



RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA

Marcelo Almeida Araujo ¹

Comunicação Oral

Eixo Temático: Formação de Recursos Humanos em Educação Especial

RESUMO:

O presente artigo teve como objetivo analisar as falas das professoras no que diz respeito às compreensões que estas têm à respeito dos conceitos de Inclusão, Deficiência e Educação Inclusiva. Propôs-se ainda, a refletir, a partir das contribuições de Foucault (2002), Diniz (2007;2009), Mendes (2006;2010); Goffman (2008), Canguilhem (2009), Oliveira (2004), Marquezan (2009), Omote (2010) e Kassar (2012), sobre como as professoras em suas práticas pedagógicas se utilizam das terminologias utilizadas com frequência por autores/pesquisadores que versam sobre a Educação Inclusiva. A metodologia utilizada fora entrevistas abertas com as professoras, que depois de sistematizadas foram analisadas e refletidas a luz dos autores acima descritos. As compreensões das professoras permitiram ainda que estas fizessem história no município de Marabá, tornando realidade ainda que de maneira precária o atendimento aos alunos e pessoas em situação de deficiência. Sua coragem, determinação, indignação e inconformismo tornaram concreta uma realidade de atendimento e assistência aos sujeitos em situação de deficiência, antes sequer vista como aceitável e possível. As diferenças, limitações, restrição entre outros termos, nos dizem muito de quem somos e o que pretendemos nos tornar.

Palavras chaves: Inclusão, Deficiência, Educação Inclusiva

1. INTRODUÇÃO

¹ Marcelo Almeida Araújo. Graduado em Licenciatura plena em Pedagogia pela UFPA – Universidade Federal do Para. Membro do GPNEES -Grupo de Pesquisa Núcleo de Educação da Faculdade de Educação da UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Para e Coordenador da Educação da Educação Especial da 4. URE – Unidade Regional de Educação SEDUC/PA. E-mail: marceloaa_mba@hotmail.com e marceloaa@unifesspa.edu.br.



O presente artigo teve como objetivo principal analisar nas falas das professoras do AEE das escolas de Marabá, a compreensão que estas têm sobre Inclusão, Deficiência e Educação Inclusiva. A visão das professoras ainda que sustentadas normalmente pelas práticas que desenvolvem, não deixam de ser influenciadas pelas políticas e economias que vislumbram a ideia do ser perfeito e útil ao sistema capitalista.

A noção de inclusão muito antes de ser difundida pelos estudiosos sobre o assunto faz parte da compreensão das professoras, na perspectiva de que incluir não é apenas estabelecer o aluno em sala de aula, junto dos ditos normais, bem como deficiência não significa entender o sujeito como incapaz ou inválido.

As professoras têm a nítida compreensão de que a respeito da inclusão e a deficiência, muito se tem a compreender e entender no universo de nossas relações. Afirmam que a deficiência não está no sujeito, mas no sistema que não possibilita condições adequadas e favoráveis ao desenvolvimento, ensino e aprendizagem dos “ditos” normais e muito menos dos “ditos” deficientes. Sobre a inclusão e educação inclusiva as professoras atestam que os termos precisam ser de fato compreendidos e ainda, afirmam dos equívocos envolvimento dos significados e das práticas destes e sobre estes.

Os resultados e impressões primeiras, longe de serem definitivos, estão voltados para uma melhor compreensão a respeito do entendimento das professoras sobre os conceitos e termos comumente utilizados para explicar as relações de deficiência e inclusão, bem como, o refletir sobre as nossas práticas enquanto profissionais da educação especial do município de Marabá. Tais práticas no finalizar da pesquisa foram e são transformadoras no que concerne a inclusão social e inclusão educacional, fazendo com que as pioneiras no debate sobre a educação especial e inclusão em Marabá, estejam participando das principais discussões

nacionais a respeito, o que já é bastante importante para fazer a diferença no processo de transformação de tal realidade tão segregadora e excludente.

OBJETIVO: Analisar as falas das professoras do AEE no que diz respeito às compreensões que estas têm à respeito dos conceitos de Inclusão, Deficiência e Educação Inclusiva.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: 1. Refletir, sobre como as professoras em suas práticas pedagógicas se utilizam das terminologias utilizadas com frequência por autores/pesquisadores que versam sobre a Educação Inclusiva. 2. Analisar as complexidades e os sentidos presentes na utilização das terminologias Inclusão, Deficiência e outras na prática pedagógica das professoras do AEE Marabá-PA

METODOLOGIA UTILIZADA:

A pesquisa foi realizada com as professoras do AEE da Secretaria Municipal de Educação-SEMED e dentro do Projeto “Dinâmicas sócio-educacionais no sudeste do Pará: políticas públicas e deficiência”, do Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial (GEPNEES) articulado à pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial e foi realizada em parceria entre o Núcleo de Educação Especial – NEES/UFPA e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Foram realizadas entrevistas abertas com as professoras que depois de transcritas e sistematizadas, foram analisadas a partir dos autores referenciados a respeito da Inclusão, Deficiência e outros. Sendo eles: Foucault (2002), Diniz (2007; 2009), Mendes (2006, 2010), Goffman (2008), Canguilhem (2009), Oliveira (2004), Marquezan (2009), Omote (2010) e Kassar (2012).

As falas das professoras nos mostram que, apesar da dificuldade de formação continuada e de políticas voltadas para o atendimento e assistência dos sujeitos

IV CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

18 a 20 de outubro de 2017 – UNIFESSPA/Marabá-PA

ISSN 2526-3579

deficientes, as profissionais de educação fizeram e fazem da educação especial marabaense uma realidade, uma história de lutas e conquistas, que tem, de alguma maneira, modificado os espaços, tempos, currículos e práticas do dia-a-dia das salas de aulas, bem como as relações diversas, que o deficiente vivencia. Isso torna suas presenças uma realidade não mais incomum e ainda, constante e necessária na garantia dos direitos, na participação em tomadas de decisões e na reorganização das relações entre os seres humanos, por mais diferentes que se apresentem.

2. RESULTADOS E DISCUSSOES – RELACOES ENTRE INCLUSAO E DEFICIENCIA

2.1 A noção de inclusão

Sobre a inclusão, muito já se discutiu e ainda se discute. Historicamente, as diferenças, sejam elas culturais, religiosas, étnicas, não foram bem vista por aqueles que compõem a classe dominante. As diferenças de classes, bem como, os detentores dos meios de produção e economia, sempre impuseram e ainda impõe classificações, modelos e estereótipos de condutas, comportamentos, aparência física e funcionamento mental e motor aos sujeitos considerados inaceitáveis do ponto de vista do idealizado. Àqueles considerados desviantes (MENDES, 2006; FOUCAULT, 2002) restavam a segregação, o isolamento e por fim, a negação do ser como aquele capaz de ser útil do ponto de vista do capitalismo (DINIZ,2007).

A inclusão passa por processos de reflexões e aprimoramentos. Conforme Mendes (2006), a educação especial, ampliou os debates a respeito do como fazer inclusão, do como de fato tal prática inclusiva aconteceria, o que seria positivo ou negativo. A quem atenderia o modelo de inclusão ou os modelos de inclusão? Resolver-se-iam os problemas colocados pela segregação e integração? É fato que, mesmos nos dias atuais, a inclusão da maneira que está posta, ainda não atende à proposição de garantir o acesso dos sujeitos em situação de deficiência o “direito

inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças” (Mendes, 2006, p. 388). Destaca-se ainda a necessidade de se fazer a inclusão para além da questão da deficiência, contemplando, atendendo e assistindo todos os sujeitos em situação de privações, sejam estas culturais, econômicas, cognitivas, emocionais ou sociais. Sobre isso, afirma Mendes (2006, p. 395):

A respeito da compreensão sobre inclusão, as professoras demonstram que mesmo a prática inclusiva ainda acontecendo a passos lentos, em algumas situações já ocorreram mudanças significativas. No caso da professora Walkyria, cuja fala é abaixo transcrita, o fato de ter uma aluna surda, já não causa tanto espanto, estranhamento. Tem plena consciência que é necessário envolver a aluna no processo de ensino e aprendizagem. Demonstra também, saber da garantia que qualquer cidadão brasileiro tem de acessibilidade e participação na sociedade e nos diversos segmentos. Quanto à professora Keyliane, entende a necessidade de se compreender o processo inclusivo principalmente enquanto grupo ou equipe pedagógica da escola.

Depois desse período eu nunca mais tive alunos especiais. Quando eu já fui trabalhar no estado, concursada, me deparei novamente com a situação. Eu tinha uma aluna surda na sala, só que aí eu já não era... já não me importava mais. Eu sabia que tinha que fazer a inclusão do aluno, já tinha leitura a respeito (MILHOMEM, in SANTOS, b, 2011, p. 03)

A coordenadora pedagógica estuda também, ela está envolvida nessa parte da inclusão. Então, na verdade, está se quebrando a barreira da escola, está se eliminando... [...] Os professores da escola agora estão interessados de entrar na nossa sala, de estar buscando materiais (antes não existia isso, de ir lá, o professor ir lá, de se preocupar com o aluno, de ver qual o tipo de atividade que nós damos pra esse aluno).(MUNIZ, , in SANTOS, b, 2011, p .11)

A professora Edinalva, afirmou nas entrelinhas que, mesmo compreendendo minimamente sobre a inclusão escolar, não concebe o fato de ter um aluno em situação de deficiência em sala de aula e este estar incluído. Afirma que a inclusão é

um processo e é preciso vivenciá-lo, para então, compreendê-lo e com isso se desenvolver uma prática transformadora.

Apesar de ter tido o contato com esse aluno a minha experiência é pouca com deficiente, porque, na verdade, eu tinha aquele aluno na sala de aula, mas devido ter essa visão, que tinha que preparação... eu não consegui fazer um bom trabalho com essa criança, devido não conhecer todo o processo da Educação Inclusiva (COELHO, in SANTOS, b, 2011, .14)

A professora Rosimar, vai além, e destaca a necessidade de possibilitar o acesso, a liberdade de ir e vir, bem como, de perceber a inclusão como muito além de colocar o sujeito deficiente no interior da sala de aula.

O que falta é a sociedade dar a liberdade para que todos possam estar incluídos. Se nós não dermos a esses alunos, a essas pessoas, que precisam desse apoio para se preparar para entrar na sociedade, como é que eles vão chegar lá. (DIAS, in SANTOS, b, 2011, p. 36)

As professoras entendem a inclusão como possibilidade de mudança, a partir do momento que os sujeitos em situação de deficiência têm acesso à escola. Tal experiência faz com que tanto professoras, quantos alunos ou alunas, aprendam a buscar, correr atrás, fazer valer direitos, e quando estes ainda não existem, buscam conquistá-los.

Me chamaram (em 1998), com a professora Rosilene, para entrar nessa briga pelas pessoas que necessitam de apoio pedagógico, que é a inclusão do aluno. (DIAS, in SANTOS, b, 2011, p. 37)

Os professores da sala comum, principalmente depois que aconteceu a inclusão... Todo mundo fala a mesma língua, as pessoas já estão interessadas em aprender e saber. (BATISTA,, in SANTOS, b, 2011, p. 55)

Compreendendo o processo histórico que perpassou a inclusão do sujeito em situação de deficiência, as professoras Melice e Eliana reagem em suas falas, às práticas equivocadas que acontecem em sala de aulas de nossas escolas. Distinguem claramente integração, inclusão escolar e inclusão total (MENDES, 2006).

A partir daí (2001) elas foram inclusas no ensino regular. Antes só estudavam na sala especial (era a integração), ou seja, essas crianças estudavam nas

salas especiais e eram preparadas para estudar e serem integradas no ensino comum, e a partir de 2001, com a inclusão, o ensino mudou: a escola que tinha que se adequar pra receber elas. (SANTANA, in SANTOS, B, 2011, p.60-61)

Então a gente trabalhava, por que na época era a visão de inclusão (inclusão era colocar o menino na escola e matriculá-lo). Era uma turma bem grande. Eu lembro tinham de trinta e cinco a trinta e seis alunos. (...) Conversando com o diretor e o coordenador da escola, eu disse que não entendia isso como inclusão (SILVA, E., in SANTOS, B. 2011, p. 62-63)

Tais fala concordam com o que diz Mendes (2006), que compreende o processo inclusivo como muito além de conduzir o sujeito em situação de deficiência ao interior da sala de aula e ainda, sala de apoio ou de recursos. Entendem a inclusão como possibilidade real de levar todos aqueles que sofrem de algum tipo de privação, a buscar, se apoderar, participar e fazer concretamente a mudança nos espaços e nas relações. Isso muda o pressuposto que vem da integração, destacado por Mendes (2006, p. 391): “Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade”.

Muitos são os desafios percorridos e que precisarão ser superados por quem faz da educação para os sujeitos em situação de deficiência uma luta constante, em virtude de que ainda nos dias atuais, os sujeitos deficientes são vitimados pelas diversas abordagens, compreensões e práticas em relação ao “processo de evolução” da educação especial, o que nos deixa ainda em muitos momentos estagnados na “eterna” luta pelo acesso. Não conseguimos avançar muito na garantia, permanência e qualidade da educação nem dos ditos normais. As falas abaixo das professoras Eliana e Iracelma nos demonstram claramente o quão ainda são confusos os processos de inclusão e suas vertentes.

Na verdade, hoje, não se inclui, apenas se coloca na escola para escolarizar, por que o mais importante é a escolarização. (SILVA, e. SILVA, E., in SANTOS, B., 2011, p. 64)

Até que houve a questão da inclusão, é que a inclusão quando veio, veio assim... veio bruta mesmo né, de cima para baixo né? Veio uma coisa assim sufocante, por que quando esses meninos foram pra sala que não tinha mais a professora pra estar lá, pra ajudar...que era eles que tinham que ser incluídos, era a escola que tinha que se preparar pra eles, mas como?... (COSTA, in SANTOS, B. 2011, p. 69)

Apesar de confusos os processos para as professoras, algumas certezas elas tem quanto à alfabetização dos alunos em situação de deficiência. Estabelecem a alfabetização como elemento primordial para que a inclusão aconteça. Chamam a atenção ainda para o fato de que, no modelo atual do que seria a inclusão, muitos dos alunos em situação de deficiência avançaram de uma série para outra, no entanto, no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, estas acabaram não ocorrendo e as crianças então teoricamente incluídas, começam a experimentar outra forma de exclusão. Neste contexto, e ainda sobre a escolarização, Mendes (2006. p .396) afirma que:

... tensões presentes na retórica da inclusão escolar, se encontra o antigo dilema, qual a natureza e o propósito da escolarização em si, e que, enquanto a inclusão poderia ser parte de um debate maior sobre a função da escola, ela ainda se detém muito em onde e como os indivíduos podem aprender melhor.

Além disso, como afirma Mendes (2006. p.398) : “A legislação ao mesmo tempo que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular”. É válido aqui chamar a atenção para o fato de que as professoras conscientes de seus papéis e ainda, com a experiência vivenciada no cotidiano de seu trabalho pedagógico com alunos em situação de deficiência, refletem sobre o fato de que é a escola e a sociedade é que tem que se preparar para receber o aluno em situação de deficiência e não o contrário. Isto nos faz lembrar mais uma vez de Diniz (2007), quando afirma que deficiência não está na pessoa e sim no sistema e na maneira que a sociedade enxerga ou percebe o sujeito, bem como a utilidade que o sujeito em situação de deficiência tem ou não para o sistema capitalista.

Portanto, sobre inclusão, percebemos nas falas das professoras que, mesmo não dominando a evolução histórica e social dos termos, e ainda, sem rigorosamente levar em conta a produção científica sobre os termos, compreendem o processo de inserção do sujeito em situação de deficiência no universo dos ditos normais. Percebe-se ainda, um posicionamento político das professoras em relação às práticas de inclusão.

2.2 Deficiência e outros termos

Historicamente, na educação especial, muitos foram os termos adotados, em cada época, para tentar explicar, o que seria o sujeito em situação de deficiência, o corpo com uma limitação ou impedimento. Termos como mongoloide, débil mental, retardado, manco, coxo, portador de necessidades especiais, sujeito com deficiência, anormal, lesão, diferente, entre outros (DINIZ, 2007) vem ao longo dos tempos, estigmatizando, rotulando, discriminando e de várias maneiras imputando barreiras, fazendo com que o sujeito em situação de deficiência seja percebido como incapaz na sua totalidade. Desejos, sentimentos e inteligências são escondidos sob os vértices da não aceitação, incompreensão e desvalorização da pessoa que por algum motivo, não reproduz o modelo estabelecido como ideal, como bem nos chama a atenção Foucault (2002).

Nas falas das professoras, percebemos que, apesar dos diversos termos utilizados ou adotados, o entendimento a respeito da nomenclatura não se limitam ao corpo com problemas, como afirmam Diniz, Barbosa e Santos (2009. p. 65), conceituando deficiência: “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

As professoras, como vemos abaixo, chamam a atenção para o fato de que existem diferenças no corpo, no aspecto mental e intelectual. No entanto, estas diferenças se transformam em déficit no confronto com as deficiências da educação, das políticas públicas, do sistema econômico vigente, que contribuem de maneira significativa para perpetuação das desigualdades sociais. Percebemos também que o termo diferença, serve de acordo com a fala das professoras, para distinguir um sujeito do outro, e de certa maneira, exaltar o que cada um é capaz ou não de fazer.

Então hoje eu costumo até dizer: “não sei por que chamá-lo especial. Por quê? Por causa da deficiência?” Eu até aceito a nomenclatura, mas se você imaginar hoje os problemas que agente tem na educação, na sala regular, você começa a perceber que todos eles são especiais, por que todos eles têm uma diferença em si (MILHOMEM, in SANTOS, B. 2011, p. 3-5)

O que me motivou a ir para a educação especial é que eu já tenho pessoas com deficiência na minha família (um sobrinho meu). Nesse tempo em que ele nasceu, eu não era professora, ainda estava estudando, então foi uma criança que, na verdade, nunca teve contato com a escola, ele tem problema mental mesmo [...] Antes disso, trabalhei numa turma de reintegração (eram crianças que tinham dificuldades, a maioria dificuldade de aprendizagem, mas tinha também aquelas com deficiência), foi uma experiência válida, muito boa. Mas ainda não tinha essa visão de incluir, de viver o que é diferente (COELHO, in SANTOS, B. 2011, p-14-15).

Diniz, Barbosa e Santos (2009.p.66) lembram que essas mudanças na compreensão dos conceitos foram ocorrendo a partir do muito enfrentamento entre o modelo biomédico e o modelo social:

É da interação entre o corpo com impedimentos e as barreiras sociais que se restringe a participação plena e efetiva das pessoas. O conceito de deficiência, segundo a Convenção não deve ignorar os impedimentos e suas expressões, mas não se resume a sua catalogação. Essa redefinição da deficiência como uma combinação entre uma matriz biomédica, que cataloga os impedimentos corporais, e uma matriz de direitos humanos, que denuncia a opressão, não foi uma criação solitário da Organização das Nações Unidas. Durante mais de quatro décadas, o chamado modelo social da deficiência provocou o debate político e acadêmico internacional sobre a insuficiência do conceito biomédico de deficiência para a promoção da igualdade entre deficientes e não-deficientes (BARTON,1998,p.25; BARNES I. et all, 2002, p.4.)

As falas das professoras denunciam a distinção que DINIZ e outros (2009) fazem entre a lesão no corpo e aquela deficiência social, imposta por um sistema que estigmatiza e marginaliza os sujeitos, tanto na perspectiva humana, quanto na perspectiva da organização, da aceitação social. A deficiência situada no corpo é caracterizada, na análise foucaultiana, como o monstro humano, aquele que foge do padrão, do modelo, e que provoca desarmonia na ordem ou *status quo* (2002).

Outra reflexão também muito interessante de se observar nas falas das professoras diz respeito a maneira como a família encara, considera a criança ou sujeito em situação de deficiência. Diniz (2007) versa sobre as experiências negativas e traumáticas das famílias que se tornam deficientes do ponto de vista social, quando se encontram diante de uma realidade e ou experiência real de deficiência, como aparece na fala da Keyliane: “A própria família que está colocando ela como a deficiente (na verdade ela não tem nenhum tipo de deficiência)”... (MUNIZ, in SANTOS, B. 2011, p.9)

Não se deve esquecer que continua existindo o conceito de deficiência na perspectiva biomédica, ou seja, a que é diagnosticada e que algumas vezes requer tratamentos, cuidados e compreensões científicas da medicina e que de alguma maneira, explicam o porquê da situação de diferença. Nessa perspectiva, Canguilhem (1995, p. 56) afirma que: “Para essas pessoas, não era possível negar os benefícios dos bens e serviços biomédicos, mas a exclusividade que a cura e a reabilitação possuíam endossava a ideia do corpo com impedimentos como anormal e patológico”. Já sobre a perspectiva social coloca a ênfase nos aspectos culturais. Diniz, Barbosa e Santos (2009.p.69-70) destacam algumas características desse modelo:

O modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos como indesejáveis.

Com o modelo social, a deficiência passou a ser compreendida como uma experiência de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos

de impedimentos: não são cegos, surdos ou lesados medulares em suas particularidades corporais, mas pessoas com impedimentos, discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade.

No modelo social, entendemos que a deficiência passou a ser vista de modo diferente. Não é ela que limita e restringe o ir e vir do sujeito, nem a exploração de suas habilidades e competências cognitivas e intelectuais. O conceito adquiriu um *status* de fenômeno também social e que deve ser visto, revisto, considerado no sentido de mudanças e tomada de decisões, tanto no ambiente escolar quanto fora deste, enfim em todos os espaços de convivências e relações.

Esse conceito implica na deficiência de comportamentos, atitudes e entendimentos, o que tem um aspecto subjetivo. As professoras foram muito categóricas a respeito das políticas e práticas do sujeito ditos normais, nos espaços, educativos, sociais entre outros, e ainda, em relação à pessoa em situação de deficiência. O preconceito, a discriminação, o não entendimento sobre o assunto, faz com que situações de transtorno, impedimentos e restrições, legitimem a exclusão e desvalorização do sujeito aprendente e em desenvolvimento, sempre que ele se apresenta como fora do “normal”, do sujeito “capaz”, “útil”, do ponto de vista do modelo capitalista de organização social

Não dá prioridade para as crianças com deficiência (não é bem prioridade, não dá o respeito), ou seja, quando a criança com deficiência chega a escola, o diretor, muitas vezes, diz que não tem vaga (falo isso de conhecimento e vivência, porque eu estou na escola e trabalhei na coordenação pedagógica e na sala de aula). E pensam que as crianças com deficiência vão fazer com que o IDEB caia. (SOUZA, C. in SANTOS, B. 2011, p.23)

Percebemos em vários depoimentos quanta resistência existe por parte dos diretores, bem como dos professores em receber o aluno em situação de deficiência na escola. É preciso levar em conta, primeiro, que recebê-lo já é um direito conquistado a partir da LDB 9394/96 (no caso do Brasil); segundo, que todo debate e lutas a respeito da inclusão, significou a tentativa de superação do modelo que

segrega os alunos, limitando sua da convivência aos os sujeitos em situação também de deficiência. Lidar com a questão da deficiência nos espaços de convivência, requer de nós a compreensão que qualquer tipo de segregação causará de alguma forma prejuízo ao sujeito em desenvolvimento. Sobre isso Omote (2010, p. 336) afirma que:

O entendimento acerca da inclusão parece estar muito impregnado por ideias como a importância de o deficiente estar junto com os pares não deficientes e fazerem juntos as atividades, no mesmo contexto espaço temporal, eventualmente com as necessárias adaptações. Mesmo nesse clima, pode não ser uma heresia admitir-se a ideia de que determinadas necessidades especiais podem ser mais bem atendidas em programas especiais à parte, em serviços segregados (que não precisam ser necessariamente segregativos), nos quais o usuário pode contar com recursos materiais e humanos qualificados para esse fim. Negar esta oportunidade, em nome da inclusão, é um contrassenso, certamente uma forma de praticar veladamente a exclusão, ainda que o deficiente possa permanecer junto com seus pares não deficientes

Percebemos, no texto de Omote (op. cit.), que a discussão sobre a inclusão, bem como sobre a deficiência, não nos permite a decisão acerca do destino do sujeito em situação de deficiência; não nos permite decidirmos sobre a separação, a segregação, a não interação com outros sujeitos deficientes ou não. A diversidade remete a aprendizagens novas, a superação de limites, a ampliação dos conhecimentos, bem como de relações e experiências. Afinal não seria este um dos papéis da escola? Penso que sim. “Estar entre os iguais é uma forma de reduzir a ameaça à autoestima e fortalecer a identidade social” (OMOTE, op. cit., p.338).

As professoras chamam-nos a atenção para o fato de que a deficiência não está só no sujeito em situação de impedimento ou restrição, mas também no sistema educacional que sendo deficiente (não cumprindo o básico de suas obrigações) impede o avanço, a motivação, baixa a estima do sujeito em situação de deficiência, e faz com que muitas vezes tal sujeito, tenha suas potencialidades estagnadas, pois não é visto como aquele que possui outras habilidades e competências que possam ser exploradas, utilizadas e ou desenvolvidas. Ainda sobre a deficiência social em que

estão envolvidas as práticas pedagógicas, bem como as políticas públicas, estas fazem com que a relação do sujeito em situação de deficiência com a escola sofra de problemas que distanciam ainda mais da superação das barreiras que limitam, restringem e impedem seu desenvolvimento intelecto-cognitivo.

O ensino médio foi na área do magistério. Foi muito deficiente. A deficiência estava nas questões de ir para a escola, com toda uma expectativa, e não ver o conteúdo, não ter aulas, realmente, práticas. (NASCIMENTO, in SANTOS, B. 2011, p. 27)

As salas especiais ficaram funcionando como sala de apoio pedagógico, para trabalhar com crianças com deficiência (SANTANA, in SANTOS, B. 2011, p. 60)

Uma equipe pedagógica sensível à questão da deficiência faz com que tanto educadoras quanto educandos se desenvolvam e se descubram, como afirma a professora Noeme (NASCIMENTO, in SANTOS, B. 2011, p. 31): “A educação especial te permite, nesse embate, conflito e descoberta das limitações, das deficiências, das dificuldades, descobrir outras coisas, o pedagógico”. Nesta perspectiva, fica evidente nas falas das professoras, a importância, o apoio e a assistência pessoal e profissional para a prática inclusiva.

Me arrumou, também, vários livros sobre as deficiências para eu estudar. Disse que eu iria para sala de apoio só com deficiência mental. Nesse tempo o aluno deficiente já ficava/estava no ensino regular (SALES, in SANTOS, B. 2011, p. 34).

Então, ela me convidou para trabalhar em uma sala de educação especial (agora é sala de recursos, mas antes chamávamos de sala especial), em que os alunos estudavam somente naquela sala, ou seja, os alunos com deficiência (SANTANA, in SANTOS, B. 2011, p. 60).

O sujeito em situação de deficiência assistido basicamente dos instrumentos de aprendizagem, tem com certeza resultados significativos de desenvolvimento, como muito bem nos mostra o depoimento abaixo.

Gosto muito de ver essas descobertas, claro que a deficiência intelectual não permite que o aluno avance muito no cognitivo, mas ela avança em outras coisas. (NASCIMENTO, in SANTOS, B. 2011, p. 31)

Sendo assim, fica clara a razão de ser e fazer das práticas das professoras de AEE em Marabá, que foram verdadeiras desbravadoras num universo tão complexo e ainda em constante negação, construção e reconstrução. A prática, antes de qualquer coisa com amor, como foi dito por várias professoras, faz com que as dificuldades sejam atenuadas diante do resultado, da oportunidade, e da possibilidade de nascimento, crescimento e sobrevivência numa sociedade tão desigual historicamente falando.

3. CONSIDERACOES FINAIS – PARA CONCLUIR AINDA QUE PREVIAMENTE

Pesquisar e versar sobre a nomenclatura da educação inclusiva exige de nós uma reflexão a respeito das nossas próprias práticas, bem como, das nossas vivências e experiências. O principal aprendizado com a pesquisa que ora se encerra, a nosso ver, foi perceber que as professoras, ainda que sem formação específica sobre a educação especial e inclusiva no início de suas carreiras, foram desbravadoras e hoje compreendem os processos, e ainda melhor, fizeram de suas histórias de vidas e profissionais uma realidade de mudanças, transformações e consolidação de uma realidade.

A história da educação especial marabaense deve muito à força, coragem, determinação, indignação e inconformismo destas mulheres que não tiveram medo, talvez nem alternativas (em face de nossas políticas e gestões das secretarias municipais de educação), de se lançar e fazer do não aceito ou do dado como impossível, uma realidade concreta. Acredito que as discussões sobre inclusão, deficiência, educação inclusiva exigem conhecimento das possibilidades que fundamentam subsidiam as práticas cotidianas do fazer pedagógico, seja no campo da experiência, seja no campo da teoria.

É válido lembrar que a deficiência está não no sujeito, mas na maneira como o enxergamos. A diferença entre deficiência, limitação, restrição entre outros termos, nos dizem muito a respeito do quem somos e o que pretendemos nos tornar. Tratar a deficiência, seja ela qual for e de que tipo for, como impotência, incapacidade e estagnação, não levando em consideração outras habilidades e capacidades que o ser humano pode desenvolver, é no mínimo sim, nos tornarmos, incapacitados, deficientes, mas não físico ou intelectual, e sim de caráter, personalidade e ética.

Pensamos que as falas das professoras neste estudo, nos remetem a um fazer transformador social e educacional, no qual, ainda que sem apoio e condições favoráveis, não se curvam diante do desafio de fazer a diferença, de oportunizar, de permitir e de fazer permitir que outros assumam seus lugares nos contextos das organizações e relações. Este estudo muito longe de se esgotar, foi uma primeira oportunidade de nos lançar adiante, projetando-nos ao rumo de modificação dos comportamentos e das mentalidades de um sistema político e econômico que prima pelo individualismo e pela formação de sujeitos alienados, que não se percebem e ou se impõem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Heloiza. **Por que Inclusão?** Disponível em <<http://www.defnet.org.br/heloiza.htm> > Acesso em 12.05.2013.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** Coleção Primeiros Passos São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora. BARBOSA, Livia. SANTOS, Wanderson Rufino dos. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça**. *Sur*. v.6. n.11. dez.2009. p.65-77. Disponível em

<http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo11.php?artigo=11,artigo_03.htm>
Acesso em 12.05.2013.

FOUCAULT, Michael. **Os anormais**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes,2002.

KASSAR, Monica Carvalho Guimaraes. **Educação especial no brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade**. *Educ. Soc.*, v.33, n.120, p.833-849, julho-setembro 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>>. Acesso em 12 05.2013.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O Deficiente no Discurso da Legislação**. Série Educação Especial. Campinas: Editora Papirus,2009.

MENDES, Enicéia. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em 12.05.2013.

_____. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil**. *Revista Educación y Pedagogia*, vol. 22, núm. 57, maio-agosto,2010. Disponível em <<http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>> Acesso em 13.16.2013.

OMOTE, Sadão. **Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 331-342. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000300002>.