, com uma televisão muito mais tecnológica, um recurso mais acessível, por exemplo os notebooks que a gente tem, eles já estão ultrapassados, a gente vai usando, vai quebrando e não temos reparo, manutenção, um tablet mais moderno, tudo assim, que envolva a área da tecnologia para que essa criança também seja incluída na era digital e não ficar só nos mecanismos dos registros ou folhas. E olha que não temos tanto essa prática, mas a gente sente essa dificuldade (ROSA 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Lendo esta parte da entrevista, me lembrei que Ramos *et al* (2021) afirmam que as Salas de Recursos Multifuncionais funcionam como um laboratório de acessibilidade. Nelas, alunos, professores e outros profissionais do ensino comum, e familiares, aprendem a utilizar diferentes estratégias e tecnologias e a conceber a deficiência de um modo diferente.

Em sua fala, Rosa demonstrou que não compreende bem o papel de um professor de AEE. O papel de um professor de AEE não é aplicar jogos, mas

justamente produzir recursos e materiais (ou adaptar outros), é isso que é tecnologia que pode promover a acessibilidade. Minha trajetória docente também é marcada pela falta de compreensão sobre a função do AEE, porque não há formação nesse sentido para os professores de nossa escola.

Na narrativa abaixo ela fala sobre a dificuldade e formação do professor e comenta que muitas vezes este professor, assim como ela buscam formações por conta própria e fora da rede de ensino a qual pertence, na tentativa de conhecer melhor a questão. Como nas escolas não existem momentos de formação sobre inclusão, cada um tem buscado cursos externos que se alinham a suas concepções individuais, sendo assim não existe um consenso e as concepções e práticas se tornam díspares, o que dificulta a inclusão.

Quando perguntei à Rosa: O que é a inclusão escolar para você? Ela disse:

Inclusão escolar, nossa é uma palavra ao mesmo tempo que simples, ampla, né, Ana? Porque muitas vezes a gente acha que está incluindo, mas excluindo ao mesmo tempo. Por exemplo: para incluir uma criança na sala de aula, não basta eu chegar e falar: olha, tenho a turma toda aqui, e vem deixa eu te matricular, te incluo e te insiro aqui, mas muitas vezes essa criança precisa de uma estratégia diferente, um recurso diferente, uma intervenção diferente e eu falo que a inclusão acontece de fato quando o professor tem esse olhar no sentido de que as crianças tem as potencialidades, mas quais são as dificuldades também, mas claro que eu sou professora também e sinto as dificuldades dos professores também por falta de recurso, por falta de uma formação específica que a gente também enfrenta essa dificuldade. Às vezes a gente coloca recursos por fora, paga por fora para poder aprender, essa dificuldade na falta de formação mais específica nessa área, mas eu percebo que quando o professor tem o olhar direcionado a essa criança e percebe, olha para ele como ser humano, mesmo não tendo todos os recursos, não sei nem se teremos um dia, mas meu ideal é que um dia a gente tivesse, mas quando esse professor olha para essa criança e a turma também inclui essa criança, eu acho que essa inclusão acontece de fato, mas eu acho que nem precisa, pra ela acontecer de fato, não só no olhar do professor, mas acho que vai além também das esferas das políticas públicas, de ter um olhar mais direcionado para essa criança, de promover os direitos. Apesar dessas crianças especiais terem direitos específicos, tudo é muito brigado, não sei se vale comentar aqui, mas os pais brigam muito para que essa inclusão aconteça de fato, porque não são só terapias, muitas vezes a criança precisa de fono, de uma psicóloga, de uma psicopedagoga, para que de fato ela venha ser estimulada da forma correta e muitas vezes esses pais enfrentam a negação ou a falta desses serviços e isso é uma falta, deixa de incluir essas crianças. A inclusão não se dá somente na escola, mas num todo, em toda a comunidade. Acho que é isso Ana. (ROSA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Nessa fala, a professora Rosa demonstra que ainda possui a visão de que inclusão se refere somente aos alunos considerados com deficiência; demonstra que entende a inclusão escolar como um processo distante dos saberes e das práticas pedagógicas e aborda vários fatores que também presencio como a falta de acessibilidade das crianças às terapias necessárias para seu pleno desenvolvimento junto ao trabalho pedagógico do professor.

Recentemente tivemos uma palestra que embora o intuito fosse auxiliar os professores da sala comum, acabou confundindo-os, pois trazia exemplos de práticas que deveriam ser realizados por profissionais específicos em suas clínicas, além de sugerir atividades adaptadas e práticas excludentes como preparar um espaço isolado dos colegas, mais calmo, para realizar sua atividade e depois retornar à sala. Apesar da boa vontade da psicóloga em colaborar conosco, professores, ela não estudou Pedagogia, nem tem a prática de sala de aula que temos para nos oferecer orientações que influem diretamente no ato pedagógico. Penso que parte da “culpa” é nossa (professores), porque às vezes supervalorizamos esses profissionais especialistas como se eles tivessem mais conhecimentos sobre os atos de ensinar, aprender e avaliar do que nós. A parceria entre Educação e Saúde é o desejado, desde que os saberes da Psicologia, por exemplo, na escola, não se sobreponham aos conhecimentos sobre o ensino.

Mantoan e Lanuti confirmam (2020, p.34):

Muitos profissionais ainda se consideram despreparados para ensinar determinados alunos e esperam da área médica uma prescrição que apoie no desenvolvimento do trabalho de sala de aula. Outros profissionais pensam, ainda, que encaminhando, alguns estudantes para as escolas especiais, nas quais o Modelo Médico é ainda mais incisivo, eles serão melhores atendidos. Porém, as equipes escolares não deveriam pressupor que os saberes médicos possam indicar, por exemplo, como o ensino deva ser organizado para alguns estudantes aprenderem.

Ao perguntar qual a importância do trabalho dela, professora de AEE, em relação ao processo de inclusão escolar, Rosa me respondeu:

A importância do meu trabalho? Nossa, você me pegou, hein, Ana! Mas eu vejo assim, a parceria nas diferenças né, por mais que esteja caminhando, né? O processo de inclusão está caminhando, apesar de que desde muitos anos a gente esteja falando em inclusão, mas só de já termos uma professora com uma especialização, não digo

assim: nossa eu sou uma especialista expert nisso, porque a gente está aprendendo nisso dentro do possível, mas só, por exemplo de você ter uma professora de apoio ali, que está numa sala que agrega pontos de vistas sobre aquela criança, já te ajuda. Não é o suficiente, não é, como posso dizer, o ideal, mas já é o começo, né? Uma parceria, uma dupla pensando na criança, uma comunidade escolar de uma equipe gestora que olha para aquela criança e inclui, o trabalho se torna mais leve, essa criança consegue ser assistida, mesmo que em meio às faltas, ela consegue ser mais assistida. Então eu acredito que o AEE sirva para isso, pra juntar parceria com o professor da sala de aula com o professor da sala de recursos, juntos pensando no melhor dessa criança (ROSA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Rosa traz uma reflexão muito importante, quando ao falar de seu trabalho diz sobre o caminhar da inclusão. Concordo com ela quando diz que embora falte muito, a implantação do AEE nas escolas é um importante passo que a inclusão aconteça. No entanto, a falta de formação aos professores da Educação Especial, tão discutida por Rosa, me preocupa muito.

Apesar de a PNEPEI (BRASIL, 2008) estar vigente há quinze anos, percebo que o papel do AEE ainda não foi bem compreendido.

Ainda sobre ajustes que precisam ser feitos, Rosa me relatou que as poucas formações sobre inclusão que são realizadas, se destinam somente aos professores que possuem alunos considerados com deficiência, o que restringe a informação a alguns professores, apenas, impossibilitando que todos reflitam sobre e aprendam. Além disso, por desconhecerem Modelo Social da deficiência, segmentam as formações para cada “tipo” de deficiência.

Quando perguntei: Na sua escola existem momentos de formação continuada que abordam a inclusão escolar? Se sim, como, onde e quando elas ocorrem? Ela respondeu:

Temos uma coordenadora de área, responsável por essas formações e ela faz uma lista: quais são os alunos da rede que tem deficiência física? Temos X alunos, então vamos chamar a quantidade de professores que têm, agora sobre o autismo. Quantos temos com autismo e quais as professoras que têm esses alunos, quem são as educadoras dessas crianças? A gente chama essas professoras, então não se dá de uma forma geral, mas específica para certos grupos. Tá, é válido para o professor que está ali com aquela criança? Tá, é válido, mas como seria bom se tivesse para todos nós! (ROSA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Isso me faz lembrar uma fala de Lanuti (2022, p. 31):

Penso que os professores têm muita insegurança. Ainda sentem medo de questionar determinadas orientações que recebem dos seus superiores das Secretarias de Educação e das suas escolas. Eles são cobrados por produtividade e justificam que os alunos possuem condições sociais, culturais, de deficiência e outras dificuldades que impedem bons resultados de aprendizagem. Embora saibam que muitas dessas orientações não dizem respeito ao que se espera de uma educação para todos, não encontram um projeto de formação consistente com as ideias inclusivas.

Quando perguntei sobre o que ela acha que falta na escola para que a inclusão de fato aconteça, ela afirmou:

Como eu disse, acho que falta um pouquinho de tudo, mas assim, dentro da escola eu vou te falar assim, visão de professora, falta muito do olhar do ser-humano, porque graças a Deus nós temos muitas pessoas, professoras que acolhem as nossas crianças, mas eu tenho a triste impressão de ver que muitas crianças, muitas não. Perdão, percebo que algumas das nossas crianças não são acolhidas como deveriam, não são relatos meus apenas e sim das demais do AEE, que muitas vezes essa criança passa despercebida pelo professor, né? Não que a gente quer colocar um fardo no professor, que essa criança tem que sair daqui expert, lendo e escrevendo, mas só assim um olhar com amor nessa criança, assim: olha, vamos fazer uma atividade diferente, vamos incluir ela dentro do contexto escolar, de fato e não deixar a margem. Tipo já que ela tem uma dificuldade mesmo, um diagnóstico. Às vezes, rotula aquela criança ou estigmatiza por ela mesma “a já que ela tem..” Infelizmente isso acontece, então assim, eu falo que talvez quem sabe num futuro distante a gente comece a ser pessoas com esse olhar, mais voltado para a inclusão. Eu acredito também na inclusão de crianças com área de deficiência leve e moderada eu acredito muito na inclusão dessas crianças dentro do âmbito escolar. Mas acredito que deficiências mais severas, uma instituição também seria um bom lugar, que às vezes essas crianças tenham dificuldades de vida diárias, que às vezes uma leitura para ela, uma escrita, vai muito além, mas com uma instituição conseguiria tomar banho sozinha, se vestir sozinha, se desenvolver na sociedade e comprar algo para ela mesma. Ir na padaria e dar um dinheiro e saber receber um troco, porque assim, a gente tem que saber que tem vários níveis. Eu não sou contra, mas também não sou a favor, que tem vários casos específicos em que uma instituição voltada para essa área ajuda mais, não era a questão, mas eu acabei entrando nesse assunto (ROSA 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Rosa demonstra sua concepção sobre inclusão quando pensa que a inclusão se trata apenas para pessoas com deficiência e também quando fala sobre previsão do que determinados alunos podem aprender, se retratando às escolas especiais que realizam um trabalho mais de atividade de currículo funcional do dia-a-dia, como se fosse o melhor para alguns alunos.

Ainda perguntei: Na sua prática, o que você acha que pode ser melhorado, pensando na inclusão escolar? E ela respondeu:

Na minha prática, nossa eu penso nisso direto Ana. No sentido assim de mais formações, a gente busca muito isso por fora, ainda que eu estou vivendo, vou entrar de licença maternidade, mas a gente pensa em nunca parar no tempo, sempre penso que a gente possa melhorar aprendendo e hoje graças a Deus temos várias formações. Hoje a gente tem, especialistas muito renomados, canais no youtube, páginas sociais que vem, muitos são cursos gratuitos, mas eu penso que na prática para que eu melhore, que a formação seja sempre contínua. As pesquisas acontecem sempre e eu acredito que uma parceria com o professor, mas um tempo maior, isso contribuiria não só pra mim, mas para o professor de sala, então ter mais parceria ainda com o professor da sala de aula regular. Com a família eu estou conseguindo, mas com os professores temos que conseguir um meio de nos encontrar e reunir. (ROSA, 2022, entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Sobre sua última fala, ressalto a importância de procurarmos formações de acordo com nossas concepções, pois formações inadequadas e baseadas no senso comum, que na verdade é integração e até mesmo segregação é o que não falta nas redes sociais.

Apesar do esforço e boa vontade demonstrado por Rosa, percebo que embora faça apontamentos importantes quando relata o pouco tempo para trocas com as famílias e professores da sala comum; falta clareza para ela, de todas as suas funções. Talvez até a própria Oficina Pedagógica (parte designada na secretaria de educação do município) e todo nosso Sistema de Ensino não tenham esta clareza.

Eu mesma, professora de sala comum, não sabia por exemplo que era função do professor do AEE realizar parcerias com profissionais da Saúde quando necessário, nem que era função do AEE orientar, além do professor de sala, o professor de Educação Física, colegas de turma, diretor da escola, equipe pedagógica e demais funcionários quanto à utilização de determinados recursos de Tecnologia Assistiva (TA). Falta um tempo para o atendimento correto das famílias, articulação com os profissionais da saúde quando necessário, atendimento dos professores da sala comum e demais envolvidos na inclusão.

#### 4.4 Concepções e Práticas de Verbena:

Verbena tem 30 anos e sete anos de experiência como professora de Educação Infantil, sendo cinco nesta escola, no período da manhã. Possui licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Educação Infantil e atua em sala comum.

Você enfrenta desafios para desenvolver seus trabalhos na escola? Se você enfrenta, você poderia falar um pouquinho desses desafios?

De desafio, eu enfrento, a questão de principalmente falta de recursos da escola e também com alunos né? É, com especiais, porque seria apropriado ter uma professora pra estar com esses alunos auxiliando e geralmente não é, é o professor mesmo e é direito deles, né? Então acaba sendo um pouco mais difícil estar trabalhando, porque eu tenho que ficar orientando a pessoa que está com ele, ensinando ela para estar passando para ele. Então o certo seria vir uma especialista para estar acompanhando esses alunos, porque ele é autista. E a questão de falta de recursos, a falta de brinquedos, tudo isso prejudica, porque muitas vezes nós temos que tirar do bolso para estar complementando o que falta. (VERBENA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Por esta fala, percebemos que Verbena tem a concepção de que a inclusão se refere apenas aos alunos considerados com deficiência, além de achar que um especialista teria mais condições de atender esses alunos do que ela, o que discordo, pois sabemos que a função de ensinar a todos os alunos é do professor da sala comum. Sobre essa questão, Mantoan e Lanuti (2020, p. 34), afirmam que “os profissionais da área da Saúde trazem conhecimentos importantes sobre um aluno, mas não estão capacitados a resolver problemas típicos do ensinar e do aprender”. Não quero desprestigiar os conhecimentos clínicos, mas eles têm uma função específica no ato da inclusão que não diz respeito ao ensino, e sim ao favorecimento do acesso e da permanência deles na escola, mas não à aprendizagem diretamente.

Enfatiza ainda a precarização do trabalho docente e a falta de esclarecimento sobre o papel do auxiliar que seria ajudar na acessibilidade do aluno e não no ensinar.

A maioria dos professores, por falta de oportunidade de estudar, ainda estão presos a concepção de uma escola em que estudamos, que se baseava na competição e exclusão dos que não se enquadravam em um padrão, conforme nos lembra Mantoan e Lanuti (2020). A maneira como Verbena se refere aos alunos

considerados com deficiência, como “especiais”, expõe suas concepções ligadas à segregação, por acreditar que as pessoas com deficiência são incapazes de “acompanhar os demais alunos”. Percebo que ela comunga da ideia de padronização de alunos, comparando-os a um modelo; não entende que cada aluno possui sua subjetividade e sua maneira de aprender. Esse assunto me faz lembrar de uma fala de Mantoan (2015, p.10), em que a autora afirma que o Brasil mudou sua política de Educação Especial, garantindo a matrícula no ensino comum, mas que não significa que “nossos problemas históricos com relação aos alunos com deficiência estejam resolvidos”.

Quando indagada os desafios para desenvolver seus trabalhos na escola, Verbena (2022) reforçou a falta de recursos como Rosa, Violeta e Margarida também apontaram.

Inclusão é que este aluno tem que tá incluso em tudo né? Não é só estar na sala de aula, mas ele tem que estar participando, oferecendo o que ele pode estar realizando, porque às vezes não adianta nada ele estar dentro da sala e ele estar aqui dentro, mas não está incluso, às vezes não está participando de uma atividade, às vezes não tem um recurso para ele. Então a gente tem que dar todo o suporte para esse aluno, que muitas vezes falta, porque não basta ele estar aqui só na escola, a gente tem que oferecer que ele realmente participe das coisas, para que ele possa aprender. Porque falta muito isso, às vezes “o aluno tem inclusão na escola”, mas às vezes o aluno está na escola por estar, porque igual mesmo, não tem os recursos, ninguém me instruiu para fazer nada, né? (VERBENA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Nessa parte da entrevista ela falou sobre a diferença entre integrar e incluir e sobre a falta de orientação que sente para realizar a inclusão de crianças consideradas com deficiência. Pelo menos nessa fala ela parece entender que incluir é estar com todos, é participar, enquanto integrar é apenas estar inserido no grupo sem realizar as mesmas atividades.

Ela aponta também a falta de formação em serviço.

Muitas modificações ocorreram em torno da Educação Especial, mas ainda presenciamos famílias, professores e comunidade presos à concepção assistencialista de Educação e, também à concepção médica da deficiência, o que faz com que muitos professores se sintam despreparados para ensinar todos os alunos, mas o caminho é este que Verbena aponta sem ter plena clareza – procurar meios para desenvolver um ensino para todos.



Verbena, como a maioria das professoras, ainda não percebeu que realizar um ensino para todos está “em suas próprias mãos”. Os recursos são importantes desde que o professor saiba fazer uso dele para atingir a todos. Uma aula com atividades variadas que partissem dos interesses dos alunos com certeza propiciaria mais aprendizagens.

Quando perguntei: “O que você acha, que falta para a efetivação da educação inclusiva na escola em que você trabalha e nas demais escolas em geral?”, ela respondeu:

O professor que fica sobrecarregado, mas não é só o professor que tem que incluir esse aluno, é a escola como um todo. Claro que o professor tem contato direto com o aluno, estar ali no dia a dia, ver as dificuldades, mas falta suporte né? Eu ainda não tenho formação, especialização, né? Mas falta a questão da gestão, falta a Secretaria dar formação para a gente, porque eles querem que a gente trabalhe, que a gente faça um bom trabalho, né? Tudo, mas eles não dão suporte, um recurso, uma formação, não dão material e acredito que seja num geral.

Verbena alerta para uma importante questão: que a inclusão deve ser realizada por todos na escola, e ressalto que a formação também deveria abranger todos os funcionários. Conforme nos lembram Ramos *et al.*, (2021, p. 219) “fazer da escola um ambiente inclusivo não depende, exclusivamente, do professor da sala comum, embora seja dele a função de ensinar a todos os alunos.” Os autores comentam ainda que “para que a inclusão se legitime na prática, é fundamental a parceria entre todos aqueles que participam da sua construção, desde que cada um compreenda bem qual é o seu papel” (*idem*).

Penso que se toda a equipe escolar conhecesse o Modelo Social de interpretação da deficiência e se os professores fossem orientados quanto ao ensino inclusivo, a escola se transformaria. Os professores precisam entender que ensinar não é fazer os alunos aprenderem a mesma coisa, no mesmo tempo.

Verbena demonstra a dificuldade de realizar suas práticas baseadas em uma concepção de modelo médico, mas mesmo assim procura alternativas. Uma formação onde os professores pudessem refletir sobre suas concepções e práticas com troca de experiências facilitaria esta busca.

No início, né, eu tava tentando trabalhar as mesmas atividades com ele, mas eu vi que não é possível, porque uma atividade de folha ele não consegue fazer, ele não consegue fazer o nome, ele tem dificuldade para fazer desenho. Então, no começo ele também tinha dificuldade para se adaptar na sala, não ficava sentado, queria sair o

tempo todo. Então o primeiro momento foi a adaptação dele dentro da sala de aula, né, de ele tentar ficar mais tempo no lugar dele, de ele não sair o tempo todo, se ele ver a porta aberta não sair o tempo todo pra fora. E no início eu estava sozinha, então era muito difícil, então eu tentei adequar as atividades da turma com ele e eu vi que não era possível. Então eu comecei a preparar jogos, né, igual o nome, o nome dele com letras móveis para ele tentar montar o alfabeto, trabalho com massinha. Ele gosta muito de fazer o desenho na lousa, e também tem os jogos com tampinhas, né, jogos com cores para ele estar identificando. Trabalho dessa maneira, mais com o lúdico mesmo, falta recurso de materiais, com questão de folha dão trabalho, a não ser o desenho de canetinha que é o do interesse dele, mas a atividade em folha com os demais alunos eu não consigo adequar. Então tem que ser tudo diferenciado, jogos, pra estar trabalhando com ele, massinha, jogos, o giz na lousa que ele gosta. São esses tipos de atividades (VERBENA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Segundo Mantoan e Lanuti (2020), em uma escola para todos, as atividades de ensino precisam ser pensadas para que todos possam participar, envolvendo diferentes estratégias e recursos. Com essa diversidade de oportunidades de participação cada aluno atuará mediante o que funciona para si como signo.

Em sua fala, Verbena demonstra que seu aluno enfrentou barreiras, não conseguindo permanecer em sala por muito tempo e ela foi descobrindo como trabalhar com ele, o que poderia estender para a sala inteira, o lúdico é importante para a sala toda. Acredito que ela ainda não se deu conta de que os alunos têm o direito de aprender coisas diferentes sobre um mesmo assunto. Quando não entendemos o que é ensinar de forma inclusiva, caímos na ideia da adaptação.

#### **4.5 Concepções e Práticas de Violeta**

Violeta tem 38 anos, leciona há 14 anos, sendo 5 nessa escola, no período da tarde. Possui formação em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia e em Inclusão Escolar. Atualmente, tem uma sala de 5º ano e atua como professora do ensino comum.

Quando perguntei se ela enfrenta desafios para desenvolver seu trabalho e quais são esses desafios, ela respondeu:

Temos o que é cobrado e sabemos o que é necessidade da criança. Então é levar os dois lados o que temos que fazer e o que é de dificuldade da criança. Além disso tem as crianças de inclusão,

dificuldades que vão além, por conta de uma deficiência, de algo que vai além que só o professor pode sanar, precisando de algo a mais. Nisso acabamos por ter três semanários, não tem como planejar igual para todo o mundo ((VIOLETA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Ela trouxe no início da entrevista a concepção de que a inclusão diz respeito apenas às crianças consideradas com deficiência, também demonstra que não tem compreensão do que é um ensino inclusivo e, portanto, realiza semanários diferentes - o que não contribui para um ensinar para todos. Como atuo nessa escola, percebo que a cobrança na Educação Infantil, neste sentido é menor, pois a criança está chegando à escola com adaptação ao ambiente escolar e início de novas aprendizagens para todos (sempre explico isto para as coordenadoras), mas percebo que falta conhecimento para todas nós para argumentarmos e exercermos nosso poder e mudarmos as relações na escola. Afinal quem está dentro da sala de aula é o professor e ele que deve saber a melhor forma de conduzir seu ensino, visando a participação de todos.

Mesmo com as dificuldades, percebemos também, práticas inclusivas.

Perguntei: o que é inclusão para você? Violeta respondeu:

Já vi em outras escolas que: ah, ele gosta de desenhar, então vou deixar ele desenhar, né? Então assim, hoje a gente vê a questão de não dar trabalho. A criança vem na escola, tá ali no meio, mas na verdade, quando eu fui vendo e estudando eu fui ver que o incluir, na verdade é incluir os outros na realidade dessa criança, né? Porque por exemplo, se você tem uma criança que tem uma deficiência auditiva, ele não te escuta, ele precisa então de uma pessoa que fale com ele em libras, então só uma pessoa? E os colegas, né? Eu estava vendo então que tem escolas que estavam dando curso de libras para todas as crianças. Só que hoje a gente vê nas escolas que a gente quer pegar a criança e adequar ela à sala de aula e não é isso. Na verdade, ela vai ter as limitações dela, ela vai sentir em alguns aspectos, mas a gente tem que pegar aquilo que ela sabe e consegue fazer e fazer com que os outros percebam que ela é igual, que ela consegue fazer também. Então o incluir não precisa colocar só a criança em sala de aula, ela interage, mas vai muito além do que isso. Hoje o incluir tem essa diferença, mas queremos que ela seja igual aos outros. Então quando a sala entende e respeita isso, aí é inclusão, aí você inclui, você não está excluindo. ((VIOLETA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Violeta fala que temos que conversar com a sala e explicar que a criança considerada com deficiência precisa ser respeitada, como os demais. Embora saibamos que as pessoas não são “iguais”, como ela afirmou, interpreto que Violeta

se referiu à capacidade que todos têm de aprender na aula. Ela afirma que o caminho para a inclusão não é esperar que os alunos se adequem à escola, mas transformar a escola a partir da percepção de que os alunos sabem coisas diferentes. Afirma, ainda, que não basta estar na sala, é preciso participar.

Quando perguntei: “O que você acha que ainda falta para a efetivação da educação inclusiva na escola em que você trabalha e nas escolas em geral?” Ela respondeu:

Em primeiro lugar é a formação, não temos pessoas qualificadas, formadas pra isso. A gente estuda, se forma para trabalhar, a forma de aprendizagem, e a gente acha que será aquilo, mas quando a criança chega com algo novo, a gente vê que a criança só fica ali. Vemos que não temos profissionais para estarem acompanhando, que só temos estagiários e isso não pode né? Deveria ser mais falado para os pais, os direitos que essas crianças têm, porque só com mandado judicial para fazerem cumprir a lei que obriga a ter uma professora só pra eles, estar acompanhando. Falta informação, orientação, ajuda de profissionais, uma sala onde podemos ter recursos, equipamentos, para realmente auxiliar. Vemos a professora de AEE, por exemplo, se quisermos a gente tem que ir, construir, então vemos que está bem longe do ideal (VIOLETA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Violeta ressalta em sua fala que os professores recebem na graduação uma formação destinada a trabalhar com um modelo idealizado de aluno e que quando encontram um aluno diferente deste perfil, acham que não são capazes de ensinar. A ideia de fazer valer a lei no sentido de assegurar uma professora só para o aluno público-alvo da Educação Especial reforça para mim a dificuldade que o professor tem encontrado em realizar a inclusão de todos no ambiente escolar, além do desconhecimento das próprias leis e funções de cada profissional envolvido no processo de inclusão. Um acompanhante especializado, como prevê a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), não tem a função de ensinar exclusivamente um estudante. A fala de Violeta demonstra também a concepção de que os alunos considerados com deficiência seriam melhor atendidos por especialistas e não por professores da sala comum. Trata, ainda, da falta de recursos e da falta de troca entre as professoras da sala comum com a professora do AEE.

Pela narrativa de Violeta, percebo uma contradição, entre o que ela pensa sobre a singularidade do ser humano e sobre os modos de ensinar. Tal contradição tem provocado na própria professora certo desconforto. Em mim, enquanto pesquisadora, também. Entendo que esse desconforto é benéfico, pois, como afirma

Lanuti (2022, p.19), “o desequilíbrio e o conflito são fundamentais”. A inclusão é um caminho sem volta e só haverá modificação na escola se houver um desconforto nas partes envolvidas. Algo relevante e preocupante em sua fala também, é delegar o trabalho que seria de um professor do AEE a um estagiário que demonstra uma precarização total do ensino. Se os próprios professores formados estão com dificuldade de entender e promover um ensino inclusivo, como ficam os estagiários?

#### **4.6 Concepções e Práticas de Acácia**

Acácia tem 32 anos de idade, leciona há 14 anos, sendo 6 nessa escola. Leciona pela manhã em uma creche no berçário e à tarde nessa escola, para o Pré I. Possui formação em Pedagogia com especialização em Alfabetização.

Acácia iniciou sua entrevista respondendo à questão: como você organiza o seu trabalho?

Disse que costuma organizar seus planejamentos de aula em sequências didáticas, acreditando que esta é a melhor forma de ensinar.

Geralmente eu uso os finais de semana para estar planejando a grade né? A gente chama de grade, o planejamento semanal, é, de acordo com o plano eu dou uma olhadinha no plano, o que tem de conteúdo para estar aplicando, mas eu não me apego muito a isso. Eu vejo a necessidade da minha turma, se eles têm alguma dificuldade e ainda não foi sanada, ou eu avanço ou eu retorno. Eu não fico muito presa a isso, eu gosto muito de trabalhar com sequência... a sequência, ela não é tão mais aplicada, mas de certa forma é uma sequência que eu acabo planejando da semana, em atividades que eu acho que elas casam, que elas se encaixam, né? Porque eu não gosto de atividades muito soltas, eu acho que não prende tanto a atenção, não que eu vá por temas, não que eu trabalho somente com temáticas, por exemplo, “eu vou trabalhar o sapo, então eu ponho sapo em tudo”, não é isso... mas eu acho que quando você vai fazendo essas ligações a criança acaba captando melhor o que você está querendo, o seu objetivo de aprendizagem. Então isso é mais ou menos o que eu faço, então eu organizo no final de semana, separo tudo certinho, para estar me organizando de segunda a sexta (ACÁCIA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Segundo Mantoan e Lanuti (2022, p. 45), o planejamento da aula pode ser negociado coletivamente, com a colaboração dos alunos; deve ser registrado em local visível para que todos possam ter acesso e clareza do que será desenvolvido

naquele dia, como também, no que já foi estudado nos dias anteriores. Acácia não se referiu diretamente à participação dos alunos nesse sentido, apesar de demonstrar uma grande preocupação com os assuntos a serem abordados em aula.

Em sua fala também demonstra autonomia docente quando afirma que não se prende apenas ao seu planejamento, que avança ou retoma o conteúdo de acordo com a necessidade da turma.

Quando perguntei se ela enfrenta desafios para desenvolver o seu trabalho na escola, ela respondeu:

Desafios, acho que tantos, as crianças em sala de aula, acho que, infelizmente a gente vem de um momento pós pandemia que é mais complicado. A questão da inclusão pra mim é complicada ainda, porque eu não tenho especialização. Então, por exemplo, eu estou com uma criança que tem a deficiência intelectual, e eu acabo dando uma patinada nesse sentido, porque por mais que eu procure atividades diferenciadas, eu não tenho uma base, né? Eu sei quem precisa, então eu vou atrás, mas a base mesmo, o conhecimento específico, né? Eu não tenho, então para mim é uma dificuldade, a falta de recursos voltados para essas crianças também, a gente tem que fabricar, a gente tem que correr atrás. A gente não tem esse respaldo da Prefeitura, infelizmente, com materiais, com jogos específicos que iriam auxiliar. Então, tanto na sala regular, mas pra essas crianças com, de inclusão, mais ainda né? (ACÁCIA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Assim como as demais professoras, Acácia acredita não ter preparo para ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial. Em sua prática, acredita que o melhor para atender algumas crianças são as atividades adaptadas.

Fala sobre a falta de respaldo do sistema de ensino com relação a recursos e materiais pedagógicos e ainda sobre o despreparo da família para acompanhar seus filhos na vida escolar.

Ao perguntar: “O que é inclusão escolar para você?”, ela respondeu:

Inclusão escolar pra mim, eu acho que é não diferenciar o que é diferente, né? No sentido assim, é, a criança participar de tudo, vou dar o exemplo do meu aluno que ele tem deficiência intelectual, ele não tem a fala. Então ele se comunica por gestos, ele não tem a linguagem de sinais também, ele compreende completamente o que eu falo, né? Ele tem um atraso cognitivo, então ele não avança como as outras crianças, mas principalmente por questão da fala. É, por mais que eu sei que eu vou aplicar uma atividade e que o objetivo dela, ele não vai trazer o resultado que eu esperaria ter como as outras crianças, eu não deixo de aplicar, entende? Então ele não vai ficar, é no mundinho dele, com a auxiliar que eu tenho. Que não, no caso não é especialista, mas que ela auxilia nesta questão da

aplicação da atividade comigo e os outros vão fazer a atividade regular, eu não acho que isso é inclusão. Então inclusão é ele participar com tudo na turma, a rotina completa e as atividades que eu propus na semana, no dia para as crianças, e aí eu posso estar complementando com outras atividades que eu posso estar complementando para o avanço dele, mas não essa separação. Então ao meu ver a inclusão é isso, por mais que é uma criança diferente, você não fazer essa diferença (ACÁCIA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Por essa fala, percebe-se que a professora entende que todos precisam estar juntos na conquista de novas aprendizagens e que não acredita que incluir é deixar o aluno considerado com deficiência realizar sua atividade sozinho. Ao falar que seu aluno necessita se comunicar por outro meio, outra linguagem, e que não é especialista no assunto, confirma o quanto, nós professores da sala comum, estamos distantes do professor do AEE, que poderia ser um parceiro na eliminação das barreiras comunicacionais, apontadas por Acácia.

Quando perguntei “qual a importância do seu trabalho para o processo de inclusão escolar?”, ela respondeu:

Meu trabalho como professora. Ah, eu acho que, que, fundamental, né? Por mais que, que, que nem eu falei. Nós criamos expectativas, muitas vezes, que elas são difíceis de serem alcançadas, mas se a gente não for atrás, né? De tentar fazer o que a gente pode, dentro do que nós temos. E muitas vezes a gente faz além do que nós temos, porque a gente vai atrás de recursos, a gente gasta o dinheiro que não era para nós, pra gente gastar, né? Que era para o Município disponibilizar, que a gente sabe que tem verba, tem renda pra isso. É, e você vê a evolução da criança, né? Que nem o Kauê mesmo, eu tenho um caderno de sondagem de escrita e de desenho, e inicialmente ele fazia os rabiscos, a garatuja sem ordem, né? O traçado totalmente desconexo um do outro e no outro bimestre eu vi a evolução dele porque ele começou já a ordenar e a nomear. Então ele fez riscos que simbolizavam os brinquedos e os círculos que simbolizavam os amigos e quando eu perguntava para ele o que era, ele apontava pro amigo, dizendo: olha esse círculo, é o Bernardo, esse outro círculo é o Luís Felipe. E eu perguntava: isso aqui é o que, é brinquedo? Ele balançava a cabeça afirmando que era um brinquedo, o risco. Então, olha só de um bimestre para o outro, o tanto que ele evoluiu, né? Participando da rotina, participando das atividades. Então você pensa que: ah, não tem evolução porque ele não fala? Não, ele conseguiu se comunicar e se expressar por meio do desenho e por meio de gestos. Então, quando eu vejo essa evolução, eu vejo a importância do trabalho. A importância de uma criança como essa estar numa sala regular. Por mais que ele necessite de outros especialistas, né? De uma fono, né? De uma professora de AEE. Como ele faz acompanhamento no período da manhã, no período contrário, eu, não tenho total noção dessa

importância, mas eu acho que é fundamental essa criança estar em sala de aula regular, né? Para ela evoluir (ACÁCIA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Nesta parte da entrevista, Acácia demonstrou que acredita na inclusão como uma garantia de acesso, permanência e participação na sala comum, mas que percebe a necessidade de parcerias, seja com o professor de AEE, equipe multidisciplinar e outras. Acácia não demonstrou, no entanto, saber que é o professor de AEE quem pode buscar apoio da rede de Saúde (quando necessário), por meio do Estudo de Caso e do Plano de AEE. Tudo isso porque, de modo geral, nós professores da sala de aula comum desconhecemos as atribuições do AEE e a natureza complementar/suplementar da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Sobre os recursos necessários para o processo de ensino, Acácia afirmou:

É, uma outra visão no sentido de recursos, eu acho que falta muito, tanto pra sala regular que a gente sabe que está difícil, mas especificadamente para inclusão falta muito. É, livro, material, jogos, eu acho que isso falta bastante. Por exemplo: uma impressora colorida, né? Plastificadora, porque a gente sabe que precisa essa manipulação de atividades assim. Nós não temos recursos para inclusão, que eu acho extremamente importante, né? E essa questão do estagiário, eu acho que seria necessário sim um professor especializado para estar acompanhando cada criança. Eu acho que um estagiário, nem mesmo que se fosse da área de Pedagogia, não está apto, né? Porque a gente sabe que a inclusão vista na grade curricular da faculdade, ela aborda de uma maneira muito sucinta. O que é realmente você trabalhar com uma criança, né? Que tenha necessidades diferentes, é, é muito rápido. Então, assim, eu não acho correto, como no meu caso mesmo. Uma estudante de arquitetura estar me auxiliando. Seria uma professora formada e especializada, né? Para poder tá auxiliando e tá melhorando esse processo de aprendizagem dessa criança, né? Por mais que tenham as limitações (ACÁCIA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Sobre a formação dos professores para a inclusão escolar, Acácia afirmou que essa é insuficiente, tanto a formação inicial quanto a continuada, sobretudo a que ocorre em serviço.

Eu acho, na questão da troca de experiências que a gente acaba não tendo, porque não tem momentos específicos voltados pra isso. É, por exemplo você pegar no HTPC e essa HTPC ser voltada para sugestões de atividades, oficinas, sabe? Pra recursos, pra gente



estar organizando, já que a gente não tem esse recurso disponibilizado pela Prefeitura, a gente vai atrás de tentar ver de como a gente pode melhorar. Então assim, é, juntar mesmo as ideias e ter essa troca, né? Então, você consegue fazer de tal jeito, com seu aluno?, como que você pode me orientar pra fazer?, ou então eu faço de tal jeito com tal aluno e você pode fazer essa ideia. Então o momento de prática, o que eu vejo muito na inclusão, é que fica muito na teoria, é tudo muito teórico, mas não é teoria que a gente precisa. A gente precisa de ideias de coisas mais pontuais, né? Na nossa prática, como que a gente vai fazer com o aluno do autismo?, né? Por exemplo o meu caso, meu aluno é deficiente intelectual e não tem a fala, é mais complicado ainda, né? Como eu vou estar lidando, com isso? Que estratégia que eu posso, né, estar utilizando? Então eu acho que falta esses momentos específicos, essas trocas e essas sugestões mais pontuais dentro da prática, sair da teoria, porque a teoria tudo é muito fácil, mas quando você vai para uma sala de aula com vinte e oito, trinta crianças, que você tem que planejar atividades e ver a evolução e mais, as crianças com inclusão, porque que nem, eu tenho um. Mas a gente sabe que tem sala com três autistas, que tem uma down e dois autistas. Então, né? Na teoria é muito bonito, mas a prática não é (ACÁCIA, 2022 entrevista concedida, arquivo da pesquisadora).

Acácia ressaltou a necessidade do compartilhamento de boas práticas entre os professores, para que possam se inspirar e descobrir novos caminhos uns com os outros, mas demonstrou falta de compreensão sobre o que é o AEE, assim como os demais professores.

## 5 CONCLUSÕES

Confesso que hesitei em iniciar a escrita desta conclusão, pois com tantos elementos importantes levantados e refletidos, senti que seria uma grande responsabilidade compartilhá-los. Mais uma vez, as conversas com meu orientador, professor Dr. José Eduardo Lanuti, encorajaram-me a escrever, e aqui estou, pronta para o desafio.

Em nossos diálogos, pude expressar o que entendia das leituras, minhas dúvidas e interpretações que realizei das entrevistas produzidas e o que descobri com relação às concepções e práticas de minhas colegas e com relação às minhas próprias concepções e práticas, por isso, sinto-me emancipada intelectualmente.

Durante minha jornada no mestrado, muitos signos me afetaram. Sobre isso, vem em minha memória uma fala da Professora Doutora Maria Teresa Mantoan (2011), pela qual ela afirmou que “para conceber uma educação de qualidade, o professor deve estar preparado para levar os alunos à emancipação e à autonomia para aprender”.

A Pesquisa ora apresentada foi se construindo a partir das aprendizagens que obtive no Mestrado e em minha própria prática, por isso, fui me encantando a cada descoberta. Ao pesquisar, conheci melhor a escola da qual faço parte, não somente como pesquisadora, mas como integrante daquele contexto. Ao longo do meu percurso tenho acompanhado meu próprio desenvolvimento e colecionado experiências cheias de aprendizagens para minha construção como pesquisadora e professora.

Iniciei minha pesquisa com o propósito de encontrar respostas para a seguinte pergunta: quais as concepções sobre inclusão escolar que os professores da sala comum e do AEE, de uma escola da rede municipal de ensino, possuem/adotam para organizar seu trabalho pedagógico? Para isso, defini como objetivo geral compreender quais concepções sobre inclusão escolar orientam a organização e o desenvolvimento de práticas pedagógicas de professores da sala comum e do AEE de uma escola da rede pública de ensino, onde atuo. Por fim, para alcançar o objetivo geral do estudo que desenvolvi defini como objetivos específicos: a) conhecer as experiências dos professores participantes (na formação inicial, continuada e outras) em relação à inclusão escolar e b) analisar as práticas

pedagógicas desenvolvidas pelos docentes segundo a concepção inclusiva de Educação.

Para chegar às conclusões ora apresentadas, precisei retomar o “passo a passo” da investigação. Apresentarei minhas conclusões a partir dos signos que me afetam hoje, retomando todo o percurso da pesquisa desenvolvida.

### **5.1 Sobre as experiências formativas dos professores em relação à inclusão escolar**

Ao relatarem as experiências formativas sobre inclusão, os professores da sala comum afirmaram que as poucas formações que têm são pautadas no modelo médico de interpretação da deficiência, que compara, classifica e prevê o que alguns alunos conseguem ou não aprender. As formações ainda são divididas por deficiências e não abrangem todo corpo docente, mas apenas os professores que têm determinados alunos com deficiência e os orientam a adaptar currículos e oferecer atividades diferenciadas, gerando mais uma integração e exclusão, mesmo que não tenham plena consciência disso. As poucas formações realizadas também não tratam das necessidades específicas de cada escola e não proporcionam a troca de experiências entre os profissionais. Apresentam uma supervalorização de profissionais especialistas que não possuem conhecimentos pedagógicos. O Modelo Social de interpretação da Deficiência não aparece nessas formações, assim como a PNEEPEI.

No caso de Acácia e Violeta, pelas narrativas apresentadas, fica evidente que suas formações iniciais são pautadas no modelo médico de interpretação da deficiência e que buscaram a Psicopedagogia, como eu inicialmente fiz, pensando que esse pudesse ser um caminho para entender a dificuldade de alguns alunos e ajudar a incluí-los. Acácia apontou ainda a necessidade de formações continuadas que proporcionassem a troca de experiências e reflexões, o que deixa claro a precariedade das formações que acabam ocasionando uma maior confusão nas concepções e práticas dos professores.

O mesmo acontece com a professora Rosa, do AEE, que demonstra não ter compreensão da extensão do serviço desse profissional e suas funções. Todas nós professoras já percebemos que precisa acontecer uma mudança na escola para atendermos todos os alunos. Estamos presenciando que as dificuldades estão aumentando e que não temos formações consistentes pedagógicas que nos

amparam no ato de ensinar. Nossas concepções e práticas são, muitas vezes contraditórias e, ainda, nem sempre se alinham à inclusão.

Todas se referem à formação continuada pensando em formações especializadas, amparadas em uma visão médica, pois é o que tem sido colocado como o recurso necessário e fundamental para que a inclusão aconteça, mas na realidade necessitamos de formações que enfatizem o ensinar a todos. Hoje, percebo que existe um abismo entre a formação inicial e continuada que recebemos e a nossa prática na escola. Não é uma formação baseada em um modelo médico que nos ajudará a encontrar maneiras de ensinar a todos os alunos.

As formações que estão sendo ministradas também não ajudam os professores a refletirem que cada aluno tem seu modo de aprender, que não temos condições de avaliar totalmente o que nosso aluno aprendeu de fato sobre determinado assunto, nem de saber o que é mais fácil ou difícil para ele, priorizando um ou outro conteúdo para ensiná-lo. Só o próprio aluno terá noção destas proporções.

Constatei ainda que existe uma contradição entre as avaliações propostas que comparam uns aos outros e as avaliações que se fazem necessárias que avaliam o que o próprio aluno avançou em seus conhecimentos, pensando-se em uma escola para todos.

Percebo em minha escola uma grande vontade por parte das professoras em corresponder a necessidade de atender a todos os alunos, mas acredito que estão perdidas, necessitando de uma maior orientação. Penso que formações específicas, onde pudessem ser ouvidas em suas necessidades poderiam ser um importante começo para a realização de momentos reflexivos sobre o que é inclusão escolar, o que traz a Política de 2008 a respeito da Educação Inclusiva, o que é o serviço de AEE e suas funções, qual o papel do professor da sala comum (o que é ensinar e aprender), qual o papel da família neste contexto e o tipo de parceria que caberia aos profissionais especialistas quando necessários.

Precisamos transformar a escola em um espaço rico de trocas e descobertas tanto entre alunos, como entre professores, como entre professores e alunos.

## 5.2 Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores

Ao tratarem de suas práticas pedagógicas, tanto as professoras da sala de aula comum como a professora do AEE demonstraram que acreditam que a melhor forma de incluir um aluno é por meio de currículos adaptados e realização de atividades diferenciadas e semanários individualizados com o intuito de aproximarem ao máximo a aprendizagem deles (alunos público-alvo da Educação Especial com a “dos demais” alunos).

As professoras Rosa, Verbena e Acácia trataram os recursos e materiais como se fossem a solução para a educação. Inicialmente eu também dava uma ênfase maior a esses aspectos, mas agora questiono: do que adiantará a compra e produção de recursos se não se sabe qual a finalidade deles em uma perspectiva inclusiva? Nesse sentido retomo a importância de formações que também ajudem a informar os professores sobre como preparar uma aula acessível para todos (com a ajuda do professor do AEE na orientação e preparo de possíveis recursos de acessibilidade necessários).

Devido à falta de formação, as professoras acreditam que o acompanhante, substituindo o ensino comum, é quem promoverá práticas inclusivas, pois acham que o aluno considerado com deficiência deve realizar atividades individuais, diferenciadas e facilitadas. As narrativas de Verbena e Acácia demonstraram isso pois relataram a preocupação de acreditarem que não têm formação específica para ensinar um aluno considerado com deficiência e de terem que ensinar uma auxiliar que nem é formada para trabalhar com o aluno.

Os semanários diferenciados, citados por Hortênsia, Margarida e Violeta, indicam que, na prática, elas entendem o ensino como nivelador de conhecimentos pensando em um modelo de aluno e no que determinado aluno precisa aprender em determinado espaço de tempo.

Inicialmente, pensei que as professoras tinham concepções díspares sobre o que é Inclusão Escolar, mas hoje percebo que todas partem do Modelo Médico. Existe sim uma contradição sobre o que o próprio sistema escolar orienta a nós, professoras, o que acreditamos ser inclusão e o que fazemos, às vezes sem questionar, mesclando práticas inclusivas e integracionistas. Oscilamos em nossas práticas, duvidando se elas são inclusivas. De modo geral, pelos dados produzidos é possível perceber como é presente a concepção de integração escolar, a ideia de

que existe “o” aluno diferente, que a diferenciação de atividades é uma estratégia inclusiva e que a inclusão é tarefa do professor acompanhante, por não se acharem preparadas para ensinarem determinados alunos. As práticas contraditórias são advindas da falta de conhecimento teórico para inclusive rebater orientações tanto da escola como sistema de ensino, que às vezes parecem sem sentido.

O percurso de minha pesquisa tem me possibilitado olhar profundamente para minhas práticas e verificar que também preciso reestruturar minha maneira de ensinar. Embora tenha orientações para realizar atividades diferenciadas para alguns alunos, tenho procurado meios de possibilitar uma melhor aprendizagem para todos com atividades diversificadas. Se vou utilizar um quebra-cabeça utilizo com todos, se vou passar um vídeo, passo para todos, ofereço o mesmo conteúdo para todos.

Ficou claro para mim que tanto nós professores como nossos alunos somos afetados por diferentes signos a todo momento, por isso a importância de se oferecer o mesmo conteúdo a todos e também aprendi que por mais que você prepare as suas aulas com diferentes recursos e estratégias, existe a imprevisibilidade e precisamos estar atentos e abertos a ela.

Assim, estou procurando reestruturar minhas aulas com o que acredito hoje, pensando no bem de todos. Sei que o mestrado veio como mais uma etapa no desenvolvimento da Ana, professora, pessoa e pesquisadora que pretende continuar seus estudos para continuar se aprimorando e realizando novas descobertas neste caminho complexo que é a vida.

### **5.3 Sobre as concepções sobre inclusão escolar que orientam a organização e o desenvolvimento do trabalho docente na escola**

Constatarei que os professores confundem a Educação Especial – modalidade destinada a um público específico – com a inclusão que é para todos e tem a ver com o ensino geral. Eles não entendem como esse serviço se dá na Educação Especial para apoiar a inclusão.

Percebi também que os poucos momentos de formação em serviço voltados às questões da inclusão focam no ser universal, previsível, que pode ser comparado. Traz a ideia de pessoas “diferentes” e é isso que faz com que os professores

construam concepções equivocadas sobre a inclusão, no caso da minha pesquisa confundindo-a com a integração.

Ainda evidenciei que a maioria desconhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e os fascículos que a compõem.

A concepção das professoras sobre inclusão está ligada ao Modelo Médico de interpretação da deficiência, acreditando que precisam deixar os alunos “parecidos”. Embora em alguns momentos da entrevista Violeta e Acácia tenham citado que o ensino deva ser para todos, acabam caindo na armadilha de realizar atividades diferenciadas para todos e acreditarem que especialistas desempenhariam melhor a função de ensinar. Outras como é o caso da própria Rosa, professora de AEE, acreditam que o melhor lugar para determinados alunos é em uma escola especial ou como Hortênsia mencionou em trabalhar com habilidades do dia-a-dia, ambas preveem antecipadamente o que determinados alunos poderiam aprender.

#### **5.4 Sobre o pesquisar e o (me) transformar**

Durante minha jornada no Mestrado, muitos signos me afetaram como já mencionei e exemplifiquei. Os membros de minha banca de qualificação muito me incentivaram e contribuíram para que eu conseguisse conciliar a teoria com a prática, com suas valiosas orientações. O professor Dr. José Eduardo Lanuti, que me emancipa; a professora Dr<sup>a</sup> Eliane Ramos, que consegue nos libertar de amarras e sinalizar com delicadeza vários caminhos para inclusão; e o professor Dr. Alexandre Cougo, que por meio de um relatório de avaliação de dissertação no formato do gênero textual carta, me fez pensar em novas maneiras para ensinar. Com certeza eles se apropriaram do conceito do princípio da igualdade intelectual, defendido por Rancière (2022) e me fizeram lembrar do artigo “A consideração da imprevisibilidade e da Liberdade na Construção de uma Escola Inclusiva, onde Lanuti (2022, p.6) afirmou que *“se os professores compreendessem que todas as pessoas aprendem, inclusive além do que lhes é ensinado, não sentiriam a necessidade de definir e comparar a aprendizagem, mas sim, de avaliar se o ensino oferecido provocou igualdade ou desigualdade”*.

No início de minha carreira, o que Lanuti afirma, de alguma forma, intuitivamente fazia sentido para mim, sempre acreditei que TODOS PODEM

APRENDER...hoje com os estudos sobre inclusão escolar e com o encontro com pessoas que pensam a diferença de cada ser, tenho a confirmação teórica de que necessitava para me sustentar. Com eles pretendo continuar caminhando no sentido de oferecer uma escola para todos!



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA Maria Isabel Sampaio Dias. BARRETO, Lilia Maria Souza Barreto, Meiriene Cavalcante BARBOSA. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. In.: **Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar**. Volume 1. Edição 1. Editora Íthala – Curitiba. 2021.

BEHR, Bryan. A Vida É Boa Com Você. Álbum: A Vida É Boa. Gênero: Pop. 2020.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192)>. Acesso em 06 de ago. de 2022.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 06 de ago. de 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 06 de ago. 2022.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa Em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CALDAS, Luiz. **É tão bom**. Álbum: Flor Cigana. Gênero: Axé. 1986.

CARFI, Ton. **Infinitamente mais**. Álbum: Tríade. Gênero: Brasileiro Gospel. 2020.

CLANDININ, D. Jean, CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição ver. Uberlândia. EDUFU. 2015.

COSTA, Ana Carolina Vilela da. **Trem Bala**. Gêneros: MPB, Pop. 2017.

DAZARANHA. **Fé menina**. Álbum: Daza. Gênero: Reggae. 2014.

DELEUZE, Gilles (2003) **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DILSINHO. JOTA QUEST. **Te ver superar**. Álbum: Te Ver Superar. 2022

FLORES, Andrezza Santos. **Gestão escolar e educação inclusiva**: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular. Dissertação (mestrado). Orientador: Solange Vera Nunes de Lima D'Água. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura). 1996.

GADÚ, Maria. **Dona Cila**. Gêneros: MPB, Música regional brasileira, Pop. 2009.

IORC, Tiago. **Dia Especial**. Álbum: Troco Likes ao Vivo. 2016.

JAMMIL. **Celebrar**. Álbum: Jammil de Todas As Praias (Ao Vivo). 2015.

JOTA QUEST. **Dias Melhores**. Álbum: Oxigênio. Gêneros: MPB, Alternativa/indie, Pop, Rock. 2000.

JOTA QUEST. **Daqui só se leva o amor**. Álbum: Pancadélico. 2015.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **Educação Matemática e Inclusão Escolar**: a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa. Dissertação (Mestrado) Orientador: Klaus Schlünzen Junior. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. 2015

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **O ensino de matemática – sentidos de uma experiência**. Tese (doutorado). Orientador(a): Maria Teresa Eglér Mantoan. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo. 2019.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **DESCONSTRUIR A PRÁTICA PARA RECRIAR A TEORIA**: como formamos professores para a educação inclusiva. TICs & EaD em Foco, São Luís, v. 8, n. 2, maio./ago., 2022.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. A consideração da imprevisibilidade e da liberdade na construção de uma escola inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.2, p. 1189–1203, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.2.16990. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16990>. Acesso em: 4 mar. 2023.

LIMA, Maria Aparecida Dias. **O atendimento educacional especializado no município de Mossoró/RN: entre saberes e práticas.** Dissertação (Mestrado em Ensino). Orientador(a) Dra. Simone Maria da Rocha. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido. Mossoró, RN, 2020.

LUCENI, Antonio. **Poesia, pipoca e pião.** 1. Ed. Editora Somos. Araçatuba, SP. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Capítulo 3 Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986, p. 35-44.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensinar e Aprender: nem tudo depende da didática** [Vídeo aula]. Universidade Virtual do Estado de São – UNIVESP. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ubKm6lc7Ce8>>. Acesso em: 1 ago. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença.** 2013. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>>. Acesso em: 1 ago. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo. Moderna. (Coleção cotidiano escolar). 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. RAMOS, Eliane de Souza. BARRETO, Lilia Maria Souza. **Atendimento Educacional Especializado – AEE: segundo Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.** 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/ricar/Downloads/ATENDIMENTO-EDUCACIONAL-ESPECIALIZADO.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições.** *Inclusão Social*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 1 ago. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola hospitaleira. In.: **Revista Estudos Aplicados em Educação.** ISSN 2525-703X São Caetano do Sul, SP. v. 7. n. 13. p. 5-14. 2022. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/8589/3760](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8589/3760). Acesso em: 1 ago. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba, Editora CRV, 2022.

MANZOTTI, Reginaldo. GOMES, Rafa. **Gratidão.** Álbum: Gratidão. 2019.

NASCIMENTO, Milton. **Canção da América.** Álbum: Journey to Dawn. Gênero: MPB. 1979.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte. Autêntica. (Coleção Estudos Culturais, 6). 2000.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação**. In: \_\_; \_\_ (Org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-59. Disponível em: <[www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial\\_GuilhermePrado\\_RosauraSoligo.pdf](http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2022.

RAMOS, Eliane de Souza.; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. A redução da diferença e sua relação com a lógica ambivalente da exclusão escolar. In.: **Inclusão e exclusão: debates transdisciplinares**. MOREIRA. A. M.; MOREIRA, I. C.; LANUTI. J. E. O. E. (Org). 1ª ed. Andradina: Meraki. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, Nando. **All Star**, 2000.

REZENDE, Ana Lúcia de Arruda Ramos. **Colorida**. Araçatuba, SP. Editora Eko Gráfica. 2013.

REZENDE, Ana Lúcia de Arruda Ramos. **Você é meu amigo?** Araçatuba, SP. Editora Eko Gráfica. 2015

REZENDE, Ana Lúcia de Arruda Ramos. SOARES, Calula Rocha. **Festa da Floresta**. Araçatuba, SP. Editora Eko Gráfica. 2016.

REZENDE, Ana Lúcia de Arruda Ramos. SANTOS, Arnon Gomes dos. **Tuco, uma vida dedicada à Educação**. Araçatuba, SP. Editora Eko Gráfica. 2017.

REZENDE, Ana Lúcia de Arruda Ramos. GONÇALES, Juliano. **Mundo Azul**. Araçatuba, SP. Editora Academia Araçatubense de Letras. 2019.

REZENDE, Ana Lúcia de Arruda Ramos. **Lenga-lenga do tatu- bolinha**. Birigui, SP. Editora Pindorama. 2022.

RODRIGUES, Livia Bernardes. REZENDE, Ana Lúcia de Arruda Ramos. **Encontro na Feira**. Araçatuba, SP. Editora Eko Gráfica. 2014.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **Fundamentos de Uma Escola de Todos**. Contribuições ao Boletim ANPEd - ano VI, nº 32. Rio de Janeiro: Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/colaboracao-boletim-anpedfundamentos-de-uma-escola-de-todo>. Acessado em: 31 de jul. de 2022.

SOARES, Magda. *Metamemória – memória: travessia de uma educadora*, 2ªed, SP, Cortez, (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação). 2001.

TEIXEIRA, Amanda Machado. **Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do atendimento educacional especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Orientador(a) Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Copetti. Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, Uruguaiana, 2019.

TITÃS. **É preciso saber viver**. Álbum: Volume Dois. 1998.

TOQUINHO. **Receita de felicidade**. Álbum: Só tenho tempo pra ser feliz. Gêneros: Samba e Pagode, Música regional brasileira, MPB. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Toma.Z Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. SILVA, José Cláudio Sooma. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. In.: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Ética e Pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro. ANPEd. 2019

VICKA. **A Vida Não Erra**. Álbum: De Cabeça Pra Baixo. 2022.

VILELA, Ana. REIS, Nando. **Laços**. Álbum: Laços. Gênero: Pop. 2020.

## APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA SALA COMUM E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Pesquisador Responsável: Ana Lúcia de Arruda  
Ramos Rezende Orientador: Prof. José Eduardo  
de Oliveira Evangelista Lanuti

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízos se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Objetivo(s):**

A pesquisa que você está sendo convidado/a a participar tem como objetivo: compreender como os professores da sala comum e do AEE de uma escola da rede municipal do interior paulista organizam e desenvolvem seu trabalho a partir das concepções que possuem sobre a inclusão escolar.

#### **Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado/a:

Participar da pesquisa, com abordagem qualitativa, que será desenvolvida com base na pergunta: O que os professores da sala comum e do AEE, de uma escola da rede municipal de ensino, localizada no interior do estado de São Paulo, entendem por inclusão escolar e como eles desenvolvem seu trabalho a partir dessa concepção? O procedimento de coleta de dados se dará por meio de uma entrevista semiestruturada a partir de um roteiro flexível. As narrativas dos professores são extremamente importantes e devem ser analisadas em um contexto específico. Serão utilizados aproximadamente dois encontros para a coleta de narrativas dos profissionais da Educação. Nossos encontros acontecerão semanalmente na biblioteca da escola, com aproximadamente uma hora de duração. As narrativas serão gravadas em celular apenas com o áudio sem a captura de imagem dos participantes e, posteriormente transcritas.

Participando da pesquisa os possíveis riscos que você correrá dizem respeito a: se sentir constrangido ou incomodado ao falar sobre um determinado assunto, sobre uma atitude ou ponto de vista. Apesar de termos elaborado/organizado o roteiro da entrevista a ser desenvolvida, com a certeza de que esta não tem potencial para afetar negativamente os professores participantes, nos comprometemos com o máximo de benefício e o mínimo de danos e riscos. Ainda assim as identidades de todos os participantes serão totalmente preservadas. Ressaltamos ainda que os participantes não terão gastos na concessão das entrevistas por elas ocorrerem no local de trabalho dos mesmos.

O material coletado ficará sob a posse do pesquisador por um período de cinco anos e posteriormente será incinerado.

Neste período de cinco anos poderão ser realizadas publicações referentes à pesquisa realizada, em que serão preservados os dados de todos os participantes (alunos e professores).

**Ressarcimento e Indenização:**

Em conformidade às alíneas **g** e **h** da resolução CNS nº466/2012 explicitamos que, embora não estejam previstas despesas para os participantes, a pesquisadora reconhece e garante o direito ao ressarcimento ou indenização a **eventuais** danos ou gastos decorrentes da participação da pesquisa uma vez que não podemos afirmar a não ocorrência de danos ou gastos durante e até após a conclusão da pesquisa. Ressaltamos ainda que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, **previsto ou não no TCLE**, têm direito a indenização

por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Pesquisador Responsável: **Ana Lúcia de Arruda Ramos Rezende – Telefone: (18) 99743-9898** Orientador (a): Prof. **José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti – Telefone: (18) 99759-2750** **Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar: Nome do (a) participante:

Data: \_\_/\_\_/\_\_.

---

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante, preservando completamente a identidade do/a participante.

---

Assinatura do participante (ou do/a responsável, em caso de menores de idade)

---

Assinatura do pesquisador responsável

Três Lagoas/Birigui, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

**APÊNDICE 02 - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**Nome: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_ Sexo [  ] M [  ] F

Tempo de Experiência como docente: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação nesta escola: \_\_\_\_\_

Formação Inicial: \_\_\_\_\_ ano término \_\_\_\_\_

Formação complementar: \_\_\_\_\_

Área de atuação: \_\_\_\_\_

Possui especialização ou pós-graduação? \_\_\_\_\_ qual? \_\_\_\_\_

1. Como você organiza seu trabalho?
2. Você enfrenta desafios para desenvolver seu trabalho na escola? Se sim, quais são esses desafios?
3. Para você, o que é a inclusão escolar?
4. Qual a importância do seu trabalho para o processo de inclusão escolar?
5. Na sua escola, existem momentos de formação continuada que aborda a inclusão escolar? Se sim, como, onde e quando elas ocorrem?
6. O que você pensa sobre as orientações que recebe em seu trabalho sobre a inclusão escolar?
7. O que você acha que ainda falta para a efetivação da educação inclusiva na escola em que você trabalha e nas demais escolas, em geral?
8. Na prática dos professores em geral, o que você acha que pode ser melhorado pensando na inclusão escolar?
9. O que você considera ser a sua principal função na escola em que atua?
10. Na sua prática, o que você acha que pode ser melhorado pensando na inclusão escolar?