



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Pereira dos Anjos, Hildete; Pereira de Andrade, Emmanuele; Pereira, Mirian Rosa
A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso
Revista Brasileira de Educação, vol. 14, núm. 40, enero-abril, 2009, pp. 116-129
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27504010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso*

Hildete Pereira dos Anjos

Emmanuele Pereira de Andrade

Mirian Rosa Pereira

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação de Marabá

Introdução

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “A experiência de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas públicas de Marabá: primeiras avaliações”, que deu continuidade à tese de doutorado *O espelho em cacos* (Anjos, 2006), que analisou os discursos presentes e em enfrentamento nas falas dos professores responsáveis pelo atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, numa experiência de inclusão escolar. Feita a análise dos discursos oficial (no que tange à formação de professores), acadêmico (sobre as nuances do conceito de inclusão em textos de 1998, 2001 e 2004) e escolar (especificamente os discursos dos professores de atendimento especializado de alunos cegos, com baixa visão e surdos), tornou-se importante agregar a essa análise novos elementos, visando a um esboço multidimensional da realidade estudada e, portanto, melhores condições de nela intervir.

A pesquisa propôs-se a, dentro da perspectiva de um quadro avaliativo da experiência de inclusão escolar no município de Marabá,¹ analisar a partir dos discursos dos professores coletadas em entrevistas não-estruturadas. Em tal análise, atentou-se para a descrição das práticas que os professores fazem de si mesmos e de sua atuação, o lugar dos sentimentos em relação ao processo de inclusão e as compreensões de deficiência, normalidade e inclusão, assim como as expectativas com relação à inclusão e ao desenvolvimento dos alunos. Tais elementos de sentido foram analisados inter-relacionados em inter-relação, buscando evidenciar as condições e os modos de operar do discurso (Veróni, 2005) que, quando evidenciam, dissimulam ou ocultam questões (Orlandi, 2005) envolvidas no de-

* Pesquisa realizada com apoio do Programa de Auxílio à Instalação do Professor Recém-Doutor (PARD), da Universidade

¹ O município de Marabá situa-se no sudeste do Pará, dentro do espaço geográfico conhecido como Região do Sudoeste do Pará, a 530km de Belém, capital do estado. No processo inclusivo teve início em 2001, quando as escolas foram extintas e seus alunos foram distribuídos nas escolas regulares, dando início à estruturação de um atende-



Inclusão: um conceito em elaboração

O conceito de inclusão foi elaborado em um movimento histórico que tem suas origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação. Tem, portanto, nas suas bases, a história da educação especial. Tal história geralmente é descrita como um processo evolutivo que atravessa um período de segregação, passa por esforços integrativos e deságua no movimento inclusivista. Cada um desses momentos pode ser caracterizado tendo como referência três aspectos: o lugar do indivíduo e da sociedade, o foco adotado pelo campo científico e as práticas decorrentes. Ainda que não se compartilhe de uma visão linear desse processo, é importante descrever brevemente cada um desses momentos.

Nas práticas segregacionistas iniciais, que buscavam educar o deficiente entre seus iguais, afastando-os do restante da sociedade, a deficiência era tida como própria do indivíduo e a ciência empenhava-se em caracterizar e categorizar os distúrbios a partir de um modelo médico da deficiência, amparado na categorização, na prevenção e na busca de cura. “A segregação”, diz Mendes (2006, p. 387-388), “era baseada na crença de que eles [crianças e jovens com deficiência] seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

As críticas a tais concepções e práticas evoluíram para uma visão integracionista: no campo científico, a ênfase deslocou-se dos fatores orgânicos ou individuais para os fatores sociais ou ambientais, ocorrendo um processo de transição do modelo médico para o modelo social da deficiência (Marchesi & Martin, 1999, p. 11); os esforços pedagógicos concentraram-se em adequar a pessoa com deficiência, aproximando-a ao máximo dos padrões da escola comum. No campo prático, abriram-se espaços, na escola regular, para a presença de pessoas com deficiência, geralmente agrupadas em classes especiais. Mesmo quando participando da sala regular, no entanto, o que se pretende destacar é que, numa visão integracionista, a presença de tais alunos não modifica a lógica de funcionamento

É justamente a crítica a essa concepção que está na base da lógica inclusiva: a atuação com pessoas que vivem diferentemente o conhecimento deveria contagiar o coletivo; novas experiências curriculares, flexibilização de disciplinas e a estrutura de séries; enfim, novas lógicas no interior da escola e nas relações pedagógicas como um todo. A educação especial não deveria existir como campo distinto, transformando o atendimento educacional especializado, com sua função de suporte ao trabalho da sala de aula, em relações gerais da escola. Em vez de serem feitos esforços para fornecer à pessoa condições de acesso à escola, procurar-se-ia construir uma escola que atender às pessoas concretas que fazem parte do campo da ciência, tratar-se-ia de perceber o processo de construção social da deficiência e fazer com que a concepção do corpo belo e produtivo como padrão para o humano (Diniz, 2007), assim enfatizada, não se social em seus aspectos antropológicos.

A difusão das ideias inclusivas adotadas tornou-se como linha política e a decorrente decisão de trabalhar na escola regular os alunos com deficiência trouxe à luz o fato de que concepções e práticas segregacionistas e inclusivistas convivem e se articulam no cotidiano das escolas. Pode-se atribuir isso ao fato de que as propostas de inclusão foram influenciadas por outros países, com histórias diferenciadas de atendimento à deficiência, muitas vezes ignorando a realidade real da educação especial no Brasil. No entanto, disso, é preciso considerar que o fato de se tratar de uma proposição tida como melhor ou mais avançada não implica necessariamente o desaparecimento das proposições que ela pretende superar: essa é uma ideia recessiva, a qual, ainda que subjugada no interior da práxis (Anjos, 2006). Dessa maneira, os enfrentamentos se refletem na constituição do processo de inclusão e, conseqüentemente, em sentidos, que passam por oscilações, como evidenciado em Anjos (2006, p. 305-306):



traí: em alguns discursos, representa uma mudança localizada que necessariamente se articula com as mudanças necessárias para a superação do modo de vida capitalista; em outros, uma mudança no interior da educação que mostra a possibilidade de se criar consenso dentro desse mesmo modo de vida, melhorando as relações gerais no mesmo processo em que são reduzidas as hostilidades e preconceitos entre pessoas e grupos; em outro ainda, uma pseudomudança que serve para que tudo continue como está (o movimento necessário para que nada mude).

Assim, quando se busca nas falas dos professores os processos de produção de sentidos acerca da experiência da inclusão, deve-se levar em conta que tal processo incorpora o fazer/pensar concreto dos professores em sua rede de relações; aponta, portanto, elementos muito mais significativos para uma análise do processo inclusivo do que simplesmente comparar o que deveria ser a inclusão (em modelos de outros países ou em textos de referência) com o que se está fazendo de fato nas escolas. Isso porque, em tais modelos de pesquisa, a práxis indefectivelmente perde: ela nunca consegue alcançar aquilo que é pensado como teoria.

Concepções e lugares presentes na falas dos professores

A construção de um dispositivo de análise e interpretação para estudar discursos de professores já tinha sido realizada em Anjos (2006). Nele, considera-se o pedagógico como um gênero de discurso, entendendo-se gênero como um dos “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados nos campos de utilização da língua (Bakhtin, 2003, p. 261). Para efeito deste trabalho, esse gênero sofreu um recorte: foi analisado apenas o discurso que perpassa as falas do professor de sala comum, considerando que as falas do professor de atendimento educacional especializado (AEE) já tinham sido analisadas em Anjos (2006) e as falas de pais, alunos e pessoal de gestão deverão ser analisadas na continuidade da pesquisa.² Entende-se o

discurso como construção histórica (Vygot 1996, 1998, 2000), no qual se enfrentam apresentando-se como um fazer, uma prática (Pêcheux, 2006; Foucault, 2006). Nossa busca foi buscar entender os modos de funcionamento do discurso (Orlandi, 2005), articulando as tensões que emergem nas conversações com os modos de operar (Verón, 2004; Anjos, 2006). Os elementos de sentido descritos a seguir expressam a busca de articulação, sendo expressão do diálogo com nossa compreensão e as relações de sentido presentes nos textos. Tais relações articulam os elementos de fato se apresentam nas falas (marcas textuais que expressam temáticas e modos de operar). Algumas aqui analisadas não são necessariamente propostas por nós, mas aquelas que emergem no discurso (Anjos, 2006), seguindo, desviando, contrariando, enfim, dialogando com nossa fala.

Dentro dessa linha, o dispositivo de interpretação utilizado permitiu elaborar três agrupamentos de sentido nas falas dos professores que foram denominados: a) *concepções de base*, no qual aparece o entendimento que o professor e a escola, a deficiência, normalidade e inclusão; b) *o lugar do eu*, no qual o falante descreve a si mesmo e suas experiências no processo de inclusão, dando ênfase à postura pessoal, aos sentimentos, às aprendizagens, ao processo de formação; c) *o lugar do outro*, no qual o falante descreve os interlocutores privilegiados e os descreve, como o governo, o sistema escolar, o atendimento educacional especializado, pais e os alunos, assim como as experiências de aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos.

Antes de passar a relatar a forma de interpretação dos dados, faz-se necessário esclarecer a terminologia assumida, dada a diversidade de termos e conceitos



Universidade Federal do Pará (UFPA) executa o projeto de pesquisa “Inclusão em municípios do Pará – o caso de Marabá”, avaliando a avaliação do processo inclusivo no município de Marabá. O programa de pesquisa “Olhar, escutar e vivenciar a inclusão em municípios do Pará”, da Rede de Pesquisa em Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, financiado pelo

² O Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação



mentos entre os autores sobre o “nomear correto” no campo da inclusão (Marchesi & Martin, 1996; Cartolano, 1998; Omote, 2004; Anjos, 2006, entre outros). Designar-se-á, neste artigo, “pessoa com deficiência”, assumindo sua condição de pessoa inteira e sua deficiência construída socialmente, mas a ela remetida (Diniz, 2007); quando a limitação for específica, utilizar-se-á “pessoa surda” (Skliar, 2001), “pessoa cega” etc. Quando se tratar de uma especificidade educacional, far-se-á referência a essa necessidade educacional especial, entendendo-a não como uma característica da pessoa, mas necessidade do coletivo que a deseja educada, que entende como fundamental (para todos) sua inclusão em relações sociais e educativas menos discriminatórias. Assim, a expressão “pessoa com necessidades educacionais especiais”, que deu título ao projeto original de pesquisa e é utilizada em Anjos (2006), deixa aqui de fazer sentido, entendendo-se que toda pessoa tem necessidades educacionais especiais. Neste artigo a ênfase é dada às necessidades educacionais geradas pelas situações de deficiência.

As concepções de base

As concepções que emergem nas falas dos professores aparecem em três noções inter-relacionadas: as concepções de normalidade, de deficiência e de inclusão. A concepção de normalidade pode ser organizada em dois grupos. O primeiro recusa o conceito, questionando a ideia de normalidade; desse ponto de vista, não existem normais, ou cada um só é normal até certo ponto. O segundo assume a existência de uma normalidade. Para alguns professores, normalidade tem relação com a aceitação pelo outro, fazer coisas comuns, participar, interagir, brincar. “Eles já participam de *todo* o dia-a-dia do comportamento das brincadeiras de tudo... ela passa a ser uma criança normal e aceita pelos colegas” (Ent. A, p. 4, ls. 192-194³).

³ As citações extraídas das transcrições das sessões de entrevistas são indicadas pela letra de referência da sessão (A, B, C, ou D), seguida da indicação da(s) página(s) e da(s) linha(s).

A entrada na normalidade pode significar a superação dos déficits ou a responsabilização do indivíduo por eles:

[...] então eu falo exclusivamente desses alunos... outros que a gente trabalha ela até tirou do programa... lá... porque eles não são mais considerados especiais... alguns que eram anteriormente com ela... considerados pessoas normais... se tiver algum déficit de vontade deles mesmo... certo? (Ent. B, p. 4, ls. 192-194)

Assim como a de normalidade, a concepção de deficiência aparece nas falas dos professores de duas maneiras principais: como característica humana ou como especificidade de alguns. Como característica humana, é relacionada com apatia, lentidão, inabilidade, como problema (para o professor, porque tem de lidar) nas falas que é ele quem tem de equacionar. Mesmo quando o conceito de deficiência é tratado como característica humana geral, distinguindo os alunos como tendo uma deficiência “mais aguda” ou “menos aguda”. “Todos nós temos uma deficiência... a deficiência é mais aguda” (Ent. A, p. 3, l. 152). Quando se trata de dificuldades de aprendizagem, elas são consideradas como geradas pelo pouco esforço dos alunos, agrupando alunos “deficientes” e “preguiçosos”. Uma vez a superação das limitações não considerada, como deficiência é entendida como dependente do esforço e do querer do aluno:

Porque deficiente é o deficiente, não são só aqueles que são realmente que tem um problema, não... são aqueles alunos que são normais mas que eu também os considero como deficientes também... porque alguns os considero como deficientes também... porque alguns que num... têm dificuldades de aprendizagem... dificuldade de... de compreensão de texto... tem algumas dificuldades, é... é assim que num querem, sabe? que num têm um esforço... então esses também que a gente considera como normais... também uma... uma deficiência... (Ent. H, p. 3, ls. 192-194)

Nessa fala, percebe-se que a noção de deficiência é entendida como dependente do esforço e do querer do aluno.



da cultura. Embora sejam culturais as caracterizações, assim como o processo de catalogação ora considerando o indivíduo deficiente, ora isentando-o disso, a interpretação é de que a deficiência tem relação com a falta de disposição pessoal para aprender.

A concepção de inclusão também aparece em duas formas básicas: como processo e como produto. Ao ser definida como processo, inclusão implica tentativas, erros e acertos de todas as pessoas envolvidas; ao ser definida como produto acabado, cabe às pessoas aceitá-la ou não. Faz-se essa distinção porque, conforme o falante compreenda inclusão como processo ou produto acabado, como fruto da ação humana (Anjos, 2006, p. 307-308) ou como coisa dada, estará pressuposta ou não a possibilidade de interferir nela. Dentro do primeiro termo dessa oposição, emerge outra, na qual a inclusão aparece como um processo que ocorre com os outros ou como um processo que envolve o falante. No primeiro agrupamento, incluir é algo externo ao falante, ele próprio entendendo-se como “incluso” e sentindo-se responsável pela tarefa de incluir outras pessoas. No segundo, ele se entende como parte do processo, como na seguinte fala:

A chamada inclusão seria... como o pessoal fala, é trazer um aluno deficiente pro nosso meio, mas ele já vive no nosso meio... Então essa inclusão seria mais você: não é trazer ele pro nosso meio e sim você ir pro meio dele... porque você que passa a: conviver a situação dele, a ver de que forma que ele vive, a ver de que forma assim que... qual é o tipo de vida dele... o que que ele faz pra poder chegar aqui... ele pega ônibus, ele tem uma necessidade especial né... às vezes perda de visão... um ônibus passa não pára... às vezes passa pelo local de parada não respeita... Então não é ele que tem que se incluir a você e sim você tem que se incluir a ele... Eu vejo esse lado [...]. A partir do momento em que você respeitar ele não devido a ele ter uma perda de visão... mas se você respeitar ele como ser humano... você consegue ter essa inclusão... (Ent. J, p. 3-4, ls. 144-153 e 155-157)

Quando a ideia de inclusão é descrita como um produto, algo acabado, surge mais como uma questão

falas mostram isso claramente: “e até hoje realmente não é bem vivenciada nem aceita” (Ent. E, p. 2, ls. 98-99); “infelizmente, a maioria não entendeu realmente o que que é inclusão... i-te não entenderam...” (Ent. E, p. 3, ls. 122-123). Essas práticas não-inclusivas assentam-se numa concepção da inclusão, aqui entendidas como um produto, não um processo de entendimento. Nesse modo de operar do discurso, os saberes relativos à inclusão são dados como produtos acabados (Anjos, 2006, p. 303), devendo ser ensinados e aplicados pelos profissionais da escola; não sendo, portanto, como projeto a ser construído.

Olhando por um outro ângulo, pode-se encontrar outra oposição, na qual a inclusão é relacionada ao seu oposto, a exclusão, ou explicada em termos de exclusão. Essa última definição pode ser encontrada em uma fala em que o falante diz que “a inclusão não existe” ou “não existe” (Ent. E, p. 3, ls. 122-123); isso pressupõe a existência de uma inclusão *a priori*, definida fora das condições do humano. Já a contraposição inclusão/exclusão admite tais contradições, como nas falas a se-

Eu queria explicar realmente o que é inclusão... eu vejo que há necessidade da gente trazer/tirar aquele aluno daquela marginalização e dar uma condição melhor pra ele... sabe? Através da educação... Ensinando a fazer a coisa dele, a sa, que melhore a quali/que possa produzir... gerar... (Ent. H, p. 4-5, ls. 197-201)

[...] e essa história agora vem... isso já é antigamente... pessoal tão falando “inclusão... inclusão”, mas num contexto pública dizendo que ia ter... Isso pra mim num, inclusão..., inclusão deveria ser... juntar os meninos... “num sabe ler, num sabe escrever? Embora seja... embora tentar ver o que a gente consegue fazer”. Já todos que não têm dificuldade... e tenta ajudar o menino... a gente pode... não adianta [...]. Vai passar o tempo... saber nada... (Ent. C, p. 1, ls. 16-19 e 25-29)

Relacionando o modo como aparece





dificuldades de comunicação, que são relacionais, ou seja, estão tanto no professor quanto no aluno, mas só são atribuídas ao primeiro. Nas falas, aparecem constantemente as dificuldades encontradas pelo professor no trabalho que podem ser relacionadas ao sentimento de impotência do professor diante das próprias limitações e das limitações sociais; frustrações sofridas por ele, que geram um sentimento de não-realização profissional.

Porque no nosso caso aqui eu não tinha trabalhado com educação especial, então a gente chega assim, já é difícil numa sala, a sala dela é a quinta série, que tem cinquenta alunos... então já é difícil trabalhar com todos esse alunos, ainda mais quando se tem um aluno que é da... tá incluído, que é de educação especial, tem que dar uma atenção maior pra ele, muita vezes você não tem esse tempo de ir lá na carteira dele explicar, porque é muito tumultuante cinquenta alunos, então deveria diminuir, né, o número, pra ser uma inclusão... (Ent. F, p. 2, ls. 87-94)

Eu me sinto... impotente às vezes... porque mesmo que eu queira ajudar é difícil, porque... eu não posso ficar exclusivo de um menino às vezes... porque toda vez eu falo com a [nome da responsável pelo atendimento especializado] pra mim ficar dando atenção a um às vezes só... é complicado... (Ent. C, p. 3, ls. 120-123)

Chama a atenção, nas duas falas, a aflição por não conseguir dar atendimento individualizado, entendendo-o como pré-condição para o atendimento aos alunos com deficiência. O professor, de fato, não pode dar atenção a um aluno só, mas isso não aparece como um problema quando se descreve o seu trabalho como um todo, apenas em relação aos alunos com deficiência. Entretanto, ele também não poderia atender a cinquenta alunos de quinta série (hoje sexto ano), independente da presença de pessoas com deficiência na turma, mas essa quantidade aparece naturalizada, como se tivesse que ser assim.

Certos sentimentos foram analisados como de transição, mesmo que possam ser interpretados como

fala a seguir, por exemplo, o sentimento de frustração associado ao desejo de contribuir mais: “[...] Não, não... eu ainda me sinto *muito* frustrado... eu ainda sinto que eu posso ou poderia contribuir mais...” (Ent. D, p. 4, ls. 162-163).

São sentimentos que evidenciam a crise vivida pelos professores, com potencial para experiências produtivas. Entre esses se destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, quando eles percebiam um vazio na sua formação, falta de um treinamento e o fato de que esses novos alunos que estão na sala de aula exigem novas competências e novos modos de pensar; a certeza de que, ao provando, que pode levar a descobrir novos conhecimentos e saberes, não necessariamente subordinados ao “correto”; as dificuldades encontradas pelo professor, que podem ajudar a acordar de um fazer passivo, que, por ter-se tornado automático, se torna uma necessidade que o professor sente de ser motivado e incentivado diante das dificuldades encontradas e dos desafios colocados. Essa última necessidade é destacada na fala a seguir:

Bom... eu quero que eles [a família]... insistam, sabe... a gente mesmo... com os professores... porque eu quero que a gente tente até em algum momento em de... pensa assim: “Ah, eles não vão aprender nada, vou deixar ele ficar do jeito que quiser... do jeito que dele quiser...”. Às vezes a gente pensa realmente isso... é muito difícil, *mas* eu... eles... por parte deles... por parte da família, a insistência... com esse processo de incentivo... todos fossem sabedores de seus direitos, ... seria... porque os professores necessitam também de um suporte emocional também, sabe... psicológico também... (Ent. D, p. 4, ls. 151-159)

Tais sentimentos de crise podem ser relacionados às qualidades que os entrevistados atribuem a si mesmos como professores que lidam com a transição. Descrevem-se com quatro atributos principais: planejador, inventivo, atento, despreparado. A



de incentivo e reforço diante dos trabalhos realizados pelos alunos com deficiência. A inventividade é descrita quando o professor, tendo dificuldade na comunicação com os alunos, tem de inventar novas formas de comunicação. Associado a essas qualidades está o despreparo para dar atendimento adequado; a busca de compensar esse despreparo redonda numa maior atenção aos alunos com deficiência, buscando dar-lhes um atendimento diferenciado. Surge aqui uma questão importante: entendendo a diferenciação como característica apenas da pessoa com deficiência, o professor pode, no esforço de dedicar-se mais a esses alunos, dar um tratamento cada vez mais homogêneo aos demais. Isso explicaria, por exemplo, situações em que o aluno com deficiência se torna exemplo de comportamento disciplinado:

São os outros que perturbam... os alunos da educação especial, eles são a maioria deles são comportados... tem alguns que são danados, sabe, mas a maioria deles... noventa por cento deles... você quase nem ouve a voz deles... eles sentam lá, fazem o dever, eles tentam fazer você ensinar, mas os danadinhos são os que não são da educação especial. (Ent. F, p. 6, ls. 295-299)

Ao descrever o processo de aprendizagem em que estão envolvidos na experiência da inclusão, aparecem nas falas dos professores três categorias de aprendizado: o aprendizado técnico (no qual eles se envolvem no estudo e treinamento de Libras, Braille, orientação e mobilidade e outras, específicas para cada situação de deficiência); o aprendizado humano, por meio do qual são refinadas a sensibilidade e as emoções, são estabelecidas amizades no processo do mútuo aprender; e o aprendizado pedagógico, já que são necessários novos métodos a cada novo desafio, assim como a experimentação conjunta (professor de turma, alunos e professor de apoio) de novas atividades e técnicas. Esses três tipos de aprendizado são traduzidos geralmente em crescimento pessoal e profissional:

conviver com eles de uma forma... Não somente no colégio; tá servindo pra mim lá fora ... que às vezes vê uma pessoa com deficiência e a gente já comece a falar assim de “meu Deus, porque aquilo e tal e... são nossos e...” Eles me ensinaram que não existe isso... são pessoas que vão atrás mesmo... Então eu acho que a verdade é isso... houve crescimento profissional... até quando eu vou continuar com eles, sabe... mas foi uma experiência muito boa mesmo. (Ent. I, p. 5, ls. 1-5)

Diz Oliveira (2007, p. 216), enfatizando o crescimento pessoal e social envolvido na tarefa de ensinar: “A convivência direta, seja familiar ou profissional, com as pessoas que apresentam necessidades especiais aguça a sensibilidade, a compreensão e o interesse por sua situação social”.

Por fim, o professor de sala regular adota geralmente a própria postura profissional frente aos enfrentamentos criados no trabalho pedagógico. A situação de inclusão como proativa e a iniciativa para melhorar as condições de trabalho é a principal temática quando se fala de crescimento profissional. Em poucos momentos aparecem alguma dependência do pessoal especializado. A tomada de iniciativa, ainda é muito valorizada no atendimento individualizado, tido como essencial na relação com o aluno com deficiência. O crescimento é considerado impossível em salas superlotadas, a ação inclusiva acaba aparecendo, contraditoriamente, como inviável. Percebe-se, no modo de operar, um mecanismo que justifica antecipadamente possíveis fracassos: esse aluno tem de ser atendido individualmente; ou se atende a ele ou se atende aos demais; portanto, há que se fracassar numa tentativa de possibilidades.

No outro extremo, surgem timidamente tentativas de trabalho coletivo nas quais o professor tenta dividir com os alunos a responsabilidade pela construção da aprendizagem, como nas falas a se-



dificuldade pra falar, eu boto pra ser outra coisa... Você tem que aproveitar o máximo... porque até mesmo os próprios meninos excluem eles... Ah, porque ele num sabe, tio, ele num sabe correr. (Ent. C, p. 2, ls. 58-63)

É isso... eu tento essas duas alunas daqui da sala da turma do quinto ano... Eu tento sempre inserir elas em grupos de outras crianças, pra que eles ajudem elas nas atividades, as duas... [...] a E., que é meu outro caso da manhã,[...] ela é Down... eu tou sempre colocando atividades que chamem a atenção dela. Ela gosta muito de pintar... de rabiscar... então eu coloco atividades pra ela, não, eu dou sempre atividades diferenciadas pra ela, não coloco as mesmas atividades que outros alunos... Agora essas duas da tarde não... elas fazem as mesmas atividades que os outros... só que eu sempre tou inserindo elas em grupos de outros alunos pra que eles tejam ajudando elas. (Ent. D, p. 2, ls. 71-80)

Pode-se estabelecer algumas relações, resumindo o lugar de onde o falante se coloca no que se refere à inclusão, tanto nas qualidades, nos sentimentos, na descrição do aprendido e da postura profissional. No geral, o falante descreve-se como parte do processo inclusivo, mesmo quando relata sentimentos como impotência e frustração, quando se sabe despreparado e carente de formação. Esse “sentir-se parte” do processo aparece ainda bastante passivo com relação aos enfrentamentos das carências da educação como um todo, tem mais relação com aquilo que o professor entende que lhe compete: o trabalho de sala de aula, que implica criar melhores condições de aprendizagem para os alunos. Ao contrário do professor de atendimento especializado que, em Anjos (2006), se descreve como um militante da inclusão, o professor de sala comum não toma para si essa tarefa, mas dispõe-se a aprender no fazer pedagógico. A compreensão de que só é possível ensinar à pessoa com deficiência de forma individual e a naturalização das condições de trabalho podem ser fatores limitadores de tal aprendizado. Já a crise evidenciada pode levar a elaborações que criem trajetórias de sucesso em sala de aula, projetando a inclusão para além desse

Os outros presentes nas falas e seu lugar nos enfrentamentos discursivos

Partindo do princípio de que todo discurso é dirigido, endereçado (Verón, 1980, p. 77; Verón, 2004, p. 112), de que todo texto responde a uma determinada medida a outros textos, buscamos localizar e marcar textualmente os “outros” sujeitos citados no discurso e a partir daí analisar em que lugar o falante se coloca em relação ao “outro”. Alguns “outros” ganham maior visibilidade e são mais citados, no discurso. O modo de falar traz elementos para elencar e compreender o lugar que aparecem como centrais no processo discursivo.

Os “outros” que aparecem nas falas dos professores são: o governo, o sistema escolar, os pais e o pessoal do atendimento especializado. A figura do governo aparece como um outro central, agente externo, que é responsável pela formação e aquisição de materiais para suprir a necessidade dos alunos inclusos e pela conscientização, com a propaganda através da mídia. Pouco aparece o discurso de que o professor, sendo servidor público, representa a ação governamental. Além disso, pouco aparece a noção de inclusão como política de governo, como uma política pública (Andrade, 2007). O governo aparece no discurso como uma entidade que tem tarefas a cumprir na educação, geralmente de incentivo e apoio:

Porque a escola, ela já faz parte do programa do governo... eu acredito que é nessa de articular os programas e trabalhar também a própria sociedade, não é, isso... a mídia, ela tem esses atrativos, isso... mas é muito importante os programas do governo, tá... até mesmo ele tá investindo, né, o trabalho nessa área... e tá dando apoio na... igualmente... porque até esse momento nem o governo assim... porque o governo, nos últimos anos, eles realmente apoio... (Ent. B, p. 4, ls. 171-178)

O sistema escolar também é visto como agente externo ao falante, o qual aparece com algumas especificidades: por um lado, exige, obriga a p





propicia tempo específico para que o professor atenda a esse aluno, considerando que as turmas continuam superlotadas. São atribuídas ao sistema, ainda, a falta de estrutura física adequada e a falta de material para atender aos alunos, mas não aparece, nas falas dos professores, uma postura de enfrentamento da situação. Por fim, a separação entre pessoal de apoio e do pessoal regular também aparece como própria do sistema, mas não é entendida como desfavorável ao fazer pedagógico.

Aparecem duas categorias na descrição do “outro-aluno”. Quando o aluno deficiente aparece em interação com o outro (não-deficiente), este último é descrito como disposto a ajudar, interagindo de forma agradável e cooperativa, compreensivo com relação ao problema do outro (ainda que esse problema continue sendo entendido como “do outro”). Essa relação é descrita como ainda melhor quando o aluno é menor, fazendo supor uma crença de que, crescendo, o aluno tende a tornar-se mais preconceituoso: “Porque eu acho que no meio das crianças assim eles não têm ainda esse pensamento... na minha opinião teria mais discriminação se fosse em adulto” (Ent. F, p. 7, ls. 312-314). Quando o aluno deficiente aparece em interação com o professor, é entendido como tendo potenciais para além da deficiência ou para além daquilo que o rótulo de deficiente fazia supor, como diz Rodrigues (2007).

Quase todas as interações descritas dizem respeito a brincadeiras e atividades livres; apenas em um dos trechos de entrevistas essa interação aparece no interior de uma atividade de sala de aula. Percebe-se um reforço da ideia de socialização como indicativo de normalidade (o aluno é tanto mais normal quanto mais interage, diverte-se no grupo), mas essa noção de socialização está mais vinculada a relações sociais de entretenimento do que de ensino-aprendizagem.

Eles sempre brincam com eles, fazem amizades... Eles fazem é gostar de conversar com a R, que é surda-muda eles acham é bom... porque ela fala rápido a língua de sinais e eles inventam e começam a brincar com ela. E ela acha bom,

Eles aceitam bem legal, sem discriminação... (Ent. F, p. 7, ls. 304-309)

Assim, a construção de mecanismos de socialização, o aprendizado acadêmico e o uso da leitura e da escrita (Lacerda, 2006) podem estar sendo colocados em segundo plano, em detrimento de uma socialização restrita e superficial.

As expectativas com relação ao desempenho e à aprendizagem dos alunos diferem muito conforme o tipo de deficiência. Nos dados da pesquisa, foram entrevistados professores com alunos surdos, cegos, com deficiência intelectual, Síndrome de Down. Nas expectativas dos professores com alunos com deficiência auditiva e visual, há uma crença maior nas possibilidades de aprendizagem e avanço. Tais professores veem certas características em seus alunos, o que se relaciona com sua expectativa de aprendizagem. Esperam deles, portanto: esforço, vontade, desejo de superação, determinação, boa interação, bom entrosamento com a turma, participação nos processos de compensação; independência, pensamento crítico, questionador; busca de superação, baixa expectativa social. Quando os falamos sobre alunos com Síndrome de Down e deficiência mental em geral, aparecem outras expectativas relacionadas a pouco rendimento e lentidão na realização das tarefas. Em ambos, aparecem expectativas contraditórias. Espera-se obediência e disciplina como características positivas do aluno com deficiência, em contraposição à rebeldia descrita nos dados como normal; acompanhamento dos alunos como demonstração de normalidade (os alunos com deficiência visual e auditiva são descritos como mais participativos porque, quando se estabelece com eles mecanismos de comunicação e linguagem, são inteligentes e acompanham os conteúdos trabalhados; os alunos com deficiência mental são vistos como mais participativos da normalidade porque não podem fazer uso do domínio dos conteúdos e das competências acadêmicas, acaba emergindo como condição para a superação do preconceito. Percebe-se, portanto, que o foco está no aluno e em suas competências e incapacidades, e não na construção de um discurso de inclusão.



e não no coletivo (Silva, 2006), assim como continua vigente um desejo de padronização (Rodrigues, 2007).

Nas análises das entrevistas percebe-se que os pais aparecem nos dois extremos: tanto como um “outro” que tem envolvimento e participação na vida escolar do aluno quanto como um “outro” distanciado, que não dá o apoio necessário ou que não tem condições financeiras para propiciar o atendimento complementar de que uma criança deficiente precisa. Mesmo nos casos em que é descrita participação da família (em que se percebe cobrança com relação à aprendizagem do filho), esta é avaliada como desinformada, sem a compreensão do processo de aprendizagem do aluno, havendo, dessa maneira, dificuldade de avaliar seus avanços. Nas falas, os pais aparecem também como super-protetores, com uma ação contrária à da escola, que busca desenvolver a autonomia do aluno. Entendidos como membros de um grupo diferente, com sua própria complexidade, os pais são vistos como externos ao processo educativo que ocorre na escola.

A expectativa mais evidente com relação ao trabalho do professor que cuida do AEE, que atende nas salas de atendimento especializado, nas salas multifuncionais ou como professor itinerante,⁵ é que ele trate apenas das questões referentes à educação dos alunos com deficiência. Não aparece nenhuma expectativa de que esse profissional possa contatar os alunos tidos como normais para discutir inclusão, de que tenha opiniões e informações acerca da educação em geral.

Todas as outras expectativas têm relação com essa primeira, já que tratam geralmente de tarefas específicas do que se denominou educação especial (uma educação separada, mesmo quando junta). Nesse sentido, inclusão é tida como sinônimo de educação especial (Mendes, 2006) e é entendida como tarefa do profissional de AEE. A expectativa, por exemplo, é de que esse profissional adapte e prepare material para os alunos, considerando que seu material é es-

pecífico (em Braille ou ampliado, para os alunos com deficiência visual). Supõe-se também que o professor especializado mediar a relação e a interação cognitiva entre os alunos com deficiência e os outros, reduzindo os conflitos. Interessante, nesse contexto, que alguns dos conflitos citados têm a ver com isso (o aluno não querer fazer a tarefa ou não querer ser respeitado pelo professor) e não necessariamente com a deficiência. De qualquer forma, espera-se que o professor especializado seja responsável tanto por esses aspectos, já que se trata do aluno “de-

O conteúdo dela é específico, acho até mesmo na área de... de desenvolvimento... da própria aluna... Ela quer que seja... é que eu nunca me informei com ela o que ela trabalha especificamente,... porque a gente tem de aula normal a gente tem todas as disciplinas... a gente tem a [facilidade] de a gente ter o apoio... gosta muito de trabalhar nessa área, ... ela tem vários... tá... *Muito boa* essa menina... ela tem vários alunos... B, p. 3-4, ls. 143-147 e 189-192)

Assim, o professor de AEE deve trazer informações específicas acerca da deficiência, fornecendo o conhecimento técnico (Braille, Libras, Soroban) para os alunos com deficiência para estar na sala de aula, adaptando-se a ela e não o contrário (numa perspectiva claramente integracionista). O não-dito, mais importante, é que há expectativa de que tal acompanhamento não interfira na ação dada como própria do professor na sala comum: aquela que se refere aos alunos sem deficiência”. Espera-se que assessor “deve ser capaz de se relacionar com as questões gerais da sala de aula”.

A rede de relações discursivas que aparece no texto do falante dialoga com esses interlocutores e parece importante no processo de inclusão, com a distinção clara entre o mundo onde o professor atua (uma função de direção (a sala de aula) e o mundo. Governo, sistema escolar, pais, a rede de atendimento especializado são temas que não têm relações com esse fragmento de mundo. As relações não aparecem, no modo de operar

⁵ As salas de recursos atendem a alunos com limitações específicas; as salas multifuncionais, a alunos com limitações diversas, de forma conjunta; o professor itinerante acompanha a atividade





servidor público (portanto, sua presença em sala de aula é, de algum modo, a presença do governo), ainda que seja um professor (portanto, inserido no sistema escolar), seu modo de descrever essas duas instâncias mostra distanciamento, afastamento de si.

A descrição da superlotação das salas, da falta de debate prévio acerca da distribuição dos alunos nas turmas, as críticas ao processo de formação, enfim, todos os fatores apontados como desfavoráveis ao processo de inclusão aparecem naturalizados no discurso, ou pelo menos fora do alcance da ação do professor. Com relação aos pais, também se configuram num mundo à parte, mesmo quando contribuindo e se interessando. Os profissionais de atendimento especializado são entendidos como aqueles que devem ocupar-se do aluno deficiente, ajudar a reduzir os conflitos criados por sua presença na sala de aula, mas que não mudam a dinâmica central do fazer pedagógico, voltado para a normalidade ou para a normalização (Crochik, 2007). E, de forma complementar a esse modo de operar, a descrição desses alunos esboça-os como um “outro” interessante na medida em que se enquadram nas exigências curriculares padronizadas (cabem no mundo escolar): mostram-se inteligentes, dominam o conteúdo, são dóceis. A presença da diferença em classe, nesses casos, não ameaça o *status quo*. Pelo contrário, cria exemplos de comportamento para os indóceis ou apáticos “normais”. De qualquer modo, tais alunos continuam sendo descritos como “da educação especial”, apesar de estarem na classe comum. O rótulo não os abandona (Silva, 2006); eles continuam sendo de um outro território.

A título de conclusão

Os enfrentamentos e diálogos presentes nas falas dos professores mostram que, no movimento de constituição do discurso pedagógico acerca da inclusão, algumas organizações discursivas se mostram dominantes, enquanto outras aparecem em embate, disputando posições nas falas dos professores.

Pode-se destacar como tendências dominantes no

discursos de inclusão, estabelecendo os limites da sala de aula como território do professor e remetendo ao território da educação especializada a responsabilidade para com o aluno com deficiência; a tendência a estabelecer o parâmetro de sucesso a adequação aos espaços escolares, tal como eles se mostram; a noção de exclusão das instâncias decisórias e propositivas, do professor, do governo e sistema educacional.

Os principais embates evidenciados no discurso são: o enfrentamento entre inclusão entendida como processo ou como produto, embate que, no entanto, não terminará a maior ou menor participação e interação dos professores nos processos inclusivos; os sujeitos caracterizados como de crise, os quais podem gerar as elaborações que modifiquem o fazer pedagógico e projetem para além do espaço escolar.

Certas contradições, ainda que não se resolvem propriamente em enfrentamento neste território histórico, também devem ser evidenciadas como potencial crítico. Por exemplo, ao precisar a responsabilidade com um aluno que, ao mesmo tempo, é e não é do professor, a responsabilidade, o professor precisará enfrentar essa tal contradição, e uma das perspectivas é que ela intensifique as trocas com o pessoal de atendimento do território educacional especializado. Este, acontecendo, o trabalho pedagógico, não deixará de ser afetado pelas sugestões para o trabalho do outro, ampliando as possibilidades de ação coletiva.

Pode-se afirmar que a distinção entre território descrita, separando o mundo pedagógico e o mundo das relações, reforça aquela concepção de inclusão entendida como produto e não como processo, analisada no âmbito do agrupamento de sentidos. Esse reforço dá lugar a um território separando o seu fazer do fazer coletivo, o que passa a entender a inclusão como tarefa socialmente circunscrita aos limites do pedagógico e não a partir de forças externas. Assim, a produção de processos excludentes não é enfrentada, e a inclusão é limitada à sala de aula ou, na hipótese, à escola está fadado ao fracasso. O processo inclusivo que ocorre no interior da sala de aula, separando-o das discussões mais amplas, reforça a tendência de



expansão e reduz seu poder mobilizador.

Incluir, nessa concepção, reduz-se a trazer para dentro da escola os alunos deficientes, buscando criar condições de atendimento às necessidades educacionais criadas com tal inserção, sem questionar o processo de produção social da deficiência (Diniz, 2007). Não se situa a exclusão no interior dos processos pedagógicos; ela é entendida como própria do sistema, e este entendido como externo ao fazer pedagógico. Dedicado a criar melhores condições de aprendizagem para os alunos, o professor pode atribuir a si mesmo (e ao próprio despreparo) e ao aluno (e à deficiência que lhe é integralmente atribuída) certos fracassos, deixando de perceber suas relações com mecanismos estruturais de exclusão. Para que ocorram de fato processos inclusivos, é necessário detectar e enfrentar os processos excludentes, dos quais o professor é vítima e também pode ser promotor, se não se der conta disso.

Referências bibliográficas

ANJOS, Hildete Pereira dos. *O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de fevereiro de 2001*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Cadernos CEDES*, n. 46, p. 29-40, 1998.

CROCHIK, Leon. Normalização e diferenciação do indivíduo com deficiência mental. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 16, n. 27, p. 19-29, 2007.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13. ed. Trad. Laura

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, v. 26, n. 69, p. 16-25, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas e o debate contemporâneo da educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). *Educação na era do conhecimento: em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2002.

MARABÁ. *Relatório referente aos meses de março*. Secretaria Municipal de Educação, Setor de Educação Especial, 2001. Mimeografado.

MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. Da terminologia à prática: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. *Desafios da psicologia e educação: necessidades educacionais especiais e educação*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 7-23.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização da inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 33, p. 387-405, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação inclusiva: a formação de professores: a importância do corporal sensível. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; VIEIRA, Laura C.; VIEIRA, Laura C.; FUMES, Neiza Frederico. *Formação de professores: diversidade, inclusão e juventude*. Curitiba: EDUFAL, 2007. p. 213-227.

OLIVEIRA, Maria Vieira M. de; ANDRADE, Emmanuele Pereira de. Políticas públicas para a educação especial: uma análise teórico-documental (1994-2002). In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE, 18. Anais... Maceió: UFAL, 2007. 1 CD-ROM.

OMOTE, Sadao. *Inclusão: intenção e realidade*. Maceió: DEPE, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

RODRIGUES, Graciela Fagundes. A inclusão e sua prática cotidiana escolar. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 16, n. 27, p. 97-104, 2007.

SILVA, Luciene Maria da. O estranhamento causado pela inclusão: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 33, p. 424-434, 2006.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da inclusão de alunos com deficiência. In: SKLIAR, Carlos; VIEIRA, Laura C. (Orgs.).





A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso

Educação especial: múltiplas leituras e significados. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 85-109.
VERÓN, Eliseo. *Fragmentos de um tecido*. Trad. Vanise Dresch. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

_____. *A produção de sentido*. Trad. Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1980.

VYGOTSKY, Lev S. *Fundamentos de defectología*. Obras completas, tomo V. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. *Teoria e método em psicologia*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HILDETE PEREIRA DOS ANJOS, doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professora adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* de Marabá, e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial (GEP/NEES). Publicações recentes: “O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão” (*In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE*, 18., 2007, Maceió. *Anais...* Maceió: UFAL, 2007. 1 CD-ROM); com CAVALCANTE, L. C.; LIRA, F. M.; ARAÚJO, M. A.; BEZERRA, W. L. “Zonas de sentido no discurso pedagógico: professor, aluno e ação educativa” (*In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC*, 59., 2007, Belém. *Anais...* Belém: SBPC, 2007); “Discutindo concepções sobre inclusão e seu impacto na prática inclusiva” (*In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 2., 2005, São Carlos. *Livro de Programas e Resumos do II Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: UFSCAR, 2005. p. 259-259); “Da infância e do presente”

(*A Con Te Cer – Jornal da Pós-Graduação em Educação* UFPA, v. 1, p. 4-5, 2004). Pesquisas em desenvolvimento em Educação Inclusiva em municípios do Pará – o caso de Marabá: o programa de pesquisa “Olhar, escutar e vivenciar a educação inclusiva em municípios do Pará”, da Rede de Pesquisa em Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). “A experiência de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas públicas de Marabá: primeiras avaliações”, financiado pelo Programa de Auxílio à Instalação do Professor Recém-Doutor (PARD), da UFPA. *E-mail*: hpanjoma@ufpa.br

EMMANUELE PEREIRA DE ANDRADE, graduanda em pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), bolsista do Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial (GEP/NEES) e bolsista do projeto “A experiência de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas públicas de Marabá: primeiras avaliações”, coordenado pela professora Hildete Pereira dos Anjos e financiado pelo Programa de Auxílio à Instalação do Professor Recém-Doutor (PARD), da UFPA. *E-mail*: emmanuele@ufpa@hotmail.com

MIRIAN ROSA PEREIRA, graduanda em pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), é bolsista do Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial (GEP/NEES). Foi bolsista, durante o ano de 2007, do projeto “A experiência de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas públicas de Marabá: primeiras avaliações”, coordenado pela professora Hildete Pereira dos Anjos e financiado pelo Programa de Auxílio à Instalação do Professor Recém-Doutor (PARD), da UFPA. *E-mail*: mirian-pereira@hotmail.com

Recebido em 10/05/2008
Aprovado em 10/05/2008

