**PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A VOZ DO PROFESSOR**

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Universidade de Taubaté – SP

[lucianam11@hotmail.com](mailto:lucianam11@hotmail.com)

**1 INTRODUÇÃO**

Parafraseando Horkheimer, Gadotti escreveu: “quem não consegue se apaixonar não se meta a pesquisar” (GADOTTI, 1984, p. 6). É nessa perspectiva que esta pesquisa é desenvolvida. A chegada de um aluno com deficiência na sala de aula, na escola, como mais um partícipe na prática educativa, é um evento com diversificados impactos. A ação do professor nestes primeiros contatos, nas primeiras mediações com o restante da sala pode ser crucial para o desenvolvimento global das aulas e para que a inclusão cumpra sua função social e educacional. A diversidade inerente a todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar é que dá o tom e direcionamento deste estudo, uma busca por uma prática pautada numa constante reflexão e descoberta de alternativas.

A problematização desta pesquisa surgiu das reflexões desta autora diante do recorrente discurso de professores que não se diziam preparados para receber alunos com deficiência em suas salas. Os mais de vinte anos em escola de educação popular inclusiva; como membro do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência; como formadora de professores para a inclusão, têm deixado patente que os caminhos pelos quais segue a inclusão da pessoa com deficiência têm mais barreiras que a nossa vã realidade inacessível pode imaginar. Enfrentando todas estas adversidades, por força de lei e por força de muita luta, a criança com deficiência hoje deve frequentar a sala regular. Como então, efetivamente esta inclusão está ocorrendo?

Este trabalho teve a intencionalidade necessária à denúncia da realidade aflorada nas falas dos professores, assim como ao anúncio de possibilidades, alternativas em busca de uma ação inclusiva, como nos diz Freire (1988) em suas linhas sobre os sonhos possíveis. A intenção e pretensão deste trabalho foi a de buscar na fala do professor seus questionamentos, demandas, proposições, ferramentas na superação das barreiras frequentemente experienciadas neste caminho a ser caminhado, parafraseando Paulo Freire (2009).

Esta fala foi analisada pelos caminhos do materialismo histórico dialético e da teoria sócio-histórica; à luz dos estudos de Marx (1965), Kosik (2002), Heller (1992), Freire (2000) e Gadotti (1983; 1984). Vygotsky (1997), Wallon (*apud* DANTAS, 1983) e Bronfenbrenner (2011) trouxe contribuições quanto ao desenvolvimento da relação professor/aluno e o papel do outro nesta relação. Vazquez (2007) e Zeichner (2008) deram o embasamento concernente à práxis e à reflexão.

Foi uma pesquisa realizada no ano de 2015 com 23 professores de Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino da cidade de Taubaté que no ano de 2014 tiveram alunos com deficiência em suas salas. O tema está restrito à análise de como o professor de EFI constrói práticas voltadas à inclusão dos alunos com deficiência presentes em suas salas de aula e quais fatores contribuem para esta construção. Para cumprir tal feita foram realizados quatro grupos focais.

Todos os indicadores do último censo (BRASIL, 2010) mostram ainda grandes diferenças entre a população com e a sem deficiência: em educação, renda, emprego, entre outros. Daí a relevância deste trabalho. Trazer à tona a realidade deste segmento da população ainda em situação de desfavorecimento ajuda a engrossar o caldo das pesquisas na área, sempre muito importantes para se pensar caminhos alternativos para a educação.

**2 OBJETIVOS**

Perrenoud (2001) nos alerta e consola afirmando já no seu título, que “ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”. Neste sentido é que surgem os questionamentos e os objetivos deste trabalho.

Investigar a partir da perspectiva dos professores de EFI a questão da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula foi o objetivo geral deste estudo. Como objetivos específicos, elencou as seguintes ações:

Investigar os fatores que contribuem para a construção de práticas educacionais inclusivas;

Verificar quais as possibilidades de apoios e parcerias para a construção de práticas inclusivas.

**3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O caminho qualitativo foi trilhado nesta pesquisa. A realidade, os sujeitos e o próprio pesquisador fizeram parte de um mesmo todo analisado. Interagem no sentido de que, aos sujeitos é dada voz, um espaço para se manifestar; ao pesquisador coube ser parte atuante neste processo.

3.1 Coleta de dados

Foi utilizada como instrumento para coleta de dados a técnica do Grupo Focal (GF). A intenção foi a de fazer aflorar dos discursos angústias e conquistas presentes no dia-a-dia destes professores.

Essa técnica facilita a formação de idéias novas e originais. Gera possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo de estudo. Oportuniza a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista. E ainda possibilita entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano (RESSEL *et al*, 2008, p. 780).

A dialética da construção em grupo leva à possível transformação da realidade. Espaço de formação e auto formação: é a intersubjetividade em ação, advinda de várias vozes (KIND, 2004). Estas vozes, como se observou, afloraram uma busca por novas concepções. Alguns participantes inclusive sugeriram a incorporação de GFs nas atividades de formação permanente docente.

Foram constituídos quatro grupos de professores de salas regulares do Ensino Fundamental I que tiveram alunos com deficiência em 2014. O primeiro grupo foi constituído por professores que tiveram alunos com deficiência visual, o segundo com deficiência física, o terceiro com deficiência intelectual e o último, professores que tiveram alunos com deficiência auditiva. A amostra constituiu-se de 23 (vinte e três) professores: 04 (quatro) no primeiro GF, 08 (oito) no segundo, 09 (nove) no terceiro e 02 (dois) no último. Quanto à formação dos grupos, alguns fatores como número de participantes, características comuns entre os participantes, de que escola eles são, local das reuniões, forma de convite, dentre outros, foram estruturados de acordo com as referências encontradas (GATTI, 2012; RESSEL *et al*, 2008; KIND, 2004). Nesta medida, a coleta de dados seguiu um rigor metodológico de acordo com os vários itens que se levou em consideração para a formação dos GFs. Como relata Ressel, a formação do GF há que ser intencional, em concordância com o que a pesquisa pretende, sendo “imprescindível ter claro os critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa” (RESSEL *et al*, 2008, p. 781).

3.2 Procedimentos para Análise de Dados

Optou-se para esta análise o referencial da Análise de Conteúdo exposto por Bardin (2011). Todas as cinco etapas preconizadas nesta teoria foram seguidas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

**4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados advindos dos grupos focais originaram quatro categorias de análise: Desafios Iniciais, Incorporação de Saberes, A Práxis como Ferramenta de Formação, Possibilidades e Contribuições.

4.1 Desafios Iniciais

O encontro com o novo é terreno fértil para incertezas, preconceitos, medos, inações... Neste início, confessam os professores que não queriam salas com alunos com deficiência. PF7: “Os outros não queriam porque sabiam que iria ter dois alunos com deficiência.” PF6: “Pensam que é um bicho de sete cabeças...”. Pela falta de apropriação da realidade do outro, nascem os preconceitos. Permanecendo nestes pré-conceitos, sem aprofundamento na essência da realidade, são criados os estigmas. Segundo Goffman (1988) é a categorização do sujeito, que se torna o que é pela sua característica diferente, e não pelo que ele realmente é ou tem potencialidade para ser.

O conhecimento da realidade deste aluno é fundamental para se sair das amarras dos conceitos (e preconceitos) presentes na superficialidade do senso comum. Conhecer a concretude da realidade: o fenômeno, que nos é apresentado em primeira mão e a essência, que está por trás, completando e explicando aquela realidade (Marx *apud* GADOTTI, 1989).

PF5: “E o medo que a gente tem de fazer... Às vezes não é nada daquilo que você pensou...”

Um desafio a ser considerado nas falas dos professores de alunos com deficiência intelectual é com relação à queixa quanto à estrutura das escolas. Esse pode ser um fator que logo de início dê certa insegurança. Uma situação nova com o respaldo de outros profissionais ou com recursos materiais poderia ser mais bem recebida.

PI6: “Deveria ter uma estrutura em todas as escolas.”

PI6: “Porque a lei faz com que o aluno entre na escola, no ensino regular, só que do jeito que você pode imaginar...”

Também os professores de alunos com deficiência auditiva passaram pelos seus desafios...

PA1: (No começo, quando assumi a sala de aula com um aluno com deficiência auditiva) “Foi apavorante. Eu não sabia nada de Libras, não sabia como eu iria falar com aquele aluno... Embora tivesse o intérprete na minha sala, entrei em pânico.”

Pode ser mais cômodo ficar numa zona confortável, onde já se está familiarizado com tudo, onde as práticas são as mesmas. “Para se perceber o que ocorre no mundo como uma totalidade, é preciso ultrapassar as aparências imediatamente visíveis para se fazer uma leitura do “dentro” da realidade (GADOTTI, 1989, p. 60). Este exercitar-se tem que ser diuturno e requer um esforço maior, pois a realidade do cotidiano direciona as ações na tentativa de encaixar tudo em soluções e instruções de uso comum. De modo que sair ou pelo menos suspender esta realidade dominante demanda uma ação intencional e consciente, pois “a consciência sempre retorna à realidade dominante como se voltasse de uma excursão” (BERGER; LUCKMANN,1978, p. 43). Esta atitude requer interesse pelo outro, uma visão prospectiva e uma curiosidade mínima para se investigar.

PV4: “A gente fica a princípio meio com medo. Meu Deus, será que vai dar certo? [...] eu não sabia de nada quando ela entrou. Então pra mim também foi até uma surpresa, foi um choque, quando falaram pra mim que ela era deficiente visual. [...] Mas dá pra levar, dá pra enfrentar, sim [...].”

O professor parece preso a representações de um passado sólido, onde tudo era mais previsível...

PF6: “[...] A gente chegava e dominava uma sala, depois tocava tranquilo. Todo começo de ano é assim, até você acertar. [...] você vira o maestro da turma [...]. Você está na sua zona de conforto.”

E agora não existem mais as salas especiais e o conto de fadas acabou. Uma nova realidade é agregada a esta já tão familiarizada:

PF6: “[...] Porque daí já tinham muitos pontos diferentes e já começou a ficar mais difícil. Acho que a nossa zona de conforto acabou quando aconteceu isso.”

Uma crise de paradigmas se instaura no fazer pedagógico dos professores que ultrageneralizam os conceitos novos (HELLER, 1992). Tentam usar as ferramentas disponibilizadas no cotidiano, mas não percebem que devem buscar instrumentais diferenciados para estas realidades presentes em sua própria realidade.

PF3: “Todo caso de deficiência, se você tem um aluno tem que correr atrás, estudar.”

4.2 Incorporação de Saberes

O tempo, a convivência com a criança com deficiência, pesquisas realizadas, estudos, orientações dos professores mais experientes, da família, do profissional especialista, vão cuidando de reconstruir as práticas educativas, os relacionamentos, as conceituações. Novos saberes vão sendo internalizados e agregados à prática docente. E isso não ocorre da noite para o dia, não sem embates diante das barreiras condicionantes do cotidiano.

PI9: “Mas a inclusão existe. Sempre vai ter algum aluno com alguma deficiência: seja com déficit cognitivo elevado ou não, não tem como negar, faz parte da diversidade, do dia-a-dia da gente. Se você foi premiado, aceite aquilo como desafio.”

Outros, no entanto, aceitam (ou se convencem disso), até de uma forma resignada...

PI4: “Aceita que dói menos.”

Os professores quiseram saber quem era este novo sujeito, começaram a buscar informações para atuar.

PF3: “[...] Passa a ser o nosso comprometimento, porque você tem que dar conta daquilo. [...] Acho que tudo é ali no dia-a-dia, é nos acertos, nos erros.”

Nota-se que um caminho está sendo traçado. Fazer cursos, agregar informações foram os primeiros passos para novas concepções.

PA2: “... entramos num curso de Libras, então a gente além de ter contato com a língua, também teve com a professora, que era a professora de Libras dos alunos também. Então a gente entrou numa harmonia maior.”

PV1: “[...] quando o assunto inclusão chegou aqui na escola fui fazer um curso de pós em educação especial e inclusiva [...].”

Este conhecimento geral sobre o aluno e sua deficiência, é parte da práxis deste professor, que vai buscando aprimoramento de suas ações em meio a esta construção dialógica que estes novos estudos vão suscitando.

PV1: “E com o laudo nós vamos estudar, ver o que vai acontecer.”

PI1: “[...] Não que isso faça diferença no nosso tratamento com a criança, mas faz diferença quando a gente for estudar alguma coisa sobre isso.”

A questão do laudo médico tem causado controvérsias, como se pode constatar. Não se pode culpabilizar totalmente este professor que recosta sua prática à existência ou não deste documento. O sistema precisa de laudos para recursos e atendimentos especializados, influencia no fazer em sala...

PI7: “Você precisa deste laudo, senão não consegue materiais, recursos, tutores. [...] Aí fica neste achismo. [...] Tem que classificar como portadora de necessidades especiais para daí buscar recursos, senão ele é visto como um aluno com dificuldades só.”

4.3 A Práxis como Ferramenta de Formação

Tendo optado pelos caminhos que o novo trouxe como desafio, esta busca por respostas vai fazer com que o professor, conhecendo cada vez mais, vá se transformando e vendo a necessidade de transformar a realidade do seu entorno. Por meio da pesquisa e busca por informação, o professor sairá do senso comum, vai buscando alternativas. Caminho cheio de adversidades, barreiras, condicionamentos da realidade concreta: o pensar e agir dialético dentro da práxis pode trazer possibilidades de atuação neste ambiente.

PF5: “[...] quando você prepara uma aula para uma criança, qualquer que seja a deficiência, você está ajudando ele, mas você está enriquecendo a aula pros outros. [...] é importante você agir diferente. Faz bem pra você, pra sua prática, pro seu profissional.”

Os recursos já existentes e os criados bem como as novas ideias têm que ser valorizados e reconhecidos. Tentando e errando, acabaram dando certo. São as transformações em curso:

PF1: “[...] eu mesma fui trazendo muitos materiais para ele. Tudo que se refere à parte tátil, pois a mãozinha dele é muito flácida, então, fui tentando fazer: caixa tátil, com diferenças de tamanho, lixas grossas, finas, traçado dos numerais e alfabeto na lixa. Tudo que eu tentava fazer com ele era o mais concreto possível, bem explicado [...]”

No momento da reflexão, o professor vai buscar, ousar, praticar, tentar, errar, recorrer à teoria, recorrer a apoios, agir, refletir... Este movimento dialético inerente à práxis reflete a intencionalidade necessária à transformação da realidade (VÁZQUEZ, 2007).

PA2: “[...] A gente foi proporcionando outras formas para que ela atingisse o objetivo e pudesse evoluir. E ela foi crescendo junto com o grupo [...]”

Mas o principal é ter consciência que não se pode falar de *uma* mudança, *a* mudança. Como PF6 afirma, “devem ter outras fases por aí...” A grande sacada que a inclusão traz é, além desta tomada de consciência da mudança e da impulsão para o novo, da saída da zona de conforto, é a necessária tomada de atitude que tudo isso provoca. Isso é desenvolvimento! Isto faz parte da revolução em andamento!

4.4 Possibilidades e Contribuições

A atual conceituação de ser uma pessoa com deficiência está ligada mais às barreiras do ambiente do que à própria limitação. Ter esta consciência é essencial para o educador que busca alternativas. Ele tem que atuar como um facilitador, um prospector de potencialidades.

O interesse pelo outro faz parte deste exercício de alteridade.

PF1: “[...] primeiro eu tive que olhar o G... com meus olhos para depois olhar com todas as implicações daquela criança. Eu achei muito truncado este começo, de não saber o que ele não sabia fazer. Eu não sabia que ele não ia sozinho ao banheiro. Depois desta conversa, fui explicando pra ele, falando que ele pode pedir ajuda.”

E no lugar onde se encontra confiança, conforto, há a humanização necessária para o desenvolvimento das potencialidades tanto do aluno como do professor.

PI5: “[...] Tem que pensar no bem-estar do aluno, e, em consequência isso também trará um enriquecimento para o professor.”

É a figura do professor que fará a mediação deste aluno com o mundo, como fizeram estes professores.

PA2: “Se você aceita e tenta trabalhar pra fazer o melhor que puder, vem tudo com tranquilidade. E a criança, ela tá lá e ela espera o seu melhor. E tudo que você faz com carinho, planejou, ela tá lá, aceitando, gostando, crescendo...então é um estímulo ver que no final ela se desenvolveu, você conseguiu contribuir.”

Foi patente contribuição das outras crianças da sala.

PF6: “[...] o menino ficava na exclusão, sentadinho às vezes na mesa do refeitório. Até que um dia, um coleguinha falou, “Tio, deixa ele no chão!”. Deixei, e a criançada estava jogando futebol e ele arranjou um jeito de jogar, chuta a bola com o joelho e vai se arrastando pelo chão. [...] Participa normal. A criançada em nenhum momento discriminou.”

As outras crianças da sala atuaram como ativadores do desenvolvimento. Fala comum em todos os quatro grupos foi esta sobre a contribuição das outras crianças da sala: várias histórias foram relatadas. É patente a influência que advém deste relacionamento. É uma via de mão dupla, no sentido de que todas as crianças se desenvolvem! A não discriminação, o olhar não diferenciado entre elas, o brincar em conjunto, são essenciais para ambas as partes. Vygotsky é categórico ao afirmar que a presença das pessoas com deficiência em todos os espaços da sociedade cria um grupo social também responsável por esta inclusão (GÓES, 2002).

PI7: “Na maior parte já vem da criança. Elas são bem receptivas. É difícil encontrar alguma mais resistente.”

PF1: “[...] Foi incrível. Muitos auxiliam. Todos se preocupavam com ele, o choro dele, que era frequente no começo, era muito forte, então as outras crianças queriam saber o que ele queria, por que ele chorava. Era um grupo que entendeu e acolheu [...]”.

Outro fator que minimiza demais as barreiras em geral para o aluno com deficiência é a presença do apoio advindo de outras instâncias, como a direção da escola, o professor de recurso da escola, a coordenação.

PI1: “[...] os psicólogos, psicopedagogos, a relação do professor com o coordenador da escola... Todos têm que andar na mesma linha, porque não adianta só um fazer um trabalho e o restante não fazer.”

Os professores de alunos com deficiência intelectual enfatizaram seu mal estar geral quanto à falta deste apoio. Ao relatarem que a ausência do aluno com deficiência era a brecha para poder dar aulas ao grupo e “resgatar a sala”, fica claro o estigma que este aluno carrega: o estorvo, o que atrapalha as aulas (GOFFMAN, 1988).

PI2: “Não tive, ainda, mas acho que seria outra coisa, com a presença de tutores. A psicopedagoga às vezes me passava alguma coisa, mas era raro. Eu tentava desenvolver alguma coisa. Nos dias que a aluna faltava eu aproveitava para resgatar a sala, pois quando ela estava... sem contar quando ela fugia da sala e saía correndo pela escola.”

No caso específico de alunos com deficiência auditiva, o apoio constante, que traz segurança nas adaptações é sempre o intérprete. Aí mostra a real função deste apoio, no sentido de ser mesmo mais um interlocutor do que intérprete, atuando diretamente na prática inclusiva do professor da sala.

PA1: “[...] tinha a intérprete, e a gente conversava bastante, discutia bastante, como que ia ser. E no final deu tudo certo.”

É consenso que quando os pais são presentes, há maiores possibilidades de desenvolvimento:

PV4: “[...] até por causa da limitação que a pessoa tem, se ela tem uma família que apóia e é presente, pode resultar por remover barreiras.”

PF8: “... os pais dela são super de boa. A gente conversa, cuidam muito dela, têm esta parceria com a gente. Sabem das dificuldades, pois também têm isso em casa. Ela não para um minuto nem aqui e nem em casa. [...] Conversamos para saber os tratamentos que ela faz. E a aluna também é bem aberta. Conta tudo, todos os problemas.”

Em todas as falas, uma característica comum é que todos os professores que tiveram alunos com deficiência não se arrependeram da experiência adquirida. Muitos mostraram explicitamente suas dificuldades e adversidades, denunciando uma situação com falhas, ainda em andamento com relação à inclusão plena. Todos confessaram suas resistências iniciais, fato que mostrou o grau de sinceridade com que estavam falando. Falaram sobre os colegas que ainda não tiveram esta experiência e do quanto estes estão perdendo em desenvolvimento.

PF1: (Emocionada, lágrimas nos olhos) “Acho que eles (PROFESSORES QUE AINDA TÊM RESISTÊNCIA À INCLUSÃO) estão perdendo uma oportunidade tremenda de aprender e de se tornar melhor. [...] Acredito que a gente sempre aprende coisas novas. Não tem palavras que possam quantificar esse ganho para sua vida profissional e pessoal. Estas crianças foram na minha vida crianças que eu sempre vou lembrar com carinho.”

**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa quis demonstrar o momento em que o professor que se depara com as diversidades e mudanças que passaram a fazer parte do seu cotidiano, mais especificamente a inclusão de alunos com deficiência.

O discurso da não preparação dos professores aliado à resistência ao novo foi o start para este estudo. No entanto, seus resultados mostraram que na medida de suas condições concretas muitos professores estão fazendo adaptações necessárias e buscando apoios. As realidades cada vez mais diversificadas foram o motor propulsor para a tomada de atitude.

A inclusão foi considerada sim um desafio. Nos primeiros contatos, principalmente para aqueles que nunca tiveram alunos com alguma limitação, a hipótese da resistência inicial à inclusão se confirmou. Os medos, os preconceitos, as generalizações tiveram seu assento nesta fase seminal.

Após este choque inicial, eles se viram impelidos a buscar mais informações sobre aquela realidade tão diversa que se sentava todos os dias nas carteiras de sua sala. A incorporação de saberes foi acontecendo. Viram que a situação não era “um bicho de sete cabeças”, que o aluno estava ali e que eles teriam que cumprir sua função social e pedagógica, “nem que fosse por amor”.

A proximidade foi o primeiro passo. Desvencilharam-se das generalizações e preconceitos e partiram para a essência daquela realidade A necessária aproximação entre aluno e professor teve como consequência o desenvolvimento de ambos: foi o começo para a construção de práticas inclusivas. O desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, engajados, históricos, acontece dentro da sua realidade, do seu contexto.

A presença daqueles alunos representou para muitos dos professores o momento da decisão, da transcendência do seu ser profissional e pessoal.

Alguns professores de alunos com deficiência intelectual permaneceram dependentes de laudos, pois sem isso, eles não teriam tutores para auxiliá-los. Uns “correm riscos”, adaptam currículos, mesmo sem laudo; outros preferem aguardar.

Os professores de alunos com deficiência auditiva receberam o apoio do intérprete em sala de aula, que foi essencial para que eles “mergulhassem na realidade” de seus alunos. Aprenderam LIBRAS e mais que isso, envolveram os outros alunos da sala, que puderam se comunicar com o aluno surdo. Usaram o intérprete como parceiro nas aulas, impedindo que este ficasse isolado com o aluno surdo, evitando o perigo de se criar uma ilha dentro da própria sala.

Os professores de alunos com deficiência física fizeram algumas adaptações em termos de acessibilidade. Na nossa realidade, de uma escola ainda sem acessibilidade total, eles exigiram mudanças de sala, auxiliares para troca de fralda e para condução do aluno ao banheiro. Adaptaram carteiras e materiais para os alunos com paralisia cerebral. Até mesmo suas aulas de educação física, que por si só já seriam uma barreira enorme para este tipo de deficiência, foram adaptadas, e com sucesso!

Os professores de alunos com deficiência visual fizeram suas adaptações necessárias em materiais. Foram aprender Braille nas escolas da cidade, sofreram com as dificuldades de seus alunos, com os degraus da escada por onde aquela aluna cega, “tão pequenininha” tinha que passar todos os dias.

Claro que esta superação não ocorreu de uma hora para outra, e nem de forma linear e muito menos terminou ou vai terminar algum dia. É um movimento dialético de afirmações e dúvidas que se contrapõem dentro da práxis de cada professor. Não existem receitas nem respostas prontas, somente o trabalho da reflexão sobre a própria prática.

Este extrato de realidade estudado trouxe ao final das contas um alento, um sopro de esperança para podermos sonhar com boas perspectivas inclusivas. Muitas realidades convivem, o novo coabita com o velho num mesmo espaço. Esta é a dialética que diariamente arregimenta cada vez mais participantes deste embate por uma inclusão mais digna.

**REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Almedina Brasil, 2011.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1978.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em < http://censo2010.ibge.gov.br/resultados. Link cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=355410 >. Acesso em: 12 de jul. 2014.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre, Artmed, 2011.

DANTAS, P. S. **Para conhecer Wallon** – uma psicologia dialética. São Paulo, Brasiliense, 1983.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **O Educador vida e morte.** Rio de Janeiro, Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1983.

GADOTTI, M. Ciência e engajamento: responsabilidade social do pesquisador. **Reflexão**, Campinas, ano IX, n. 28, p. 5-8, Jan./Abril 1984.

GADOTTI, M. **Transformar o mundo** – Marx. Coleção Prazer em Conhecer. São Paulo, FTD, 1989.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF, Liber Livro Editora, 2012.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, Moderna, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1988.

HORTON, M.; FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando** – conversas sobre educação e mudança social. São Paulo, Vozes, 2009.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1965.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre, Artmed, 2001.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA D. M. R.; HOFFMANN I. C.; SILVA R. M.; SEHNEM G. D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 17(4): 779-86, Out-Dez/ 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo, Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. In: Vygotsky. Obras completas. Tomo Cinco. Cuidado de La Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.103, p. 535-554, Ago/ 2008. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 10 jun. 2014.