

## CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES DA CIDADE DE VALENÇA – BA

*Nicoleta Mendes de Mattos<sup>1</sup>*

O trabalho aqui apresentado é fruto da nossa pesquisa de mestrado realizada no período de 2000 a 2002. A pesquisa teve raízes da nossa vivência, como psicóloga e educadora, em escolas especializadas, cursos de formação de professores e pedagogos. Nesta caminhada profissional, acompanhamos os desafios, dificuldades e conquistas encontrados pelos professores e profissionais que trabalham com alunos com deficiência.

É fato que, durante os últimos vinte anos, principalmente, os modos de compreender a educação dos sujeitos com deficiência passaram (e ainda estão passando) por mudanças significativas no que diz respeito à problemática do deficiente e sua inserção na sociedade. Não se é mais possível pensar numa educação (e numa sociedade) de qualidade para todos sem incluir a problemática da diferença e da pluralidade, expressa nos pressupostos de integração e de inclusão.

Outrossim, constatamos, na nossa prática profissional, em leituras teóricas e produções resultante de experiências e pesquisas em instituições educativas regulares e especiais, um grande descompasso entre o modelo inclusivo defendido atualmente e a realidade educacional na qual trabalhamos.

No que diz respeito aos órgãos oficiais e educadores verificamos que essa situação de descompasso vem sendo enfrentada através da criação de novas técnicas a serem repassadas em capacitações, com vistas a uma melhor qualificação docente<sup>2</sup>.

Especificamente quanto ao cenário educacional do estado da Bahia, encontramos uma realidade que ratifica esse descompasso: de um lado, propostas de mudança quanto ao atendimento ao aluno deficiente com o

---

<sup>1</sup> Psicóloga, mestre em Educação pela UESC/UFBA, especialista em Psicologia Educacional, professora assistente da Fundação para o Desenvolvimento das Ciências – FDC em Salvador, professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: [nicoleta@neth.com.br](mailto:nicoleta@neth.com.br)

<sup>2</sup> Ver LDB – Título VI, sobre a formação docente e parágrafo III do art. 59.

surgimento de novos princípios metodológicos, de novas políticas públicas estaduais, enfim, todo um redimensionamento de posições (seja do ponto de vista da instituição educativa, seja do professor, do aluno, da sociedade).

De outro lado, uma formação docente ineficiente, capacitações que não têm alterado significativamente as práticas pedagógicas (NASCIMENTO, 1999), práticas estas que se dão numa realidade institucional precária (principalmente no interior) e que permanece assim incompatível com a adoção das novas tendências, não permitindo a desejada mudança significativa nas práticas educacionais.

No que diz respeito ao professor observamos que, mesmo quando suas práticas pedagógicas tinham com referência metodológica os pressupostos de integração e de inclusão, muitas vezes incorporados inclusive no discurso docente, elas vinham acompanhadas de concepções de deficiência excludentes e segregacionistas que acabavam por imprimir um caráter específico a ação do professor.

Todo esse contexto desencadeou as seguintes indagações: - por que cursos e programas voltados para a qualificação dos professores não conseguem superar os obstáculos e formar profissionais competentes para a inclusão? - por que é tão difícil mudar atitudes preconceituosas e segregadoras, já que todos concordamos com a urgente necessidade de construir uma escola que acolha a todos, inclusive os indivíduos com deficiência? - quais as razões que explicam as resistências à aceitação do diferente, do incomum, ainda que as pessoas estejam consciente e racionalmente convencidas de que o diferente não é ameaçador? - que elementos/mecanismos são responsáveis por essa dificuldade?

Autores como Bueno (1993), (1997) Becker (2001), Amaral (1998), Kassar (1995), Rego (op. Cit.) e Marques (2000), têm demonstrado a importância de considerar as concepções como elemento constitutivo da prática pedagógica, e que se considerem as necessidades que o cotidiano coloca para os professores, as condições reais que delimitam a sua esfera de vida e profissional, para que não se corra o risco de se ter uma visão limitante e limitada da ação docente, e para que se possa, a partir dessa consideração,

propor-se alternativas mais eficientes de intervenção na formação de professores.

De acordo com Marques (2001), o professor recebe alunos com deficiência “(...)... *a partir das relações estabelecidas ao longo de sua vida pessoal, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica ...(...)...constrói sentidos que retratam o seu modo de ser e de agir, suas concepções*” (p.. 03).

Assim, compreender como as concepções de deficiência trazidas pelos professores e os pressupostos de integração e de inclusão defendidos pelo novo modelo de educação para todos e repassados pelos órgãos oficiais e educadores especialistas vêm sendo articulados e expressos nas práticas pedagógicas cotidianas de professores que trabalham com alunos com deficiência em escolas regulares tornou-se o objeto da nossa pesquisa.

## O CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa, descritiva-explicativa, foi realizada na cidade de Valença - BA, em 09 instituições educacionais regulares, sendo 04 privadas e 05 públicas. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 25 sujeitos, 16 professoras e 09 coordenadoras<sup>3</sup>, além de observação em sala de aula de 08 professoras e levantamento de fontes documentais.

Utilizamos como procedimentos metodológicos o levantamento documental de fontes primárias e secundárias, entrevistas não estruturadas e semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa.

Como categorias de análise, elegemos a prática pedagógica, a formação docente, os pressupostos de integração e de inclusão, as especificidades histórico-culturais e concepções de deficiência, integrando o universo mental, sendo estas categorias estudadas desde a perspectiva de como elas se relacionam e de como essa relação vem se expressando no cotidiano docente, considerando-os como elementos constitutivos da ação do professor.

---

<sup>3</sup> A inclusão das coordenadoras como sujeitos da pesquisa deveu-se ao fato de ser esta categoria muito pouco estudada, considerando que o coordenador tem uma influência direta sobre o planejamento e a ação do professor.

Entendemos como prática pedagógica<sup>4</sup> a ação do professor orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, que pressupõe a relação teoria – prática, onde a teoria compreende a sistematização de saberes, tentativa de interpretação dos anseios e necessidades que caracterizam a subjetividade humana, enquanto que a prática se constitui na realização do vivido, do material, do concreto.

A prática docente, portanto, está intrinsecamente relacionada à formação do professor, considerando o processo de construção do seu papel profissional, e que envolve a sua história de vida, formação inicial – magistério e graduação, e em serviço (formação continuada), pós-graduação, cursos, capacitações, atualizações, participação em encontros.

Concepções de deficiência referem-se a formas de compreensão do fenômeno da deficiência, atravessadas por valores, crenças, imagens, idéias e representações que lhes dão sustentação as diversas concepções de deficiência produzidas pela história da humanidade expressam, na verdade, modelos de enfrentamento da diferença.

Ao acompanhar essas concepções de deficiência e, particularmente, a história do tratamento dado ao deficiente, teremos em mente que as mesmas representam uma visão hegemônica de determinado período histórico. Fruto do enfrentamento dos homens à estranheza e inquietação que a deficiência causa, as concepções de deficiência trazem em si aspectos do universo mental, suas resistências e atravessamentos.

Como consequência, temos a coexistência de concepções distintas e até mesmo contraditórias e antagônicas, que expressam permanências, resistências e em algum momento, desconhecimento de novas idéias e novos modos de pensar a deficiência, e que se traduzem, na verdade, em modelos de enfrentamento da diferença.

---

<sup>4</sup> Como toda prática social, a prática pedagógica é uma ação que se realiza num campo-espaco, pois é sempre contextualizada, sendo este campo composto e atravessado por vários elementos, tais como: a escola, a clientela – o aluno, o espaço institucional, a família, o espaço cultural, o professor, as novas metodologias, os saberes, as concepções, enfim, múltiplos componentes, nem sempre explícitos, que se articulam de diversas formas.

Exemplo claro dessa “incoerência” é o momento atual da educação inclusiva. Tida como o modelo paradigmático possível diante da constatação da diversidade como elemento constituidor da natureza humana, sua implantação esbarra a todo o momento em práticas que privilegiam a homogeneidade (ou seja, a semelhança como princípio constitutivo), promovendo a exclusão educacional daqueles que se afastam, por uma razão ou por outra, do modelo homogêneo. Não é possível, pois, estudarmos essas concepções sem identificarmos o entorno sócio-econômico-cultural e analisarmos as demarcações do universo mental.

O universo mental e cultural do professor foi, portanto, representado nesta pesquisa pelas suas especificidades histórico-culturais (história de vida, história da cidade, história da educação da cidade) e pelas concepções de deficiência, bem como pela história da inserção social do sujeito com deficiência.

Os pressupostos de integração estão associados ao movimento surgido na década de 70 do século passado, que defende a criação de serviços educacionais (**paradigma de serviços**) em níveis de atendimentos distintos para a introdução da pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões de vida cotidiana o mais próximo do normal quanto possível.

Quanto aos pressupostos de inclusão, estes dizem respeito ao movimento surgido após na década de 90, ancorado na aceitação das diferenças e diversidade humana. A inclusão defende a compreensão de que o indivíduo com deficiência é um cidadão como qualquer outro que necessita de uma sociedade que se reorganize de forma a garantir o acesso de todos na vida social. A mudança da atenção educacional não deve centrar-se na dificuldade do aluno, e sim nos meios de atendê-lo (**paradigma de suporte**).

O surgimento dos movimentos de integração e de inclusão, e de novos paradigmas visando uma educação para todos, precipitou o aumento de novas propostas pedagógicas e conseqüente surgimento de cursos de formação de docentes. Em que pesem as discussões (que não são poucas) acerca das diferenças entre os movimentos, suas filosofias e conjunto de práticas

decorrentes, esses movimentos, surgidos a partir da década de 70 apontaram para a necessidade de uma nova discussão sobre as funções da escola, e para a perspectiva de uma escola inclusiva, não mais dividida em regular e especial, que priorize a diversidade como elemento constitutivo de aprendizagem e de formação de cidadãos.

Como método de análise dos dados obtidos, optamos por trabalhar com a Análise de Conteúdo (Bardin, 1997 e Teixeira, 1983)<sup>5</sup>. Método que visa o estudo da linguagem, não como instrumento em si, mas enquanto instrumento de compreensão das condições específicas que contribuíram para a produção de determinados textos/práticas discursivas, a análise de conteúdo permite o desvelamento do que está contido, latente, não-dito, através de um conjunto de técnicas que têm como base a inferência (dedução), envolvendo desde o cálculo de frequência até a extração de estruturas modelares, permitindo ao pesquisador caminhar dentro dos “...(...) *dois pólos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade*” (BARDIN, op.Cit, p. 09), fazendo “emergir” categorias do próprio discurso, levando à compreensão de suas visões ante ao fenômeno em estudo

## RESULTADOS OBTIDOS

No que diz respeito à formação docente obtivemos o seguinte perfil dos sujeitos:

**PROFESSORAS:** 62,5% fizeram curso de magistério, 35,25% fazem curso superior. A média de tempo de conclusão do magistério é de 04 a 06 anos (ensino privado) e de mais de 15 anos (ensino público); atuam como professoras em torno de 04 a 06 anos. Com alunos deficientes, 84% trabalham há menos de um ano. 81,25% afirmam não terem feito nenhuma disciplina

---

<sup>5</sup> A análise do material levantado seguiu os seguintes procedimentos:

**A** Levantamento das palavras-chave, suas co-ocorrências e respectivas relações, levando em consideração as duas categorias de sujeito – professoras e coordenadoras, e as categorias de análise. No processo foi feito um agrupamento de palavras - identidades, com mesmos significados (curso, treinamento, capacitação) ou sentidos (conhecimento, informação); **B.** Levantamento da ocorrência das palavras-chave por frequência absoluta, considerando as categorias de sujeito e de análise; **C.** Identificação das diversas relações (positivas e negativas) entre a palavra-chave e as co-ocorrências mais frequentes; **D.** Identificação descritiva das relações, quantitativa e qualitativamente; **E.** Análise interpretativa de cada categoria de análise. (formação docente, especificidades culturais historicamente definidas, concepções de deficiência, pressupostos de integração e de inclusão e prática pedagógica).

ligada à educação especial. 93,75% das professoras não fizeram qualquer capacitação ou assistiram uma palestra sobre o assunto.

COORDENADORAS: 11,1% possuem pós-graduação, 33,3% possuem nível superior completo, 44,4% têm curso superior incompleto. A média do tempo de graduação é de mais de 15 anos. 33,3% trabalham como coordenadoras há menos de 03 anos. Com alunos deficientes, 44,4% trabalham há menos de 03 anos e 33,3% há mais de 07 anos. 88,8% não fizeram nenhuma disciplina ligada à educação especial. 100% não fizeram qualquer capacitação sobre o assunto.

Quanto à busca de qualificação, há uma concepção ingênua de como se preparar para atender alunos com deficiência: improvisação e até resignação face à falta de conhecimento teórico-metodológico. A busca traduz-se por um pedido feito ao outro (coordenador, especialista, governo, sistema), que expressa muito mais uma vontade – **desejo** (e que aparecem como relações positivas) do que uma intencionalidade (responsabilidade) frente à realidade (que aparece como relações negativas)

Alem disso, o “não saber” é entendido como responsabilidade do outro. Não é o professor que não se capacita, e sim o sistema, ou governo, que não oferece cursos para os professores. Esse lugar de não-saber é referendado pela ausência de uma política institucional de qualificação sistemática.

Sobre a relação dos sujeitos com os princípios de integração e de inclusão, encontramos os seguintes resultados:

As diferenças existentes entre os modelos educacionais de integração e de inclusão não chegam à prática dos sujeitos, carregando uma ambigüidade, indicando a falta de conhecimento desses movimentos.

Existem informações sobre a inclusão social e a educação inclusiva circulando no cotidiano do professor, principalmente através dos meios de comunicação. Por outro lado, a pesquisa revelou que não há uma preocupação das professoras e coordenadoras em apropriar-se desse conhecimento como elemento organizador e norteador da prática docente.

Em princípio, a maioria dos sujeitos defende a existência da educação inclusiva. Porém, diante da pergunta: “*existem tipos de deficiências que não*

*podem ser atendidos em sala regular?*”, 90% das respostas indicaram que pelo menos um tipo de deficiência tem que ser atendida em uma escola especializada.

Outrossim, os sujeitos consideram sua prática uma prática inclusiva, seja por sua ação, considerada positiva, ou pela ausência de um fator “dificultante” por parte dos alunos deficientes (“*Eu considero que sim, pelo menos eu me esforço com eles*”; “*Sim, porque estou me esforçando bastante*”; “*Eu acho que sim porque eles não apresentam nenhuma dificuldade*”; “*Ele é uma pessoa especial porque se adaptou à escola*”; “*Sim, porque não há muita resistência em recebe-los. Nossos alunos são leves*”)

Assim, o OUTRO é reconhecido como responsável pela dificuldade ou depositário do “não poder”, ou pela busca de soluções da professora e da coordenadora, variando apenas quem ocupa o lugar deste outro. As professoras e coordenadoras não se sentem responsáveis pelo seu desempenho profissional.

Novamente, como ocorreu em relação à busca de qualificação profissional, há uma predominância de relações positivas nas relações entre as palavras-chave e co-ocorrências quando estas indicam o que deveria ser – o **desejo**, enquanto que as relações entre as palavras-chave e as co-ocorrências que indicam o que efetivamente ocorre no cotidiano – a **realidade**, são predominantemente negativas. Assim, o discurso docente apega-se ao desejo, reconhecendo-o como o ideal, em contraponto com a realidade, o vivido, que passa a ser visto como algo que poderá ser superado na emergência desse ideal, como algo mágico, de responsabilidade do outro (direção, especialista, sistema, etc)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Esses resultados são corroborados por Mrech, que diz: “A dificuldade de lidar com a construção do seu saber (passou) a ser conteúdo projetado no aluno. O professor não consegue lidar com aquilo que ele não sabe. Assim como não consegue lidar com os problemas de construção do saber dos alunos. O que acaba levando o professor a atribuir suas dificuldades ao outro: os alunos, supervisores, direção, equipe técnica etc. São os outros que não sabem. São os outros que deveriam saber para ensina-lo a trabalhar melhor” (MRECH, 1999, p. 5).



Finalmente, a idéia de inclusão está fortemente associada ao modelo binário da escola regular para alunos “normais” e “leves” e especial para os deficientes: na verdade, defende-se o modelo de integração.

Quanto às concepções de deficiência, o que pensam as professoras e coordenadoras ficou assim explicitado na pesquisa:

1. A concepção do papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem do aluno: não é o aluno que consegue aprender e sim o professor que consegue ensinar. O desempenho do aluno depende diretamente da ação do professor. A maioria das respostas sobre a aprendizagem do aluno aponta para o que o professor faz ou deve fazer, para a ação docente, nos seus aspectos teórico-metodológicos e afetivos (gostar, amor), e não para a capacidade ou desempenho do aluno<sup>7</sup>.
2. Quando as necessidades dos alunos são levadas em consideração, estão se referindo às necessidades afetivas. São ações como dar carinho, gostar, amar que caracterizam a mudança na prática docente, e não a necessidade de uma formação adequada às características deste aluno, numa dicotomia entre o componente afetivo e o componente cognitivo.
3. Incluir o deficiente na escola regular é “naturalizar a deficiência”, ou seja, a deficiência, entendida desse modo, só se revela quando a diferença é muito evidente. Mantém-se assim a concepção de deficiência como um desvio do indivíduo que a porta. O grau do desvio seria a medida da sua deficiência, justificando sua exclusão da escola regular. A responsabilidade pela deficiência (e sua superação) é atribuída ao próprio deficiente ou à ação da educação especial.
4. Os atributos dos alunos são percebidos, na sua maioria, pela sua negatividade. Os atributos dos professores são percebidos, na sua maioria, pela sua positividade. A exceção, considerada bastante significativa e que mereceu um olhar mais cuidadoso na pesquisa, ocorreu com o atributo **medo**.

---

<sup>7</sup> Essa diferenciação de papel está explicitada pela maneira distinta dos sujeitos de atribuírem ao professor e ao aluno qual a responsabilidade destes na aprendizagem do aluno: quando as co-ocorrências das palavras-chave **metodologia**, **capacitação**, **gostar** e **paciência** referem-se à ação do professor, há uma predominância de relações positivas. Quando as co-ocorrências das palavras-chave **dificuldade** e **prática**, **falta**, **limitação**, **diferença** e **aprendizado** estão associados à ação do aluno, a relação é negativa.

A palavra-chave **medo**, como atributo do professor, teve uma predominância absoluta de relações negativas com suas co-ocorrências.

## O MEDO DE SI E O PRECONCEITO DO OUTRO

Dado significativo, e até certo ponto surpreendente, a palavra-chave **medo** foi a emoção com maior frequência geral, aparecendo bem a frente de palavras-chave como **amor**, **carinho**, indicando que é o medo a emoção predominante nos sujeitos face à deficiência dos alunos.

Diante desse dado, sentimos a necessidade de fazer uma análise relacionando o medo com o preconceito, uma vez que sabemos que o medo é uma das emoções que está na base de uma conduta preconceituosa, já que não encontramos na literatura pesquisada uma análise mais problematizada da relação entre eles.

De acordo com Delumeau (1993), *“o medo é uma emoção-choque, freqüentemente precedida de surpresa, provocada pela tomada de consciência de um perigo presente e urgente que ameaça, cremos nós, a nossa conservação”*<sup>8</sup>.

Boa parte dos medos é aprendida, transmitida pela cultura. Nesse sentido, ainda de acordo com Delumeau, há uma diferença entre o medo individual ou particular e os medos culturais ou nomeados.

Os medos particulares constituem-se numa reação emocional a um objeto determinado ao qual se pode fazer frente (como uma defesa). Já os medos nomeados são reações emocionais diante de situações ou objetos que se desconhece. Tal situação desencadeia a angústia (bloqueio difuso). Diante da angústia, o indivíduo tende a fazer uso do mecanismo da **projeção** para nomear a angústia, tornando preciso o que era difuso. Com isso, o objeto, agora nomeado a partir das reações de inadequação do indivíduo, passa a ser responsável pelo seu medo, e portanto, alvo de condutas e respostas que vão de uma simples resistência, passando pelo temor e hostilidade, agressão até

---

<sup>8</sup> Talvez a mais antiga e visceral emoção (do latim **emovere**: movimentar, deslocar), o medo é considerada uma emoção básica, primária, uma reação manifesta frente a condições afetivas, que mobilizam algum tipo de ação. É ambíguo, pois tanto pode ser uma defesa essencial contra os perigos, bem como cria bloqueios, impedindo o enfrentamento do perigo.

atitudes explícitas de exclusão e extermínio. Isso é o preconceito, ou seja, “tentativa” de enfrentamento de emoções intensamente dolorosas, como o medo e a ansiedade face ao que é identificado no objeto externo, no outro.

De acordo com Heller (2000), preconceito é uma categoria de pensamento associada a uma ultrageneralização da experiência vivida. Sua origem encontra-se sempre associada a vivências que são transmitidas culturalmente como verdades. Enquanto os objetos e conteúdos dos preconceitos podem ser universais, culturalmente construídos, as necessidades e motivações as quais eles atendem serão sempre individuais. *“Crer nos preconceitos é cômodo porque nos protege dos conflitos, porque confirma nossas ações anteriores”* (p. 48)

A maior parte dos preconceitos relacionados à deficiência é negativa. Expressam a dificuldade dos indivíduos de lidarem com a deficiência e com o deficiente, pela estranheza que a diferença suscita. A vivência dessa estranheza está diretamente associada com o medo do desconhecido, o medo do estranho, o medo da diferença, o medo do outro.

Na pesquisa, a análise indicou que a co-ocorrência mais freqüente da palavra-chave **medo** foi a palavra **eu**, enquanto que as co-ocorrências mais freqüentes da palavra-chave preconceito foram as palavras **família**, **eles** (deficientes), **sociedade**.

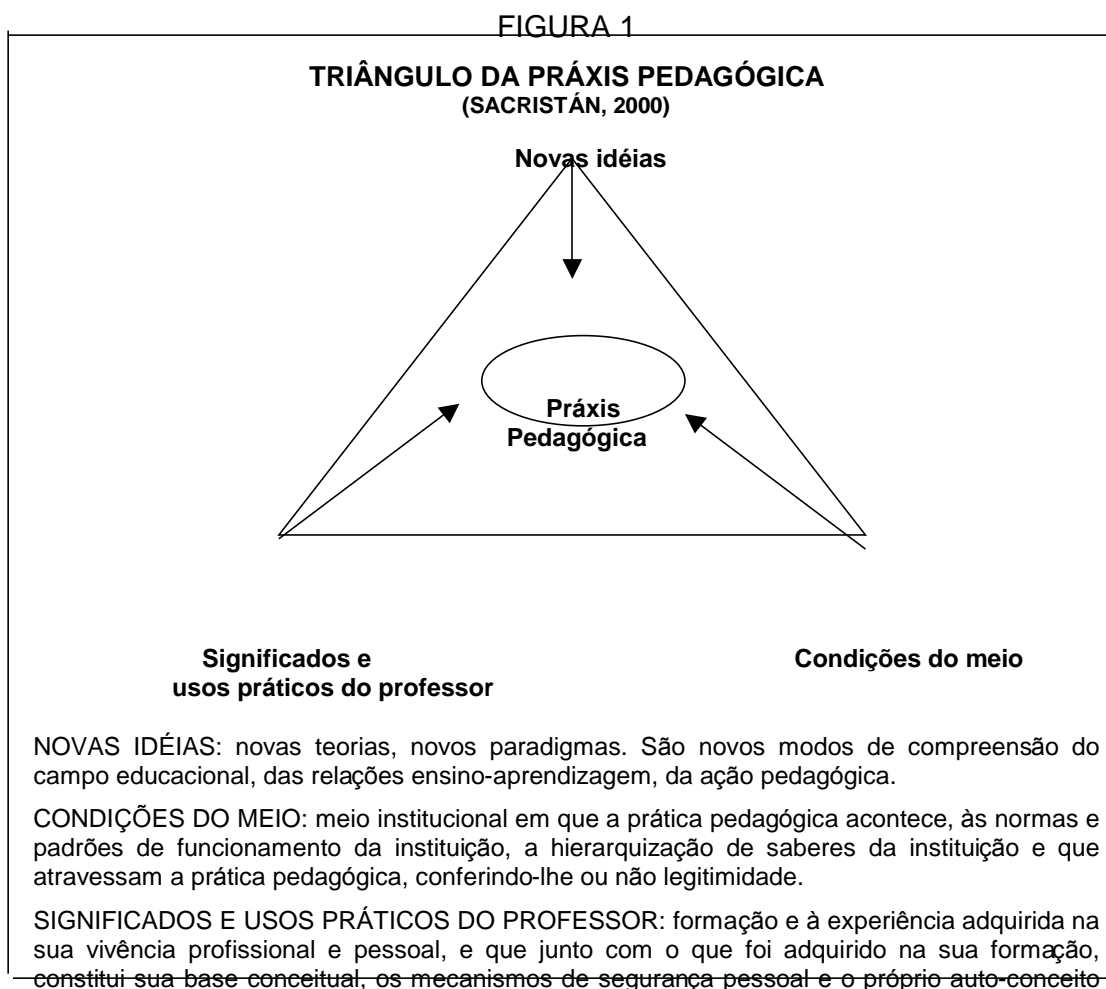
Em nenhum momento, os sujeitos atribuíram a si mesmos atitudes ou pensamentos preconceituosos. Falou-se do preconceito no impessoal, para constatar a sua existência (*“existe preconceito”, “há uma atitude preconceituosa na relação que se estabelece com o deficiente”*), ou na primeira pessoa, para indicar que quem fala sobre ele já não o possui (*“precisamos acabar com o preconceito”, “não aceitamos atitudes segregacionistas...”*).

Por outro lado, na maioria quase absoluta das respostas, a palavra-chave **medo** esteve diretamente associada a uma vivência ou acontecimento pessoal, ligado à história de vida do sujeito (*“Sempre tive medo de doido”; “Eu tinha pânico porque presenciei alguma coisa”; “Tinha receio de ser ofendida”; “Minha mãe deixava a gente afastada porque ele agredia. Eu passei a ter medo dele e das pessoas especiais. Virou segredo de família”*)

Ou seja, enquanto o **medo** falou de si mesmo, do medo pessoal na relação dos sujeitos com a deficiência e com o deficiente, o **preconceito** falou do outro.

## ARTICULANDO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA – ENTRE O IDEAL E O VIVIDO

A partir da análise das categorias estabelecidas, utilizamos o modelo do triângulo de forças da práxis pedagógica (FIGURA 1) proposta por Sacristán (2000), a relação entre o ideal – desejo e a vivido – realidade, proposto por Gonzaga (1999), e o modelo analógico do bridge – lugar do morto – proposto por Nóvoa (1995), para identificação das relações e articulações possíveis entre estas categorias com a prática pedagógica.



do professor. São permanências que dizem respeito à sua identidade pessoal e profissional. É essa identidade que vai guiar a percepção da realidade.

De acordo com Sacristán, neste campo de forças, não será a prática a ser definida com as soluções propostas, e sim o papel que o professor ocupa nesta prática, visto que a prática pedagógica pressupõe outros elementos que ultrapassam e atravessam este campo,: *“é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa”*<sup>9</sup>.

Destaca-se aí a importância dos recursos pessoais do professor, considerados como a base que o aproximará ou afastará do contexto institucional e das novas idéias.

Segundo Gonzaga (1998), é possível identificar no processo educacional dois planos de existência por onde transitam as relações e práticas pedagógicas: o Plano do Ideal, que se refere às metas que se deseja alcançar, o desejo daquilo que deveria ser feito ou ainda está por se fazer, as mudanças que se pretendem atingir, enfim, as possibilidades de rupturas com é vivido. O Plano do Vivido refere-se ao cotidiano do professor, aquilo que está acontecendo, sua realidade pessoal e profissional, sua subjetividade.

A partir dessas considerações, estabelecemos um paralelo entre os vértices *“novas idéias”* e *“condições do meio”* e o plano do Ideal e o vértice *“significados e usos práticos do professor”* e o plano do Vivido. Na pesquisa, o Ideal - novas idéias são representados pelos pressupostos de integração e de inclusão, pela fala dos especialistas, pela cultura da escola e pela ideologia dos órgãos oficiais, já que tanto os pressupostos de integração e/ ou de inclusão quanto o contexto institucional tratam da educação naquilo do que esta deveria ser, ao desejado. Portanto, são dois extremos, dois vértices de força que atuam no plano do ideal.

Como Vivido – significados e usos práticos do professor estão a formação e história de vida do professor, suas especificidades histórico-culturais, suas concepções de deficiência.

---

<sup>9</sup> SACRISTÁN in NÓVOA, 1995, p.74

A partir desta articulação das categorias analisadas, constatamos que há uma manutenção da verticalidade na forma como os conteúdos e pressupostos são organizados. Numa ponta, especialistas ou representantes autorizados de um saber pedagógico são os responsáveis pelas propostas educacionais. Na outra ponta, os professores e coordenadores como executores dessas propostas. Nesse sentido, solicita-se a participação do professor como produtor de saberes, mas na prática, não se legitimam as práticas docentes como espaço de produção de conhecimento<sup>10</sup>.

De acordo com Nóvoa<sup>11</sup>, a manutenção do professor no lugar de meros executores das propostas e pressupostos organizados por especialistas e instâncias oficiais está diretamente associada a processos históricos de exclusão dos professores, “(...)... *no quadro de uma redefinição que tende a modificar as funções sociais e os papéis profissionais que lhes estavam tradicionalmente atribuídos*” (p. 07).

Partindo da imagem do bridge, Nóvoa associa o lugar ocupado hoje pelo professor na educação ao *lugar do morto*, estratégia utilizada neste jogo de cartas para manter um dos jogadores neutralizado. Este é obrigado a expor suas cartas aos parceiros, que não poderão realizar nenhuma jogada sem consultá-las; porém ele (o jogador morto) não poderá nem ao menos interferir no desenrolar do jogo.

A partir dessa imagem, o autor constrói um diagrama explicativo, em forma de triângulo, onde um dos vértices representa o professor, no lugar do morto, sendo que os demais vértices representam outros elementos do sistema educacional (Estado, pais, comunidade) e da prática pedagógica (aluno, saberes, conhecimento, especialistas em ciência da educação ou ciências afins), cuja característica mais importante é a de manterem entre si, em

---

<sup>10</sup> Na nossa pesquisa, verificamos que a obrigatoriedade de atendimento do aluno com necessidades educativas especiais a partir da publicação do PNE, não produziu na realidade dos nossos sujeitos nenhuma alteração significativa<sup>10</sup>. O acesso das professoras a cursos de nível superior, como propõe a lei, não implicou no aumento de qualidade do trabalho docente. Há uma cobrança feita ao professor no sentido de alterar sua prática, mas o suporte que deveria ser dado pelos órgãos oficiais pode ser considerado inexistente. Os serviços de apoio que estão citados na lei até hoje não foram concretizados. Os alunos com deficiência contam apenas com a boa vontade do professor e coordenador. Estes têm contado muito pouco com os órgãos oficiais.

<sup>11</sup> 1999

detrimento do professor, uma relação privilegiada (de privilégios mútuos), consolidando-se como eixo definidor da Educação.

Assim como no jogo de bridge, o professor está presente no processo educativo, tem de ser levado em consideração, sua imagem é constantemente utilizada, mas sua voz, e, por conseguinte, seu saber e sua experiência, não são reconhecidos como essenciais para orientar ou definir o desfecho dos acontecimentos e das propostas de mudança na sua prática cotidiana.

Nesse sentido, mais uma vez fica reforçada a distinção entre o Ideal, associado aqui ao eixo privilegiado na Educação, e o Vivido, que diz respeito à realidade pessoal e profissional do professor, este ocupando o lugar do morto, ao qual se refere Nóvoa.

Legitima-se uma não responsabilidade do professor e do coordenador, seja pela resistência às propostas de mudança de sua prática, seja na manutenção de sua ação no nível do empírico, referendando a falta de legitimação outorgada pelas instâncias educacionais explicitada na pesquisa pela **NEGAÇÃO** do aluno e do saber sobre ele dentro da escola, ou seja, a presença do aluno deficiente na sala não altera a forma de organização das atividades pedagógicas do professor.

O professor não se implica. O ideal que está presente em novas propostas de mudança ou na ajuda do outro, permanece como ideal, presente nos discursos, mas ausente na prática pedagógica. Esta expressa o espaço do vivido, que diz respeito às crenças, tradições, concepções de homem e de mundo, enfim, o universo mental dos professores e coordenadores que referencia e dá sentido à sua vida cotidiana.

O jogo de forças existente no campo da práxis pedagógica produz impactos que podem impedir ou forçar a mudança. No caso da pesquisa, há um impedimento, gerando o refúgio do professor e coordenador nas suas referências culturais, pertencente ao campo das mentalidades, suas concepções de deficiência. Há uma legitimação pela **RESISTÊNCIA**.

Assim, a relação estabelecida entre o ideal e o vivido não é de superação para uma nova postura, mas de resistência face às novas idéias,

por conta de como o Ideal e o Vivido vêm sendo tratados nas capacitações e propostas oficiais.

Essa “des-responsabilização”, contudo, não é uma permanência passiva. Ela reflete uma luta constante para dar voz a um saber considerado legítimo pelo professor. Para enfrentar as forças que representam as novas idéias, ele se refugia nas suas próprias crenças, transformando-as em moeda de troca. A prática pedagógica é o espaço desse embate, que vem sendo solenemente ignorado pelos poderes oficiais e pelos especialistas.

O estado de “des-responsabilização” desses sujeitos, portanto, não é uma questão de opção, mas o resultado de um processo histórico-cultural que favorece a sua permanência no lugar do não saber, dificultando e impedindo uma mudança real.

A pesquisa revelou que na base das ações pedagógicas estão as emoções, no nosso caso particular o **MEDO**. Este é anterior ao preconceito, fato que não tem sido levado em consideração nas capacitações oficiais nem no trabalho cotidiano das escolas.

O preconceito diz algo de nossos medos e não necessariamente da falta de aceitação do outro. Entendemos o preconceito como uma resposta ao medo e à angústia que o desconhecido, o diferente, provoca. Por isso, o preconceito, entendido a partir da sua relação com o medo, deve ser considerado um elemento constitutivo e não apenas “dificultante” da prática pedagógica, a ser superado com um novo conhecimento.

Constatamos também a importância do papel da coordenadora na prática pedagógica do professor, bem como a inexistência de qualquer programa oficial de acompanhamento desse trabalho. O coordenador tem seu papel (orientador pedagógico e articulador entre os diversos personagens institucionais) reduzido para de um mero programador de tarefas (que não são pensadas por eles) a serem cumpridas pelo professor, o que reforça o viés autoritário:

“A inclusão, tal como é discutida por vários autores, não é uma realidade em várias comunidades. (...) Uma verdadeira inclusão deve considerar um conjunto de serviços de apoio, não só para a criança com necessidades educativas especiais mas também para todos aqueles envolvidos na sua educação. Quando a criança com



necessidades educativas especiais é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor de ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas ou terapeutas, isso não é inclusão. Nem é educação especial ou educação regular apropriada – é educação irresponsável. Todos nós devemos estar preparados para denunciar situações em que a criança é atirada na classe regular sem os apoios apropriados. Infelizmente, em muitas comunidades, alguns administradores estão a promover estes despejos chamando-lhes de inclusão (EXCEPTIONAL PARENT, 1993)

A forma como o poder público e os especialistas vêm tratando a questão da inclusão tem favorecido muito mais o acionamento dos mecanismos de resistência do que de mudança. Atribuir ao professor e ao coordenador a responsabilidade de mudar suas posições é desconsiderar as relações de forças presentes na prática pedagógica, colocando nos seus ombros um fardo muito maior do que eles devem/podem agüentar.

Na ausência de um papel profissional instituído e legitimado, são as concepções trazidas pelo professor e coordenador que estão servindo de referência para que estes incorporem os pressupostos de integração e de inclusão defendidos pelo projeto educacional de inserção do indivíduo com deficiência. Os pressupostos, como estão sendo apresentados, bem como a forma como vem sendo executada a proposta de inserção do aluno deficiente em sala regular, não tem alterado significativamente as concepções, antes tem provocado uma permanência de valores preconceituosos do professor e coordenador quanto à deficiência.

## RECOMENDAÇÕES POSSÍVEIS

Toda mudança de paradigmas requer um tempo e representa um processo de idas e vindas, permanências, reajustes e novas escolhas. Ignorar esse movimento é desconsiderar os aspectos referentes aos ajustes necessários para que o sujeito ou a coletividade possa, ou não, apropriar-se de qualquer mudança. Nesse sentido, consideramos essencial a observância dos seguintes passos:

1. Antes da implantação de qualquer programa de inserção do aluno deficiente em sala regular, é necessário que se elabore um programa local, a partir do exame das condições políticas e administrativas;

**2.** bem como um estudo das práticas pedagógicas a partir da identificação das concepções de deficiência que permeiam essas práticas e suas especificidades histórico-culturais.

A defesa de uma postura otimista, que não leve em consideração esses aspectos é ineficaz para produzir modificações na prática do professor.

**3.** A necessidade de estabelecer estratégias em sala de aula que resultem em crescimento e aprendizagem para todos, inclusive, e principalmente, para o professor, que está no “lugar do morto”, como nos chama a atenção Nóvoa (1995). Essa metáfora também serve para definir o lugar do medo e do preconceito. Absolutamente vivos, não são visibilizados e por isso mesmo, sorrateiramente, fazem estragos.

Diante da análise realizada e dos resultados encontrados, entendemos que se faz necessário levantar algumas questões: 1. Quanto à viabilidade de utilização do modelo teórico explicativo tomado de SACRISTÁN – triângulo de forças – para explicarmos a articulação entre as categorias investigadas e de como estas definem a prática pedagógica. Precisa ser problematizado. 2. A necessidade de continuarmos investigando os mecanismos individuais e coletivos de permanência dos medos e preconceito que vêm de longe, mas que apresentam uma capacidade fabulosa de apresentarem-se em novas roupagens.

Essas foram/são nossas conclusões. Nesse momento, as causas das nossas inquietações e dos nossos medos. Pensando neles, gostaríamos de encerrar nosso trabalho com as falas do Saci e de Pedrinho, que, ao discutirem sobre monstros, afirmam as múltiplas possibilidades de se encarar a diferença:

*“- Sabe o que é medo?*

*- Sei sim. (...) O medo vem da incerteza.*

*- Isso mesmo, disse o saci. A mãe do medo é a incerteza e o pai do medo é o escuro.*

*- Enquanto houver medo haverá monstros como os que você vai ver.*

*- Mas se a gente vê esses monstros, então eles existem.*

*- Perfeitamente. Existem para quem os vê e não existem para quem não os vê. Por isso digo que os monstros existem e não existem.*

*- Não entendo – declarou Pedrinho. Se existem, existem. Se não existem, não existem. Uma coisa não pode ao mesmo tempo existir e não existir.*

*- Bobinho – declarou o saci. Uma coisa existe quando a gente acredita nela; e como*

*uns acreditam, os monstros existem e não existem.”*  
MONTEIRO LOBATO, O saci, 1977

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Psicologia do Excepcional**, São Paulo: EPU. 1986.

AMARAL, Júlio Rocha do e OLIVEIRA, Jorge Martins de. **Sistema límbico**: o centro das emoções. Disponível em <http://www.epub.org.br/cm/n05/mente/imbic.htm>. Acesso em 20/04/2002.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre Crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1998.

AQUINO, Júlio Groppa (coord.), **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas – 2ª ed. - São Paulo: Summus, 1998.

ARIÈS, Philíppe, **História social da infância e da Família** - 20ª edição - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BARBOSA, Raquel L. et all (org.). **FORMAÇÃO DE PROFESSORES** – São Paulo: ed. UNESP, s/d.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: O cotidiano da escola - Petrópolis RJ: Vozes, 1993.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes In: BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara (orgs.) **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania, 3ª edição, Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara (orgs.) **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania, 3ª edição, Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BOUTHOU, Gatón. **Las Mentalidades**, Barcelona: Oikos-tau, s.<sup>a</sup> - ediciones, 1971.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Especial. **Deficiência mental**. Organizado por Erenice Natália Soares Carvalho. – Brasília: SEESP, 1997

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Especial. **Conjunto de materiais para**

**capacitação de professores:** necessidades na sala de aula – reimpressão – Brasília: MEC/SEESP, 1998

\_\_\_\_\_, Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares** – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC: SEESP, 2001.

BRIDI, César Augusto, MELLO, Rosane e PERANZONI, Vaneza. **O cotidiano escolar frente a diferença e a transversalidade.** Disponível em [P@Ideias](http://www.ufsm.br/adoline/pi4_cesar.html) N° 04 - [http://www.ufsm.br/adoline/pi4\\_cesar.html](http://www.ufsm.br/adoline/pi4_cesar.html), acessado em 20/04/01.

BRZEZINSKI, Iria – **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** Busca e movimento – Campinas - SP: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria (org.) **Formação de Professores:** um desafio – Goiânia: UCG, 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira, Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente, In: **EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE**, São Paulo: Casa de Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.

\_\_\_\_\_, A produção social da identidade do anormal In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História Social da Infância no Brasil** – 3ª edição revista e ampliada – São Paulo: Cortez Editora, 2001.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática** 10º edição, Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_, (org.). **Didática, currículo e saberes escolares** – Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

\_\_\_\_\_, (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender** - 2º edição – Rio de Janeiro : DP&A, 2000b.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.) **Domínios da história:** Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**, 2ª edição, Rio de Janeiro: WVA, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Temas educação especial.** 2ª edição, Rio de Janeiro: WVA, 2000b.

\_\_\_\_\_. A política de educação especial no Brasil, palestra proferida no I Seminário em Educação Especial “Inclusão: utopia e realidade” promovido pelo Mestrado em Educação Especial UESC-CELAEE (Cuba) em Feira de Santana – BA no período de 05 a 08 de dezembro de 2000c.

CARVALHO, A. Oliva e PEIXOTO, Luís M. **A escola inclusiva da utopia a realidade** Braga: Ed. APPACDM Distrital de Braga, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. [artigo científico]. Disponível em <http://www.dnet.org.br/direitos/textos/chau.html>. Acesso em 28/03/02.

COLL, César, PALÁCIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. vol. 3.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Diferença, desvio, preconceito e estigma: a questão da deficiência. [artigo científico]. Disponível em [http://www.geocities.com/baston\\_br/trabalho.doc](http://www.geocities.com/baston_br/trabalho.doc). Acesso em 28/03/02.

**III CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA.** Sobre a formação de educadores, Águas de São Pedro, 1994/ Raquel Lazzarii Leite Barbosa; Ricardo Ribeiro Coutinho (Coordenação de Edição) – São Paulo: UNESP, 1996.

DEL PRIORE, Mary: **Esquecidos por Deus: monstros no mundo europeu e ibero-americano: história dos monstros do velho e novo mundo (século XVI-XVIII)** – São Paulo. Companhia das Letras, 2000.

DORÉ, Robert, WAGNER, Serge e BRUNET, Jean-Pierre, A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér e colaboradores. **A integração das pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema** – São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

D'ANTINO, Maria Eloísa Fama. **A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde** – São Paulo: Memnon, 1988

DELUMEAU, Jean, **História do medo no ocidente: 1300 - 1800** São Paulo Companhia das Letras, 1998.

DUBY, George. **Ano 1000 ano 2000: na pista de nossos medos, 1ª reimpressão** – São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE**, São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.

EMOÇÃO [verbete]. Disponível em: [www.psiqweb.med.br/dicionarioNeurociencias\\_E.htm](http://www.psiqweb.med.br/dicionarioNeurociencias_E.htm) . Acesso em 22/04/02.

FREITAS, Marcos Cezar de(org.) **História social da infância no Brasil** – S. Paulo: Cortez Editora, 2001

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. **Matrizes do Pensamento Psicológico**, Petrópolis: Vozes, 1991.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONTES, Carlos. Educação inclusiva: algumas questões prévias. [artigo científico]. Disponível em: <http://www.terraviva.pt/guicho/5198/Excusao.htm>. Acesso em: 20/04/01.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: renascimento da prisão.** 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **História da Loucura.** 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2000

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**, 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998

GOFFMAN, Ewing. **Manicômios. Prisões e Conventos**, São Paulo: Perspectiva, 1974.

GONZAGA, Luis. **Professores e alunos: cooperação ou competição entre subjectividades?** Disponível em: <http://www.terravista.pt/nazare/2674/mau/AEPEC.html>. Acesso em 18/05/2001.

GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais** – 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1995.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Educação Especial** Piracicaba: UNIMED, nº 2 vol. I, 1994.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**, – 6ª edição – São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

HERNANDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, fev/abr 1998.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil** - 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. As políticas e os espaços para a criança excepcional In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História Social da Infância no Brasil** – 3ª edição revista e ampliada – São Paulo: Cortez Editora, 2001

JESUS, Denise Meyrelles, CAETANO, Andressa Mafezoni e AGUIAR, Ana Maria Bianchi de. Convivendo com a diferença: os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. Trabalho apresentado na 24ª reunião anual da ANPED, GT Educação Especial, Caxambu, 2001. Disponível em: [www.ufms.br/servico/anpedceuc/Index.html](http://www.ufms.br/servico/anpedceuc/Index.html). Acesso em 26/04/02.

JOVCHELOVITCH, Sandra, Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações Sociais In: GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações sociais** – 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**, Campinas: Papyrus, 1995 (Série Educação Especial)

LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia – São Paulo: Ed. Brasiliense, 1998.

MANDROU, Robert. **Magistrados e feiticeiros na França do século XVII**, São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental: Novos caminhos** Educacionais, São Paulo: Scipione 1989.

\_\_\_\_\_. **Ser ou estar deficiente, eis a questão!** Em busca de uma explicação do déficit intelectual (mimeo) Campinas, SP: UNICAMP, 1992

\_\_\_\_\_. **A integração das pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema – São Paulo: Memnon Editora: SENAC, 1997.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História social da criança abandonada**, São Paulo: Hucitec, 1998

\_\_\_\_\_. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950 In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História Social da Infância no Brasil** – 3ª edição revista e ampliada – São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MARCO, Giovanna de, **A trama de uma prática** (Tese Mestrado). PUC/SP, 1998.

MARIANO, Maria José, OLIVEIRA, José Márcio e MATTOS, Nicoleta Mendes de. **Tecendo memórias**. Salvador: Graf. DaVinci/UNEB, 2001. 1 CD-ROM.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. (Tese Doutorado). Campinas, SP: Graf. FE/UNICAMP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professores de alunos com deficiência mental: formação e concepções**. Trabalho apresentado na 24ª reunião anual da ANPED, GT Educação Especial, Caxambu, 2001. Disponível em [www.ufms.br/servico/anpedceuc/index.html](http://www.ufms.br/servico/anpedceuc/index.html). Acesso em 12/10/2001.

MARQUES, Carlos Alberto. **A construção do anormal: uma estratégia de poder**. Disponível em [www.anped.org.br/24/tp1.htm](http://www.anped.org.br/24/tp1.htm). Acesso em 15/02/02.

MATTOS, Nicoleta Mendes de e BENEVIDES, Silvia Lúcia Lopes. A escolha de um referencial teórico-metodológico no ensino especial e as implicações decorrentes das concepções de deficiência mental envolvidas nesta escolha: algumas considerações. Trabalho apresentado no XVII Congresso Nacional das APAEs, Salvador – BA, 1995

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Política Nacional de Educação Especial In **CADERNOS CEDES** nº 23 Educação Especial, São Paulo: Cortez, 1989.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Integração e inclusão ou as chaves da vida humana. Palestra proferida durante o III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: desafio para o novo milênio. Foz do Iguaçu, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica In GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra **Textos em representação social** – 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Terezinha Guimarães. A educação especial no marco do currículo escolar. <http://www.faced.ufba.br/ñepec/noesis1/theres.htm>, s/d, acessado em 09/07/2001.

\_\_\_\_\_. Necessidades educativas especiais. Palestra proferida no I Seminário em Educação Especial “Inclusão: utopia e realidade” promovido pelo Mestrado em Educação Especial UESC-CELAEE



(Cuba) em Feira de Santana – BA no período de 05 a 08 de dezembro de 2000.

MONTEIRO LOBATO. **O saci**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1977.

MOUSSATCHÉ, Anna Helena, Diversidade e processo de integração In MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema – São Paulo: Memnon : Editora SENAC, 1997.

MRECH, Leny Magalhães. Os desafios da educação especial, o plano nacional de Educação e a universidade brasileira. Disponível em <http://www.educacaonline.pro.br/>. Acesso em 24/08/01.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: realidade ou utopia?** Disponível em <http://www.educacaon-line.pro.br/>, 1999. Acesso em 07/11/01.

NASCIMENTO, Gilvânia da Conceição. **Cursos de Aperfeiçoamento profissional**: limites e possibilidades para a prática docente (Tese Mestrado) Salvador: UFBA/UESC, 1999.

NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto Editora Lda, 1995.

\_\_\_\_\_. **A profissão docente em tempos de mudança**. Palestra proferida pelo professor Antônio Nóvoa, da Universidade de Lisboa, durante o I Seminário Internacional sobre Avaliação e Currículo: Cenários, Perspectivas e Mudanças, ocorrido em Santos (São Paulo), entre os dia 1 e 3/06/98. A transcrição foi realizada por Eliza Maria Machado de Queiroz.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UNIMED, Nº 2, vol. I, 1994.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência** – São Paulo: T. A. Queiroz : Ed. da Universidade de São Paulo, 1984

\_\_\_\_\_. **A loucura e as épocas**, Rio de Janeiro: Ed. 34, s/c, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmento de uma sociologia do fracasso. – Porto Alegre: Artmed, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. – Porto Alegre: Artmed editora, 2001b.

PROGRAMA REDE UNEB. Disponível em: [www.uneb.br/prograd/rede\\_uneb.htm](http://www.uneb.br/prograd/rede_uneb.htm) . Acesso em 22/05/02.

REGO, Teresa Cristina. Educação, Cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais In: AQUINO, Júlio Groppa (coord.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas – São Paulo: Summus, 1998



REIS, José Carlos. **Annales**: A renovação da história. Ouro Preto: UFOP, 1996.

RODRIGUES, Luzania Barreto. **De pivetes e meninos de rua**: um estudo sobre o projeto axé e os significados da infância – Salvador: EDUFBA, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Conciencia e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor** – 2ª edição. Porto, PT: Porto Editora Lda, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** – 3ª ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAETA, Beatriz Regina Pereira. **O contexto social e a deficiência**. Disponível em <http://www.mackenzie.br/universidade/psico/publicacao/revista1.1/artigo7.PDF>, 1999. Acesso em 29/02/2002.

SCLIAR, Carlos. Introdução: abordagens sócio-antropológicas em educação especial In: SCLIAR, Carlos (Org.) **Educação e Exclusão**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. O discurso dos professores sobre a formação continuada. Disponível em [www.anped.org.br/24/tp1.htm](http://www.anped.org.br/24/tp1.htm). Acesso em 15/02/02.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucautianos – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Alguns aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série in Iria Brzezinski (org.) **Formação de professores**: um desafio – Goiânia: UCG, 1996

SOUSA, José Vieira de. Representações da função social do professor no cotidiano da escola normal – a contribuição da sociologia da educação in Iria BRZEZINSKI (org.) **Formação de professores**: um desafio – Goiânia: UCG, 1996.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais In: Guareschi, Pedrinho e Jovchelovitch, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais** – 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1995.

STAINBACK, Susan e Willian Stainback. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEIXEIRA, Marli Geralda. **“Nós, os batistas...”**: um estudo de história de mentalidades (Tese de Doutorado), São Paulo: USP, 1983.

TERRIEN, Jacques e TERRIEN, Ângela S. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender** - 2ª edição – Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.) **Domínios da história: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VALENÇA. [município]. Disponível em: <http://www.ecobahia.com.br/historia-valenca.htm> . Acesso em: 22/05/02.

VASH, Carolyn L. **Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia, a reabilitação** - São Paulo: Pioneira, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VEIGA, Cynthia Greive e FARIA, Luciano Mendes de. **Infância no sótão** – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e mentalidades** – 2ª ed. – São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

WAINER, Iafa Sarah. **Anormalidade, debilidade, deficiência: uma trilogia para a normalização das diferenças**. [www.incluc.br/hecom/textos/nec08.html](http://www.incluc.br/hecom/textos/nec08.html), 1999, acessada em 29/10/01.

WEBER, Sike. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura , linguagem e subjetividade no ensinar e aprender** - 2º edição – Rio de Janeiro : DP&A, 2000b.