



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

RAYSSA MARIA ANSELMO DE BRITO

**O PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOB O
OLHAR DAS EDUCADORAS:
Um estudo de caso com aproximações Eliasianas**

JOÃO PESSOA - PB

2017

RAYSSA MARIA ANSELMO DE BRITO

**O PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOB O
OLHAR DAS EDUCADORAS:**

Um estudo de caso com aproximações Eliasianas

Trabalho submetido à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena

JOÃO PESSOA - PB

2017

B862p Brito, Rayssa Maria Anselmo de.
O processo inclusivo de alunos com deficiência sob
o olhar das educadoras: um estudo de caso com
aproximações Eliasianas / Rayssa Maria Anselmo de Brito. -
João Pessoa, 2017.
107 f. : il. -

Orientador: Ricardo de Figueiredo Lucena.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Pessoa com
deficiência. 4. Figurações. 5. Individualização. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

RAYSSA MARIA ANSELMO DE BRITO

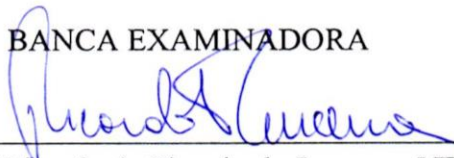
**O PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOB
O OLHAR DAS EDUCADORAS:**

Um estudo de caso com aproximações Eliasianas

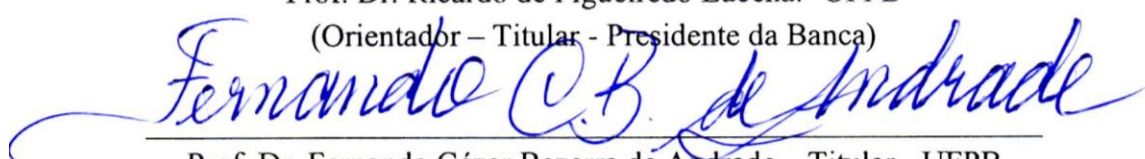
Trabalho submetido à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena.

Dissertação aprovada em: 22 / 02 /2017, para obtenção do título de Mestre em Educação.

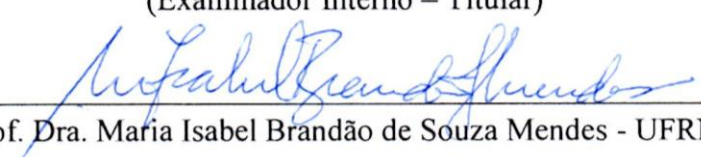
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena - UFPB
(Orientador – Titular - Presidente da Banca)



Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade – Titular - UFPB
(Examinador Interno – Titular)



Prof. Dra. Maria Isabel Brandão de Souza Mendes - UFRN
(Examinador Externo – Titular)

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva - UFPB
(Examinador Suplente)

Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia. (Eduardo Galeano, O livro dos Abraços).

Nas rimas há gratidão!

Decidi nas rimas prosear os meus agradecimentos,
É que tantos eram os pensamentos
Que só os deixando livres como o vento
Eu poderia expressar o que tenho aqui dentro.

Eu escrevi eles faz um tempo,
Na verdade eu sempre voltava, olhava, sentia que algo faltava
e, assim, acrescentava mais um conteúdo

É que tinha tanta gente pra saudar,
Tinha tanta lembrança boa pra recordar
Que percebi como é bom não estar sozinha
Nessa intensa estrada que a gente caminha.

Então assim eu começo por Ele o mais especial de todos,
A minha razão de existir,
Grata pela força, por me acompanhar,
Pelo ânimo que só em ti posso encontrar,
Querido Deus toda a minha Vitória a Ti sempre vou dedicar,
Pois o Senhor sempre me concedeu mais do que eu pudesse sonhar.

Ao meu querido esposo **Emanuel**, umas linhas também vou lhe reservar,
Grata pela compreensão, pelo carinho e por seu jeito de me amar.
Agradeço as palavras de incentivo, por ser parceiro e ser amigo.
Não sei o que de mim seria,
Se no fim dessa correria não tivesse o seu abraço para me acalantar

Ao meu prof. querido,
O senhor e doutor **Ricardo Lucena**,
Obrigado por ser este ser humano incrível
Que eu tanto admiro,
Mais que um orientador, passou a ser amigo.
Nossa parceria valeu a pena.
Obrigado pelas sábias palavras,
Pelos brandos conselhos e por sempre me provocar.
A cada leitura eu mais aprendia,
E boba nem nada, Elias eu ainda mais conhecia,
Com esse seu jeito de me orientar.

A minha **família querida** é assim grande que só ela,
Começando pela minha “mainha”; dona **Rosa**, a rainha mais bela.
Obrigada por me ensinar a importância dos estudos, do esforço e por sempre lutar.
Te agradeço por sempre me apoiar e em suas orações me apresentar.

Aos meus irmãos, **Rayanne, Ricardo e Reyssom**,
Obrigada por serem uma distração garantida,
É que tem horas que o mestrado te restringe das outras áreas da vida...
Então você conta com seres humanos assim,
Que com brincadeiras te recordam
Que tudo dá certo no fim.

As amigas preciosas mais que uma estrofe vou dedicar,
minha amiga **Camila Almeida** nem preciso te dizer,
Que você é minha referência
Por esse jeito porreta de ser.

Priscila Canuto uma garota faceira,
Irmã mais velha, dessas que a gente ouve e respeita,
Pois ela já passou por esse caminho,
Dissertou bem direitinho,
tornou-se pesquisadora eliasiana,
E concluiu bem satisfeita.

Ai vem a **Joani Melo**, ôh menina guerreira
Venceu cada obstáculo e foi minha mestra e parceira,
Obrigada por ler o que escrevia,
Ouvir minhas ansiedades, pelos conselhos que trazia.
Valeu os risos e as alegrias.
Nossos sonhos são bem maiores que os obstáculos do dia a dia.

Joeliton meu querido irmão mais novo,
obrigado por nesta figuração adentrar,
tão leve e tão suave,
teve muito a me ensinar.
Agora é a sua vez dessa estrada enfrentar.

Amigos vocês nem sabem o carinho que lhes estendo
E a estima que lhes tenho
Contem comigo hoje e sempre.
Estando perto ou distante,
Guardarei na memória cada instante,
De vivências sobremodo gratificantes.

Aí vêm meus professores queridos,
Pessoas com quem muito aprendi
Eduardo Jorge, Fernando Andrade e Maria Isabel Mendes,
Magda Sarat, Socorro Queiroga, Elizeth Carvalho e Maria Eulina
Nesse verbo de pós-graduar
Vocês me ensinaram a seriedade de se pesquisar,
Mas, preciso confessar...
Em muitas aulas eu sonhadora, olhava e admirava,

É assim que quero me tornar.

Aos demais amigos que a vida me deu
cujos nomes não irei aqui mencionar,
Aproveito o momento para lembrá-los
que nesse caminhar vocês me traziam a memória
que laços feitos permanecem,
Só muda o cenário e tempo em que acontecem.

Aos amigos que nessa jornada acadêmica conheci,
Jeane, Alda, Francisco e Lucas,
A todo o restante da **Turma 35**
Foi bom os papos compartilhados,
Os saberes trocados
E os sonhos traçados.
Desejo sorte e sucesso nos novos passos a serem dados.

Aos sujeitos de minha pesquisa também cabe um agradecimento,
Obrigada por suas falas, apontamentos e reflexões,
Sonhar com uma escola inclusiva é assim:
A certeza de uma caminhada sem fim,
Porém, seguimos certas do que estamos tentando
Contribuir para uma sociedade que viva sem estigmas e padrões.
Que valoriza a diferença,
E que se respeite o que cada um pensa.

Aos que não citei,
Sintam-se também contemplados com meu agradecimento.
Inclusive você que está lendo.
Obrigado por tirar a poeira desse trabalho escrito com tanto empenho,
e posto numa estante e num banco de dados,
Espero que sirva também para fortalecer seus pensamentos
E esteja a seu contento.

Desejo que a discussões aqui feitas
Sigam mais firmes,
Que as palavras que sejam lidas,
Contestadas ou não
Mas que cumpram o seu papel de contribuir com a sua discussão.

E como sei que futuramente poderei servir para outros pesquisadores.
Encerro por aqui.
Somente agradecendo o espaço e o seu tempo.
Parabéns pelo esforço de ter lido o que escrevi sobre meu agradecimento.

Esse não é o final, apenas o começo de novos voos e ventos
Preciso findar em dizer: em breve com outros escritos, nos reencontraremos...

Dedicatória...

A cada educando com deficiência que passou por meu caminho, às famílias de cada um destes. Conhecê-los me fez desejar ser alguém melhor e tentar contribuir para ter uma sociedade mais justa e com equidade.

RESUMO

Assim como a sociedade, a escola de modo bastante específico vem se modificando ao longo do tempo, no tocante ao público e às concepções, tornando-se cada vez mais abrangente, de modo que nos dias atuais, a pessoa com deficiência não apenas tem conquistado sua participação neste espaço social, como também tem gerado novas figurações. Desse modo, apresentamos o estudo que se caracteriza como nossa dissertação de mestrado, sendo este uma pesquisa qualitativa cuja metodologia firma-se em um estudo de caso (Yin, 1994). Confrontamos aqui a escola que se anuncia inclusiva em relação à escola que se evidencia na prática, objetivando, sobretudo, analisar o discurso dos profissionais da educação de uma escola da rede pública do município de Bayeux – PB sobre a educação inclusiva, à luz dos conceitos do sociólogo alemão Norbert Elias: Individualização, Socialização e Figuração. Estruturamos nossa pesquisa em três momentos distintos, sendo eles: as considerações iniciais, na qual situamos nosso olhar enquanto pesquisadora, apresentando o lugar de onde se fala, bem como conceitos fundamentais que serão aprofundados ao longo do trabalho. Num segundo momento, firmamos as nossas decisões metodológicas norteadoras da pesquisa, apresentando desde as características de nossos sujeitos e o campo da pesquisa, até chegar à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) como metodologia propulsora para analisar os dados coletados qualitativamente. Em seguida, adentramos em um capítulo teórico-analítico no qual discutimos as concepções relacionadas à educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e ao processo de individualização/socialização da pessoa com deficiência, nos aproximando dos conceitos apresentados por Norbert Elias (1994, 2000, 2006, 2011, 2012), além de, por meio das contribuições teóricas, analisar as falas coletadas nas entrevistas semiestruturadas. Entre os autores que ancoram nossa discussão, ressaltamos os pesquisadores da educação inclusiva: Sassaki (2006), Mantoan (2015), Santos (2002), Campbell (2009); pesquisadores eliasianos como Quintaneiro (2010), Xavier e Sarat (2012), assim como Sobrinho e Alves (2013), além de autores do campo dos Estudos Culturais da Educação, tais como Silva (2000) e Hall (2000). Por fim, observamos que os dados coletados em nossa pesquisa apontam para uma escola em processo de mudança e cujas concepções e práticas ainda precisam ser repensadas e refletidas se de fato quisermos construir uma escola inclusiva.

Palavras-Chave: Pessoa com Deficiência. Educação Inclusiva. Figurações. Individualização.

ABSTRACT

Like society, school in a very specific way has been changing over time in terms of the public and conceptions, becoming more and more comprehensive in the present day, the disabled person has not only conquered its participation in this social space, but also has generated new figurations. Thus, we present the study that is characterized as our master's dissertation, being this a qualitative research whose methodology is established in a case study (Yin, 1994). We are confronting here the school that announces inclusive in relation to the school that is evident in the practice, aiming, mainly, to analyze the discourse of the professionals of the education of a school on public network in the city of Bayeux - PB on the inclusive education, in the concepts of German sociologist Norbert Elias: Individualization, Socialization and Figuration. We execute our research in three different moments: initial considerations, which we place our look as a researcher, indicating the place where we speak as well as fundamental concepts that will be deepened throughout the term paper. In a second moment, we established our methodological decisions guiding the research, presenting from the characteristics of our subjects and the field of research, until the analysis of content proposed by Bardin (2011) as a propulsive methodology to analyze the data collected as qualitative form. Then, we study a theoretical-analytical chapter that we discuss the conceptions related to special education, from the perspective of inclusive education and the process of individualization / socialization of the disabled person, approaching the concepts presented by Norbert Elias (1994, 2000, 2006, 2011, 2012) and also through the theoretical contributions, to analyze the statements collected in the semi-structured interviews. Among the authors who base our discussion, we emphasize the researchers of inclusive education: Sasaki (2006), Mantoan (2015), Santos (2002), Campbell (2009); Eliasian researchers such as Quintaneiro (2010) and Xavier and Sarat (2012), as well as Sobrinho and Alves (2013), as well as authors of the field of Education Cultural Studies, such as Silva (2000) and Hall (2000). Finally, we observe that the data collected in our research point to a school in the process of change, whose conceptions and practices still need to be rethought and reflected if we really want to build an inclusive school.

Keywords: Disabled Person. Inclusive Education. Figurations. Individualization.

SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

EFRC - Escola Frida Rita Calonne (pseudônimo da Instituição)

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PcD – Pessoa com Deficiência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 PERCORRENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	23
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TIPO DE PESQUISA E A NOSSA METODOLOGIA	27
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DA PESQUISA	28
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA	31
2.4 SOBRE A TÉCNICA E OS INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	33
2.5 SOBRE OS RECURSOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	33
3 PERCURSO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ENTRE PARADIGMAS E RECONFIGURAÇÕES	36
3.1 CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA: COMO CHEGAMOS E QUAL ESCOLA TEMOS HOJE?	37
4 A SOCIALIZAÇÃO DA ESCOLA E A INDIVIDUALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	51
4.1. ANÁLISE DA CATEGORIA ESCOLA INCLUSIVA	55
4.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DAS RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA: ENTRE A SOCIALIZAÇÃO E A INDIVIDUALIZAÇÃO	64
4.3 ESCOLA, CULTURA E PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM OLHAR SOB A LENTE DOS ESTUDOS CULTURAIS E DAS CONTRIBUIÇÕES ELIASIANAS	76
4.3.1 Análise das Categorias Figurações e Identidade-Diferença	83
4.3.2 Análise da categoria Inclusão-Excludente	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	103
ANEXOS	105

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pedagoga desde 2013, iniciei minhas vivências junto às pessoas com deficiência no ano 2010, quando tive a oportunidade de estagiar em uma das escolas escolhidas para vivenciar o projeto de implantação da perspectiva inclusiva, no ensino regular do município de João Pessoa. Na época, meu convívio era mais intenso com crianças surdas e um aluno deficiente físico. Minha função enquanto estagiária seria de assessorar os alunos de um modo geral, visto que este estágio remunerado direcionava-se a auxiliar as crianças do 1º ano do ensino fundamental, no processo de alfabetização vivenciado por estas.

No entanto, apesar de assessorar os alunos com dificuldades de leitura e escrita, posto que era para estes fins que a professora da sala regular de ensino me direcionava, eram os eventos comemorativos desta escola que mais me chamavam a atenção, uma vez que, tendo a presença de familiares e outros convidados, tais educadoras preocupavam-se com a participação de todos os seus alunos, incluindo os alunos com deficiência.

E foi assim, num desses eventos, que vi uma aluna com deficiência física erguida e sustentada pelos braços de seu pai, cujos pés apoiavam-se nele, para dançar a famosa “valsa do ABC”. Tal cena emocionou a todos à volta e comigo não foi diferente.

No ano seguinte, em 2011 fui contratada pela prefeitura de João Pessoa para ser cuidadora educacional de um aluno autista, o qual havia tentado estudar em outra escola (na rede privada de ensino), porém não obteve o sucesso em seu processo inclusivo. Foram, ao todo, três anos, em que ora eu o ensinava, ora eu mais aprendia. Aprendia a respeitar suas limitações, aprendia a investir em fazer coisas que ele gostasse e assim direcioná-lo aos objetivos pedagógicos traçados juntamente com a professora regente.

Aprendi também, que nestes jogos de relações de poder, este não era exercido apenas por mim; tal aluno possuía certo gradiente de poder, posto que quando entrava em crises de desorganização emocional, por motivos de quebras de sua rotina ou de uma frustração, o mesmo acabava por provocar uma reorganização de sua sala, fazendo-nos descobrir que na verdade, nossas relações eram de interdependência, cujo poder poderia ser exercido pela

professora da sala ou até por outros de seus alunos. Aspectos os quais compreendo atualmente desta forma, por ter acesso às leituras Eliasianas, conforme justifico mais à frente.

Tamanha foi a experiência adquirida com este aluno, que decidi transformar todo o seu processo de inclusão educacional em objeto de estudo a ser explorado em meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, intitulado: “QUANDO A INCLUSÃO ACONTECE: Compreendendo o processo de inclusão de uma criança autista” (BRITO, 2013).

Tal experiência só fez com que eu me interessasse ainda mais por leituras e discussões voltadas para a Pessoa com Deficiência – PcD - e o processo de inclusão educacional. E assim, em 2012 comecei a trabalhar no município de Bayeux, seguindo, pois, com esse olhar mais sensibilizado para os alunos com deficiências de uma forma mais ampla.

Em 2014 fui transferida de escola e foi neste ano que adentrei a instituição que hoje me serve como campo de pesquisa. Lá chegando, fui direcionada a trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais¹, a qual consiste em um ambiente criado preferencialmente nas escolas regulares, a fim de proporcionar o Atendimento Educacional Especializado, sendo espaços organizados com materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos, softwares adaptados e profissionais com formação para o atendimento dos alunos com alguma Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação. Em suma, este é um espaço que vem a somar para o processo inclusivo das PcDs junto às escolas regulares (BRASIL, 2008).

Especificamente com os alunos com deficiência, de lá para cá temos realizado projetos pedagógicos, que visam conscientizar toda a comunidade escolar sobre o que é ser uma pessoa com deficiência e como podemos agir com respeito às diferenças uns dos outros. Desse modo, de 2010 até os dias atuais, pude exercer as funções de Cuidadora Educacional, Professora Polivalente de uma sala regular de ensino, além de estar atualmente na função de Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, espaço o qual também subsidia o processo inclusivo do aluno com deficiência na sala regular, apoiando-o desde sua chegada, além de realizar às devidas adaptações necessárias para que seu desenvolvimento pessoal aconteça.

Foi também no ano de 2014 que me inscrevi como aluna especial do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Na ocasião optei pela disciplina

¹ Cabe ressaltar que por ser esta uma pesquisa que se desdobra no biênio 2015-2016, considero importante apontar para o fato de que embora exercesse esta função no município de Bayeux em 2015, em 2016 foi-me concedida por meio da Secretaria de Educação deste município, uma licença para capacitação, o que me permitiu um afastamento de minhas funções enquanto professora e uma reaproximação a este campo, desta vez apenas como pesquisadora.

Corpo, Educação e Civilização ministrada pelo professor Ricardo Lucena. É bem verdade que não imaginava como as leituras feitas nesta disciplina me provocariam tantas reflexões sobre a realidade de minha prática pedagógica.

Foi assim que fui apresentada ao sociólogo alemão Norbert Elias. Sendo impactada primeiramente por sua obra intitulada a “Civilização dos Pais” (ELIAS, 2012), pensei em como eu poderia trazer as contribuições deste autor para discussões sobre a pessoa com deficiência e sua escolarização.

Não acredito que a chegada da PcD à escola deva ser interpretada como uma tentativa de negar a sua deficiência, abraçando um discurso de normalidade, baseado na busca de uma suposta “igualdade” entre os indivíduos. Pelo contrário, tal cenário é por mim compreendido como um avanço, uma vez que a PcD é agora vista como sujeito de direitos, sendo quem é e possuindo as diferentes potencialidades. Sendo assim, é para este sujeito que lançarei meu olhar no decorrer deste trabalho.

Ao discutir a questão da normalização, Mantoan (2004, s/p) assinala que:

Por meio dos processos de normalização as escolas e instituições especializadas proclamam o seu poder e propõem sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” que regula as suas práticas educativas e as avaliações de seus alunos.

A normalização é também descrita por Silva (2000) como:

[...] um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...] A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

Observemos que tais autores nos alertam sobre a sutileza com a qual a escola pode vir a se relacionar com o aluno com deficiência, de modo a moldá-lo a comportamentos e características julgadas por estes como positivas e que pressupõe uma identidade considerada “normal”, quando na verdade esta deveria trabalhar no patamar das diferenças; assim, Mantoan (2004, s/p) afirma que “assegurar o direito à diferença na escola é ensinar a incluir e, se a escola não tomar para si esta tarefa, a sociedade continuará perpetuando a exclusão nas suas formas mais sutis e mais selvagens”.

Cabe ressaltar que não tenho a intenção de realizar uma autobiografia neste trabalho, porém considero de suma importância situar-me enquanto sujeito não-deficiente, mas que

uma vez estando imersa neste contexto, senti-me instigada e motivada a lançar um olhar de pesquisadora para a realidade que se põe diante de meus olhos. Pois, segundo Denzin e Lincoln (apud FLICK, 2009, p. 16), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível”.

Assim, percebo que ao adentrar o mestrado em educação, comecei a me enxergar enquanto um indivíduo que aos poucos vai se empoderando de novos papéis, frente a minha pesquisa e, dentre as várias possibilidades que me foram reveladas, vou construindo-me enquanto pesquisadora, passando a refletir sobre minhas vivências, realidades e as especificidades de tudo o que já experienciei até aqui. E, por assumir esta postura investigativa, é que vou percebendo a amplitude dos fenômenos a serem questionados, investigados e até confrontados.

Por essa razão, ensaiei como título inicial deste trabalho o seguinte enunciado: ENTRE FIGURAÇÕES: Uma análise do processo civilizatório da pessoa com deficiência a luz das contribuições teóricas de Norbert Elias; porém, com o passar do tempo e atendendo as sugestões dos professores que me orientaram na construção deste trabalho, optei por reintitulá-lo como: **“O PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOB O OLHAR DAS EDUCADORAS: Um estudo de caso com aproximações Eliasianas”**, por considerar que este novo título indicaria aos futuros leitores o cenário em que acontece nossa pesquisa e uma vez situados, iniciaremos por esta compreensão de quem é a pessoa com deficiência ao longo de seu percurso histórico, apresentando como surgiu a escola inclusiva e quais as possíveis formas de problematizar este novo paradigma, a partir das lentes de uma sociologia figuracional, tal como é percebido numa ótica Eliasiana².

Para tanto, entendemos³ por Educação Inclusiva aquela que:

[...] atenta à diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma que se promovam a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos (CAMPBELL, 2009, p. 141).

Beyer (2006), ao tratar sobre este assunto, acrescenta que:

²Adjetivo que faz referência as obras do sociólogo alemão Norbert Elias.

³Encerro, pois, neste momento a minha fala na 1ª pessoa do singular, uma vez que daqui para frente, embora o exercício de pesquisadora seja de certa forma uma atividade solitária e individual, percebo que minha fala agora se junta a de outros autores e pesquisadores, cujas pesquisas nos apontam um ponto de partida e sobre com quem iremos nos debruçar desse ponto em diante.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006, p.73).

Assim, observamos a concordância entre os autores de que a educação inclusiva consiste nesta ampliação do espaço escolar, a fim de promover o desenvolvimento de todos os seus educandos, quer sejam pessoas com deficiência ou não, aspecto este denominado por Beyer (2006) enquanto aprendizagem recíproca.

Cabe ressaltar que em nosso trabalho, a educação inclusiva encontra-se focada nos alunos, público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, e que de acordo com os documentos legais, a educação inclusiva é também descrita como sendo:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

Por pessoa com deficiência, compreendemos que embora os documentos oficiais a apresentem como sendo “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em integração com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9), preferimos percebê-las como sujeitos diferentes e com díspares potencialidades; assim, não nos deteremos sobre as limitações destes, mas sobre o que pode ser construído a partir das condições que lhes conferem.

Entre os elementos fundamentais do fenômeno a ser estudado, ressaltamos os papéis dos membros da comunidade escolar, sejam eles professores, gestores, equipe pedagógica e de apoio, assim como os discentes com deficiência e das práticas dos primeiros para com este último grupo, o que nos permite compreender que estudamos o triângulo didático, descrito por Rohr (2007), o qual distingue o ato educativo da seguinte maneira: “se perguntarmos quais são os elementos fundamentais indispensáveis da educação como fenômeno humano, temos de elencar ao responder, no mínimo três: o educador, o educando e a tarefa educacional que liga os dois” (ROHR, 2007, p.56).

Nesta compreensão, partimos do pressuposto que o educador se caracteriza pela sua intenção de educar (ROHR, 2007), e que uma vez sendo considerado um processo

intencional, a educação nos permite perceber o educador como “o principal responsável pelo cumprimento da tarefa educacional” (ROHR, 2007, p.56). Por educandos, compreendemos aqueles que, uma vez matriculados, recebem as atenções e os seus esforços pedagógicos visando o seu desenvolvimento; o que numa perspectiva Eliasiana localiza-nos agora na relação entre eles e, não apenas, na figura de um deles de maneira separada, mas na figuração que juntos eles formam.

Entendemos por configuração o conceito Eliasiano no qual, mais do que analisar o indivíduo e/ou sociedade, separadamente, ganhamos agora a oportunidade de analisar as relações de interdependência entre estes - indivíduo e sociedade – conforme elucida ao afirmar que a “rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes” (ELIAS, 2011, p. 249).

O mesmo autor acrescenta ainda que:

Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidade, apenas como configurações (ELIAS, 2011, p.249).

Desse modo, observamos que o conceito Eliasiano de figurações⁴ aplica-se a nossa pesquisa à medida que:

O conceito de figuração pode ser aplicado tanto a grupos relativamente pequenos como a sociedades constituídas por milhares ou milhões de pessoas interdependentes. Professores e alunos numa aula, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais num bar, crianças num infantário – todos eles constituem configurações relativamente compreensíveis (ELIAS, 2008, p.143).

Para tanto, sabemos que, por tratar-se de uma pesquisa que a priori se propõe a investigar sob uma ótica Eliasiana, temos como desafio nos aprofundar ainda mais nos escritos deste teórico, a fim de não apenas “arranhar a superfície”, como ele mesmo propõe (ELIAS, 2000). Tendo, portanto assumido o compromisso de aprofundar nossas leituras no tangente às obras Eliasianas, trazemos neste trabalho pesquisas que se aproximam do nosso objeto de pesquisa.

⁴ Vale ressaltar, que o termo figurações e configurações referem-se ao mesmo conceito Eliasiano, sendo este apenas uma diferença na forma de traduzir o termo original “*figurations*”. Em nosso trabalho priorizaremos utilizar o termo figurações, por acreditarmos que na língua portuguesa este seria mais próximo da tradução original.

Ao pensar nas aproximações possíveis entre Elias e nosso objeto de estudo, refletimos ser possível “dizer que outros saberes relativos aos processos formativo-educativos das pessoas com deficiência vêm fundamentando as figurações sociais formadas por familiares, por profissionais do ensino comum e da administração pública”(SOBRINHO; ALVES, 2013, p.176).

E a esse respeito, os autores afirmam também que:

[...] parece oportuno considerar que a entrada das pessoas com deficiência no espaço escolar evidencia dilemas e desafios vividos historicamente no ensino comum, fato que produz a necessidade da ressignificação do conhecimento social relativo à educabilidade dessas pessoas (SOBRINHO; ALVES, 2013, p.179).

Entrada esta que ocorre de modo expressivo, a exemplo quando observamos que entre os anos de 2005 e 2015, de acordo com Luiza Tenente (2016, s/p), o aumento “de pessoas com deficiência em salas de aulas comuns foi o equivalente a 6,5 vezes, de acordo com o Censo Escolar, do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)”. Desse modo, a autora destaca que “o total subiu de 114.834 para 750.983 estudantes especiais convivendo com os demais alunos” (TENENTE, 2016, s/p).

Em Bayeux de acordo com dados do INEP (2015) referentes à este ano letivo, dos 24.007 alunos matriculados na educação básica deste município, 13.694 encontravam-se matriculados no Ensino Fundamental e destes 7.840 nos anos iniciais. No tocante aos alunos com deficiência neste município totaliza-se 730 PcD, sendo 684 matriculados em escolas regulares (classes comuns) e 46 em classes exclusivas, o que nos aponta para a prevalência dos alunos com deficiência em escolas regulares de ensino.

Logo, embora se questione o número de matrículas dos alunos com deficiência ao longo dos últimos anos, o que se tem em vista para ser analisado consiste no que tornou a escola mais atrativa nestes últimos anos e qual fator tem ocasionado este aumento de matrículas, observando quais as implicações desta realidade no cotidiano escolar de toda a comunidade escolar.

Trabalhamos inicialmente com duas hipóteses, sendo estas a crescente compreensão do papel formativo que a escola exerce sobre a sociedade, estendendo este reconhecimento também no tocante aos alunos com deficiência e/ou a organização do Estado, à medida que implanta leis no que concerne à educação enquanto obrigatória dos 04 aos 17 anos, considerando que de acordo com a proposta da Emenda Constitucional ao artigo 208, a educação básica torna-se “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de

idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009, s/p). Vemos que aos quatro anos a criança deve obrigatoriamente estar regularmente matriculada em uma instituição regular de ensino, conforme nossa legislação educacional brasileira e que ambas hipóteses apresentadas, não constituem-se em uma relação binária ou antagônica, pelo contrário, observamos que em alguns casos elas ocorrem concomitantemente.

Assim, se antes delimitávamos como questão principal a seguinte reflexão: “Será que a pessoa com deficiência da década de 80 era vista e percebida de um modo diferente da pessoa com deficiência de hoje em nossas escolas? ”, enfocaremos muito mais o contexto atual de nossas escolas, utilizando as memórias dos profissionais da educação apenas como forma de melhor compreensão do que vemos. Percebemos, hoje, que a presente questão versa sobre: *Até que ponto os discursos construídos entre os profissionais da educação, que constituem a comunidade escolar⁵, em relação aos alunos com deficiências, contribuem para a construção de uma escola inclusiva, assim como para o processo de individualização destes alunos?*

Neste sentido, o processo de individualização caracteriza-se como este processo de formação do indivíduo, o qual segue em construção ao longo de sua vida, ao diferenciar-se dos demais e ao aproximar-se e assemelhar-se a estes, por meio de outra face deste processo, o qual conhecemos por socialização (ELIAS, 1994).

Logo, objetivamos com esta pesquisa de um modo geral: Analisar o discurso dos profissionais da educação de uma escola da rede pública do município de Bayeux – PB sobre a figuração formada entre o aluno com deficiência e a comunidade escolar, à luz dos conceitos Eliasianos de Individualização, Socialização e Figuração.

Em decorrência deste, traçamos como objetivos específicos: identificar as mudanças percebidas a partir da chegada dos alunos com deficiência nesta escola, a qual se propõe a ser inclusiva; compreender de que modo vêm se construindo as relações de interdependência no ambiente escolar entre discentes com deficiência e demais membros da comunidade escolar; descrever aspectos relacionados ao processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência, correlacionando-os com as categorias teóricas: individualização, socialização e figuração de Norbert Elias.

⁵ Sabemos que as famílias também fazem parte da comunidade escolar, assim como das figurações formadas no processo inclusivo da pessoa com deficiência. No entanto, priorizamos em nossa pesquisa, ouvir e analisar as falas daqueles que numa conotação profissional, estabelecem alguma relação com os alunos com deficiência desta escola.

Para melhor alcançarmos os presentes objetivos, optamos pela metodologia do estudo de caso elucidada por Yin (1994), uma vez que a partir do caso da Escola Frida Rita Calonne⁶, pudemos extrair inferências e aprendizados que nos permitiram construir novas reflexões e discussões no tocante à educação inclusiva.

No tocante às discussões teóricas, buscamos realizar um mapeamento das produções encontradas, referentes à nossa temática, para só depois adentrarmos nas leituras de Elias, bem como de autores que tratassem especificamente do campo da inclusão, a exemplo de Sasaki (2006).

Assim, buscando melhor nos apropriar de nosso objeto de estudo, consideramos importante realizar um mapeamento das pesquisas acadêmicas já realizadas, envolvendo o fenômeno da inclusão educacional e os conceitos inerentes a uma pesquisa Eliasiana. Por esta razão, optamos por realizar tal pesquisa, por meio do portal da *Scielo* (uma vez que tal portal oferecia-nos a oportunidade de obter um panorama a nível nacional e cuja credibilidade se faz imprescindível em uma pesquisa científica).

Iniciamos nossa pesquisa, partindo de palavras chaves que apontassem ao contexto macroscópico das pesquisas Eliasianas, começando assim pela combinação “Norbert Elias e Educação”, o que nos permitiu compreender como este autor vem contribuindo para pesquisas educacionais de um modo geral. Em seguida, restringimos nossa busca às pesquisas envolvendo “Norbert Elias e Inclusão”, encerrando por fim, com trabalhos que num contexto micro (ou seja, mais especificamente focado) envolvessem a “Elias e a Pessoa com Deficiência” e/ou a “sociologia figuracional e a escola”.

Ao pesquisar as palavras chaves “Norbert Elias e Educação” encontramos um total de sete artigos acadêmicos assim intitulados: 1- “A escolarização como projeto de civilização”, de Cynthia Greive Veiga (2002); 2- “Educação, infância e leitura: contribuições da teoria dos processos civilizadores de Norbert Elias” de Juliana Bernardes Tozzi (2013); 3- “Marcel Mauss e Norbert Elias: notas para uma aproximação epistemológica” de Maria da Graça Jacintho Setton (2013); 4- “A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor”, escrito pelos autores Dagmar Hunger, Fernanda Rossi e Samuel de Souza Neto (2011); 5- “Família, escola e mídia: um campo com novas configurações” de Maria da Graça Jacintho Setton (2002); 6- “As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da

⁶ Para a construção do Pseudônimo da Instituição, considerando a predominância das mulheres sujeitos de nossa pesquisa, optamos por utilizar os nomes de três mulheres famosas com deficiência, mantendo a sigla do nome verdadeiro da instituição, assim realizamos as junções de Frida Kahlo (pintora e deficiente física), Ana Rita de Paula (psicóloga e detentora de uma deficiência congênita progressiva), Bertha Galeron de Calonne (poetisa surdocega).

periferia”, de autoria de Carla Araújo (2001); 7- “Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937)”, das autoras Liliana Müller LaroccaI e Vera Regina Beltrão Marques (2010).

Ao utilizar as palavras chaves “Norbert Elias e Inclusão”, deparamo-nos com três trabalhos que faziam referência a esta temática, sendo eles intitulados: “Do espaço do sujeito ao espaço mundial: uma nova maneira de aprender a realidade”, escrito por Márcio Carneiro dos Reis (2002); “Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX”, realizado por Cynthia Greive Veiga (2010); e “A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional”, trabalho realizado pelos autores Reginaldo Célio Sobrinho e Edson Pantaleão Alves (2013).

Por fim, ao realizar a pesquisa utilizando as palavras chaves “Elias e a Pessoa com Deficiência” ou “Sociologia figuracional e escola” localizamos apenas uma pesquisa já apresentada nas buscas anteriormente citadas, visto que o trabalho realizado pelos autores Sobrinho e Alves (2013), constitui-se, portanto, como sendo pioneiro no tocante às pesquisas Eliasianas e à pessoa com deficiência, aspecto que confirma a justificativa por nós apresentados sobre a necessidade de novos estudos, que busquem melhor compreender os fenômenos educacionais, neste caso sobre a inclusão educacional, numa ótica Eliasiana.

Deste modo, encontramos o trabalho intitulado “Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da educação especial”, no qual os autores Sobrinho e Alves (2013) apresentam os resultados de dois estudos, desenvolvidos no grupo de pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. Neste ensaio os autores objetivam “evidenciar as implicações do processo de ressignificação do conhecimento social relativo à educabilidade da pessoa com deficiência na inter-relação família, escola e gestores públicos da educação especial” (SOBRINHO; ALVES; 2013, p.171).

Para tanto, os autores tomam como referência os pressupostos teóricos da sociologia figuracional desenvolvida por Norbert Elias, partindo, sobretudo, do entendimento deste autor sobre o que seria o conhecimento, ao utilizar Elias (2008) para justificar o que este define por conhecimento, o qual consiste no “processo de construção (e de consolidação) do conjunto de símbolos, compartilhados pelas pessoas num grupo específico”.

Não obstante, chamou-nos a atenção o fato de que, embora tenhamos encontrado apenas o trabalho de Sobrinho e Alves (2013), o qual versava sobre o processo de inclusão da

pessoa com deficiência sobre um viés Eliasiano, o objeto por eles apresentado não se assemelha ao nosso, uma vez que nosso enfoque recai sobre as figurações formadas na comunidade escolar e não sobre a família, tal como é feito por estes pesquisadores.

Por fim, estruturamos o trabalho em cinco momentos gerais e de igual importância. O primeiro no qual consiste no exercício, por ora realizado, no qual delineamos nossa pesquisa fundamentando a princípio em seus dois principais pilares, os quais são educação inclusiva e o conceito de figurações; em seguida traçamos um percurso metodológico, no qual vamos aos poucos apresentando os caminhos e as decisões traçadas; adiante nos debruçamos em um capítulo no qual realizamos um levantamento histórico das figurações formadas pela Pessoa com Deficiência e a sociedade em diferentes épocas, focando nossa pesquisa em questões relacionadas ao contexto educacional brasileiro, trazendo a tona às leis e resoluções e suas implicações no cotidiano das escolas deste país. Mais a frente adentrarmos em um capítulo teórico-analítico, no qual analisamos os processos de socialização e individualização da escola e da pessoa com deficiência, trazendo aspectos teóricos e conciliando-os ou em alguns casos confrontando-os, com a empiria dos dados coletados nesta pesquisa. Feito isto, traçamos nossas considerações finais, uma vez que esta é uma pesquisa em processo construtivo, cujas descobertas embora encontrem neste texto um possível fechamento de conversa, apontam também para a necessidade de a retomarmos sempre que julgarmos necessário, permitindo-nos novos retornos e novas análises sempre.

2 PERCORRENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Situamos, pois, nossa pesquisa como sendo realizada sobre fenômenos humanos, adentrando assim no campo da educação, buscando trazer luz ao fenômeno da inclusão educacional dos alunos com deficiência, por meio de um estudo mais aprofundado do processo de individualização destes, sendo a escola o espaço em questão.

Em Elias (2006), os processos sociais – civilização/individualização – são considerados amplos, contínuos e de longa duração. **Amplos**, na medida em que abarcam toda a sociedade de um contexto local às mudanças globais. **Contínuos**, pois não se concebe que uma sociedade tenha alcançado o *status quo* de civilizada, posto que os indivíduos em suas relações modificam aos outros e a si mesmos, gerando novos costumes continuamente. E de **longa duração** visto que as mudanças nele percebidas ocorrem paulatinamente, de modo que o que hoje compreendemos por civilizado, não é o mesmo para sociedades anteriores.

Mas, o processo civilizatório não está restrito a um grupo menor unicamente, uma vez que para isto, seria necessário isolar tais indivíduos, desconsiderando as suas interligações a outros indivíduos e assim por diante.

No entanto, quando tratamos de processo de civilização/individualização no tangente à Pessoa com Deficiência, estamos, com isto, buscando compreender o que mudou na sociedade como um todo no tocante às questões ligadas a PcD, diante de como a sociedade percebe a deficiência nos dias atuais. Por que atualmente não se concebe mais que indivíduos com deficiência sejam passíveis de serem sacrificados. Pelo contrário, aceita-se que o governo subsidie os custos referentes a este sujeito, o que consideramos como sendo um avanço, posto que, são deveres do Estado a preocupação e a manutenção dos direitos fundamentais como saúde, educação e moradia, direitos estes que, uma vez expandidos a todos os cidadãos, abarcam também a PcD.

O indivíduo com deficiência passa então a ser visto como um ser humano, capaz de aprender e de modificar seus comportamentos, uma vez que em Elias (2008, p. 119) tais comportamentos são vistos como “o ajustamento a situações mutáveis”.

Este novo entendimento gera novas compreensões e novas reconfigurações, e assim paulatinamente vai modificando toda a sociedade; por meio de controle da violência, uma vez

que “em linhas gerais, o entendimento do sentido dado por Elias à ideia de processo civilizador é considerado por duas categorias básicas: poder e violência” (LUCENA, 2007, p.2). Ou seja, o processo civilizador estaria atrelado ao controle da violência e às balanças de poder⁷ estabelecida sobre quem os detém e quem a eles é submetido. Gera, no tocante à pessoa com deficiência, novos entendimentos do que seria aceitável e não aceitável e por fim, de como tudo isso chega à escola, a qual não se encontra alheia a tudo que fora desenvolvido até aqui.

Quintaneiro (2010, p.71), inspirada em leituras Eliasianas, caracteriza o processo civilizatório como “um movimento de longa duração, não intencional ou planejado pelos indivíduos e grupos que nele participam”. E que estaria intrinsecamente ligado à “moderação dos impulsos da vida instintiva e afetiva, à pacificação das condutas, as formas mais complexas de organização política e divisão do trabalho” (QUINTANEIRO, 2010, p.71).

Ao tratar da história da criança e da infância brasileira, ainda no tocante ao processo civilizatório, Xavier e Sarat (2012) afirmam ser a criança constituída de alguns elementos, os quais são: a família, a escola e a sociedade, dos quais ressaltamos em nosso trabalho o papel da escola. A este respeito, elas afirmam que: "a escolarização representa o reforço e a legitimação das normas e regras deste grupo social e funciona como continuidade de inserção nas relações de convivência". (XAVIER; SARAT, 2012, p.169). Relações estas, que iniciadas na família e continuadas (ou expandidas) na escola, culminam em "relações de interdependência que completam a sociedade" (XAVIER; SARAT, 2012, p.169).

Para tais autoras "foi a partir do caráter 'civilizador da escola' que ocorreu uma intensificação da criança 'civilizada' em um processo intenso e coercitivo de suas pulsões/emoções" (XAVIER; SARAT, 2012, p.171). Elas ressaltam ainda: "Elias define que o processo de autocontrole social e individual, avança de acordo com a civilização." (XAVIER; SARAT, 2012, p.194).

Em suma, o processo civilizador para Elias “se constitui, então, numa mudança na conduta e nos sentimentos humanos, através da implantação de regras comportamentais” (ELIAS, 2011, p. 193-194).

Além de concordarmos com a visão deste autor, consideramos também ter sido após o estudo do processo civilizador que as transformações dos comportamentos sociais poderiam

⁷Para compreender a concepção eliasiana de poder, observamos que este é um aspecto das relações humanas e que em Elias (2008, p. 81). “[...] o poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas - de todas as relações humanas”; logo, observamos que numa perspectiva Eliasiana, “grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas” (ELIAS, 2008, p. 81).

ser percebidas, pois: “evidenciou-se com bastante clareza a que ponto a modelagem geral, e, portanto, a formação individual de cada pessoa, depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas” (ELIAS, 1994, p.24).

Pensando em todos estes apontamentos conceituais Eliasianos, adentramos pois ao exercício da pesquisa científica, a qual é caracterizada por Demo (1985, p.23) como uma “atividade científica pela qual descobrimos a realidade”, ou seja, não apenas nos apresenta a possibilidade de partirmos de nosso próprio contexto, como também nos situa neste processo interminável que é a prática do pesquisar ao caracterizar a pesquisa científica enquanto um “fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado” (DEMO, 1985, p. 23). Esta realidade surge de nosso cotidiano, cujas aproximações primárias se deram de modo espontâneo (não planejado), agora permitindo retornar a campo, imbuídas de novas teorias e com um novo olhar sobre nosso objeto. Preocupamo-nos, assim, com o rigor de nossa pesquisa e com a tênue linha que separa uma boa pesquisa de outra, cujo teor é tido como não científico.

Assim, inquietamo-nos, sobretudo, com os procedimentos de coleta e análise dos dados, buscando traçá-los de modo mais fidedigno ao nosso objeto, considerando os critérios de julgamento da boa pesquisa, descritos por André (2001, p.60) como:

Validade externa: ou seja, que se julgue o valor dos resultados (ou da ação); validade do processo: se a configuração do problema e os procedimentos utilizados permitem chegar aos resultados desejados e se as afirmações foram devidamente sustentados; validade democrática: se as múltiplas perspectivas e interesse dos participantes foram contemplados; validade catalítica: se a pesquisa levou os participantes a conhecerem melhor a realidade e transformá-la, validade dialógica: se houve iniciativa de busca do diálogo com os pares para a discussão do problemas e dos resultados da pesquisa.

Dentre os cinco critérios elencados por André (2001), destacamos a validade catalítica, à medida que nos preocupamos constantemente com a contribuição de nossa pesquisa, e se esta favorecerá de alguma forma a modificação das realidades de nosso cotidiano pedagógico em escolas inclusivas.

Partimos da compreensão de que escolas inclusivas seriam aquelas cujo princípio fundamental seria o de que:

[...] todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que eles possam ter, pois, se aceitarmos os alunos “deficientes” (não importa o grau) em uma

escola para todos e se eles forem tratados de um modo excludente, teremos uma **falsa inclusão**. (CAMPBELL, 2009, p. 141, grifo nosso).

Todavia, embora pesquisar sobre esta escola que se apresenta sob o paradigma da inclusão nos instigue enquanto pesquisadores e tendo visto que apesar de outros trabalhos já terem sido realizados com uma temática parecida com esta, tal como os trabalhos de Sobrinho e Alves (2013), descobrimos na sociologia figuracional do sociólogo alemão Norbert Elias a oportunidade de perceber o presente objeto através de novas lentes, o que possibilitará uma nova compreensão deste fenômeno.

Por esta razão, uma vez que nos aproximamos de uma sociologia figuracional, dado o seu caráter aberto e evolutivo, consideramos que o método científico em Elias e Scotson (2000) consiste em um movimento dialético, a ser estabelecido entre a análise e a síntese, não tendo, portanto, começo e nem fim. Além de observarmos que “a análise sociológica baseia-se no pressuposto de que todos os elementos de uma configuração, com suas respectivas propriedades, só são o que são em virtude da posição e função que têm nela” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.58).

Ao observar os sujeitos e suas posições/funções nesta teia (a qual chamamos de relações de interdependência), observamos o quão reflexivo foi o exercício de nos debruçarmos sobre a presente pesquisa, atentando constantemente para o fato de que “escrever é um hábito que vai sendo aprimorado apenas no seu contínuo exercício” (FAZENDA, 2001, p.15). Assim, percebíamos que ler e reler textos próprios nos levavam a enxergar as minúcias a serem alteradas, de modo a conferir uma maior coesão a redação do texto em que culminou na presente pesquisa.

Desse modo, revisitamos nosso projeto de pesquisa, a fim de observar quais aspectos apresentam-se como sendo passíveis de melhoras e de que forma delimitar um objeto com clareza e fidedignidade aos dados que nos apresenta.

Com isso, elucida Fazenda (2001):

O importante aqui é que o pesquisador tenha a coragem de redefinir seu projeto inicial sempre que necessário, sem abandoná-lo, mas sempre voltando a ele para perceber com clareza o porquê dos desvios pretendidos e em que direção pretende avançar. (FAZENDA, 2001, p.17).

Neste capítulo discorreremos sobre as decisões tomadas ao longo do caminho, a fim de delimitar nosso objeto de estudo, buscando compreender a nossa problemática a partir de

decisões como a metodologia e o tipo de pesquisa, o campo e os sujeitos da pesquisa e as técnicas e estratégias para coleta e análise dos dados.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TIPO DE PESQUISA E A NOSSA METODOLOGIA

Pensar sobre o processo de individualização da pessoa com deficiência é, sobretudo, adentrar numa pesquisa de cunho qualitativo, cujos dados empíricos podem até apresentar-se de modo quantitativo, mas que serão de antemão analisados qualitativamente, uma vez que a análise qualitativa “corresponde em um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos ou a evolução das hipóteses” (BARDIN, 2011, p. 145).

E assim, priorizando o caráter qualitativo do problema de nossa pesquisa, optamos por utilizar duas estratégias para direcionar nossos estudos, no que tange tal fenômeno social: primeiro a pesquisa bibliográfica, uma vez que iniciaremos discutindo os termos inerentes ao discurso sobre a pessoa com deficiência, bem como contribuições teóricas do sociólogo Norbert Elias; além da análise de conteúdo, enquanto exercício reflexivo e analítico das entrevistas coletadas junto aos profissionais da educação.

Por esta razão, traçamos nossa pesquisa como sendo de cunho qualitativo, pois de acordo com Silva e Menezes (2001, p.2), a pesquisa qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

No tocante à análise qualitativa, Bardin (2011) ainda acrescenta: “o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a ‘inferência’ – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice e não na frequência da sua aparição” (BARDIN, 2011, p. 146).

Logo nos apropriamos das contribuições desta autora a fim de observar que “o acontecimento, o acidente e a raridade possuem por vezes um sentido muito forte que não

deve ser abafado” (BARDIN, 2011, p. 146), o que nos coloca num exercício árduo de observar e analisar as falas, de modo a estarmos atentos as minúcias que nelas se apresentam.

Vale salientar que, conforme apresentamos já em nosso título, delimitamos o Estudo de Caso como proposta metodológica propulsora de nossa pesquisa, uma vez que segundo Robert Yin (1994, p.19, grifo nosso):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "**como**" e "**por que**", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Além de nos utilizarmos deste mesmo autor, a fim de acrescentarmos a nossa pesquisa às análises dos documentos escolares, a exemplo do Projeto Político Pedagógico, bem como o uso das entrevistas, enquanto instrumento para melhor investigar nosso objeto de pesquisa. Sobre esta consideração, Yin (1994, p.19) afirma que:

Embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.

Logo, buscando compreender as mudanças ocorridas no processo de individualização da pessoa com deficiência, processo este compreendido a partir dos conceitos teóricos de Norbert Elias, realizamos visitas a uma escola da rede pública de Bayeux – PB, a fim de analisar as figurações estabelecidas entre profissionais da educação e discentes com deficiência, bem como o conteúdo do discurso destes profissionais, a respeito de nossa problemática.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DA PESQUISA

O campo a servir como *locus* de nossa pesquisa constitui-se em uma escola pública situada no município de Bayeux – PB, a qual, a fim de manter seu anonimato, a chamaremos pelo nome fictício de Escola Frida Rita Calonne, identificando-a na maioria das vezes pela sigla EFRC. Vemos que a mesma já recebe, em seu rol de matrículas, alunos com deficiência desde o ano de 2013 e que hoje apresenta um total de 16 alunos com deficiências distintas,

sendo estas: Transtorno do Espectro Autista (com diferentes graus de comprometimento), Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Deficiência Física e Deficiência Intelectual, o que caracteriza um universo muito amplo de especificidades a serem compreendidas e trabalhadas no âmbito escolar.

Esta escola se situa em um bairro antigo da cidade e atende um total de 174 alunos, os quais estudam nos turnos: manhã ou tarde e nos casos dos alunos do pré-escolar, o ensino é integral (manhã e tarde). Há cerca de dois anos a escola funcionava também no turno da noite, porém, a Secretaria de Educação deste município reorganizou a Educação de Jovens e Adultos concentrando a demanda de alunos em escolas polos - por polos compreendemos as divisões feitas pela gestão – dividindo o município em intersetorialidades, e por escolas polos aquelas que representariam cada um destes setores.

Observando o Projeto Político Pedagógico - PPP desta escola, vemos que a mesma foi fundada há mais de cinco décadas e que cerca de 70% do seu quadro funcional, no tocante aos docentes, são de profissionais efetivos com mais de 15 anos de docência, atuando nesta escola há no mínimo 10 anos, o que nos permite perceber práticas educativas já consolidadas e moldadas por uma identidade já concebida no tocante a esta instituição. Este fato pode ser evidenciado por meio de um quadro exposto na secretaria desta escola, o qual a intitula como sendo 1º Lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB deste município no ano de 2014.

Ainda de acordo com o PPP desta escola, vemos que a mesma traça o perfil das famílias sendo de “baixa escolaridade, sendo grande parte analfabeta, os quais conseguem ainda com certa dificuldade assinarem [sic] o próprio nome, poucos possuem o ensino fundamental e médio” (EFRC, 2015, p. 6).

Outras características deste bairro é o fato de situar-se a um quilômetro do centro da cidade, sendo localizado na zona urbana, além de possuir uma comunidade carente que majoritariamente vive do comércio informal⁸.

São também considerados como parte importante de nosso campo de pesquisa os alunos com deficiência que estiveram matriculados nesta instituição no biênio 2015-2016, uma vez que estes são considerados participantes diretamente relacionados à nossa pesquisa, não sendo chamados de sujeitos de pesquisa uma vez que estes não foram ouvidos e/ou observados, todavia suas especificidades necessitam ser apontadas a fim de facilitar a compreensão sobre quem se referem boa parte dos discursos analisados neste trabalho. Cabe

⁸Dados extraídos do PPP desta Escola.

salientar que alunos ingressos no ano letivo de 2016 não foram acrescentados, uma vez que priorizamos manter a possibilidade do comparativo destes dois anos letivos, sendo estes descritos na tabela a seguir:

TABELA 1 – Relação dos alunos com deficiência

	Nome Fictício ⁹	Idade	Ano/Série	Deficiência
1	Arthur	5 Anos	1º Ano	Déficit Intelectual
2	Bruno	5 Anos	1º Ano	Transtorno do Espectro Autista
3	Carlos	6 Anos	2º Ano	Déficit Intelectual
4	David	6 Anos	2º Ano	Déficit Intelectual
5	Estevam	6 Anos	2º Ano	Déficit Intelectual
6	Fabiana	8 Anos	3º Ano	Transtorno do Espectro Autista
7	Gabriel	8 Anos	3º Ano	Déficit Intelectual
8	Hugo	9 Anos	3º Ano	Transtorno do Espectro Autista
9	Ítalo	11 Anos	4º Ano	Transtorno do Espectro Autista
10	Jamile	15 Anos	4º Ano	Déficit Intelectual
11	Karla	19 Anos	4º Ano	Paralisia Cerebral
12	Lucas	16 Anos	4º Ano	Síndrome de Down
13	Marcos	16 Anos	5º Ano	Paralisia Cerebral

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios analisados na pesquisa, 2016.

Assim, observamos que a maioria dos alunos possui deficiência intelectual, totalizando seis alunos, dois com paralisia cerebral, quatro são alunos com Transtorno Espectro Autistas (em diferentes graus de comprometimento), além de ter também um aluno com Síndrome de Down.

Porém, dos treze alunos relacionados nesta tabela, apenas cinco possuem cuidador educacional, uma vez que nestes, a presença da deficiência atrelada à dificuldade de desempenharem as atividades no cotidiano escolar, exigem a presença de profissionais que os auxiliem em atividades como locomoção, alimentação e higiene.

Para a construção de nossa pesquisa optamos então por trabalhar, com maior aprofundamento, os alunos que possuíssem deficiência intelectual e/ou autismo, considerando serem estas as deficiências com maior expressividade nesta instituição. Optamos também por delimitar como campo de pesquisa dentro desta instituição, as turmas do 3º e 4º anos, no

⁹ No tocante à escolha dos pseudônimos dos alunos, optamos por escolher nomes aleatórios cuja letra inicial seguiu a ordem da sequência alfabética.

biênio 2015-2016, uma vez que nestas turmas o percentual de alunos com deficiência era maior que as demais.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Assim, traçamos inicialmente como estratégia para seleção dos entrevistados, escolher dois membros de cada segmento da comunidade escolar, priorizando sempre os que estivessem há mais tempo¹⁰ nesta comunidade especificamente. Somaram assim um total de 10 entrevistados, sendo dois professores, dois gestores, dois membros da equipe técnica/pedagógica, dois membros da equipe de apoio pedagógico e dois membros de apoio técnico, analisando as figurações formadas conforme apresentamos na imagem da página 79.

Todavia, no decorrer da pesquisa a escola viveu alguns processos de licenças, demissões e aposentadorias, o que nos impossibilitou de alcançar todos os sujeitos inicialmente selecionados, de modo que acrescentamos uma professora – a qual possui pouco tempo na instituição – pelo fato desta ter sido direcionada a assumir uma das turmas com o maior quantitativo de alunos com deficiência.

Também pontuamos a falta de disponibilidade da atual professora da Sala de Recursos Multifuncionais, a qual nas três vezes em que foi procurada justificou não ter tempo, o que numa leitura eliasiana poderia nos provocar a refletir sobre o fator silenciador desta educadora, uma vez que a sua omissão em participar de nossas entrevistas nos indica um receio de revelar a realidade educativa face às reais demandas de uma escola inclusiva.

Desse modo, ao final da coleta dos dados, tínhamos apenas nove entrevistadas, entre elas: gestoras, professoras, supervisora, secretária escolar e cuidadoras educacionais, excetuando-se as merendeiras¹¹, bem como o inspetor escolar, tal como estava previsto em nosso projeto de pesquisa a princípio.

¹⁰ Utilizamos o critério de maior tempo na instituição, pois eram os professores com maior tempo e com vínculos efetivos os que apresentavam mais elementos discursivos, pois, acompanharam a maior parte do processo de inclusão desses alunos na escola, dada a sua estabilidade e permanência na instituição, os possibilitando conhecê-la melhor, o que contrastava com a constante transição/mudança de funcionários prestadores de serviço nesta escola.

¹¹ Inicialmente nosso projeto priorizava entrevistar membros representativos de toda a comunidade escolar, porém, merendeiras e outros profissionais da equipe técnica foram demitidos/exonerados e/ou relocados de instituição no decorrer desta pesquisa e por esta razão excluímos os mesmos do rol de sujeitos deste trabalho.

QUADRO 1 – Relação das funcionárias da Escola que foram entrevistadas

Nome Fictício	Função	Tempo na instituição	Escolaridade	Vínculo Profissional
Patrícia	Professora	18 anos	Graduação em Pedagogia	Efetiva
Poliana	Professora	19 anos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Supervisão e Orientação Escolar	Efetiva
Pâmela	Professora	08 meses	Magistério e Graduanda em Pedagogia	Prestadora de Serviço
Gabriela	Gestora	23 anos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Supervisão e Orientação Escolar	Efetiva
Giulia	Gestora	25 anos	Graduação em Pedagogia	Efetiva
Silvia	Supervisora	5 anos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Supervisão e Orientação Escolar	Prestadora de Serviço
Cláudia	Cuidadora Educacional	2 anos	Ensino Médio Completo, cursando Pedagogia	Prestadora de Serviço
Camila	Cuidadora Educacional	3 anos	Ensino Médio Completo	Prestadora de Serviço
Sandra	Secretária Escolar	3 anos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão Pública	Efetiva

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da entrevista com os participantes da pesquisa, 2016.

Como vemos no quadro acima: dos nove funcionários, cinco possuem vínculo efetivo com a prefeitura municipal, e quatro delas são contratadas em regime de prestação de serviço, fato que merece uma atenção especial, uma vez que este aspecto estaria ligado ao maior tempo destes na instituição, o que lhes confere maior estabilidade e mais recursos para se colocarem frente às situações ocorridas no âmbito escolar.

Por perceber que as famílias, ao receberem as pessoas com deficiência no âmbito familiar, as acolhem de modo integral, no tocante a seus cotidianos, e que em muitos casos encontrados nesta pesquisa, os familiares sequer possuem alguma formação que possa embasar suas práticas de modo a garantir que saberão lidar melhor com a deficiência de seus filhos e/ou familiares, optamos por excetuar esta figuração de nossa pesquisa, permanecendo apenas com aqueles que estabelecessem um vínculo profissional com o educando com deficiência.

2.4 SOBRE A TÉCNICA E OS INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Sabendo que apenas uma técnica não nos seria suficiente para coletar os dados de nossa pesquisa, apoiamo-nos em Flick (2009), a fim de realizar uma triangulação das seguintes instrumentalizações: A entrevista semiestruturada, as análises dos documentos escolares relacionados à identidade da instituição, tal como o Projeto Político Pedagógico, e documentos escolares relacionados à Sala de Recursos Multifuncionais.

No que se refere aos aspectos da entrevista semipadronizada, vemos que a mesma caracteriza-se por combinar:

[...] perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (BONI; QUARESMA, 2005, p.75).

Sobre os documentos escolares, analisamos os relatórios anuais elaborados pelos professores das salas regulares, em conjunto com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, referentes ao ano de 2015, uma vez que o ano de 2016 encontrava-se em andamento (no momento em que ainda estávamos na coleta dos dados), assim como trechos do Projeto Político Pedagógico desta escola os quais fazem referência às questões relacionadas à pessoa com deficiência e à escola inclusiva.

2.5 SOBRE OS RECURSOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Utilizamos como técnica de pesquisa para o tratamento dos dados, a análise de conteúdo das respostas recebidas nas entrevistas semiestruturadas, tal como elucida Bardin (2011). Foram etapas deste processo analítico num primeiro momento: a leitura flutuante, na qual tivemos a oportunidade de ler todas as respostas das entrevistadas (falas transcritas), em seguida, demos início à pré-análise, etapa em que estabelecemos os critérios de nossa análise – sendo este o critério da representatividade e o da pertinência – por considerá-los suficientes para garantir uma boa análise.

No segundo momento, exploramos o nosso material codificando por cores as categorias temáticas e empíricas, o que nos permitiu agregar as falas em unidades, optando por utilizar, como unidade de registro, o tema suscitado em cada fala, embora tenhamos feito uso também das unidades de contexto, uma vez que estas segundas nos ajudavam a compreender as primeiras.

Desse modo, seguimos a seguinte codificação:

Cor	Categoria
Azul	Categoria Inclusiva
Vermelha	Socialização e Individualização
Verde	Figurações e identidade-diferença
Roxo	Inclusão Excludente

Desse modo, as cores que nos serviram como recurso para a codificação dos dados, nos permitiram também separá-los em blocos de análise nos quais a unidade de contexto emergia, trazendo significado ao cenário em que surgia cada uma das falas.

Cabe ressaltar que, para Bardin (2011) a unidade de contexto:

[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 2011, p.107).

Por fim, um terceiro e último momento, após toda esta preparação dos dados, passamos a realizar o procedimento de análise propriamente dita, uma vez que mergulhamos aqui nas possíveis inferências e interpretações dos dados.

Deste modo, provocamos, à medida que os questionamos, tais participantes a refletirem sobre suas vivências educacionais enquanto membros da comunidade escolar, levando em consideração as figurações formadas entre estes e as pessoas com deficiência, buscando compreender as relações de interdependência entre as pessoas com deficiência e as demais dentro do espaço escolar.

Assim, esperamos contribuir para que novos estudos sejam realizados, buscando ressignificar o processo de individualização da pessoa com deficiência, analisando os avanços e retrocessos deste processo, e buscando refletir sobre a importância destes novos espaços – neste caso específico, a escola, como espaço figuracional privilegiado para a socialização –, bem como sobre o processo de individualização daquele indivíduo.

Neste campo, especificamente, trazemos as categorias as quais foram analisadas neste trabalho dissertativo, possibilitando descrevê-las como sendo as seguintes categorias temáticas: “Escola Inclusiva”, na qual discutimos as mudanças que são percebidas nesta escola que se caracteriza por ser inclusiva; “socialização e individualização”, momento no qual estudamos ambos os processos constituidores do indivíduo e como estes são favorecidos pelo espaço escolar; “Figurações e identidade-diferença”, categorias que nos permitem perceber o emaranhado de relações interdependentes, o qual chamamos de escola, e nesta instituição, o poder de demarcar a diferença, bem como de ser partícipe do processo de construção identitárias dos alunos com deficiência. E por fim, a categoria empírica a qual denominamos “inclusão excludente”, uma vez que esta nos permitiu observar, com criticidade, quais as limitações e os desafios necessários para efetivar a inclusão e de fato construir uma escola inclusiva.

3 PERCURSO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ENTRE PARADIGMAS E RECONFIGURAÇÕES

A história é extremamente reveladora, mas é preciso que ao lê-la estejamos atentos as contradições inerentes ao cotidiano dos povos, pois é somente o olhar atento sobre os diferentes aspectos [políticos, sociais, econômicos, culturais, educacionais] da vida em sociedade que nos possibilita identificar e compreender as causas da exclusão de pessoas com deficiência. (SANTIAGO, 2011, p.261).

Pensar na socialização da escola no cenário educacional brasileiro, implica remeter nosso olhar para a história da educação em nosso país, a fim de perceber que não chegamos ao que conhecemos de acordo com os documentos legais, como sendo a escola pública, laica e para todos, de um dia para o outro. Por esta razão percebermos que para situar a Pessoa com Deficiência ao longo de seu percurso histórico, seria também de suma importância somar a este contexto o cenário mundial, partindo das sociedades primitivas até chegarmos aos dias atuais.

Na sociedade, assim como nas relações humanas, observamos que as mudanças ocorreram de modo não apenas a provocar novas formas de pensar sobre o indivíduo, enquanto ser singular, mas também pensá-lo na forma coletiva, ou seja, em sua pluralidade que é a sociedade. Relação esta que nos permite ir para além da dicotomia humanamente estabelecida entre a sociedade e o indivíduo, posto que em Elias (1994) ambos coexistem numa relação mútua, e precisam ser estudados e compreendidos simultaneamente.

A escola, como espaço dos indivíduos, por sua vez, quase sempre esteve atrelada a um contexto de vivências de lutas por direitos e de constante ressignificação quanto à melhor forma de transmitir e/ou construir conhecimento, quanto ao papel do professor e do aluno, a respeito de quem teria a responsabilidade ativa no processo de ensino-aprendizagem, e quanto aos espaços a serem ocupados e funções a serem exercidas pelos sujeitos deste processo.

Após as leituras realizadas, apresentamos a seguir aspectos que confirmam uma nova socialização da escola, a qual acontece em paralelo ao processo de individualização da pessoa com deficiência, posto que no momento em que o mesmo começa a ser considerado enquanto indivíduo, ele começa a desfrutar deste espaço social que é a escola, adentrando assim num caminho de socialização, o qual seria caracterizado, sobretudo, por este encontro com o outro (não-deficiente), na perspectiva do encontro com o diferente.

Logo, o presente capítulo discute a escola inclusiva desde seu surgimento até as atuais configurações que lhe permeiam, situando nossa pesquisa no campo dos Estudos Culturais, trazendo aqui, uma contextualização histórica da educação especial, apontando, questionando e contrapondo a realidade encontrada em nossas escolas ao atual paradigma da Educação Inclusiva.

3.1 CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA: COMO CHEGAMOS E QUAL ESCOLA TEMOS HOJE?

É bem verdade, que se olharmos para a escola brasileira buscando compreender como esta se configura atualmente, veremos que a mesma não possui suas características identitárias à toa. Faz-se necessário, diante desse pressuposto, que haja uma compreensão desta escola, perpassando ao longo da própria história da educação brasileira, visto que esta escola da qual tratamos faz parte deste contínuo processo, o qual, numa ótica Eliasiana é compreendido como uma das espécies do processo civilizador.

Assim, ora vemos a escola brasileira sendo utilizada para doutrinar indivíduos e suas ideias, tal como acontecia com os povos colonizados, no nosso caso os índios e os filhos da emergente burguesia, ora vemos esta mesma escola, priorizando aqueles que detinham o poder, a exemplo da educação elitizada, proporcionada aos filhos dos portugueses colonizadores,

No entanto, nos casos citados acima, há neste cenário um grupo sempre marginalizado. Aos poucos, num contexto de grandes lutas pela efetivação de seus direitos (a exemplo da virada cultural, momento que marca a ampliação do termo cultura, passando a abarcar também as minorias, tais como negros, indígenas e/ou surdos), tais indivíduos começam a adentrar a escola, e a fazer-se perceber como sendo sujeitos também deste processo de aprendizagem.

Exclusão total, segregação institucional, integração e inclusão, são assim os quatro paradigmas que, na ótica de Sassaki (2006), resumiriam quatro distintos momentos da história da pessoa com deficiência ao longo dos anos, e seu processo de escolarização tanto em nível nacional, como mundial.

Por *exclusão total*, compreendemos o período em que as pessoas com deficiência eram excluídas e desconsideradas da sociedade. Suas presenças ora eram ignoradas e em outros momentos até sacrificadas, por compreender-se que o convívio com uma pessoa com deficiência poderia representar maldição aos que a acolhessem.

Para entender este momento da história, faz-se necessário compreender que nas sociedades primitivas, o nomadismo lhes atribuía uma característica peculiar, pois se pensarmos como cidadãos da época, veremos mais profundamente como poderia justificar por si próprio, o motivo do abandono das pessoas com deficiências, uma vez que nestes povos, seriam comuns os deslocamentos constantes e a responsabilização individual dos papéis e cuidados sobre si próprios. Assim, é que ao retratar esta época, Bianchetti (1995, p.9) afirma ser “evidente que alguém, portador de alguma deficiência natural ou impingida na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado e sem que isso causasse o chamado sentimento de culpa”.

Ao voltarmos à mitologia grega, em específico ao Leito de Procusto, o qual de acordo com Bianchetti (1995) - consistia em um leito, cuja medida era a do próprio Procusto - o mesmo media a cada viajante que por ali passava, o estendendo sobre seu leito de ferro na entrada da cidade, a fim de adequá-los ao padrão por ele estabelecido. Logo, se o indivíduo possuísse um corpo maior que o seu, este teria parte de seus membros mutilados e em caso de ser menor, o mesmo era esticado até que alcançasse o “tamanho ideal”, em ambos os casos, o importante seria resguardar que todos alcançariam a justa medida, ou melhor dizendo, se enquadrariam dentro dos padrões pré-estabelecidos.

Mais à frente, este mito ficou conhecido como mito da intolerância, e aos poucos foi-se questionando, por que Procusto seria a medida padrão. O mito se encerra quando Procusto torna-se vítima de seu próprio veneno, uma vez que Teseu (um herói da mitologia grega) coloca o vilão sobre o seu leito, porém, desta vez localizando-o mais para um lado, o que fez com que sobrasse um espaço acima de sua cabeça e restando-lhe os pés para fora de seu próprio leito, sendo que de acordo com suas regras, deveria culminar na mutilação de seus pés, uma vez que “a medida padrão” precisava ser mantida. Com os pés mutilados, Procusto aprendeu a lição de que impor uma “medida padrão” é algo doloroso e sem sentido.

Nesta época, a valorização da ginástica, da dança e da perfeição do corpo na sociedade espartana levava a eliminar os indivíduos que não se enquadravam nos padrões por eles estabelecidos, uma vez que, “se ao nascer, a criança apresentasse alguma deficiência, era

eliminada. Praticava-se uma eugenia radical, na fonte. A eliminação se dava porque a criança não se encaixava no ‘leito de Procusto’ dos Espartanos.” (BIANCHETTI, 1995, p.9).

Tal fase - exclusão total - perdurou por anos, compreendendo desde a humanidade em seus primórdios, passando pela Idade Média e de certa forma, trazendo resquícios desta concepção nos dias atuais, como é possível perceber sociedades que segregam ou invisibilizam a Pessoa com Deficiência.

Mas a história da Pessoa com Deficiência seguiu em seus avanços e retrocessos, e com o “advento do cristianismo, a situação se modificou, pois todos passaram a ser igualmente considerados filhos de Deus, possuidores de uma alma e portanto merecedores do respeito à vida e a um tratamento caridoso” (ARANHA, 2001, p.3). Assim, observamos que os indivíduos que possuíam alguma deficiência não eram mais sacrificados; todavia, permaneciam segregados, uma vez que estes ainda traziam em seus corpos “marcas” de um pecado, necessitando pois da cura, para só depois voltarem a ser reintegrados à sociedade.

A este respeito, Sampaio e Sampaio (2009, p.35) em concordância com Aranha (2001), acrescentam que “a partir da doutrina cristã, as pessoas deficientes não podiam ser mais exterminadas, já que eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente abandonadas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana”.

Desse modo, observamos que a partir do século XII, uma vez que possuía a Igreja Católica o maior gradiente de poder, na configuração social em que se encontrava, iniciou-se, pois, a prática da inquisição. Neste processo “documentos da Igreja que regiam o processo inquisitorial eram claramente ameaçadores e perigosos para as pessoas com deficiência” (ARANHA, 2001, p.35-36). Ao lermos autores que retratam este momento da história, vemos que as perseguições as pessoas com deficiências não apenas eram comuns, como também faziam parte do que eles chamavam rituais de purificação.

Ao chegar no século XVI, vemos os grandes avanços da ciência, e a crescente compreensão do corpo enquanto uma máquina, o que de acordo com Bianchetti (1995), fez com que a deficiência deixasse de ser vista como associada a um pecado, e passasse a ser percebida como uma disfuncionalidade, ou seja, metaforicamente, seria uma maneira de dizer que haveria disfunção em uma de suas peças.

Nesta perspectiva, o indivíduo permanecia tendo seu corpo fragmentado, posto que a exemplo do indivíduo cego, compreendia-se que a má funcionalidade encontrava-se em seus olhos, incapacitando-o no tocante à visão; todavia, as demais partes de seu organismo

seguiram sem grandes alterações, o que possibilitaria ingressar no mercado de trabalho, considerando as funções as quais este sujeito ainda poderia executar de maneira produtiva.

Neste percurso, observamos também as implicações do advento capitalista, o que trazia modificações não apenas no âmbito econômico, como também em todas as esferas da vida social, tal como afirma Aranha (2001):

No século XVII, a organização sócio-econômica foi se encaminhando para o capitalismo comercial, fortalecendo o modo de produção capitalista e consolidando a classe da burguesia no poder. Passou-se a defender, no ideário da época, a concepção de que os indivíduos não são essencialmente iguais e que se havia que respeitar as diferenças. Nisto se fundamentou a classe dominante para legitimar a desigualdade social, a prática da dominação do capital e dos privilégios (ARANHA, 2001, p.6).

Nesta crescente industrialização, a pessoa com deficiência passa a adentrar o mercado de trabalho, pois a especialização das funções numa fábrica (modelo Taylorista), não lhe exigiria o uso do corpo em sua totalidade, mas de uma função da máquina, a qual se compreendia ser o seu corpo, o que traria menos ênfase ao que lhe faltava (“sua disfunção”) e lhe conferiria maior ênfase no que conseguia executar com as “peças” ou “funções” que lhes restavam.

A dualidade percebida entre o modelo clínico e educacional não apenas se acentuava ainda mais neste período, como também mudava o foco pelo qual a deficiência era enxergada; desse modo Sampaio e Sampaio (2009) resumem este período:

O século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural, favorecendo o surgimento de ações de tratamento médico. Já a tese do desenvolvimento por estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 36).

Entre os exemplos da abordagem da deficiência a partir da perspectiva educacional, vemos que Bianchetti (1995) nos apresenta o caso do menino Vitor de Aveyron¹², o “menino selvagem” como ficou conhecido, o qual inicialmente havia sido considerado como um idiota,

¹²Encontrado nas florestas do sul da França, em 1797, Victor era um menino com idade de 11 e 12 anos, que vivia “como um animal selvagem, o garoto não sabia andar, falar ou expressar-se compreensivelmente, o que denotava o seu ínfimo contato com a raça humana, fato este que, posteriormente, reforçaria a tese de que o menino teria sido abandonado por seus progenitores com idade entre 4 ou 5 anos” (PEREIRA; GLAUCH, 2012, p.555). O processo de hominização, ou seja, transição do homem primitivo para o homem cultural vivenciado por Victor foi estudado por muitos de sua época, tendo no médico Itard uma importante intervenção, a qual provaria posteriormente sua educabilidade.

a partir da perspectiva médica; todavia, para o também médico Jean Itard, o menino não apenas poderia ser educado, como também poderia ser integrado à sociedade francesa. Os relatos de Itard denotam os avanços e retrocessos no processo educativo de Vitor, e não apenas confirmam a possibilidade de educabilidade da pessoa com deficiência, como também marcam a história da educação especial.

No decorrer desse percurso histórico da PcD, de acordo com Sampaio e Sampaio (2009), destacamos também o papel da Revolução Francesa, a qual trouxe a posteriori, fortes implicações na história da Educação Especial, uma vez que um de seus pilares se situava na luta pela igualdade entre todos os homens, incluindo os que possuísssem alguma deficiência.

Assim, com o passar do tempo e as mudanças percebidas nas relações humanas, vemos que a história nos aponta para o momento em que a presença da PcD começou a ser percebida e visibilizada – ainda como forma de estranhamento – sendo, portanto, considerado um sujeito, porém à margem da sociedade, uma vez que seu processo educativo permanecia afastado, ou seja, tal indivíduo deveria ser portanto segregado institucionalmente, nos permitindo compreender nesta época o surgimento de Escolas Especiais.

Esse foi o momento que chamamos de *segregação institucional*, visto que, assim como no cenário mundial, se criam no Brasil escolas especiais: ele pode ser situado no histórico educacional brasileiro, no período do Brasil Império, quando surgem o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857. Não obstante, a criação destas instituições não acontece de modo tão espontâneo, uma vez que a exemplo do Instituto dos Meninos Cegos, a criação destas instituições estaria sempre atrelada à influência e ao contexto dos nobres, a exemplo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido com Instituto Benjamin Constant. De acordo com Santiago (2003, p.55) “tal iniciativa, garantida pelo Imperador Dom Pedro II, decorreu, sobretudo, da influência exercida por José Alvares de Azevedo, cego, amigo do médico da família imperial e que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris”.

Face ao exposto, percebemos que neste contexto socioeducacional, as instituições especializadas eram criadas a partir de uma carência a qual surgia nas mais altas camadas sociais. Era ainda característica deste período uma predominância do atendimento clínico em detrimento do pedagógico, tendo em vista que as pessoas com deficiência eram percebidas neste momento, como doentes ou incapazes.

Ainda no século XIX, podemos ver o atendimento às necessidades da pessoa com deficiência, começando a ser percebidas enquanto uma atitude de responsabilidade pública, o

que, conforme Sampaio e Sampaio (2009), fazia com que estas, fossem retiradas de suas comunidades de origem e mantidas em residências, escolas ou instituições especiais, as quais na maioria das vezes situavam-se em localidades distantes e segregadas de suas famílias. Tal processo ficou posteriormente conhecido como *paradigma de institucionalização*, conforme denominou Aranha (2001). Cabe ressaltar que este processo de transferência de responsabilidades, das famílias para o Estado, representaria uma nova forma de organização e assim, um novo reequilíbrio nas relações de poder.

De acordo com Kassar (2011), no início da República:

[...] os primeiros sinais de atenção às pessoas com deficiências no Brasil apareceram sob o impacto de ideias já difundidas na Europa, comungadas por estudiosos daqui. A atenção sobre o que foi considerado “anormal” pode ser identificada na literatura médica da época e na legislação educacional, que restringia a essa população o acesso à escolarização ou à instrução, como era tratada a Educação no período. (KASSAR, 2011, p. 42-43).

Para esta autora, a formação deste grupo de “anormais” seria à época, um impedimento para que estes não frequentassem a escola regular, uma vez que necessitariam de uma educação especializada, a qual ocorria a priori, em instituições específicas. Neste sentido “muitos estados implantaram serviços de higiene para identificação de crianças anormais e instituição de salas de aulas homogêneas, consideradas à época como mais produtivas” (KASSAR, 2011, p.43).

Finalmente, o desenvolvimento da educação especial e o crescimento dos movimentos dos direitos humanos são apontados por Sampaio e Sampaio (2009) como dois fatores que contribuíram para fortalecer a luta contra a segregação da pessoa com deficiência, em meados do século XX; porém, Aranha (2001) alerta para o fato de que os movimentos em prol dos direitos humanos e o questionamento a institucionalização da educação especial receberam também fortes motivações econômicas, uma vez que pela lógica capitalista, interessava ao mercado aumentar a capacidade de produção e de consumo e que para isto seria necessário tornar ativa, toda e qualquer mão de obra possível.

Ainda em meados do século XX, mais especificamente no ano de 1961, vemos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB a menção às pessoas com deficiência, a partir do momento em que “reconhece a educação dos “excepcionais¹³” quando indica sua matrícula “**dentro do possível**” na rede regular de ensino, mas, ao mesmo tempo garante apoio financeiro às instituições especializadas” (BRASIL apud KASSAR, 2011, p. 44, grifo nosso).

¹³Termo utilizado na época para referir-se a Pessoa com Deficiência.

Ressaltamos neste documento a expressão “dentro do possível”, uma vez que esta permite a possibilidade da não aceitação deste indivíduo na escola regular, o que é mais uma vez evidenciado à medida que a mesma LDB segue garantindo o financiamento às instituições especializadas.

Na década de 1970, cria-se no Brasil o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, o qual possuía a responsabilidade de fomentar e coordenar a Educação Especial no país. Nesta época, de acordo com Santos (2002) os alunos com deficiência começam a adentrar as classes comuns. Para a autora, nesta época “predominava a atitude de educação/reabilitação como novo paradigma educacional” (SANTOS, 2002, p.30). Reabilitação esta que poderia ser descrita como esforços para que o indivíduo com deficiência fosse adequado aos comportamentos padrões, e só depois disto estaria apto a frequentar a instituição escolar.

Assim, o terceiro momento discutido por Sassaki é a fase da *integração*, que “viu surgirem as classes especiais dentro das escolas comuns, o qual não aconteceu por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças com deficiência não interferissem no ensino ou não absorvessem a energia do professor” (SASSAKI, 2006, p.124).

Nesta fase, em específico, as crianças eram levadas a realizar testes a fim de verificar se as mesmas possuíam “capacidade” ou não de serem inseridas na escola. No entanto, cabe ressaltar que tal conquista não representava um grande avanço, visto que os alunos com deficiência não eram percebidos nesta escola, tampouco observava-se alguma preocupação dos profissionais da educação destas instituições, no tangente aos desempenhos escolares, bem como ao desenvolvimento cognitivo de tais alunos.

Posteriormente, neste momento histórico que é marcado pelo movimento de redemocratização do ensino, instaurado no Brasil a partir dos anos de 1980, observamos que a escola brasileira passa pelas fases da integração e da inclusão em passos que paulatinamente davam-se da primeira (a integração) em direção à segunda (a inclusão).

Logo, é possível percebermos nas décadas seguintes (1980 e 1990) um contexto mundial e nacional em que não apenas se começava a discutir a inclusão das Pessoas com Deficiência, como também este paradigma passava a ser firmado em documentos oficiais, tornando-se uma conquista (ainda que no plano das leis), conforme vemos na Constituição Federal, ao afirmar em seu 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, p.137).

Assim, no cenário educacional brasileiro, este fora o primeiro documento legal a tratar da educação para todos, e a designar o “atendimento educacional especializado¹⁴ aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p.138). Marco do início de mais um serviço a ser oferecido pelas escolas regulares.

Para Kassar (2011), a educação não apenas passa a ser vista como um direito social, como também passa a ser considerada uma Política Pública de caráter universal, o que gera grandes mudanças no sistema nacional de ensino. Para a autora, inicia-se também neste período uma proposta de uma Educação Escolar Inclusiva.

Cabe ressaltar que a proposta da Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos, tendo origem no período pós-guerra, e significava, sobretudo, a possibilidade de frequência dos alunos com deficiência nas salas regulares, em escolas comuns; todavia, segundo Santos (2002), a Educação Inclusiva norte-americana restringia-se apenas à inserção física de alunos com deficiência na rede comum de ensino, o que os situava nos mesmos moldes do movimento de integração. Desse modo, para a autora era possível perceber “a coexistência das atitudes de educação/reabilitação e de marginalização em um mesmo contexto educacional” (SANTOS, 2002, p.30).

Nestes anos, também vislumbramos o protagonismo mundial da luta da pessoa com deficiência nos documentos, tais como a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”(UNESCO, 1990); a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cuja principal premissa era: “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (UNESCO, 1994, s/p); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nossa LDB 9394 (BRASIL, 1996), a qual designa um de seus capítulos à educação especial, trazendo, de acordo com Kassar (2011, p.51) “preceitos importantes para a matrícula de alunos com deficiências nas escolas do país”.

Nesse momento histórico, Kassar (2011) nos ajuda a compreender que a efervescência em que se encontrava a Educação Inclusiva no país ocorria também em função de um contexto global, e de uma busca pela universalização da educação básica, uma vez que:

¹⁴Embora anunciado na Constituição Federal em 1988, o mesmo só veio a ser regulamentado por meio do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

O período em que se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva, é o mesmo em que o país adota uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental. Também é o mesmo período em que as agências internacionais difundem as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns ocorridas nos diferentes países nos anos anteriores (KASSAR, 2011, p.50).

Embora tenha sido originada nos Estados Unidos, no Brasil, a proposta da Educação Inclusiva consiste em uma nova proposição de escola, ou numa ressignificação desta, buscando romper o dualismo¹⁵ entre a escola regular e a escola especial.

Por educação inclusiva, compreendemos que esta se caracteriza por estar voltada para a diversidade humana, buscando “perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns do sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos” (CARVALHO, 2006, s/p).

Desse modo, a autora ainda acrescenta que:

A educação inclusiva é um processo de reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que essas correspondam à diversidade de alunos. É também uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (CARVALHO, 2006, s/p).

Nesta perspectiva, a escola inclusiva surge como ponto central no conceito de educação inclusiva, tal como é descrita no documento intitulado “Educação inclusiva: a escola”, do Ministério da Educação e organizado por Aranha (2004): o conceito de escola inclusiva pode ser compreendido como aquela que “garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (ARANHA, 2004, p.7).

Integração e Inclusão acabam por diferenciar-se à medida que se destinam a descrever dois fenômenos em que as situações de inserção são totalmente diferentes, uma vez que, se por um lado o paradigma da Integração se aproxima do modelo clínico, no qual “toda deficiência é vista como um problema do indivíduo, por isso a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.41), por

¹⁵Esclarecemos que, a proposta de uma educação inclusiva conforme apresentada em nosso trabalho, embora abarque serviços antes oferecidos com exclusividade pelas instituições especializadas, não pretende dar fim ou minimizar o trabalho realizado por tais instituições; todavia, compreende a escola regular como um espaço privilegiado na formação dos indivíduos, com ou sem deficiência, e assim trabalhamos com a perspectiva de somar os esforços e não promover uma dualidade ou competição (entre a escola regular e a escola/instituição especial), afinal, o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da PcD, o qual os aproxima, é mais forte.

outro lado, a Inclusão é vista como um modelo social, no qual “é a própria sociedade que cria problemas para as pessoas com deficiência, causando-lhes desvantagem no desempenho dos papéis sociais” (SAMPAIO; SAMPAIO 2009, p.41).

Santos (2002, p.31) acrescenta ensinamentos a esta discussão, afirmando que a “Educação Inclusiva se contrapõe à homogeneização padronizada de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana.” Ou seja, de acordo com esta autora, ao contrário de uma tentativa de normatização, como era percebido na fase da integração, no paradigma da inclusão a diferença passa a ser respeitada e valorizada, haja vista, que **“a deficiência é considerada** como uma '**diferença**' que faz parte dessa diversidade e **não pode ser negada**, porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas (SANTOS, 2002, p. 31, grifos nosso).

Logo, a afirmação/positivação das diferenças e por outro lado a afirmação destas implica – teoricamente - em pensar uma escola menos exclusiva e mais acolhedora, pois a Educação Inclusiva: “visa a reduzir todas as pressões que levem à exclusão e todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base em sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade” (SANTOS, 2002, p.31).

Também, observamos que, a partir dos anos 2000, o cenário mundial apontava para uma ampliação do entendimento de cultura por meio do conceito da “virada cultural”, no qual:

A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida, tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social (COSTA et al., 2003, p. 38).

A ampliação do conceito de cultura, não somente teve seus desdobramentos no âmbito científico/acadêmico, como também contribuiu para dar visibilidade às minorias até então esquecidas ou marginalizadas, surgindo assim conceitos como o de Cultura Surda e entre outras. Mais uma vez, vemos aqui a ampliação do olhar da sociedade, o que se constituirá em cenário para as próximas conquistas desta década.

Ainda nos anos 2000, as conquistas seguem mundial e nacionalmente, assim, no âmbito mundial vemos o Decreto nº 3.956/01, o qual promulga no Brasil a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência - conhecida como Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001), bem

como a Resolução 02/2001, a qual designa as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002).

Em 2007, surge a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007), a qual, entre outras reflexões, propõe que ninguém pode ser excluído sob nenhuma alegação. Um ano depois, vemos ser escrito no Brasil, o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no ano seguinte, a Resolução 04 do Conselho Nacional de Educação, a qual dispõe e regulariza o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica (BRASIL, 2009).

Outras lutas e conquistas dos direitos no âmbito nacional foram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e a inserção da Educação Especial no Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011 a 2020, protagonizando algumas de suas metas, entre elas: “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede regular de ensino” (BRASIL, 2011, s/p). Sabemos que as conquistas aqui citadas são apenas um resumo de um quantitativo bem maior e mais vasto, o qual representa a luta das pessoas com deficiência em nível mundial e no Brasil.

Dentre as conquistas mais recentes, destacamos a lei nº 13.146, de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência-, a qual designa os direitos sociais da pessoa com deficiência, tais como o direito à acessibilidade, ao trabalho, à moradia, entre outros. Dentre os direitos apresentados nesta Lei/Estatuto, destacamos o direito à educação, no artigo 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, s/p).

Desse modo, os sistemas educacionais inclusivos¹⁶ passam a ser assegurados em lei, de modo que restam as instituições de ensino, adequar-se ao que diz a nossa legislação brasileira no tocante a educação das Pessoas com Deficiência.

Na Paraíba, ao analisarmos o cenário atual no que se refere às questões relacionadas a escola inclusiva, vemos que cresce a cada dia o número de alunos com deficiências em escolas regulares, uma vez que:

Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação da Paraíba estão cada vez mais sendo matriculados em classes comuns, segundo os últimos dados do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC) publicados no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014. A porcentagem subiu de 58,1%, em 2007, para 94,3%, em 2012 (CARNEIRO, 2014, s/p).

Intensifica-se, pois, a necessidade de se investir esforços a fim de que esta mesma escola se reconstrua agora como uma escola de fato inclusiva, ou seja, que valorize as mais variadas culturas e tudo o que a elas estiver associado.

Assim, retomando mais uma vez a definição de uma educação inclusiva, vemos que esta “preconiza que todos os alunos, mesmo os que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino-aprendizagem devem ser inseridos no sistema regular de ensino, com o mínimo de distorção idade-série possível” (GLAT et al. 2006, p. 01).

Entendemos que, em se tratando de “todos”, a referência aqui não é apenas feita às pessoas com deficiência, como também a todos aqueles que, porventura, tenham sido excluídos do direito à educação. Observamos que nesta proposta, não há mais margens para testes classificatórios que definam se o aluno pode ou não frequentar a escola regular, tal como acontecia no paradigma da integração; logo, seu direito ao ingresso e à permanência são, pois, caracterizados como conquistas e firmados em dispositivos legais, conforme apresentamos até aqui.

Lendo de forma Eliasiana todo este processo histórico, o qual tentamos resumir até aqui, observamos que a história da pessoa com deficiência sempre esteve marcada por conflitos e tensões que constantemente lhes atribuíam o lugar de *outsider* (termo Eliasiano que pode ser traduzido como “de fora”, em referência aos indivíduos estigmatizados pela sociedade). Nossa pesquisa nos permite perceber que uma vez sendo vistos como

¹⁶Embora questionemos em nosso trabalho como a educação inclusiva tem se concretizado no sistema educacional brasileiro e embora confrontemos o paradigma da integração com o da inclusão, assumimos a postura a favor da Educação Inclusiva, não apenas pelo fato dela constar em nossa legislação, mas por considerarmos que esta é a que mais se adequa à educação da pessoa com deficiência e as conquistas (por eles alcançadas) conforme já apresentamos até aqui.

incapacitados, os indivíduos com deficiência são, pois, estigmatizados por aqueles que não sendo pessoas com deficiência, seriam considerados nesta ótica os estabelecidos.

Na obra “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”, observamos que Elias e Scotson (2000), ao discutirem as relações de poder presentes na comunidade em questão, observam a existência entre dois grupos sociais distintos e desse modo estabelecem uma distinção entre estas categorias, de modo que o primeiro grupo caracteriza-se por ser daqueles que detêm posições de prestígio e poder sendo, portanto, um modelo moral para os outros; em contrapartida, outsiders seriam os considerados não membros desta "boa sociedade", ou seja, os que estando fora dela, são logo estigmatizados e excluídos.

A estigmatização é apresentada por Elias e Scotson (2000) como inerente a estas relações de poder, sendo necessário perceber que: “um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 24).

Todavia, utilizar-nos de uma pesquisa sob este viés – percebido na relação estabelecidos e outsiders - nos coloca diante de uma complexidade inerente aos gradientes de poder nelas presentes. A este respeito Elias e Scotson (2000, p. 36) ponderam que:

Os problemas com que nos confrontamos numa investigação como essa só se evidenciam quando se considera que o equilíbrio de poder entre esses grupos é mutável e compõe um modelo que mostra, pelo menos em linhas gerais, os problemas humanos – inclusive econômicos – inerentes a essas mudanças (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.36).

Logo, observamos que a posição de excluídos não somente vem sendo ocupada pelas pessoas com deficiência ao longo desta história, como também vemos que os avanços gradativos que vão sendo conquistados, apontam para novos reequilíbrios nesta balança de poder. Por esta razão, precisamos atentar para o fato de que “a exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido, eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar” (Elias; Scotson, 2000, p.22).

O processo de inclusão não apenas provoca um reequilíbrio na balança de poder, como também possibilita aos educandos com deficiência saírem do lugar de outsiders. Nesta perspectiva, de acordo com Campbell:

A inclusão de estudantes com deficiência nas classes regulares representa um **avanço histórico** em relação ao movimento de integração, que pressupunha algum tipo de treinamento do deficiente para permitir sua participação no processo educativo comum (CAMPBELL, 2009, p. 140, grifo nosso).

Todavia, cabe salientar que, embora tratemos de um “avanço histórico”, percebendo esta inclusão a partir do olhar processual, proposto em Elias, ainda precisamos refletir e debater sobre a escola que temos e suas atuais configurações, posto que ainda falta muito para vermos as pessoas com deficiências, antes excluídas de todos os espaços sociais (inclusive a escola), conquistando, pois, novos espaços como o mercado de trabalho, as faculdades e, sobretudo, as escolas de educação básica.

4 A SOCIALIZAÇÃO DA ESCOLA E A INDIVIDUALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Após traçarmos todo este caminho, focalizando nossas lentes Eliasianas, sentimo-nos instigadas a mergulhar em nosso campo de pesquisa, uma vez que embora já atuasse neste campo como Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, função a qual nos colocava em relação direta com todos os alunos com deficiência desta unidade escolar, ainda não havia olhado para o mesmo, com o olhar sistematizado e criterioso de uma pesquisadora.

Logo, analisando a percepção dos profissionais da educação sobre discentes com deficiência, a partir dos relatórios escolares do ano letivo de 2015, objetivamos neste momento compreender como a pessoa com deficiência tem sido percebida no processo de ensino-aprendizagem na Escola Frida Rita Calonne, uma vez que, considerando ser a época de final de ano letivo, uma época especificamente na qual as docentes são inqueridas a emitirem um parecer quanto aos trabalhos realizados com seus alunos, bem como, consolidar seus pareceres quanto ao futuro escolar de tais alunos. Considerando também que nesta época, há uma preocupação ainda maior (e em alguns casos este se torna um momento único) no tocante aos alunos com deficiências, posto que se em alguns casos sua presença na sala regular não recebera a devida atenção, é na hora de tais registros que vemos emergir de forma latente as referidas inquietações.

Para facilitar a compreensão destas educadoras, propusemos a estas - enquanto professora da SRM desta escola - um questionário contendo seis questões abertas, as quais iriam compor os relatórios individuais destes alunos. Desse modo, uma vez tendo entregue os questionários a tais educadoras, nos oferecemos a auxiliá-las, posto que desejávamos estar inteiradas de tudo o que neles seriam registrados. Todavia, vale ressaltar que, analisamos em nossa pesquisa apenas os relatórios finais construídos com tais questionários.

Assim, observamos que nem todos os alunos obtiveram seus relatórios respondidos, uma vez que dos 16 alunos matriculados, apenas 14 encontravam-se matriculados na sala regular, os outros dois estudavam em outras escolas e encontravam-se matriculados, apenas na SRM desta unidade escolar.

Iniciamos assim, questionando sobre a frequência destes alunos em suas respectivas salas regulares, ao longo de todo ano letivo e percebemos que onze destes alunos frequentaram assiduamente. Àqueles que não somaram-se a estes, vemos: uma aluna com deficiência intelectual, que teve sua frequência interrompida no mês de setembro de 2015,

alegando que por ter tido seu auxílio mensal recebido pelo programa do Bolsa Família cortado, a família da mesma não encontrava razões maiores para que esta frequentasse à escola; uma aluna autista e com deficiência física, cuja frequência escolar foi impossibilitada por não haver disponibilidade de um cuidador educacional para a mesma, uma vez que esta apresentava total dependência do auxílio de um adulto para realizar atividades de locomoção, higiene e alimentação.

E por fim, um terceiro aluno não obteve frequência na Sala Regular, pois nas palavras de sua professora, o mesmo ainda não possuía condições mínimas para frequentar esta sala, posto que não conseguia permanecer sentado ou manter sua atenção por muito tempo em uma atividade. Apesar de já ter onze anos, este aluno ainda não fala e costuma emitir sons (chiados) e pular para comunicar diferentes situações como fome, dor e cansaço.

No tocante a esta realidade, começamos a refletir possíveis estratégias a serem tomadas pela comunidade escolar, uma vez que, nestes três casos o direito à educação não fora preservado. Assim, o acompanhamento da frequência escolar, bem como o monitoramento sobre a inserção destes na sala regular poderiam ser importantes meios de assegurar a inclusão destes alunos.

Quando questionadas sobre os trabalhos pedagógicos realizados com os alunos no tocante aos conteúdos e atividades propostas, vemos que pouca diferença se percebe entre os alunos do 1º ou do 4º ano do ensino fundamental, posto que em todos os casos, quanto maior o grau de comprometimento da deficiência destes alunos, maior seria sua limitação quanto ao acesso a outros conteúdos, focalizando deste modo os esforços em desenvolver exclusivamente os conhecimentos que envolviam a coordenação motora, a linguagem (atividades de reconhecimento de vogais, junção de consoantes e vogais, formação e leitura de palavras simples) e conhecimentos da matemática, dentre eles: números, formas geométricas, quantidades e distinção de cores.

No entanto, é neste espaço que uma professora declara ter se surpreendido ao perceber que um aluno com deficiência física e intelectual, e de comportamento muito tímido, teria participado de uma atividade proposta a sua turma de 4º ano, o que demonstrou a esta professora, que embora este aluno não possuísse uma coordenação motora fina a ponto de copiar suas atividades, o mesmo concentrava-se em resolver mentalmente as questões apresentadas por esta educadora, quer fosse realizando operações matemáticas, quer fosse respondendo questões relacionadas aos campos da história ou da geografia.

Desse modo, o aluno embora não escrevesse as respostas, aos poucos foi mostrando que oralmente, o mesmo alcançava todos os objetivos que lhes eram traçados, além de também observarmos que só depois deste aluno ter tido o ímpeto de participar da aula, atrevendo-se a responder uma questão que se quer lhe tinha sido dirigida, foi que este ganhou visibilidade mostrando, portanto, que há outras formas de conhecimentos e outros tipos de inteligências, as quais precisam e devem ser consideradas no âmbito escolar.

No terceiro momento, tais relatórios apresentavam um questionamento o qual versava sobre o modo como as professoras avaliavam a participação destes alunos nas atividades propostas. Percebemos, então, que na maioria das vezes os alunos cuja deficiência lhe conferia um maior comprometimento de suas habilidades, foram avaliados com participação regular nas atividades ou em alguns casos com um “precisa melhorar”, sendo que os alunos com menor grau de comprometimento, ou seja, aqueles que conseguiam comunicar-se e ficar “quietos” na sala, recebiam uma boa avaliação de suas participações nas atividades, o que nos permite observar que a avaliação estaria atrelada ao fato destes alunos conseguirem se “comportar” durante as aulas, e não ao seu desenvolvimento cognitivo propriamente dito.

Em seguida, foi perguntado as educadoras se as mesmas percebiam alguma conquista ou avanço pedagógico alcançados com seus alunos, e consideramos importante ressaltar aqui, os esforços de tais docentes ao valorizar cada pequeno avanço de seus alunos, observando de modo específico e individual cada um deles. Todas reconheceram algum avanço, quer fosse no processo de socialização, quer fosse na conquista da autonomia (por parte do aluno), quer fosse no desenvolvimento da leitura e da escrita, em cada uma destas afirmativas, observamos que as próprias docentes refletiam sobre seus papéis na educação inclusiva e sobre a possibilidade de realizá-los com êxito, ainda que numa forma muito inicial.

Todavia, cabe-nos analisar que afirmar “os pequenos avanços de seus alunos”, seria também uma forma de afirmar o sucesso de suas próprias práticas pedagógicas, e que percebendo deste modo, tal reconhecimento poderia ser visto também como uma autoafirmação de suas práticas.

Sobre a avaliação destas educadoras a respeito da permanência ou do progresso destes alunos para os anos/séries seguintes, vemos que a maioria apontava para o progresso de seus alunos, embora justificassem que caso eles permanecessem no ano/série em que se encontravam, estes poderiam aprender ainda mais os conhecimentos destas fases especificamente. No entanto, embora a maioria apresentasse tal posicionamento, nos surpreendemos com a posição diante da situação proposta, defendida por uma educadora, que

insistia na permanência de dois de seus alunos no 4º ano do ensino fundamental, desconsiderando assim o critério distorção idade-série estabelecido pelo Ministério da Educação, posto que ambos alunos possuíam mais de 17 anos, quando que nesta série a faixa-etária indicada seria de 9 a 10 anos.

Logo, questionamo-nos o que justificaria a permanência destes alunos neste ano-série, reforçando ainda mais a distorção idade-série. Acreditamos que uma das possíveis respostas a este dilema estaria na desvalorização das demais inteligências e no errôneo conceito de aprendizagem, a qual de acordo com Sassaki (2006) passa a ter um novo valor, passando a considerar não mais um único aspecto, o da existência e supervalorização apenas da inteligência lógica, mas sim, os diferentes tipos de inteligências elucidados por Gardner e outros, ao afirmar que nesta escola inclusiva, a valorização da inteligência lógica em detrimento das demais não ocorre, isto porque:

[...] professores e alunos sabem que ali se utiliza as inteligências múltiplas. Todos os alunos iniciam a escolaridade sabendo quais das oito inteligências são mais desenvolvidas em cada um. Todos os alunos estudam fazendo uso de suas melhores inteligências tanto na sala de aula como fora dela (SASSAKI, 2006, p.130).

Em seguida, questionamos tais educadoras sobre sugestões para o ano letivo de 2016, a serem fornecidas às respectivas docentes que lecionaram aos que eram seus alunos, e assim mais uma vez, percebemos uma valorização da inteligência lógica, uma vez que a maioria fez referência a “estimular a leitura e a escrita dos alunos”. Em contrapartida, vemos uma preocupação de uma delas no tocante a “uma adaptação dos materiais referentes aos conteúdos do quarto ano”, o que nos aponta para uma possível mudança no que diz respeito às atividades que serão propostas aos alunos, para serem ministrados nos anos seguintes e que havendo adaptação, os alunos conseguiriam aprender.

Em concordância com esta primeira análise dos dados já coletados, trazemos uma fala de Canuto e Lucena (2015), quando estes afirmam que:

Quando transportamos essa ideia de poder para a atmosfera escolar, é perceptível pelo sistema organizacional da mesma que há uma hierarquia, que coloca o aluno no término da escala de poder, ou seja, o educando/a é por muitas vezes, entendido/a e tratado/a com uma massa de modelar, que ainda não possui forma definida, ou desejada (CANUTO; LUCENA, 2015, p.126).

Partindo desta ideia, chegamos aos momentos finais dessa nossa primeira aproximação, observando que muitas vezes temos tratado nossos alunos, no nosso caso

especificamente em se tratando dos alunos com deficiência, como sendo massas de modelar, os quais tentamos moldar ao que julgamos “civilizado”, “dentro dos padrões” ou nas palavras destas docentes um aluno “comportado”.

Vimos que a pessoa com deficiência é historicamente situada em sua militância (quer seja por meio dos Movimentos Sociais ligados à PcD, quer seja no tocante as lutas dos pais destes por uma escola e uma sociedade mais igualitária) e, não à toa, justifica-se a sua presença hoje em nossas escolas e que por sinal também lhes pertence.

Observamos que as pessoas com deficiências ainda são pouco visibilizadas e que tampouco se exerce o olhar da alteridade, valorizando-o enquanto sujeito, o qual se encontra emaranhado nestas relações de interdependências, sobre as quais uma vez que focamos na escola como *locus* de nossa pesquisa, espera-se que este seja um espaço o qual deveria ser privilegiado, no tocante a valorização do saber do outro, conforme as legislações inerentes à educação inclusiva.

Temos visto que a visibilidade da pessoa com deficiência em muitos casos encontra-se atrelada aos esforços destes em fazer-se notados, quer seja pulando ou fazendo chiados, em comportamentos considerados “inadequados”, quer seja surpreendendo a todos ao mostrar que, ao contrário do que se pensa, o indivíduo está lá e mesmo que não escreva ou não corresponda ao que necessariamente lhe é cobrado, ele está lá, e segue aprendendo e esperando por uma oportunidade na qual poderá evidenciar o que já sabe.

Consideramos de grande valia esta primeira aproximação com nosso campo, posto que nos sentimos ainda mais inquietas a investigar sobre nosso objeto de pesquisa, nos permitindo concluir este primeiro momento ainda de forma aberta, uma vez que ainda há muito a ser aprofundado e descoberto ao longo deste percurso que nos tem sido proporcionado por meio do mestrado em educação.

4.1. ANÁLISE DA CATEGORIA **ESCOLA INCLUSIVA**

Analisando documentos nacionais no tocante às leis mais recentes, as quais versam, em parte ou no total, sobre as políticas de Inclusão Educacional, vemos a meta 4 do Plano

Nacional de Educação (PNE), a qual estabelece enquanto objetivo a ser alcançado nos próximos anos:

[...]universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente na rede regular de ensino**, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.24, grifo nosso).

Por se tratar de uma meta estabelecida pelo Ministério da Educação - MEC, notamos que de um contexto macrossocial ao microssocial, Estados, Municípios e a escola (enquanto unidade local) precisam se adaptar ao que se propõe neste contexto, uma vez que, conforme lemos na redação desta meta, o acesso à educação básica se dará preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, as que aqui identificamos por escolas regulares. No entanto, temos de ponderar que a escola é neste emaranhado de poderes, percebida como sendo a unidade de menor gradiente de poder frente à hierarquia de poderes no âmbito do Setor Público.

Nesta perspectiva, a escola na qual realizamos nosso estudo se percebe como participante deste novo cenário, com metas a alcançar e adequações a cumprir, e muito embora se trate de uma mudança imposta verticalmente (de cima para baixo), o que vemos na prática é uma escola que a cada dia se reconfigura e assume novos papéis, ressignificando seus objetivos e percebendo que se a sociedade se transforma, esta também não está isenta de sofrer modificações em função de todo o contexto social, político e cultural na qual a mesma encontra-se inserida.

Assim, ao lermos o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola, vemos que apesar de estar há pouco tempo buscando se adequar aos moldes da educação inclusiva, a mesma o faz com certo tom de discurso oficial, muito embora na maioria das vezes explicitando os dilemas de sua realidade, visto que das 11 problemáticas listadas neste documento, duas fazem referência ao processo de inclusão, em que se lê:

No contexto atual temos enfrentado algumas problemáticas dentre as quais podemos citar:

- A inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares, tendo em vista o fato de que grande parte dos nossos professores, se queixam de não estar preparados para trabalhar com essas crianças.
- A falta de motivação de alguns professores em buscar qualificação profissional na área de Educação especial (EFRC, 2015, p. 7).

É possível percebermos, que em documentos oficiais a escola já apresenta uma preocupação quanto ao processo inclusivo de seus alunos, porém, ainda reconhecendo as limitações por esta enfrentada. Sendo o Projeto Político Pedagógico um espaço para se discutir a proposta pedagógica da escola, assim como sua filosofia, vemos que Campbell (2009), em concordância com tal aspecto, afirma que a inclusão necessita ser pensada em todos os aspectos da escolarização, provocando mudanças significativas e abrangentes em todos eles, aos quais destaca “infraestrutura física (prédios), organização escolar, filosofia da escola (proposta pedagógica), pessoal, pedagogia, currículo, avaliação e atividades extracurriculares” (CAMPBELL, 2009, p.149).

Todavia, nos cabe atentar para o fato de que ambas problemáticas retiradas do PPP, fazem menção à preparação dos professores para efetivar uma educação inclusiva e assim ensinar aos educandos com deficiência. Por esta razão buscamos incitar a discussão começando pelo questionamento de qual seria o principal papel da escola, por compreender que esta é uma percepção mais ampla e que interfere diretamente em suas práticas educativas, e entre as respostas percebemos que o discurso oficial de “formar cidadãos” foi incorporado por todas elas, o que fica explícito nas seguintes falas:

Formar cidadãos, né! Formar cidadãos capazes de pensar, de agir (pausa) isso. (Informação verbal).¹⁷

O papel da escola tá em si, é... formar cidadão, primeiro, né! E eu acho que hoje em dia a escola tá sendo ao invés de ser a segunda família tá sendo a primeira das crianças. (Informação verbal).¹⁸

Nestes discursos, percebemos que o conceito implícito de ser cidadão se constitui como aquele que é capaz de pensar e agir por si próprio, porém, a fala da Gestora Gabriela nos permite refletir sobre o papel da família no tocante à formação dos educandos, sendo, na compreensão desta gestora, a escola como uma responsável posterior, uma vez que este processo deveria ser protagonizado pelos familiares.

Outra percepção que nos chamou a atenção foi à fala da Secretária Sandra, a qual afirma que ser cidadão é: “aquela pessoa, no meu entendimento né, que cumpre tudo conforme o que determina a lei, sabe e conhece seus direitos de ir e vir, sabe e conhece os direitos de acesso à informação, acesso à saúde, acesso à educação, ou seja, é uma pessoa bem informada” (Secretária Sandra). Desse modo, observamos que para esta funcionária o

¹⁷ Entrevista cedida pela gestora Giulia, 2016.

¹⁸ Entrevista cedida pela gestora Gabriela, 2016.

conceito de cidadania estaria intrinsecamente ligado a capacidade de ter informação e a partir disto se valer delas.

Ao buscar nos documentos que versam a respeito da proposta da educação inclusiva, observamos que estes reforçam o discurso de formação para a cidadania, e que perceber o aluno com deficiência como um cidadão de direito (no tempo presente), é também esperado por esta escola, uma vez que:

A educação inclusiva deve ser entendida como [...] um meio de assegurar que os alunos que apresentem alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros e que todos sejam **cidadão de direito** nas escolas regulares, bem-vindos e aceitos, formando parte da vida naquela comunidade (CAMPBELL, 2009, p.139, grifo nosso).

Assim, destacamos uma das falas, a qual percebemos ser mais abrangente e por nos permitir compreender de modo mais profundo o papel da escola, a qual seria: “promover a possibilidade de um futuro para as crianças, para os alunos, através da aprendizagem” (Supervisora Sílvia). Ou seja, a mesma ressalta que por meio da aprendizagem, o aluno será capaz de ampliar suas possibilidades quanto ao seu futuro, concordando com a concepção de que a educação inclusiva, vem para ampliar os horizontes dos alunos com deficiência, buscando promover a sua inclusão social, todavia esta profissional não menciona o que a escola tem feito para promover a aprendizagens destes alunos, trazendo para o campo da possibilidade e recuando ao mesmo tempo, uma vez que esta “pode não existir”.

Todavia, ainda analisando a fala da Supervisora Silvia, vemos que a proposição que algo que não acontece hoje, mas que poderá ocorrer no “futuro”, nos permite contrapor a esta fala a concepção de que a aprendizagem deve também ser garantida no momento presente, uma vez que o espaço de atuação da escola configura-se no aqui e agora. Remeter este olhar sempre para algo que está para acontecer pode tornar-se uma fuga para não se discutir e problematizar o momento do qual se fala e que, portanto, também se vive.

Refletindo sobre esta escola que repensa seu papel e seu campo de atuação, vemos que esta começa a buscar e a conceber sua filosofia sob um viés que passa a abarcar todos os seus alunos, pois considerando o crescente número de alunos - público alvo da educação especial- nas escolas regulares, atribuindo a sua presença maior visibilidade, a medida que se amplia este quantitativo, vemos também que “os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não deixam dúvidas de que o movimento de inclusão no Brasil é irreversível” (CAMPBELL, 2009, p. 146), ou seja, é preciso pensar na escola que se construirá a partir desse ponto.

Por esta razão e após situarmos conceitualmente o cenário no qual emerge a educação inclusiva, ancoramos nosso trabalho na concepção da autora Campbell (2009), para a qual a inclusão no Brasil constitui-se neste *processo irreversível*, ou seja, um paradigma que pressupõe um avanço na história da pessoa com deficiência e cujo patamar de alcance pressupõe uma preocupação com o que será feito desse contexto em diante.

Assim, consideramos importante compreender como os profissionais da educação desta Escola, concebem o conceito de educação inclusiva e como este desdobra-se na prática, uma vez que observando Eliasianamente, percebemos que as percepções de tais profissionais poderão nos explicitar ou nos auxiliar a compreender quais as funções que estes têm exercido dentro do espaço escolar, e como estas perspectivas estende-se nestas práticas que se inserem nos emaranhados dessas relações de poder.

Dentre as respostas ao que seria uma escola inclusiva, encontramos:

É aquela escola que respeita as pessoas como elas são, recebe, respeita, cuida, realmente como elas são. Incluindo ela da forma que ela é. (Informação verbal).¹⁹

Escola inclusiva, eu entendo que seja um ambiente onde a criança ela possa não só aprender, mas que ela possa desenvolver. Desenvolver tanto através da forma cultural, como cidadã. (Informação verbal).²⁰

Ao mencionar o respeito às pessoas como elas são, em referência a PcD, observamos que esta fala aponta para a relação em que, uma vez sendo estigmatizados, os *outsiders* necessitam ser aceitos pelos considerados estabelecidos, e tal processo só poderá ocorrer havendo um reequilíbrio na balança de poder inerente a esta figuração surja, assim, um novo gradiente de poder, conferindo visibilidade ao que antes era despercebido.

Observamos também na fala da gestora uma compreensão de que, ao incluir, a escola deve respeitar e receber a pessoa em suas próprias especificidades. Aspecto que encontra-se em concordância com a diretriz apontada por documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual ressalta que é a escola quem deve adaptar-se ao aluno e não o inverso.

Tal aspecto fica também explícito na fala da Professora Pâmela, para a qual a escola inclusiva é: “aquela escola que venha preparar não só o aluno com necessidades especiais, mas **preparar em si a sala regular** para que acolha bem esse aluno, pra que esse aluno

¹⁹ Entrevista cedida pela gestora Giulia, 2016.

²⁰ Entrevista cedida pela supervisora Silvia, 2016.

especial se desenvolva” (Informação verbal, grifo nosso). Todavia, compreendemos que não é apenas a sala regular quem deve se preparar, mas sim, toda a escola.

Já a fala da supervisora Silvia, denota uma preocupação com o desenvolvimento da criança com deficiência, o que nos chama a atenção para a percepção de que a inclusão pressupõe aprendizado e desenvolvimento daquele que é incluído, uma vez que é preciso atentar para o fato de que para Campbell (2009, p.139) compreender “a inclusão escolar como mero acesso de aluno com deficiência na classe comum” seria o mesmo que ter um entendimento errado do que seria a inclusão, uma vez que a mera inserção no espaço físico nos remeteria ao paradigma da integração.

No entanto, ressaltamos também algumas compreensões que num primeiro momento parecem condizer com o entendimento dos autores, porém, quando analisada com mais atenção, apresentam alguns aspectos a serem melhor discutidos, a exemplo quando a Professora Patrícia afirma que:

A escola que inclui, a escola que ajuda, a escola que educa sem levar em conta se o aluno é deficiente ou se ele não tem deficiência, se ele é especial ou se ele não é especial. Pra mim todos são especiais. (Informação verbal²¹).

O que nos chama atenção nesta fala é o argumento desta professora de que para ela “todos são especiais”, o que pode resultar em uma armadilha, uma vez que é preciso atentar para o aluno de um modo específico, considerando que generalizar os alunos com deficiência aos demais, pode ocasionar numa descaracterização do aluno com deficiência.

Assim, a Professora Poliana nos diz que:

Escola inclusiva é você incluir a criança como um todo. Não é só incluir a criança em sala formando quantidade, mas dar a ele o direito de aprendizagem (Informação verbal)²².

O direito de aprendizagem é ressaltado pela professora Poliana, o que nos remete a fato de que “a educação de alunos com necessidades educacionais especiais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão” (CAMPBELL, 2009, p. 147). E por esta razão, é preciso que o professor preocupe-se com a aprendizagem de todos os seus alunos e que ao dizer que a inclusão desta criança deve dar-se “como um todo”, pressupomos que tal professora atenta para o fato de que o direito da inclusão expande-se e abrange toda a escola, desde a sala regular aos demais espaços sociais desta.

²¹ Entrevista cedida pela professora Patrícia (2016).

²² Entrevista cedida pela professora Poliana (2016).

Ainda sobre a concepção da escola inclusiva, nos chama a atenção a fala da Gestora Gabriela, uma vez que para ela aquela escola não estaria promovendo a inclusão,

Pelo menos aqui sinceramente eu não vejo que ela está sendo inclusiva não. Porque assim, a questão de você pôr uma criança que é especial na escola, você tem que dar todo o subsídio para aquela criança. E a gente sabe que na realidade é tipo uma **mesclagem**. (Informação verbal, grifo nosso)²³.

Sobre o termo *mesclagem*, compreendemos que Gabriela faz referência a reunir em um mesmo espaço físico alunos com deficiência com os alunos não deficientes, o que remete ao paradigma da *integração escolar* conforme já apresentado nas seções anteriores deste trabalho.

Ao se referir ao processo de matricular as crianças com deficiência na escola regular a professora alerta para a falta de subsídios, ou seja, recursos materiais e humanos necessários à inclusão, pois a seu ver seria necessário a contratação de um cuidador educacional para cada criança com deficiência, ao afirmar que:

Pra você **ter** uma criança que esteja aqui na escola que seja especial, pra mim, **teria** que ser cada um ter o seu cuidador, porque aí **seria** preocupação **só dele** (do cuidador), que não é o caso que acontece (Informação verbal, grifos nosso)²⁴.

Analizando a sequência dos verbos que são apresentados na fala desta gestora, observamos que “ter... teria... seria...” são verbos que denotam uma relação de condicionamento em que “teria” e “seria” resultariam na primeira premissa - ter uma criança com deficiência na escola - para que só então fosse concretizada a educação inclusiva, logo esta só seria possível se para cada criança com deficiência houvesse a figura de um cuidador educacional, o que propõe implicitamente um ensino individualizado cuja responsabilidade pedagógica recairia sobre o cuidador e não sobre o professor deste. Ao final, a expressão de negação construída por Gabriela “não é o caso”, nos permite observar que, na sua percepção, a educação inclusiva não acontece em razão da não disponibilidade de um cuidador.

Questionamos aqui até que ponto cada indivíduo com deficiência necessita de fato do auxílio de um cuidador, uma vez que segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva

²³ Entrevista cedida pela gestora Gabriela (2016).

²⁴ Entrevista cedida pela gestora Gabriela (2016).

da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, s/p) o cuidador educacional seria um dos (e não o único) recursos necessários à inclusão, uma vez que:

Na área da educação, sob a perspectiva da educação inclusiva, faz-se necessária a disponibilização de suportes como a oferta de equipamentos e ajudas técnicas, incluindo-se aí a contratação de Cuidadores como forma de viabilizar a iniciativa e continuação destes alunos que apresentam necessidade de auxílio na alimentação, na higiene, para vestir-se e outras, na rede de ensino.

Porém, embora a função deste surja como um apoio às necessidades de alimentação, higiene e entre outras, é preciso refletir sobre a real necessidade desta nova figura na sala de aula que seria a do Cuidador Educacional, uma vez que crianças cuja deficiência apresentam pouco comprometimento cognitivo, físico ou motor não necessitariam deste cuidador, e que ao assumir a postura de que para cada criança com deficiência um profissional seria contratado e que o aluno seria preocupação só (exclusivamente) do cuidador, estamos com isso “isentando” o professor da sala regular de preocupar-se pedagogicamente com este aluno e assim, transferindo para o cuidador (profissional cuja formação não abarca o Curso de Pedagogia e nem outras Licenciaturas) a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem do referido aluno.

Este pensamento é evidenciado ainda na fala desta gestora:

E ainda tem a questão dos professores da sala regular, que também ele não tem um... ele não tem um... (pensativa) não dão, vamos dizer, cursos mesmo que seja pra o professor da sala regular, ele não tá diretamente ligado a criança, de tá no pé dele o todo tempo, até porque o professor tem uma sala com um número de alunos grande. (Informação verbal)²⁵.

Ao reclamar do número de alunos da sala regular, a gestora afirma que o professor “*não tá diretamente ligado à criança*” com deficiência, o que nos permite pensar que a chegada desta criança sugere esta nova configuração, porém ao nosso ver o professor (com todas as suas limitações) ainda é o profissional mais indicado a assumir e a traçar os objetivos pedagógicos com tais alunos.

Observamos, ainda, que nesta fala há a presença de uma perspectiva tradicional da educação, uma vez que segundo a gestora Gabriela, o professor precisaria estar no “pé” da criança o tempo todo, o que sugere o aluno como sujeito passivo no ato educativo. Porém, pensando o processo educativo por meio de uma pedagogia progressista e socioconstrutivista veríamos que não se faria necessária uma figuração apenas limitada à pessoa do professor e

²⁵ Entrevista cedida pela gestora Gabriela, 2016.

do aluno com deficiência, uma vez que numa perspectiva Vygotskyana, outra criança, que soubesse um pouco mais, poderia mediar o conhecimento e sob a supervisão do docente, contribuir no processo de ensino-aprendizagem das demais. Tal perspectiva não apenas percebe o educando enquanto sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, bem como lhe confere maior autonomia ao longo deste processo.

Campbell (2009) explica que a teoria interacionista de Vygotsky se divide em três níveis de desenvolvimento no tocante a aprendizagem, sendo eles:

Nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de o indivíduo solucionar independentemente as atividades que lhes são propostas; nível de desenvolvimento potencial – determinado por meio da solução de atividades realizadas sob a orientação de uma outra pessoa mais capaz ou cooperação com os colegas mais capazes; e zona de desenvolvimento proximal – considerada como um nível intermediário entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (CAMPBELL, 2009, p. 161).

A cooperação citada por Campbell e presente na teoria Vygotskyana, não apenas beneficia o processo educativo do aluno com deficiência, mas também o dos demais educandos. Sobre a importância da cooperação na educação inclusiva, vemos que a colaboração “é fundamental no processo de construção e transformação coletiva para possibilitar uma educação que considere as diferenças e possibilite avanços na aprendizagem dos professores e alunos” (BEDAQUE, 2015, p. 34).

Em se tratando desta pedagogia mais centrada na figura do professor, vemos que de acordo com Almeida (2015), a situação que habitualmente encontramos nas salas de aula destas escolas cujas práticas aproximam-se mais de uma pedagogia tradicional, sendo aquelas nas quais:

[...] o professor escolhe e determina uma tarefa para todos os alunos realizarem individualmente e uniformemente, sendo que para os alunos com deficiência intelectual ele oferece outra atividade facilitada sobre o mesmo assunto ou até mesmo sobre outro completamente diferente (ALMEIDA, 2015, p.25).

Para a autora, o mais correto seria permitir ao educando a escolha de qual atividade lhe seria mais atrativa, assim, ao estudar o tema do ciclo da água, por exemplo, o aluno poderia optar pela explicação oral, por um trabalho escrito, uma maquete e entre outros. A diversidade de instrumentos não apenas beneficiaria o estudante com deficiência, como tornaria aquela aula mais atrativa para toda a turma da sala regular.

Por fim, ressaltamos uma concepção simplista da escola inclusiva a qual apresenta a escola como mero espaço de interação e resumindo o processo inclusivo da PcD apenas na sua socialização, tal como afirma a Cuidadora Cláudia: “eu entendo assim de interagir com os meninos, tanto quanto os alunos especiais quanto os da sala regular”. Observamos que ao fazer a distinção entre estes e aqueles, Cláudia passa a considerar os “alunos especiais” como não sendo os mesmos aos que ela chama de “os da sala regular”, nos permitindo inferir que a sala regular nesta escola ainda não é um espaço comumente ocupado pelo aluno com deficiência.

A esse respeito Campbell (2009, p. 142) afirma que “não basta que a escola matricule o aluno, pois, na perspectiva inclusiva, não se espera mais que a pessoa com deficiência se integre por si mesma, e sim que a escola se transforme para possibilitar essa inserção”. Logo, o integrar-se por si mesma estaria atrelado a esta ideia da matrícula pelo simples papel da “integração”, ou seja, o simples fato de que dividir o mesmo espaço seria a inclusão, mas que como já vimos neste trabalho, não é.

4.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DAS RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA: ENTRE A **SOCIALIZAÇÃO E A INDIVIDUALIZAÇÃO**

Pensar nas relações de interdependência as quais são descritas por Elias (2012), a começar pelas relações estabelecidas entre pais e filhos, nos permite perceber que estas vão sendo modificadas ao longo do tempo e dos costumes de uma sociedade, uma vez que: “encontramo-nos em um período de transição no qual a relação de pais e filhos mais antigas, estritamente autoritárias e outras mais recentes, mais igualitárias, coexistem e ambas as formas, frequentemente, encontram-se misturadas dentro das mesmas famílias” (ELIAS, 2012, p. 471).

Tais relações – autoritárias e/ou igualitárias – são percebidas também no espaço escolar, uma vez que a criança de um modo geral tende a interpretar as relações a partir do modelo que encontra dentro de sua casa, considerando – ainda que num primeiro momento – que a mesma irá vivenciá-la de igual modo ao qual se relaciona com seus pais.

Não demora muito para que os alunos com deficiência ao ingressarem na escola se deparem com as relações de interdependência nela já estabelecidas e, deste modo, ainda que não explicita sua compreensão acerca deste processo, o educando com deficiência, já traz consigo suas próprias percepções quanto a seu modo de relacionar-se com os demais, bem como os gradientes de poder, assumidos em seu próprio ambiente familiar, tentando, pois num primeiro momento viver as relações de sua casa de igual forma na escola a qual o recebeu.

Norbert Elias ao tratar deste assunto, nos alerta que se por um lado os pais são os que detêm maior gradiente de poder, na hierarquia que lhes é conferida, por outro lado, os filhos por sua vez também exercem o poder à medida que trazem aos pais o dever de reorganizar-se de modo a atender as necessidades desses novos sujeitos. Assim, Elias (2012) assinala: “As coisas não se limitam ao poder dos pais sobre os filhos e, normalmente, os filhos, inclusive os recém-nascidos, também exercem poder sobre seus pais. Em muitos casos, o nascimento de um filho obriga os pais a reorganizarem sua vida”. (ELIAS, 2012, p.475).

Porém, em se tratando da pessoa com deficiência, esta relação de interdependência ganha novas peculiaridades, pois seja por motivo de compensação, a fim de minimizar as crises de birra ou os problemas de comportamento, ou por motivo de culpabilidade, boa parte das famílias acaba cedendo aos filhos, a opção de decidir eles próprios “o quê, quando e como fazer o que querem”, não ensinando, por exemplo, situações em que o desejo da criança deverá ser negado, ou até mesmo não permitindo-lhes viver o sentimento de frustração, uma vez que nem sempre será possível ceder as vontades ou desejos desta criança.

Mas, não é só na família que estes sujeitos por motivos diversos acabam sobrepondo suas vontades, este aspecto pode também ser percebido nas relações presentes na escola, pois se ao tempo em que o educando deve buscar adaptar-se à escola é, em contrapartida, de maior responsabilidade da escola, adaptar-se as especificidades daquele educando, não o inferiorizando ou limitando seu desenvolvimento, mas dando-lhe condições de desenvolver-se de modo pleno tal qual seus pares, o que nos permite conjecturar que não é deixando o educando “livre” – sem direcionamento pedagógico – na escola ou “isolado” - em uma sala a parte – que sua inclusão estará acontecendo. Tratamos aqui da necessidade que este educando terá de receber os esforços de toda a equipe escolar envolvida neste processo adaptando currículo, atividades, bem como sistemas avaliativos para que a aprendizagem deste de fato aconteça e que *a priori* seja na sala regular.

Por esta razão a escola inclusiva precisa repensar em si conceitos que seriam seus pilares a fim de nortear, ainda que implicitamente, suas práticas pedagógicas. Entre os conceitos a serem repensados destacamos o da alteridade, uma vez que se faz urgente e necessário educar para pensar no outro, como alguém que sendo diferente de nós (com limitações físicas, intelectuais ou qualquer outra deficiência), não nos é por inferior, ainda mais quando tratamos do contexto da infância conforme destaca Oliveira (2002), devemos, pois “reconhecer a alteridade da infância implica acolher sua absoluta heterogeneidade, sua absoluta diferença, no que diz respeito ao mundo do adulto” (OLIVEIRA, apud FLEURI, 2006, p. 511).

Por alteridade compreendemos como sendo “enquanto reconhecer-se no outro, mesmo que a princípio existam diferenças físicas, psíquicas e culturais” (MOLAR, 2012, p.1444). Na educação a aplicação do conceito da alteridade quando a ela direcionado, faz com que a educação passe a:

[...] ser concebida como o processo construído pela relação particular e intensa entre diferentes sujeitos, os quais possuem opções e projetos também diferenciados. Em meio ao processo interativo, ocorre, não apenas a aprendizagem de conceitos, informações, mas, sobretudo, a compreensão dos contextos em que surgem os contatos, os relacionamentos de sujeitos plurais para a apreensão dos elementos que adquirem significado. (MOLAR, 2012, p.1452)

E ao refletirmos sobre o papel da família, vemos que de acordo com Elias “a família de nossos dias cedeu para outras instituições, sobretudo para o Estado, muito das funções que antes definiam seu caráter” (ELIAS, 2012, p. 490), o que faz emergir desta necessidade a criação da escola como um processo pelo qual a família deixa de ser a única responsável pela educação dos filhos e passa (ainda que hipoteticamente) a dividir esta tarefa com pessoas que uma vez estando melhores preparadas, poderão agir de modo mais pensado, coerente e pedagogicamente planejado.

Tratamos aqui de forma hipotética, pois analisando nosso objeto de estudo, podemos constatar que em muitos dos casos, a família se isenta totalmente, recaindo sobre a responsabilidade da escola o dever de educar tais alunos, quando na verdade concebemos que a educação só acontece de fato quando há uma parceria entre família e escola, e só por meio desta relação fortalecida é que se torna possível provocar mudanças na sociedade.

Rodrigues (2007, p.98), ao afirmar que “a escola é um espaço de encontros e desencontros, encantos e desencantos”, nos aponta para as múltiplas possibilidades de

sentimentos e provocações que a escola pode ocasionar desde o acolhimento ao estranhamento, da exclusão a inclusão, e muitos outros.

Por “encontros” compreendemos como um processo de reconhecimento de sua individualidade no outro, ou seja, uma criança com deficiência que recebe a oportunidade de conviver com seus pares socializa muito mais facilmente do que aquela que por alguma razão encontra-se impossibilitada de tal convivência, estando limitada entre os muros de seu quarto ou de sua casa, tal como acontecia em outras épocas.

E à medida que a criança vai se aproximando e se distanciando dos seus, ela vai se percebendo enquanto sujeito de sua história, em um processo cujas faces se desdobram em socialização/individualização, numa perspectiva de que todos são dotados de talentos e de limitações, e que a escola, como espaço da busca pelo desenvolvimento pleno do educando deve, sobretudo, caracterizar-se por minimizar as limitações deste educando, dando-lhe a possibilidade de desenvolver suas potencialidades.

No entanto, há de se ressaltar que há uma linha muito tênue entre a medida com a qual devemos exercer tal igualdade ou diferenciação no tocante as relações humanas e neste caso educacionais, pois a mesma pode inferiorizar ou descaracterizar o indivíduo, forçando-o a assumir algo que não lhe é próprio, conforme destacam Santos e Nunes (2003, p.56): “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza; e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Por esta razão, os autores apontam para a necessidade de uma igualdade que reconheça – e não anule - as diferenças e de uma diferença que não alimente e nem (re) produza as desigualdades. (SANTOS; NUNES, 2003).

Porém, ainda que difícil e prematuramente trilhado, vemos que este ainda é o caminho que favorecerá o processo individualização/socialização da pessoa com deficiência, pois, é desse modo que vemos fazer-se da criança ‘incivilizada’, um adulto mais ou menos civilizado, conforme vemos nas leituras de Norbert Elias (2012), ultrapassando o “ideal de criança socialmente aprovado” (ELIAS, 2012, p.474) e compreendendo que “toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com os outros” (ELIAS, 1994, p.67).

Civilização e individualização são numa perspectiva eliasiana, faces de um mesmo processo, indissociáveis, uma vez que “aquilo que, visto por um aspecto, se apresenta como um processo de individualização crescente é, visto por outro, um processo de civilização” (ELIAS, 1994, p. 103). Ao apresentar a diferença e ao mesmo tempo complementariedade

destes em um mesmo processo, Elias aponta para a também indissociável distinção entre a sociedade e o indivíduo, posto que se o primeiro termo refere-se aos indivíduos em sua coletividade, o segundo só poderá existir quando em função do primeiro.

Cabe-nos também esclarecer que compreendemos enquanto socialização “o processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser membro de uma sociedade” (BERGER; BERGER, 1975, p. 204). Para estes autores a socialização ocorre num contínua interação entre o indivíduo e “os outros” e pode também ser descrita como “a imposição de padrões sociais à conduta individual” (BERGER; BERGER, 1975, p. 204), percebermos neste último uma relação possível entre esta face da socialização e o processo de individualização, tal como é descrito em Elias.

Desse modo, a melhor explicação para ambos os processos no tocante ao espaço da escola regular seria observar que se por um lado é na escola que o educando com deficiência terá a oportunidade de estar em contato com a sociedade, em seus usos e costumes, por outro lado, é também na escola que este mesmo educando verá sua identidade aos poucos ser construída e consolidada, por meio do que chamamos Eliasianamente de processo de individualização.

Mas tais processos embora não planejados quanto aos seus resultados, são favorecidos à medida que vivenciados por práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e a heterogeneidade.

Entre os recursos disponibilizados pela Escola Inclusiva encontramos, sobretudo, o serviço da Educação Especial, que visa assessorar professores e alunos em todo este processo inclusivo, o qual é denominado Atendimento Educacional Especializado – AEE, possuindo como público-alvo alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Para compreender cada uma destas categorias trazemos aqui conforme na Resolução nº4 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009):

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento

humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, s/p).

Em nossa pesquisa nos deparamos com alunos com Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, Autismo e Deficiência Física, optamos por aprofundar nossa pesquisa atentado para os casos dos alunos com deficiência que estariam há mais tempo na escola, por compreender que o fator tempo poderia nos auxiliar a perceber com maior clareza os ditames inerentes ao processo de inclusão.

Observando as especificidades das deficiências encontradas em nossa pesquisa, vemos que antes de tudo se faz necessário compreendermos quais são estas deficiências e como elas são definidas. Assim, vemos que por Deficiência Intelectual, sabemos que esta não pode ser compreendida como uma doença, e de acordo com Almeida (2015) suas causas são ainda desconhecidas, todavia a autora ressalta que:

A deficiência intelectual se manifesta geralmente na primeira infância, na idade pré-escolar ou ainda nos anos escolares quando se torna evidente uma lentidão anormal na evolução do comportamento, sob a forma de dificuldades na adaptação às exigências da vida cotidiana, na compreensão e utilização da linguagem e na assimilação de significados gerais ou abstratos. (ALMEIDA, 2015, p. 18).

Algumas síndromes e transtornos podem apresentar-se atreladas a um déficit cognitivo, entre elas destacamos a Síndrome de Down, a qual é descrita por Almeida (2015, p.18) como “uma alteração genética que ocorre na formação do bebê, no início da gravidez, é uma condição cromossômica causada por um cromossomo extra no par 21 (trissomia 21)”. No caso de um dos alunos de nossa pesquisa, a Síndrome de Down encontra-se associada a uma Deficiência Intelectual.

Por Transtorno do Espectro Autista, compreendemos a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V, que este se caracteriza por apresentar “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” e “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (APA, 2014, p.50).

Assim, embora também não saibamos a causa do autismo, sabemos que pessoas com este transtorno aprendem a lidar com suas limitações e quando estimulados conseguem desenvolver-se nas áreas que lhes foram afetadas.

Para compreender o conceito de deficiência física trazemos o Decreto nº 5.296/2004 da legislação brasileira, no qual a deficiência física é definida como uma “alteração completa

ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física” (BRASIL, 2004, s//p).

Alunos com Síndrome de Down, Autismo, Deficiência Intelectual e/ou Deficiência Física representam apenas uma parte da diversidade de deficiências que ingressam nas escolas inclusivas, todavia, a partir da reflexão sobre o processo inclusivo destes, podemos extrair aprendizados que servirão à inclusão das demais pessoas com deficiência.

Em todos os casos, o indivíduo com deficiência se percebe também dentro deste processo de individualização o qual é descrito por Elias como sendo este percurso em que o indivíduo segue se constituindo e, ao mesmo tempo, se diferenciando dos demais, exercendo novas funções à medida que vai se percebendo em novas figurações.

Nessa perspectiva, observamos que:

[...] desde a infância, o indivíduo é treinado para desenvolver um grau bastante elevado de autocontrole e independência pessoal. É acostumado a competir com os outros; aprende desde cedo, quando algo lhe granjeia aprovação e lhe causa orgulho, que é desejável distinguir-se dos outros por qualidades, esforços e realizações pessoais; e aprende a encontrar satisfação nesse tipo de sucesso (ELIAS, 1994, p. 120).

De igual modo indivíduos com deficiência vão se adequando à rotina escolar, buscando aprovação e demonstrando satisfação à medida que vão se apropriando deste espaço que lhes pertence. Neste processo de individualização vivido no espaço escolar, ressaltamos a importância destes indivíduos desenvolverem-se também no tocante às habilidades de autocontrole e independência pessoal, a esse respeito Elias (1994) acrescenta que:

O autocontrole do indivíduo, por conseguinte, é dirigido para ele não sair da linha, ser como todos os demais, conformar-se. Muitas vezes não é menos difícil conformar-se num aspecto do que distinguir-se em outros. Sem dúvida, nunca é tarefa simples chegar ao equilíbrio entre o ser como os demais, em alguns aspectos, e ser singular e diferente deles em outros. (ELIAS, 1994, p. 120).

Nesta perspectiva, partindo do entendimento de que “sendo relacional e dialógico e ao mesmo tempo singular, o ser humano se constrói no encontro com o outro e nos embates com as diferenças” (MANTOAN, 2004, s/p), percebemos a escola constitui-se neste espaço em que ocorrem tais embates, onde estes indivíduos reconhecem suas singularidades e ao mesmo tempo percebem a presença do outro, como sujeito que sendo diferente de si é também possuidor de características que lhes são únicas.

A esse respeito Mantoan (2004) afirma que:

Conviver com o outro, reconhecendo e valorizando as diferenças é uma experiência essencial à nossa existência, mas é preciso definir a natureza dessa experiência, para não se confundir o estar com o outro com o estar junto ao outro. Estar junto ao outro tem a ver com o que o outro é – um ser que não é como eu sou, que não sou eu. Essa relação forja uma identidade, imposta e rotulada pelo outro. (MANTOAN, 2004, s/p).

Logo, estar com este “outro” numa perspectiva relacional seria o oposto de estar apenas na presença do outro, uma vez que é nesta relação que se percebe “o ser que não é quem eu sou”. Numa escola inclusiva seria o mesmo que perceber na convivência dos próprios alunos a oportunidade de se discutir as diferenças e de assim contribuir na construção de seus processos identitários.

Um exemplo disto é quando alunos não-decipientes convivem com alunos que possuem alguma deficiência, sabemos que o primeiro perceberá no segundo uma limitação que ele (o primeiro) não possui, mas que neste processo inverso o segundo também perceberá no primeiro habilidades e dificuldades que o outro não possui.

Segundo Campbell (2009, p. 152) “todo aluno merece uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender na convivência com as diferenças e que valorize o que ele consegue entender do mundo e de si mesmo”. Levando-nos a refletir sobre a real contribuição da escola para o processo de individualização/socialização do aluno com deficiência. Percebemos que uma vez se situando nesse patamar das discussões sobre as diferenças, esta (a escola) deveria considerar o que este aluno pensa sobre si e sobre o outro.

Desse modo, buscamos compreender se a chegada da pessoa com deficiência teria implicado em alguma diferença no cotidiano desta escola, e em todas as falas percebemos que havia alguma mudança nesta instituição, que apesar de ter sido fundada há tantos anos, percebia a inclusão como sendo um fenômeno recente.

A escola mudou muito. Mudou em relação a você trabalhar com as crianças que a gente diz “normais”, da sala regular. Que foi a partir do momento que a gente começou a mostrar pra eles que aquela criança precisava de um cuidado especial e eles aqui na escola, por incrível que pareça, eu acho muito bonito, eles têm cuidado com os meninos especiais daqui. (Informação verbal)²⁶

Embora a Gestora Gabriela descreva a inclusão como um processo romantizado, a mesma demonstra em sua fala que a chegada destes alunos implicou em mudanças consideráveis e que a convivência com estes a fez perceber as crianças com deficiência sob

²⁶ Entrevista cedida pela gestora Gabriela, 2016.

um novo prisma. Nesta fala também observamos que a chegada da criança com deficiência trouxe mudanças também para o processo de socialização de todos os alunos, uma vez que afirma que “eles” (em referência aos alunos não-deficientes) “têm cuidado com os meninos especiais” (Gestora Gabriela), aspecto que nos permite perceber as relações/funções que os alunos exercem uns para com os outros. Em concordância com esta, percebemos na fala da Gestora Giulia que é entre os alunos a maior mudança, uma vez que:

Percebo, eu percebo **até** no próprio alunado da escola que eles recebem bem os alunos na escola, eles aprendem com isso, **eles aprendem a respeitar**, mais do que os próprios pais, que você vê que tem pais que dizem assim: - Ah! Eu não quero meu filho estudando com esses doidos não. Mas eles (as crianças) respeitam mais que os pais. Eles cuidam dos outros, **eles não mexem com as crianças deficientes**. E a escola ficou mais alegre com eles (Informação verbal, grifo nosso)²⁷

Assim, percebemos na figuração aluno-aluno a possibilidade de propor novas atitudes mais favoráveis à inclusão destes, pois “o apoio ao colega com dificuldade nas salas de aula e a cooperação são atitudes extremamente úteis que tem sido pouco utilizadas nas escolas” (CAMPBELL, 2009, p.162). Além de também compreender que uma vez envolvendo os alunos em ações de respeito e de solidariedade, pais e familiares terão maior probabilidade em perceber as mudanças positivas que uma escola inclusiva pode ter, e assim observar que esta é um espaço de todos, uma vez que a educação é também direito de todos eles.

Outro aspecto a observar na fala da Gestora Giulia é que ao utilizar um advérbio de intensidade – até – a mesma inclui em sua fala toda a comunidade escolar e ao mesmo tempo ressalta que este grupo – o próprio alunado – também demonstra acolher os recém-chegados alunos com deficiência, porém, ao afirmar que “eles cuidam dos outros, eles não mexem com as crianças deficientes” esta gestora nos aponta a uma prática anteriormente existente nesta escola, que seria a de chacotear e provocar o aluno com deficiência, tal como acontecia com o aluno Lucas²⁸, assim que chegou à escola.

Nesta mesma perspectiva, vemos a fala da supervisora afirmando que a escola:

²⁷ Entrevista cedida pela gestora Giulia, 2016.

²⁸ Lucas (aluno com Síndrome de Down) foi um dos primeiros alunos com deficiência a serem matriculados nesta instituição e em uma das falas da Gestora Giulia (na época professora do 3º Ano) ao escrever o relatório deste aluno relativo a 2015, a mesma nos contar sobre as dificuldades que a escola passou no tocante à socialização deste aluno, visto que a princípio havia uma professora que traçava o Lucas como uma figura que assustaria as demais crianças, todavia, com o tempo esta docente foi modificando sua percepção e este aluno foi sendo apresentado aos colegas como alguém que apesar da diferença física, era igual a todos os outros, deixando de ser a “figura assustadora” e passando a ser “a criança”, o “colega de turma”.

Mudou muito. Por que eu cheguei nesta escola antes de ter alunos especiais. Então foi dois anos antes, no terceiro ano que eu estava aqui foi que começamos a receber sim, dois alunos, mas eles ficavam em sala só regular. Nós não tínhamos aparelhagem, nem tampouco jogos, nem materiais que pudessem trabalhar com eles. E eu via a dificuldade que a professora tinha para ensiná-los. (Informação verbal).²⁹

Tal profissional ao mencionar os dois alunos não somente nos permite percebê-los como sendo os primeiros a adentrar nesta escola, ocasionando novas reconfigurações, como também nos chama a atenção, para as mudanças organizacionais ocorridas após tal fato, uma vez que é desta supervisora também que ouvimos:

Aí foi quando a escola foi contemplada pelo programa da Acessibilidade e a Sala de Recursos, que é o AEE. Aí, foi que pudemos dar um atendimento melhor a essas crianças, e aí começamos a receber mais crianças, e aí hoje temos bastante. Eles recebem os alunos como igual, eles socializam, eles são amigos e não mudou não, eles respeitam as crianças com deficiência. Eu percebo isso. (Informação verbal).³⁰

Assim, ela aponta para a chegada da Sala de Recursos como sendo um aspecto benéfico para que esta instituição começasse a caminhar em direção ao paradigma de uma escola inclusiva, por perceber a oportunidade de receber estes alunos, bem como as devidas orientações pedagógicas, a fim de promover a socialização do aluno com deficiência aos demais alunos e para, além disto, à aprendizagem e o desenvolvimento destes.

A este respeito Mantoan (2004) ressalta que ao somar a estes alunos a possibilidade de serem atendidos numa Sala de Recursos Multifuncionais por meio do Atendimento Educacional Especializado, as diferenciações em decorrência daqueles que possuindo alguma deficiência se tornam público desta sala, não significam, de forma alguma, uma exclusão, uma vez que:

A diferenciação pela deficiência, neste caso, não é discriminante, pois o atendimento educacional especializado visa à remoção de obstáculos que impedem esses alunos de acompanhar, na medida de suas possibilidades, as aulas, quando incluídos nas turmas comuns (MANTOAN, 2004, s/p).

E embora a Professora Poliana justifique em sua fala que as crianças já começam a se habituar a este contexto de mudanças percebido na escola inclusiva, ao mesmo tempo, é também desta professora a percepção de que ainda há muito a ser alcançado, uma vez que

²⁹ Entrevista cedida pela supervisora Silvia, 2016.

³⁰ Entrevista cedida pela supervisora Silvia, 2016.

para algumas crianças ainda há um distanciamento e certo estranhamento frente à presença do aluno com deficiência.

Assim, hoje as **crianças já estão mais habituadas**, mas assim, **ainda existe, existem crianças que ficam meio recuadas**, pra se aproximar dessas crianças, ficam meio assim, sem querer participar, sem querer formar grupo com essas crianças. Ficam ainda com um certo receio de se aproximar. Mas aí com o decorrer a gente vai fazendo um trabalho de interação, vai adaptando eles, conversando que todos são iguais, mostrando que devemos respeitar as diferenças, que todos são iguais independente de qualquer coisa. Todos são iguais e merecem nosso respeito (Informação verbal, grifo nosso).³¹

Na fala da professora Poliana vemos que o processo de socialização do aluno com deficiência, embora seja percebido neste contexto de conflitos, de estranhamentos e de receios, é o direcionamento pedagógico um dos importantes meios de fazer a diferença e de contribuir para a construção de um diálogo educacional baseado no respeito e na alteridade.

E embora atentemos para o fato de que “as escolas, como a sociedade, são espaços de choques de interesses, e o avanço da participação de um grupo implica a reavaliação do outro” (CAMPBELL, 2009, p. 155). Verificamos que a mudanças narradas pelos sujeitos de nossa pesquisa concordam com a visão dos autores da educação inclusiva, os quais percebem esta como sendo um reconhecimento social de que eles são tão sujeitos de direito quanto nós e que a participação mais ativa das pessoas com deficiência nos espaços sociais (inclusive à escola) sugere em constante reavaliação do que se torna aceitável e do que deve ser modificado.

Para compreender o processo de socialização/individualização em Elias (1994) não podemos deixar de discutir o conceito de *habitus* elucidado por este autor. Para Elias (1994) o *habitus* estaria ligado à autoimagem e a composição social dos indivíduos, numa relação possível entre a psicogênese e a sociogênese, ambas atreladas a um processo histórico longo e complexo.

Elias se utiliza dos costumes da corte para distinguir os bons e os maus comportamentos e, assim, nos apresentando o processo de construção de um *habitus*. O modo como o indivíduo deveria sentar-se a mesa, utilizar os talheres ou até mesmo falar, poderia evidenciar se este possuía um *habitus* próprio aos nobres ou se era este um burguês a fingir-se de nobre.

³¹ Entrevista cedida pela professora Poliana, 2016.

Todavia, compreendemos em Elias (1994) que a identidade grupal e, num sentido mais amplo, a seu *habitus* social, as pessoas não têm liberdade de escolha. Essas coisas não podem ser simplesmente trocadas, como roupas. (ELIAS, 1994, p. 183). E que, por esta razão, neste caso específico, ser nobre, não permitia ao indivíduo, a escolha quanto ao portar-se desta e/ou daquela maneira, uma vez que havia os comportamentos tidos como “bons” e “indicados”, e os comportamentos “maus” ou “não aceitáveis”.

Assim, cabia ao indivíduo desde sua infância ser dia a dia introduzido neste *habitus* característico desta identidade-nós, passando cada vez mais a apresentar comportamentos parecidos e esperados pelos demais.

De acordo com Dendasck e Lopes (2016, p.4) “o modo com que os indivíduos se comportam é moldado pelas suas relações sociais anteriores e atuais”. Nesta perspectiva, compreendemos que para se ter em vista os comportamentos dos alunos com deficiência, assim como o comportamento dos profissionais é preciso percebermos a identidade grupal na qual estes se encontram inseridos.

De acordo com Silva (2001, p.252) o conceito Eliasiano de *habitus* consiste em “um conceito social, porque ele se constrói nos relacionamentos e nos processos históricos, mas é também um conceito ‘pessoal’ porque, embora vivamos estimulados e/ou censurados pelo meio social, cada indivíduo é único”.

Para esta autora:

Elias coloca o indivíduo como fruto de uma tensão, porque o eu é condicionado socialmente, mas também é autônomo. A tensão acontece porque aquilo que você é, só é confirmado com o reconhecimento do outro. Temos então uma necessidade de sermos reconhecidos pelo outro, de sermos reconhecidos como diferente. Por isso é uma psicologia histórica, porque coloca a constante dependência do homem em sociedade, sem perder a perspectiva de que “cada um é cada um” (SILVA, 2001, p.253-254).

Ao lermos a obra Eliasiana “A sociedade dos indivíduos” (ELIAS, 1994) percebemos que o *habitus* caracteriza-se como sendo um saber incorporado à vida em sociedade e que, portanto, só pode ser compreendido quando estudamos a relação entre a identidade-eu e a identidade-nós. A este respeito o autor ressalta que: “[...] a identidade eu-nós anteriormente discutida é parte integrante do *habitus* social de uma pessoa e, como tal, está aberta à individualização. Essa identidade representa a resposta à pergunta “Quem sou eu?” como ser social e individual” (ELIAS, 1994, p. 151).

Por esta razão, observamos que o *habitus* associa-se ao processo de individualização explicado por este autor, pois é por meio deste processo de assimilação e de introdução de um

habitus que o indivíduo começa a se enxergar como um ser individual (pessoal), mas também integrante de uma dimensão coletiva, a qual é chamada de social e cujo processo tomamos por socialização.

Por isso, considerar o *habitus* na perspectiva aqui exposta, é observar que o indivíduo com deficiência conquista sua participação neste espaço social escolar, à medida que desenvolve seu autocontrole, assimilando as coerções e as autocoerções que lhes confere a identidade – eu enquanto indivíduo (em seu processo de individualização) e a sua identidade-nós enquanto alunos da escola EFRC.

4.3 ESCOLA, CULTURA E PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM OLHAR SOB A LENTE DOS ESTUDOS CULTURAIS E DAS CONTRIBUIÇÕES ELIASIANAS

Ao lermos sobre a criança na obra eliasiana intitulada “Civilização dos pais” (ELIAS, 2012), vemos que “ainda não sabemos muito bem como podemos ajudar as crianças a se ajustarem em sociedades tão complexas e nada infantis como as nossas, que demandam uma alta medida de previsão e autocontrole” (ELIAS, 2012, p. 469). Previsão e autocontrole necessários a esta criança em seus diversos âmbitos da vida social, sobre os quais a escola é um deles. No entanto, para Elias a passagem da infância para uma fase adulta pode ser percebida por uma ótica processual, visto que: “elas vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização” (ELIAS, 2012, p. 469).

Assim, podemos compreender que para este autor, o adulto seria aquele que uma vez estando a mais tempo inserido no seu processo civilizador, aprendendo os costumes de sua sociedade e adequando-se a esta, teria, portanto, mais controle sobre suas pulsões e desejos, conseguindo agir de forma mais reflexiva e menos instintiva. Em contrapartida, ele ressalta que este controle dava-se em comparação aos modelos sociais de civilização, assim o que será considerado “civilizado” pode não ser considerado em outro contexto social.

Pensando na pessoa com deficiência neste contexto, vemos que seu processo civilizador estava atrelado a sua capacidade de autocontrole e aos comportamentos tidos como desejáveis, ou seja, aquilo que se espera de uma criança dita “civilizada”. Buscando remeter esta questão a escola, vemos que o processo escolar inclusivo da pessoa com deficiência

estaria, sobretudo, associado à capacidade dos profissionais da educação em direcionar esta criança ao autocontrole, visto que “a família de nossos dias cedeu para outras instituições, sobretudo para o Estado, muitas funções que antes definiam seu caráter” (ELIAS, 2012, p.490).

Assim, observamos que a família de tempos atrás era responsável por ensinar a seus filhos a capacidade de se manter em suas necessidades de subsistência, quer seja no tocante às necessidades físicas (abrigo e alimentação), quer seja nas necessidades emocionais (psicológicas e afetivas). Todavia, esta família transfere agora à escola o papel de inclusive ensinar às crianças atividades rotineiras, tais como quando vemos educadores ensinando crianças às atividades de vida diária como escovar os dentes ou amarrar os cadarços.

A escola como espaço social torna-se, portanto, um espaço privilegiado pelo qual alunos com deficiência aprendem a conviver com seus pares, com professores e demais membros da comunidade escolar, estabelecendo assim diferentes figurações que culminam em processos de identificações, posto que vivenciam neste espaço aproximações e distanciamentos dos indivíduos e suas respectivas culturas.

Cabendo ressaltar que nos aproximamos do conceito de identificação apresentado por Tomas e Hall como sendo a “moldagem de acordo com o outro” (HALL, 2000, p.107), posto que este seria o que mais se aproximaria de uma sociologia figuracional e processual conforme concebemos em Norbert Elias, uma vez que esta moldagem estaria associada à busca da aprovação e da aceitação do outro.

Nessa perspectiva, da identificação, a identidade pode ser compreendida ao considerarmos que: “É apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado do seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua ‘identidade’ pode ser construída”. (HALL, 2000, p.110).

Tal identidade ao ser refletida pela escola visará o rompimento de antigos estereótipos, uma vez que este pode ser compreendido como sendo um “modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu conceito e a sua intencionalidade” (FLEURI, 2006, p. 498). Considerando que ainda para este autor “um estereótipo não é um estereótipo social até e a não ser que seja amplamente partilhado dentro duma identidade social” (TAJFEL, 1982, apud FLEURI, 2006, p. 498).

Logo, o estereótipo criado sobre a pessoa com deficiência só se solidifica quando compartilhado por várias pessoas, já na escola, o mesmo só se fixa quando compartilhados pelos sujeitos que dela fazem parte.

Seguindo esta mesma direção, o preconceito é traduzido por Fleuri (2006) como sendo a falta de flexibilidade entre os grupos, a criação de modelos conceituais rígidos, a tendência à absolutização de determinados valores e, por fim, a negação da alteridade.

Utilizando a sociologia processual de Elias (1994, 2000) podemos compreender que tais estereótipos, no tocante à pessoa com deficiência foram se modificando ao longo do tempo o que culminou em diferentes modos de perceber tais indivíduos, ora como pessoas possuídas por maus espíritos, ora como seres merecedores do “castigo divino”, ora como seres não sociais e ora como indivíduos, sujeitos de direito - tal como as percebemos hoje.

Outra aproximação possível entre as contribuições de Elias e Hall, seria perceber que ambos concebem as identidades como emergentes de um interior do jogo de modalidades específicas de poder.

Nesta mesma ótica, Silva contribui acrescentando que: “A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”. (SILVA, 2000, p. 81).

Em Elias vemos que este poder demarcador da diferença seria o fator que permite ao estabelecido assim se firmar, atribuindo ao não-aceito a condição de *outsider* e fazendo com que este assim se sinta.

De acordo com Santos (2002, p.33) vemos que “a deficiência faz parte da identidade desses seres; negá-la é colocar, mais uma vez, a inclusão de ‘alunos com deficiência’ na análise da ‘dialética da exclusão/inclusão’”. E por esta razão, precisamos atentar para a (in)visibilidade com a qual temos percebido a presença dos alunos com deficiência em nossas escolas, pois muitas vezes temos tido formas errôneas de acolhê-las, entre elas Sawaia (1999, p.108) ressalta “quer rejeitando-a e expulsando-a da visibilidade, quer acolhendo-a festivamente, incorporando-a à paisagem como algo exótico”.

A incorporação da PcD como algo exótico confere a estes indivíduos o sentimento de estar à parte, à margem, e por tanto situa-o enquanto *outsider* nessa figuração específica que é o espaço escolar.

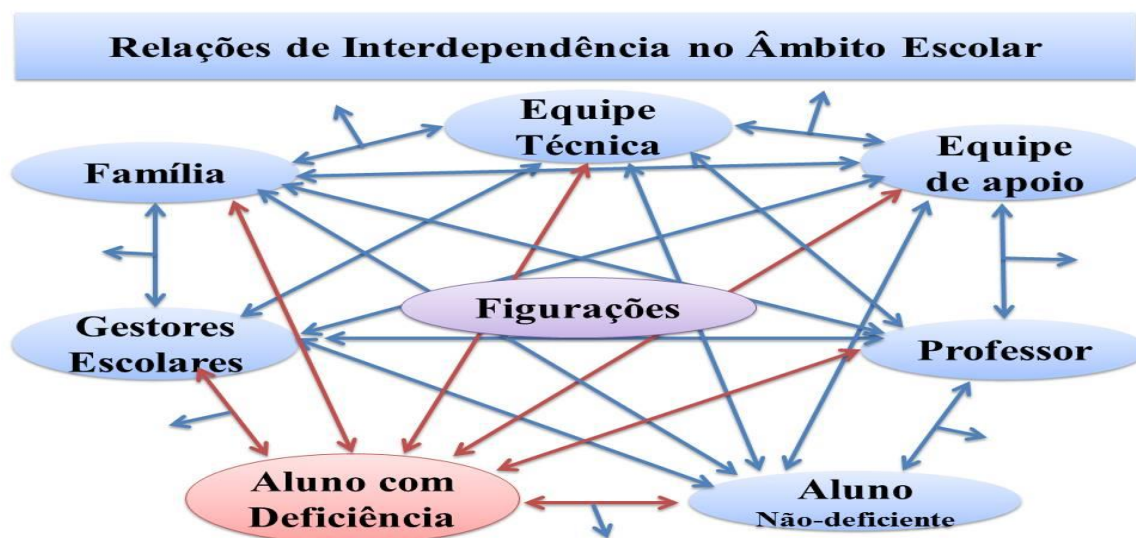
Logo, por discutir temas como identidade e diferença, observamos que nossa pesquisa situa-se no campo dos Estudos Culturais à medida que lança seu olhar para uma

minoria dentro do cenário escolar que é a pessoa com deficiência, observando as implicações e as ressignificações conferidas à escola a partir da chegada desses novos sujeitos, quer seja no processo de construção de identidades deles próprios, quer seja no processo de construção daqueles que com eles irão conviver, ou seja, as crianças que perceberão que não possuem as mesmas limitações que o seu colega, ou os educadores que perceberão que suas aulas precisarão agora abarcar este novo grupo com suas respectivas especificidades.

Sabendo que, “[...] só poderemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo de sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros” (ELIAS, 2008, p.79).

Lançamos um olhar para esta mesma escola numa ótica Eliasiana, percebendo que os professores, os alunos, as famílias, a equipe pedagógica (representada pelos gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores e outros) e a equipe de apoio (representada pela equipe da cozinha, equipe de limpeza, porteiro, secretários e outros mais) formam, assim, diferentes figurações entre si, conforme apresentamos na figura a seguir:

FIGURA 1 - Figurações no espaço escolar³²



Fonte: Arquivo da autora, novembro de 2015.

³² Neste contexto, observando a complexidade deste emaranhado de inter-relações, o qual chamamos de sociedade, trazemos a figura 1, como tentativa de explicar visualmente o diagrama social que chamamos de escola e toda esta teia de relações interdependentes, as quais chamamos de comunidade escolar. Observando que em Elias as figurações surgem na relação com o outro, e como há sempre um potencial para a chegada de alguém novo (aspecto representado nas setas vermelhas e azuis), vemos que entre as relações formadas por estes indivíduos (os quais destacamos nas setas vermelhas), há sempre o que o autor chama de valências abertas, as quais significariam estas novas e possíveis configurações que se farão no caminho.

Elias (2008) na obra intitulada “Introdução à sociologia” apresenta-nos um novo modelo de diagrama, por meio do qual podemos compreender a sociedade na qual estamos inseridos, deste modo, o autor vai além daqueles círculos que vão da esfera do eu, família, Estado e passa a apresentar os sujeitos como indivíduos interligados e cujas relações permitem novas outras figurações, propondo que sempre que uma destas é modificada, novas configurações poderão emergir.

Assim, a Figura 1 nos revela que mais do que pensar a inclusão apenas quando tratamos da relação professor-aluno, precisamos pensar este fenômeno a partir de todos os sujeitos que compõe este processo, uma vez que secretárias escolares, merendeiras ou qualquer outro funcionário que venha a conviver com a criança com deficiência, terão sempre algo a ensinar e a aprender com ela.

Para este sociólogo o conceito de configuração expressa o que chamamos de sociedade “não sendo nem uma abstração de atributos dos indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um ‘sistema’ ou ‘totalidade’ para além dos indivíduos, mas a rede de interdependências por eles formada” (ELIAS, 2011, p.249) e é nessa rede de interdependências que se situa a escola, e nesta as relações formadas na Figura 1.

Todavia, apesar da Escola ser percebida como um todo é muitas vezes resumida pelas expressões comunidade escolar ou corpo docente. Assim percebemos que cada profissional traz consigo um papel específico nesta figuração, e dependendo deste papel assumido, modifica-se também a sua função. Um exemplo claro disso pode ser percebido quando no campo escolar a comunidade escolar reúne-se para escolher, de forma democrática, uma nova equipe a fim de gerir este corpo educacional. Embora as pessoas a serem eleitas possuam inicialmente a função de docentes ou de equipe técnica desta unidade de ensino, ao assumirem a gestão elas estarão também agregando a si novas funções. E estas novas funções irão sugerir novos modos de organização nesta unidade escolar e, assim, uma nova figuração.

Ao longo de nossa pesquisa (2015-2016) acompanhamos um processo de troca de gestão, na qual uma das gestoras voltou a seu papel de docente, e uma professora assumiu o papel de gestora geral desta escola, tendo o auxílio de uma gestora adjunta que já se encontrava na direção desta unidade escolar no ano anterior. Tal mudança implicou em mudanças de todo cotidiano desta instituição.

Assim, o modo como os profissionais percebem suas funções, influencia de modo direto a forma como eles perceberão os alunos desta escola e, mais ainda, percebemos que a

chegada dos alunos com deficiência sugere aos profissionais um repensar sobre seus papéis e sobre as funções assumidas no cotidiano deste contexto educativo. Tal aspecto torna-se evidenciado quando analisamos a fala da Gestora Gabriela, a qual apesar de ter muitos anos de docência percebe que a chegada do aluno com deficiência nesta escola é algo ainda muito recente, uma vez que ela afirma: “Acho que a inclusão vem de uns cinco anos pra cá” (Informação verbal) ³³.

Logo, observamos que na figuração escolar, professores assumem que a sua função para com os alunos seria de ensiná-los, gestores sabem que suas funções são *a priori* cuidar do bom andamento da escola, supervisores sabem que lhes cabe à função específica de coordenar a parte pedagógica desta unidade de ensino e todo o pessoal de apoio (secretaria e pessoal da limpeza), sabe que depende deles o manter a escola limpa e organizada.

No entanto, cuidadores educacionais reconhecem que seu dever surge diretamente com a chegada do educando com deficiência na escola, e é depois da chegada deste que professores, gestores, supervisores, auxiliares de limpeza e de merenda, assistentes administrativos percebem que se soma a seus papéis o preocupar-se com o processo de inclusivo deste aluno.

Para tanto, observamos que a partir dos teóricos da educação inclusiva trazidos em nosso trabalho, a exemplo de Carvalho (2006), Mantoan (2015), Sassaki (2006), é possível aferirmos que o modo mais benéfico de lidar com as questões ligadas à pessoa com deficiência, sabendo que é necessário certo “jogo de cintura” para gerir a participação destas famílias na escola, seria começando pelas equipes pedagógicas e de apoio a pensar em estratégias de como desempenhar seus serviços, de modo a compreender que algumas vezes serão necessários pausas a fim de olhar e ouvir qual a necessidade específica de tais crianças e assim os papéis e as funções vão sendo ressignificados nesta escola que desenha aos moldes de uma educação inclusiva.

Todavia, em referência a escola campo de nossa pesquisa observamos que o modo como estas profissionais percebiam os alunos com deficiência na escola poderia influenciar ou apresentar grandes implicações no entendimento de suas funções, por essa razão observamos que ao descrever os alunos com deficiência, como sendo aqueles que apresentam “comportamentos diferenciados” (Professora Patrícia), “dificuldades na coordenação motora” (Supervisora Silvia), ou “aquela que tem algum problema” de um modo mais amplo, remeteriam nossa visão para indivíduos que são vistos como sujeitos cujas características são

³³ Entrevista cedida pela gestora Gabriela, 2016.

sempre associados ao exótico (*outsider*) e, portanto, não se adequando ao que se espera de um aluno considerado dentro dos padrões, remetendo suas funções como aquelas que “ajudariam” os alunos a se desenvolverem, a partir do que é descrito sobre a ótica de “um problema”.

Nesta mesma perspectiva, a fala da Gestora Giulia poderia nos apontar para outra questão que seria uma sensibilização do profissional para perceber quando aluno pode estar apresentando alguma deficiência, vista como uma dificuldade a longo prazo, e quando o aluno evidencia apenas uma dificuldade temporária e fácil de ser minimizada, caso este profissional atente para a circunstância em que este aluno se encontra:

Eu tava vendo essa semana na sala um criança, ela tava sentada, ela tava assim no meio e ela tava mostrando uma dificuldade imensa de enxergar o quadro. Aí você já começa a perceber a necessidade que ela tem da visão, e assim você percebe outras e outras necessidades que a criança tem dentro da sala de aula, tanto a criança especial sendo da visão, da audição. Às vezes você começa a explicar um determinado conteúdo dentro da sala e você começa a perceber que a criança não tá escutando, você tá falando e ela não tá prestando atenção ao que você falando, e muitas vezes é um problema de audição que ela tem, que ela não tá escutando o que você tá falando. (Informação verbal).³⁴

E embora não se espere destas profissionais uma avaliação médica - ou a emissão de um laudo médico- observamos que elas possuem a capacidade de perceber seus alunos de um modo mais atento e reflexivo do que muitas vezes os familiares o fazem. Isto justificaria por que muitas vezes a hipótese de alguma deficiência é levantada pelos professores e não pelos familiares desta criança.

Assim, embora o aluno com deficiência seja apontado como aquele que apresenta alguma dificuldade, ou cujo comportamento não se aproxima do desejado (ou do ideal), é preciso investir esforços para que este se supere e se desenvolva no decorrer de seu processo inclusivo.

A este respeito Campbell (2009, p. 142) afirma que: “A escola precisa atender qualquer aluno que não se encaixa no modelo ideal, e os especialistas em inclusão afirmam que a escola, organizada como está, produz exclusão”. Ou seja, buscar um aluno ideal, não só consiste em uma tarefa impossível, uma vez que este não existe, como também pode tornar-se numa atividade que implicará numa exclusão, à medida que tentará “enquadrar” o aluno nos moldes que não lhe cabem.

³⁴ Entrevista cedida pela gestora Giulia, 2016.

4.3.1 Análise das Categorias **Figurações e Identidade-Diferença**

Sabendo que em Elias (2008) os pronomes pessoais podem ser compreendidos como modelos figuracionais, percebemos que para este teórico os pronomes podem ser utilizados de forma a reforçar as análises, uma vez que posiciona o sujeito nas figurações por ele formadas. Logo percebemos que “o pronome ‘eu’ é geralmente usado para comunicar aos outros que uma certa asserção se refere à pessoa que fala” (ELIAS, 2008, p. 133), fazendo parecer que esta pessoa seria percebida de forma independente e isolada, o que na ótica deste autor consistiria em um erro, uma vez que “não conseguimos imaginar um ‘eu’ sem um ‘tu’, sem um ‘ele’ ou uma ‘ela’, sem nós, vós ou eles.

A este respeito Silva (2000, p. 82) ressalta que “os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder”.

Por esta razão “os pronomes pessoais são no seu conjunto uma expressão elementar do facto de que cada um se relaciona fundamentalmente com os outros e de que cada ser humano individual é essencialmente um ser social” (ELIAS, 2008, p.135).

Portanto, a relação entre indivíduo e sociedade acaba sendo resumida por este autor da seguinte forma: “o conceito de indivíduo se refere a pessoas interdependentes, e o conceito de sociedade a pessoas interdependentes no plural” (ELIAS, 2008, p.136).

Analizando as figurações propostas na figura 1 (página 79), observamos que as figurações que se estabelecem nas relações entre alunos com deficiências e profissionais da educação e entre esses e seus pares, são aspectos cuja discussão exige um olhar minucioso e cuidadoso, pois se por um lado a existência do aluno é aspecto fundamental para a existência da escola, assim como de cada um destes profissionais, vemos que a contrapartida nesta relação é algo digno de igual análise.

A escola, portanto, não desempenha apenas uma função para o sistema da educação pública deste município em si, como também exerce uma função para com todos aqueles que dela fazem parte. “Assim, do ponto de vista daqueles que as constituem, as instituições nunca desempenham uma função exclusiva para o chamado ‘sistema’, tal como um estado ou uma tribo; desempenham também uma função para com os seus membros” (ELIAS, 2008, p.137).

Analizando as contribuições de cada um destes profissionais, perguntamos a estes qual seriam as suas contribuições no processo inclusivo dos alunos com deficiência desta

escola e como respostas obtivemos falas repletas de verbos que remetem ao cuidado como acolher, ajudar, amar, compreender e até mesmo abraçar. A exemplo da fala da Gestora:

Eu tenho acolhido essas crianças, eu tenho procurado ajudá-los, eu tenho dado amor a eles, eu tenho dado compreensão, eu tenho recebido eles bem na escola, eu tenho procurado ajudá-los, eu tenho incluído na escola, eu tenho abraçado eles na escola. (Informação verbal)³⁵

A presença dos verbos no gerúndio “*acolhido... procurado... recebido... procurado... incluído... abraçado*”, denotam uma sequência de ações não acabadas e que evidenciam que a inclusão é algo ainda em desenvolvimento, porém um processo já iniciado e que ao mesmo tempo garantem a sua efetivação.

No entanto, outras falas surgem de forma mais comprometidas com a questão pedagógica destes alunos, assim ouvimos que algumas afirmaram buscar formações e informações adequadas para melhor lidarem com estes alunos.

Tenho buscado ajudar no que eu posso e me informar com relação a como eles aprendem, quais as dificuldades, qual **o melhor método** e qual o melhor meio de trabalhar com eles. (Informação verbal).³⁶

Eu, atualmente assim, procuro sempre tá lendo alguma coisa, pra ver o que é que eu posso fazer por ele. Assim vendo, assistindo algum vídeo, lendo alguma coisa, eu procuro sempre as atividades que eu vou apropriar a esses alunos, e com uma preocupação tão grande sabe, porque assim é diferenciada as atividades, a gente sabe que tem que ser diferenciada e eu fico preocupada, **eu fico angustiada** o que é que eu vou fazer pra essa criança, para que eu possa atingir os objetivos com eles também. (Informação verbal).³⁷

Auxiliando as professoras através do meu conhecimento. **Estudando e pesquisando** como posso ajudá-los, através da professora e buscando que a escola traga profissionais qualificados para também auxiliar na aprendizagem deles, como a professora da sala do AEE. (Informação verbal).³⁸

Seja reconhecendo a necessidade de ir em busca de novos conhecimentos, seja somando esforços as outras educadoras, percebemos que tais educadoras compreendem que é preciso repensar os métodos e meios para se alcançar sucesso escolar com seus alunos. Assim,

³⁵ Entrevista cedida pela gestora Giulia, 2016.

³⁶ Entrevista cedida pela professora Patrícia, 2016.

³⁷ Entrevista cedida pela professora Poliana, 2016.

³⁸ Entrevista cedida pela supervisora Silvia, 2016.

de acordo com Campbell (2009, p. 158) “a educação inclusiva veio tornar mais complexa e mais desafiadora a tarefa dos educadores e evidenciou que sua formação nunca está acabada”.

A formação inacabada e o sentimento de medo frente à chegada do novo fica evidenciado na fala da Professora Poliana, a qual afirma “ficar angustiada”, uma vez que esta se sente responsável pelo desenvolvimento de seus alunos com deficiência, a exemplo dos verbos conjugados sempre na primeira pessoa: “eu fico... eu vou... eu possa”.

Todavia, a figuração característica da escola inclusiva é aquela que percebe o trabalho conjunto, tal como responde a Professora Poliana: “Digamos assim, não deixar só que o professor desenvolva um trabalho sozinho, se é um objetivo único, então todos têm que estar envolvidos em prol daquele objetivo” e a Secretária Sandra: “eu acredito que precisa de mais pessoas envolvidas no projeto, porque só o professor e o cuidador muita das vezes não são suficientes”, ambas as falas apontam para o insucesso evidente ao resumir a responsabilidade da educação inclusiva apenas à figura do professor da (sala regular) e cuidador educacional.

Outro aspecto inerente a esta figuração é na percepção de nossos sujeitos o modo como à família se relaciona com a escola, em expressões como “a gente vê que famílias que estão desestruturadas” (Professora Pâmela), ou “a escola tá sendo ao invés de ser a segunda família tá sendo a primeira das crianças” (Gestora Gabriela). A evidência desta nova reconfiguração nos aponta para o fato de que as funções exercidas por cada sujeito não estão claras e que, tampouco, a escola apresenta clareza no tocante a sua finalidade, permitindo às famílias compreenderem a seu modo à importância de seus filhos seguirem algumas regras simples, tais como o horário a ser seguido pela chegada e partida dos alunos. Este aspecto fica evidenciado no exemplo levantado pela Secretária Sandra:

Algumas mães, não todas, acha que a escola é só um depósito uma criança com deficiência, acha que tem que chegar aqui deixar a criança e a escola que se vire com aquela criança, não tem responsabilidade de horário, tem responsabilidade de deixar, de vir buscar, não tem responsabilidade de deixar a criança assiduamente na escola. [...] Um exemplo: tem uma mãe aqui na escola que ela tem esse hábito de muita das vezes a criança passa dois, três, quatro, cinco dias sem vir pra escola e quando a gente liga para saber alguma coisa, não gosta. A criança sempre chega atrasada de duas, três horas e acha que tem que chegar e deixar que muita das vezes penso até que as cuidadoras são babás de seus filhos. (Informação verbal).³⁹

³⁹ Entrevista cedida pela secretária Sandra, 2016.

Ao analisar as falas das profissionais entrevistadas vemos também que nas figurações formadas pelo aluno com deficiência a visibilidade torna-se questão central, uma vez que esta poderia evidenciar os conflitos inerentes às relações de poder dentre as quais o educando com deficiência encontra-se também inserido. Parece-nos evidente num primeiro momento enxergar o educando com deficiência como um ser humano tal como seus pares, todavia, a história destes sujeitos nos aponta que nem sempre fora assim.

Outra forma de consolidar esta percepção fora a necessidade de perceber o educando com deficiência como ser humano assim como parte da sala de aula, a exemplo da fala da professora Poliana:

Primeiro eles precisam ser vistos como realmente eles devem ser vistos. Entendesse? Eles precisam ser vistos como ser humano mesmo. Porque assim, só a forma de incluir. Incluir formando quantidade? Não. A criança faz parte da sala de aula, faz parte do nosso dia-a-dia, então eles têm que ser vistos como ser humano. (Informação verbal).⁴⁰

Para esta educadora, perceber a humanidade destes alunos seria aspecto fundamental para promover de fato a inclusão. A este respeito observamos o imperativo de enxergar o educando de um modo integral, não apenas em seu intelecto, mas como um ser completo, dotado de espiritualidade, afetividade, cognitivo e, por fim, uma dimensão física, o que implicaria na valorização das potencialidades dos alunos com deficiência em todas as áreas do conhecimento.

No tocante à figuração aluno com deficiência e aluno não-deficiente vemos que as relações estabelecidas entre estes, são na percepção de nossas entrevistadas sempre amistosas e favorecidas quando – em sala de aula – a professora propõe momentos lúdicos, tal como responde a Professora Poliana:

Quando eu faço uma dinâmica assim de apresentação, digamos assim, uma música, uma canção, eles se acolhem. Todos ficam juntos, sabe? Participam. Tem uma música que eu canto com eles que é ‘meu pé de chuchu’ e aí eu convido Lucas pra vir dançar comigo e eles ficam todos empolgados e ele vem e participa, Karla também vem, participa, **e naquele momento todo mundo interage.** (Informação verbal, grifo nosso).⁴¹

⁴⁰ Entrevista cedida pela professora Poliana, 2016.

⁴¹ Entrevista cedida pela professora Poliana, 2016.

Todavia, embora esta mesma educadora afirme que “eles procuram se aproximar” (em referência aos alunos não-deficientes), nos questionamos porquê a interação ocorre apenas nestes momentos, tal como grifamos em sua fala; acreditamos que por ser Lucas (aluno com Síndrome de Down) um garoto extrovertido e bastante engraçado e Karla (aluna com Paralisia Cerebral), uma garota que, apesar de não comunicar-se bem por meio da fala, gosta de dançar e participar de atividades que envolvessem a corporeidade e a música, o que mais uma vez os remeteria apenas o papel de ser “divertidos” e não sujeitos que estão ali para aprender e se desenvolver como ocorre com seus pares.

Os conflitos e as tensões percebidos nas relações estabelecidas entre os educandos chegam a nos apontar que entre eles a diferença é menos enfatizada e a discriminação é menor, a exemplo quando as professoras Patrícia e Pâmela nos colocam situações do cotidiano nas quais as crianças interagem entre si:

Às vezes surge um comentáriozinho, uma coisa aqui e outra ali, mas nada que não possa ser trabalhado, nada que não possa ser resolvido com as próprias crianças, porque as crianças são as maiores acolhedoras que eu vejo. (Informação verbal).⁴²

Eu acho que eles se relacionam bem, porém tem aqueles momentos de criança, quando a criança arenga, mas eu acho que eles se relacionam tão bem, pra quem... Porque o grau de deficiência dos meninos em relação aos outros não é tão diferente, visto assim, como um aluno autista numa sala regular. (Informação verbal).⁴³

Analisando ambas as falas, percebemos que na primeira há uma menção a um possível estranhamento das crianças frente às diferenças comportamentais ou físicas dos alunos com deficiência, todavia, em diálogo e com o auxílio da educadora, estes conflitos são resolvidos. Porém, precisamos atentar para um aspecto levantado pela professora Pâmela, a qual atribui esta relação entre os meninos como facilitada pelo fato de não haver muita diferença entre os alunos com deficiência e os não deficientes, isto porque em sua sala há dois alunos com deficiência intelectual leve o que não lhe confere maior diferença, tal como poderia ocorrer caso houvesse um aluno autista.

Por fim, observamos que a contribuição destes profissionais torna-se mais dificultada, à medida que as deficiências destes alunos lhe confirmam um grau ainda mais comprometido de limitações em seu desenvolvimento, a exemplo em suas habilidades de

⁴² Entrevista cedida pela professora Poliana, 2016.

⁴³ Entrevista cedida pela professora Pâmela, 2016.

comunicação. Tal aspecto pode ser observado quando analisamos a fala de uma Cuidadora Educacional sobre os dois alunos autistas por ela acompanhados (um no turno da manhã e outro à tarde).

Com Hugo é mais fácil de fazer a inclusão, agora com Bruno eu acho mais difícil, porque ele tem medo quando os alunos vêm brincar com ele, ele se retém, volta, não quer brincar, ele quer brincar mais só, e aí eu tento fazer mais isso com ele, eu fazer né, brincar interagir com jogos. Agora com Hugo ele brinca, já corre, já brinca de bola e com Bruno não, Bruno é mais fechado. Eu tento fazer mais com Bruno. (Informação verbal).⁴⁴

Sendo Hugo uma criança autista que por já estar na escola há mais tempo e por conseguir se comunicar, o mesmo consegue interagir com os demais alunos e compreende a rotina escolar, já o aluno Bruno é mais novo e recém-chegado na escola, não possui um bom desenvolvimento da fala e ainda não interage com os colegas, apenas quando direcionado e é a isto que se refere à cuidadora acima, que o segundo necessita muito mais de seus esforços.

Ao se referir ao processo de inclusão de Hugo como mais difícil, a Cuidadora Cláudia traz na sua fala uma sequência de fatores que precisam ser pensados no tocante à inclusão dos educandos autistas, e entre elas listamos: a importância de estimular a comunicação, a rotina, adaptação das aulas e das atividades, além de uma reestruturação do ambiente (diminuindo os estímulos visuais e sonoros), por fim, um último fator que poderia estar atrelado à inclusão dos educandos autistas seria a falta de autocontrole, uma vez que estes não compreendem a coerção social, tal como os demais indivíduos.

Em Elias (1994) vemos que o indivíduo segue ao longo da vida aprendendo a exercer sobre si o autocontrole, buscando assim sua independência pessoal. E com os alunos autistas não é diferente, neles também deve ser estimulado não apenas a interação com seus pares, mas também a capacidade de controlar seus impulsos, bem como os ajudando a conquistar a sua independência e autonomia quer seja dentro do espaço escolar, que seja fora dele.

4.3.2 Análise da categoria **Inclusão-Excludente**

Considera-se que a Educação Inclusiva esbarra na problemática da “dialética da exclusão/inclusão”, porque sua efetivação implica mudanças estruturais na sociedade e nos sistemas educacionais. (SANTOS, 2002, p.27).

⁴⁴ Entrevista cedida pela Cuidadora Cláudia, 2016.

Após termos traçado todo o percurso da Escola Inclusiva, vemos que debruçar-nos sobre a análise de nossos dados permitiu com que nos deparássemos com mais uma categoria empírica a qual sentimos a necessidade de aqui discutir, trata-se da Inclusão-Excludente, ou melhor, dizendo da falsa ideia de que se exercita a inclusão quando na verdade as práticas pedagógicas permanecem excludentes e daí a necessidade de problematizá-las para melhor compreendê-las.

Sawaia (1999) atenta para o fato de que em se tratando da inclusão-excludente: “Ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas e invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação”. (SAWAIA, 1999, p.108).

Observando as falas das profissionais, por nós entrevistadas, vemos que ainda não há nesta escola uma prática inclusiva consolidada, uma vez que este aspecto fica evidenciado quando as questionamos sobre o que poderia ser feito para promover a inclusão dos alunos com deficiência na escola. Neste intento, vemos algumas falas, tais como:

Eu acredito que eles poderiam investir mais, porque eu vejo tantos projetos, muito projeto que a gente diz assim, ai que maravilha, mas que na realidade, grande parte disso que é pra ser, não é. Não é colocado mesmo não. **É só faixada.** (Informação verbal, grifo nosso).⁴⁵

Bom, aqui gente já faz, eu acho que aqui a gente já faz, a gente já inclui. Agora, **eu acho que a gente poderia fazer mais,** eu acho que aqui na escola a gente poderia fazer mais... (pensativa) Queria dizer que falta espaço, eu tô [sic] triste porque chegou criança especial e a gente não pôde matricular na nossa escola, por falta de espaço, falta cuidadores, a gente tá aí com várias crianças que estão em casa por falta de cuidadores. (Informação verbal, grifo nosso).⁴⁶

A começar pelas falas das gestoras escolares, observamos os conflitos e tensões presentes nesta escola que deseja ser inclusiva, mas que devido a uma série de fatores, não consegue consolidar a prática e o discurso que anuncia, a exemplo quando a Gestora Gabriela justifica apontando para a falta de investimentos nos projetos que são implantados na escola, ela afirma que “grande parte disso que é pra ser, não é” e por isso conclui sua fala afirmando ser apenas faixada, fazendo menção as dificuldades por esta enfrentada enquanto gestora, as quais podemos ressaltar a falta de investimentos e de apoio profissional.

⁴⁵ Entrevista cedida pela gestora Gabriela, 2016.

⁴⁶ Entrevista cedida pela gestora Giulia, 2016.

Já a Gestora Giulia começa a sua fala afirmando já incluir (falando em nome da instituição), todavia a mesma completa sua fala refletindo que “poderia fazer mais” e para justificar sua fala a mesma lista uma série de obstáculos que em sua opinião dificultaria o processo de inclusão: 1- Falta de Espaço; 2- Falta de Cuidadores. Soma-se a esta lista também: 3- Falta de qualificação dos professores (acrescentam a Supervisora Sílvia e a Professora Poliana) e 4- Falta de “um trabalho em equipe com a escola, envolvendo todo mundo” (Professora Pâmela).

Porém, o que mais se destaca entre as falas de nossas entrevistadas é a resposta da Professora Poliana a qual soa-nos como um pedido de auxílio:

A gente precisa do apoio, do apoio mesmo. Porque assim, dizer que se inclui é muito bom. Mas e o trabalho? Como o trabalho é feito com essa criança, uma vez que a turma está superlotada, que é a nossa. (Informação verbal).⁴⁷

Esta profissional reflete sobre as implicações de seu discurso e evidencia uma preocupação no tocante a sua prática, uma vez que atenta em como o trabalho é feito com essa criança. Cabe ressaltar que em todas as falas desta entrevistada há sempre uma preocupação com cada aluno de modo particular, bem como com a turma no sentido geral e por isso sua queixa no tocante à turma superlotada, uma vez que esta professora tem em sua sala quatro alunos com deficiência e 20 alunos não-deficientes, o que lhe causaria um desgaste, uma vez que cada destes demanda uma prática ainda mais atenciosa.

Após todas estas falas, concordamos ao que Santos (2002) conclui no tocante à implantação – e acrescentamos aqui a efetivação – de uma educação inclusiva:

Portanto, a implementação da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro implica em enfrentar a problemática da inclusão/exclusão e romper com um silêncio instaurado historicamente sobre temas relativos à educação de “alunos com deficiência”, na formação inicial dos docentes do ensino regular. (SANTOS, 2002, p.36).

Enfrentar as problemáticas expostas pelo desafio de concretizar uma educação inclusiva torna este um caminho árduo, no qual é preciso reconhecer as dificuldades e as limitações quer pessoais, quer institucionais. A este respeito Drago (2013, p.66) nos relata sobre as armadilhas para que “a escola deixe de ser mera proposição e passe a existir de verdade”, dentre tais armadilhas o autor destaca: “as práticas supostamente inclusivas que

⁴⁷ Entrevista cedida pela professora Poliana, 2016.

muitas vezes excluem as pessoas com deficiência do contexto educacional e os materiais utilizados para o desenvolvimento da ação pedagógica” (DRAGO, 2013, p.66).

Nesta pesquisa nos deparamos com dois alunos que embora matriculados em uma turma do 4º Ano (no turno da manhã) frequentam na verdade a turma do 2º Ano (no turno da tarde). Buscamos saber o porquê desta ação, todavia não fora respondido pela equipe gestora e, tampouco, pelos demais entrevistados, nos permitindo inferir a hipótese de que tal circunstância não encontraria respaldo legal e nem pedagógico para sustentar-se.

Outra situação que nos chamou a atenção foi a infrequência de dois alunos autistas à sala regular, pois de acordo com as professoras estes não conseguem “parar” na sala. Chegamos a questionar as professoras destes, porém, elas afirmaram que nada podiam dizer e que inclusive não tinham como avaliá-los, uma vez que não tinham muito contato com estes alunos, o que além de caracterizá-los enquanto *outsiders* – à medida que se encontram limitados a frequentar apenas a Sala de Recursos Multifuncionais – também faz com que se perdure nesta instituição práticas que apontam para uma integração e não para uma inclusão, tal como deveria ser.

Voltando as contribuições de Santos, vemos que “para transformar uma escola que exclui numa escola que inclui é preciso mudanças estruturais na prática social do sistema educacional brasileiro” (SANTOS, 2002, p.36). Logo, observamos que o desafio de fazer cumprir o que está tão bem escrito em nossas leis, não consiste em uma tarefa simples, mas que em muito envolverá conflitos e tensões e, portanto, novos reequilíbrios na balança de poder.

Sabemos que o caso da escola de nosso estudo não consiste em um caso isolado, na verdade muitos são os desafios quando da inclusão em seu sentido amplo, porém, perceber neste mesmo espaço, depoimentos de alunos com deficiência que estão evoluindo e se desenvolvendo nos permite concluir que embora árduo, o caminho da inclusão não é impossível.

Contudo Santos (2002) afirma ainda que “apenas a ‘boa vontade’ docente não dá conta de superar os desafios da prática educativa de inclusão de ‘alunos com deficiência’” (SANTOS, 2002, p.34). E que, portanto, “são necessários investimentos na formação inicial e continuada dos docentes, bem como melhoria das condições materiais de trabalho” (SANTOS, 2002, p.35).

Entre todos os aspectos relacionados suscitamos, ainda, o que poderia trazer um retorno aos órgãos legisladores e executivos, o qual consiste em um maior acompanhamento

no tocante às escolas públicas, uma vez que no decorrer desta pesquisa não houve nenhuma visita do Ministério da Educação, tal como tem ocorrido em outras escolas públicas e, em especial, às contempladas com o projeto de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, considerando que situações como as dos quatro alunos anteriormente citados poderiam ser combatidas e solucionadas.

Porém, embora tenhamos percebido algumas incoerências nesta escola que se apresenta enquanto inclusiva, a exemplo da distância entre o discurso e a realidade (evidenciada na própria fala das profissionais), consideramos importante encerrar nossa análise com duas falas de profissionais desta comunidade escolar que apontam mudanças neste espaço educativo:

Assim, não e sim. A diferença que eu percebo é a questão da abertura e da readaptação da escola, a melhoria do espaço físico, a capacitação dos profissionais. Recebemos mais pessoas específicas para trabalhar com estas pessoas. E quando eu digo não, é porque eu digo não vamos mudar a escola porque vai chegar... e eu não vejo isso como uma coisa negativa, e sim como uma coisa positiva. **Se mudou, mudou pra melhor.** (Informação verbal).⁴⁸

Eu fui aluna da EFRC e **as mudanças são bem para melhor, bem melhor mesmo.** Antes na minha época não se via uma criança com deficiência dentro da escola, hoje em dia gente já vê essa criança assiduamente na escola. (Informação verbal).⁴⁹

Patrícia e Sandra avaliam as mudanças observando que estas foram positivas, o que nos permite voltar para o caráter processual com o qual temos realizado a presente análise, observando que muitos são os conflitos e tensões percebidos durante nossa pesquisa, mas que nos permitem concluir que uma escola inclusiva não se constrói do dia para a noite, mas sim paulatinamente, com pequenas mudanças que culminarão em práticas ainda mais transformadoras e com um espaço ainda mais democrático e acessível a todos tal como deve ser a inclusão escolar. Só assim, será possível situar-nos neste primeiro paradigma, vencendo de uma vez por todas o adjetivo excludente desta categoria por ora discutida.

Encerramos observando o que Mantoan chama por escolas de qualidade:

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde as crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo. (MANTOAN, 2015, p. 63-64).

⁴⁸ Entrevista cedida pela professora Patrícia, 2016.

⁴⁹ Entrevista cedida pela secretária Sandra, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as últimas palavras de nossa pesquisa – sem pretensões de fechar esta discussão – voltamos ao objetivo geral de nosso trabalho, uma vez que buscamos analisar o discurso dos profissionais da educação e dos profissionais de apoio da Escola Frida Rita Calonne sobre a educação inclusiva, na tentativa de que uma vez nos apropriando dos conceitos Eliasianos de Individualização, Socialização e Figuração, pudéssemos lançar um novo olhar para esta educação que se consolida sobre os parâmetros da educação inclusiva.

Desse modo, situamos a pessoa com deficiência ao longo da história, desde as sociedades primitivas até os dias atuais. Neste percurso, vimos como se consolidou os direitos da pessoa com deficiência nos âmbitos nacionais e internacionais. Discutindo as leis brasileiras nas quais se ancoram a inclusão, passeamos pelos paradigmas da exclusão total, da segregação institucional, da integração e inclusão, os quais ilustram e resumem as mudanças percebidas no tocante ao modo com a sociedade tem visto e se relacionado com a pessoa com deficiência.

Em todos os casos sempre observando e refletindo sobre as mudanças percebidas nesta nova escola, a qual se propõe a ser inclusiva. Ressaltando também que a educação inclusiva não veio para eliminar as instituições especializadas, aproximamo-nos mais da ideia de somar em diferentes âmbitos ao processo de escolarização da pessoa com deficiência.

Utilizando-me de uma sociologia processual tal como é proposta em Norbert Elias, pois vimos que era possível estudar as relações de interdependência no ambiente escolar entre discentes com deficiência e demais membros da comunidade escolar, percebendo que neste emaranhado de relações havia e haverá sempre gradientes de poder a ser exercido pelos indivíduos e sobre eles também, observando que algumas destas questões foram discutidas de modo a serem aprofundadas em estudos posteriores, a exemplo do processo de construção do *habitus* e de como a pessoa com deficiência se percebe neste que é um importante elemento do processo de socialização.

Vimos que no espaço figuracional escolar, há indivíduos distintos exercendo diferentes funções e que, para que a educação inclusiva se efetive, cada sujeito precisa estar ciente de seus papéis.

Descrever aspectos relacionados ao processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência nos permitiu perceber através das falas de nossas entrevistadas que ainda há muito

a ser alcançado pela escola cuja identidade deseja se afirmar se inclusiva, a exemplo da necessidade de preparação dos profissionais que atuam nesta instituição, bem como da carência de recursos e investimentos para a concretização do projeto de uma escola sob o paradigma da inclusão.

Buscar estudos feitos sobre a educação inclusiva correlacionados a uma ótica Eliasiana não apenas nos permitiu observar um panorama nacional, como também justificou o pioneirismo de nossa pesquisa, bem como a necessidade de novas pesquisas sobre este viés teórico-metodológico.

Conforme apresentamos, o papel da escola consiste em mais do que formar cidadãos, num olhar apenas para o futuro, mas como percebê-los enquanto cidadãos no tempo presente, com direitos e deveres, dentre os quais ressaltamos o direito a aprender, indo além do simplesmente estar na escola.

Tal escola foi também compreendida como espaço privilegiado para contribuir no processo de individualização/socialização dos educandos de um modo geral, tendo como princípio epistemológico o da aprendizagem mútua.

A pessoa com deficiência foi percebida ao longo de nossa pesquisa como ser humano integral, dotado de capacidades e limitações, de modo que quando vista e percebida no cotidiano escolar terá muito a aprender e se desenvolver, assim como a ensinar.

Percebi que na figuração estabelecidos-outsiders os alunos com deficiência e suas famílias, embora considerados outsiders nesta relação histórica e considerando que se encontram num espaço ainda não totalmente seu, cuja visibilidade ainda é escassa, compreendo que a presença destes indivíduos no espaço da escola regular, já implica/ou em mudanças significativas, provocando novos reequilíbrios nesta balança de poder.

Todavia, embora visto como estabelecidos, professores e demais profissionais, são também percebidos nestes novos gradientes de poder, os quais ao receber a imposição de concretizar um projeto, sem que sejam preparados para tanto, ou até mesmo, sem serem devidamente munidos dos recursos necessários para que esta aconteça (em referência ao projeto de uma Educação Inclusiva), os colocariam numa posição de esforço e coerção mútua para que continuem a desempenhar com êxito a função que lhes é atribuída.

Cabe ressaltar, porém, que houve em nossa pesquisa professoras cujos esforços individuais apontavam para o surgimento de práticas inclusivas, e cujas preocupações pedagógicas nos permitiram perceber que aos poucos os alunos com deficiência têm alcançado o olhar de respeito e menos o de compaixão ou de piedade.

Somamos a tudo que foi dito o importante olhar dos estudos culturais, observando as identidades as quais a escola tem ajudado a construir e como o olhar para a diferença torna-se um pronto crucial para a educação inclusiva, nos permitindo analisar como o discurso das profissionais demarcavam a identidade do aluno com deficiência, a qual sempre estava associada a “problemas” ou “limitações”, tal como os relatos apresentados nesta pesquisa.

Vi também a falsa compreensão de inclusão, na categoria que decidimos chamar por inclusão-excludente, assim, percebia que apresentar-se como inclusiva ou assumir o discurso oficial a este respeito, não torna uma instituição inclusiva de fato, a inclusão se efetiva quando esta se percebe por meio de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos, sem discriminação por idade, condição psíquica, física, social e entre outras.

A integração e a inclusão, descritas enquanto paradigmas distintos na história da Pessoa com Deficiência são percebidas muitas vezes como sendo concomitantes neste espaço escolar, o que embora me permita balizar como sendo a inclusão a proposta mais adequada, esta só foi possível de ser escrita porque primeiramente a presença da PcD no espaço físico da escola fora garantida (isso por meio da integração), o que me permite concluir que ambos os paradigmas podem ser vistos sob o viés da complementariedade, uma vez que a inclusão veio tornar a integração um processo a ser complementado, por meio da equidade e do empoderamento da PcD, quanto ao acesso a todos os espaços sociais.

Por fim, consideramos de grande relevância o exercício até aqui concretizado. Acreditamos que por tratar-se de uma pesquisa que se construiu de forma processual e contínua, não temos a intenção de fechar discussões, como quem construindo uma casa ao fim de cada quarto erguido finaliza este cômodo com o fechamento dos trincos de suas portas.

Sei que o contexto familiar foi abordado nesta pesquisa de modo bastante tangencial e, por esta razão, acreditamos que nossos estudos darão continuidade sobre este apontamento, uma vez que a figuração família-escola tem sido pouco estudada e que esta também pode ser um importante instrumento para compreender como podemos contribuir para a construção de uma escola inclusiva.

Nesta perspectiva, preferimos pensar em nossa pesquisa como sendo um caminho, uma estrada aberta para ir e voltar quantas vezes for preciso e que, uma vez sendo estrada, nos permita dia a dia, descobrir o novo que se propõe em meu caminho. Eis aí um dos grandes sabores que temos percebido em ser pesquisadora (ainda que em início de jornada), o gosto pelo inédito, pois constantemente percebemos o quanto o ser humano se reinventa, além da certeza de que as reflexões a serem construídas e realizadas no decorrer deste percurso não

prometem resolver os problemas da educação pública, mas que sem dúvida contribuirão neste processo da construção de uma escola mais igualitária e democrática, que perceba a importância do outro enquanto sujeito e cujas relações de interdependência possam contribuir, de fato, para a efetivação de uma escola inclusiva, cujo sujeito com deficiência seja respeitado em suas especificidades e conquiste assim novos espaços sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **Deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado**. EdUFERSA: Mossoró, 2015.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno Cedes**, n. 113, jul.2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

_____. **Educação inclusiva: v. 3: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

ARAÚJO, Carla. **As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia**. Educação Pesquisa vol.27 nº.1 São Paulo Jan./Jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100010&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**. EdUFERSA: Mossoró, 2015.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: **Sociologia e sociedade. Rio de Janeiro: LTC**, 1978. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39776010/08_-_socializacao_-_Peter_Berger_-_texto_03.pdf Acesso em: Jan. 2016.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. In: **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-82.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: Revista **Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2 n. 1, jan-jul/ 2005, p. 68-80. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976> Acesso em: Ago. 2015.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, p. 137 -141.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, **lei de nº 9.394/96**. Brasília: 1996. Disponível em:

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: Dez. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** MEC/SEESP, 2002.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 03 ago. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: Mar. 2016.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: Dez. 2016.

_____. **Emenda Constitucional Nº 59, De 11 de Novembro de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art6 Acesso em: Mar. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020.** Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso em: Mar. 2016.

_____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: Fev. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.146/2015 de 6 de julho de 2015.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: Out. 2016.

BRITO, Rayssa Maria Tibúrcio de. **Quando a inclusão acontece: analisando o processo de inclusão de uma criança autista.** 2013. 56f. Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE João Pessoa: UFPB, 2013.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão.** Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

CANUTO, Priscila S.; LUCENA, Ricardo F. Figurações e Poder: um passeio à luz da teoria Eliasiana. In: Gonçalves, Catarina C.; Andrade, Fernando César B. de. **Estudos Culturais da Educação: Questões abertas.** 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p.125-139.

CARNEIRO, Krystine. **Escola pública promove educação especial inclusiva em João Pessoa: Sala de recurso auxilia alunos com deficiências no turno oposto às aulas.** 15/08/2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2014/08/escola-publica-promove-educacao-especial-inclusiva-em-joao-pessoa.html> Acesso em: Mar. 2016.

CARVALHO, Márcia. **Educação inclusiva: um dever da escola**. 2006. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=1465> Acesso em Jan. 2017.

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

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n. 23, p. 36-61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>. Acesso em: dez. 2015.

DRAGO, Rogério. Práticas Pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Educação Especial no cenário educacional brasileiro**. Sonia Lopes Victor; Rogério Drago, Edson Pantaleão [Orgs.] São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 63-82.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DENDASCK, Carla Viana Dendasck; LOPES, Gileade Ferreira. **Conceito de Habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do conhecimento. Vol.3, Ano 1. Maio de 2016.

E.F.R.C. **Projeto Político Pedagógico**. Bayeux, 2015.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Escritos & Ensaios**. 1. NEIBURG, F. e WAIZBORT, L. (Org). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. **Introdução à Sociologia**. Portugal: Lisboa: Edições 70. 2008.

_____. **O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 2 ed.

_____. A civilização dos pais. In: **Revista Sociedade e Estado**. Vol. 27. Nº 3. Setembro/Dezembro, 2012.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In: **Educação e Sociedade** [online]. 2006, vol. 27, n.95, pp. 495-520. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>>. Acesso em: Mar. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução por Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

GLAT, R. et all. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública do Rio de Janeiro. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 13, 2006, Recife. Anais. Recife, 2006. p. 1-10.

HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?" In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000: 103-133.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda e NETO, Samuel de Souza. **A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor**. Educação. Pesquisa. v. 37 n.4 São Paulo. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400002&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIREIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em Mar. 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. In: **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 17, n. spe1, p. 41-58, 2011.

LAROCAL, Liliana Müller e MARQUES, Vera Regina Beltrão. Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937). **Interface (Botucatu)** v.14 n.34 July./Sept. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000300014&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

LUCENA, Ricardo Figueiredo de. **Norbert Elias: Corpo, Educação e Processos Civilizadores**. X Simpósio Internacional Processo Civilizador 1 a 4 de abril de 2007. Campinas, SP. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Ricardo_Lucena.pdf Acesso em: Mar. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. 2004. In: **Revista de Educação Especial de Santa Maria**, (23). Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a2.htm> Acesso em: Mar. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MOLAR, Jonathan de Oliveira. **Alteridade: Uma noção em construção**. UEPG. 2012. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/493_215.pdf Acesso em: Mar. 2016.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. (2007). Disponível em: www.presidencia.gov.br/sedh/corde Acesso em: Nov. 2016

PEREIRA, T. M. dos A.; GALUCH, M. T. B. **O garoto selvagem**: a importância das relações sociais e da educação no processo de desenvolvimento humano. Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 2, 553-571, maio/ago. 2012.

QUINTANEIRO, Tânia. **Processo Civilizador, sociedade e indivíduo na teoria sociológica de Norbert Elias**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2010.

RÖHR, Ferdinand. **Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação**. Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007.

REIS, Márcio Carneiro dos. Do espaço do sujeito ao espaço mundial: uma nova maneira de aprender a realidade. **Sociedade e Estado**. v.17 n.2 Brasília Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200009&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

RODRIGUES, Graciela Fagundes. A inclusão e suas relações no cotidiano escolar. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 97-104, jan/jun, 2007.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **Educação para todos: Um Estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil. (2003)**. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

_____. **A história da exclusão das pessoas com deficiência**: aspetos sócio-econômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade In.: **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-58.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. In: **Educação e Contemporaneidade**, p. 27, 2002.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. Edufba, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAWAIA, Bader (Org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Marcel Mauss e Norbert Elias: notas para uma aproximação epistemológica**. Educ. Soc. vol.34 no.122 Campinas Jan./Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100011&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**. Educação Pesquisa. v.28, n.1, São Paulo Jan./Jun 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100008&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000: 17-63.

SILVA, Edna Lúcia da e MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3a edição revisada e atualizada. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Laboratório de Ensino a Distância. 2001. Disponível em:

http://cursos.unisanta.br/civil/arquivos/Pesquisa_Cientifica_metodologias.pdf Acesso em: Ago. 2015.

SOBRINHO, Reginaldo Celio e ALVES, Edson Pantaleão. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educação em Revista**. n.49 Curitiba Jul/Set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000300018&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

TAMANAHAN, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy, CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. In: **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. 2008, 13: 296-299. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf> Acesso em: 22 nov. 2016.

TENENTE, Luiza. **Total de alunos especiais em escolas comuns cresce 6 vezes em 10 anos**. G1. 22/07/2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/total-de-alunos-especiais-em-escolas-comuns-cresce-6-vezes-em-10-anos.ghtml> Acesso em: dez. 2016.

TOZZI, Juliana Bernardes. Educação, infância e leitura: contribuições da teoria dos processos civilizadores de Norbert Elias. **Pro-Posições** v..24 n..2 Campinas Mai/Ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200010&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: Mar. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: Mar. 2016.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: **Revista Brasileira Educação** n.21 Rio de Janeiro Set./Dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300008&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

_____. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educação em Revista [online]**. 2010, v. 26, n.1, p. 263-286. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100013>. Acesso em: Jan. 2016.

XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Infância, literatura e o processo civilizador da escola. Magda Sarat, Reinaldo dos Santos (Org.) In: **Sobre processos civilizadores: Diálogos com Norbert Elias**. Dourados: Ed. UFGD, 2012, p.169-200.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Senhor(a):

A pesquisa, intitulada “**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO COM APROXIMAÇÕES ELIASIANAS**”, trata das figurações formadas entre profissionais da educação de uma unidade escolar e alunos com deficiência em processo de inclusão educacional. Será desenvolvida por Rayssa Maria Anselmo de Brito, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena.

O objetivo do presente estudo é analisar o discurso dos profissionais da educação de uma escola da rede pública do município de Bayeux-PB, a fim de compreender até que ponto as figurações formadas por estes com os alunos com deficiência contribuem para seus processos de individualização, assim como à construção de uma escola inclusiva.

Esperamos, com isso, contribuir para a produção de conhecimentos na área, por meio de momentos discursivos e reflexivos sobre as concepções de pessoa com deficiência, escola inclusiva e figurações, no que diz respeito, sobretudo, ao processo de inclusão educacional, através da escola regular. Com isso, esperamos subsidiar leituras apropriadas para o desenvolvimento de uma educação que de fato venha a se tornar inclusiva.

Para tanto, solicitamos a sua colaboração como participante direto do projeto, sendo assim, alvo de observações e entrevistas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Informamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome, assim como o dos demais sujeitos da pesquisa, será mantido em sigilo.

Esclarecemos ainda que sua participação, como sujeito nesta investigação, é voluntária, estando, portanto, desobrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano pessoal e/ou profissional.

A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, em caso de concordância com o exposto, solicitamos que assine o presente termo, como forma de declarar que: ¹foi devidamente esclarecido, ²consente participar da pesquisa, ³autoriza a publicação da mesma e ⁴está ciente que receberá uma cópia deste documento.

Atenciosamente,

Espaço para impressão dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

João Pessoa
2016

Contatos:

-Rayssa Maria Anselmo de Brito/Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/Telefone: (83) [REDACTED] /e-mail: rayssamtbrito@gmail.com

-Comitê de Ética em pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba/Campus I/Cidade Universitária/CEP: 58051-900/bloco: Arnaldo Tavares, sl 812. Telefone: (83)3216-7791/e-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Apêndice B – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Grau de Escolaridade: _____

Função que exerce na instituição: _____

Tempo de atuação nesta instituição: _____

QUESTÕES:

1. Para você qual seria o principal papel da escola?
2. O que você entende por uma escola inclusiva?
3. Como você percebe o aluno com deficiência na escola?
4. O que você acredita que poderia ser feito para promover a inclusão dos alunos com deficiência na escola?
5. De que forma se dá o processo de inclusão dos alunos com deficiência?
6. Descreva a EFRC hoje em relação aos alunos com deficiência:
7. Como você avalia o relacionamento dos alunos com deficiência com os demais alunos?
8. Você gostaria de acrescentar algo que não tenha sido questionado, mas, que você considere importante?

ANEXOS

Anexo A - Certidão do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 6ª Reunião realizada no dia 21/07/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO COM APROXIMAÇÕES ELIASIANAS”**, da pesquisadora Rayssa Maria Anselmo de Brito. Prot. nº 0405/16. CAAE: 57854616.1.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do relatório final do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

Anexo B - Termo de Autorização Institucional



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Ilmo Sra. Profª. Milane Pereira de Andrade

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO COM APROXIMAÇÕES ELIASIANAS**”, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Flávio Ribeiro Coutinho, na cidade de Bayeux - PB, pela *aluna de pós-graduação, a nível de Mestrado, Rayssa Maria Anselmo de Brito*, sob orientação do *Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena*, com o seguinte objetivo: analisar o discurso dos profissionais da educação de uma escola da rede pública do município de Bayeux-PB, a fim de compreender até que ponto as figurações formadas por estes com os alunos com deficiência contribuem para seus processos de individualização, assim como à construção de uma escola inclusiva.

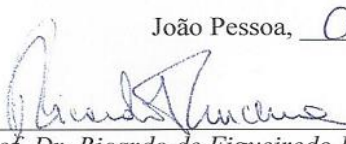
Esta pesquisa ainda tem como foco, o processo de inclusão educacional das crianças com deficiências, bem como o processo de individualização/socialização relacionando-os aos temas acima apresentados.

Dessa maneira, solicitamos a autorização para fazer uso deste espaço físico institucional, afim de estabelecer contato e posteriormente realizar entrevistas e observações direcionadas aos profissionais sujeitos desta pesquisa.

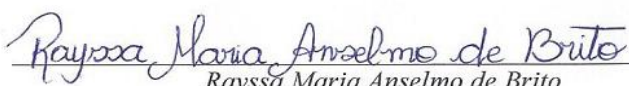
Ressaltamos que em eventuais publicações desta pesquisa o nome da instituição, bem como os demais dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

João Pessoa, 07 de abril de 2015.

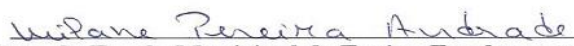
x 

Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena
Orientador Responsável do Projeto



Rayssa Maria Anselmo de Brito
Pesquisadora Responsável do Projeto

☒ Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação



Milane Pereira Andrade
Diretora-Adjunta
Mat-4448
Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Flávio Ribeiro Coutinho

Anexo C – Declaração de Aprovação⁵⁰

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE

DECLARAÇÃO

*Declaramos, para os devidos fins, que **RAYSSA MARIA ANSELMO DE BRITO** aluna do Mestrado em Educação, defendeu a dissertação intitulada: “**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO COM APROXIMAÇÕES ELIASIANAS**”, no dia 22 de fevereiro de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFPB, tendo sido **APROVADA**.*

João Pessoa, 22 de fevereiro de 2017


Prof. Dr. **Severino Bezerra da Silva**
Coordenador do PPGE
UFPB – Campus I
FONE: 0338352

Universidade Federal da Paraíba – Campus I
Centro de Educação – Bloco III
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Cidade Universitária – João Pessoa – PB – Brasil
CEP: 58051-900 - Telefones: (83) 3216-7702 e (83) 3216 7140 (fax)
<http://www.ce.ufpb.br/ppge> - E-mail: ppge@ce.ufpb.br

⁵⁰ Após a realização da banca de defesa deste trabalho, atendendo às orientações dos professores examinadores, o título desta dissertação foi alterado para **O PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOB O OLHAR DAS EDUCADORAS: Um estudo de caso com aproximações Eliasianas.**