

**A ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**  
**THE INCLUSIVE SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF PEOPLE WITH DISABILITY**  
**LA ESCUELA INCLUSIVA EN LA PERSPECTIVA DE  
LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

Elizabete Cristina Costa-Renders

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).  
São Caetano do Sul – SP, Brasil.  
elizabetecostarenders@gmail.com

### Resumo

Apresenta resultados de uma pesquisa de pós-doutorado que discutiu a escola inclusiva na perspectiva dos estudantes com deficiência, destacando as práticas pedagógicas que eles entendem serem necessárias para a inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa narrativa que se deu na forma de rodas de conversa virtual com estudantes matriculados em um curso de Pedagogia, na modalidade a distância. Na composição do material documentário, destacam-se as autobiografias narradas, as cartas escritas pelos licenciandos e licenciandas para um dos seus professores e também os diários de pesquisa da pesquisadora. Tal material aponta para a importância de fazeres pedagógicos cotidianos que promovam: (i) a superação do preconceito pelo conhecimento que se constitui na convivência com as diferenças; (ii) o cuidado de, no âmbito da inclusão escolar, não reduzir a formação docente ao atendimento educacional especializado; (iii) a aproximação da tecnologia assistiva à discussão da tecnocultura nesta contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Pesquisa Narrativa. Pessoas com Deficiência. Educação Inclusiva. Educação Especial. Educação Básica. Tecnologia Assistiva.

### Abstract

This article presents results of a postdoctoral research that discussed the inclusive school from the perspective of the students with disabilities, highlighting the pedagogical practices that they indicate as necessary for school inclusion. The methodology used was the narrative research, in the form of virtual conversation wheels with students enrolled in a course of Pedagogy, distance learning modality. In the composition of the documentary material are the autobiographies narrated, the letters written by the students for one of their teachers and also the research diaries of the researcher. Such material points to the importance of daily pedagogical practices that promote: (i) overcoming prejudice by the knowledge that is constituted in the coexistence with the differences; (ii) care should be taken not to reduce, in the scope of school inclusion, teacher training to specialized educational services; (iii) the approximation of assistive technology to the discussion of technoculture in this contemporaneity

**Keywords:** Narrative Research. People with Disability. Inclusive Education. Special Education. Basic Education. Assistive Technology.

### Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación de posdoctorado que discutió la escuela inclusiva en la perspectiva de las personas con discapacidad, destacando las prácticas pedagógicas que ellos entienden como necesarias para la inclusión escolar. En la composición del material documental se destacan las autobiografías narradas, las cartas escritas por licenciandos y licenciandas para uno de sus profesores y también los diarios de investigación de la investigadora. Tal material apunta a la importancia de prácticas pedagógicas cotidianas que promuevan: (i) la superación del prejuicio por el conocimiento que se constituye en la convivencia con las diferencias; (ii) el cuidado en no reducir, en el ámbito de la inclusión escolar, la

formación docente a la atención educativa especializada; (iii) la aproximación de la tecnología de asistencia a la discusión de la tecnocultura en esta contemporaneidad.

**Palabras clave:** Investigación Narrativa. Personas con Discapacidad. Educación Inclusiva. Educación Especial. Educación Básica. Tecnología de asistencia.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos tempos da transversalidade da educação especial no sistema escolar brasileiro, a construção das condições de acessibilidade na instituição educacional e o oferecimento do atendimento educacional especializado são práticas necessárias para a construção da escola inclusiva. Este artigo considera o emergente desafio das escolas inclusivas no Brasil, apresentando os resultados de pesquisa de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tal estudo foi realizado nos anos de 2013 a 2015, sob orientação da professora Maria Teresa Eglér Mantoan, sendo que participaram desse processo: quatro estudantes com deficiência (03 licenciandas e 01 licenciando, matriculados no curso de Pedagogia, modalidade a distância); uma intérprete de Libras que fazia a tradução nas rodas de conversa; uma professora; e a pesquisadora.

A pergunta sobre o que emerge e o que tem sido esvaziado com a presença das pessoas com deficiência nas instituições educacionais antecede esta pesquisa e contribui para importante revisão epistemológica na transição paradigmática desta contemporaneidade. No entanto, isso se dá de forma tensa e ambígua, como presença/reivindicação em meio à transição de paradigmas no campo da educação especial, quando se transita entre o modelo médico de deficiência (com foco na normalização e reabilitação) e o modelo social de deficiência (com foco no meio social e nas relações). Mas há, ainda, os que defendem um terceiro modelo, atualmente em emergência, segundo Bisol, Pegorini e Valentini (2017), que seria o modelo pós-social com uma perspectiva multidisciplinar e integrada.

Torna-se relevante, portanto, o seguimento de investigações que perguntem pela percepção de sujeitos com deficiência sobre as demandas da educação especial inclusiva em nosso país. Nesse sentido, a presente pesquisa objetivou conhecer e registrar os processos pedagógicos que licenciandos/as com deficiência apontam como necessários para a inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência. Trabalhamos com o modelo social de deficiência, compreendendo o ser humano como um ser social, sendo a deficiência também resultante da interação das pessoas com o meio ambiente e da relação entre pessoas com e sem deficiência nos diferentes contextos sociais.

Fundamentada no entendimento da educação como um direito humano, a pesquisa buscou saber como a escola pode, como comunidade, tornar-se um espaço mais acolhedor e democrático. Fez-se opção pela pesquisa narrativa, pois tal metodologia possibilita compreender a complexidade da inclusão escolar e oportuniza a constituição de uma comunidade de conhecimento junto a professores e professoras.

Na composição do material documentário, destacam-se as autobiografias narradas (teleconferências gravadas em áudio e preservadas em Arquivo de pesquisa), as cartas escritas pelo licenciando e pelas licenciandas para um dos seus professores (compartilhadas via *e-mail* e preservadas em Arquivo de pesquisa). O diário de pesquisa também compõe o referido material documentário, sendo esse um importante protocolo de memória neste percurso investigativo.

O presente texto organiza-se em dois eixos de discussão. O primeiro destaca *A compreensão cênica das autobiografias narradas*, com destaque para as autobiografias narradas pelas licenciandas com deficiência auditiva, pelo licenciando cego e pela licencianda com baixa visão. O segundo eixo destaca *Os horizontes epistemológicos para a educação inclusiva*, entendendo as narrativas como janelas que trazem, em si, questões epistemológicas relevantes. Neste caso, consideramos questões como: a necessária superação de preconceitos no ambiente escolar, as propostas de formação

docente no campo da educação especial e as tecnologias inclusivas no âmbito da discussão da tecnocultura nesta contemporaneidade.

## **2 A COMPREENSÃO CÊNICA DAS AUTOBIOGRAFIAS NARRADAS**

A cena inicial das rodas de conversa virtual nos remete ao espaço onde se encontravam, mensalmente, diferentes sujeitos que desejavam comunicar-se e compartilhar suas experiências escolares. Especialmente quatro estudantes com deficiência matriculado/as no curso de Pedagogia passaram a narrar suas trajetórias pessoais e escolares em um processo de investigação e formação: 1. João, um rapaz com 28 anos, nos contou sobre seus dias na escola depois que adquiriu, aos 15 anos, a deficiência visual total. Sua rotina escolar foi interrompida, foram vários anos sem ir à escola até recomeçar seus estudos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA); 2. Amanda, uma estudante com 43 anos, começou sua narrativa pela escrita no papel de pão. Sim, foi quando uma amiga lhe entregou toda a matéria copiada, de forma ampliada, em papel de pão; 3. Vivian, uma estudante com 33 anos, não viveu a experiência do “ser uma criança com deficiência” na escola, essa experiência se fez real na educação superior, justamente no, já mencionado, curso de Pedagogia; 4. Maria foi outra estudante que iniciou esse percurso conosco, ela nasceu com surdez profunda e não é oralizada. Ela utilizou sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para comunicar-se em todas as situações escolares. Nesse contexto, portanto, trabalhamos com a tradução e interpretação em Libras nas rodas de conversa virtual.

Ao destacarmos as histórias de vida como perspectiva de formação e autoformação, voltamo-nos para o trabalho realizado por Nóvoa e Finger (2010, p. 116), os quais acreditam que

as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia de que ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.’

Ademais, neste percurso investigativo de carácter narrativo, segundo Souza (2007, p. 66), as autobiografias narradas podem “auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História”. No caso dos/as estudantes com deficiência, as autobiografias narradas trazem os desafios da transição do modelo médico de deficiência para o modelo social de deficiência no campo da Educação. Especialmente, nos remetem aos nossos primeiros passos na construção da transversalidade da educação especial no sistema regular de ensino no Brasil.

Voltando-nos às cartas escritas pelos/as referidos/as estudantes, a compreensão cênica leva-nos, nos termos de Marinas (2007), à palavra dada e à escuta atenta dessa narratividade. O reconhecimento da subjetividade toma forma, como conhecimento, nas autobiografias narradas e na escrita das cartas.

No momento da partilha das cartas, dois fatos nos surpreenderam. Primeiro, Maria, uma pessoa com surdez, mesmo bastante envolvida e interessada na partilha de suas experiências no momento da roda de conversa virtual, não escreveu a sua carta. Segundo, a maioria dos licenciandos remeteu sua carta a diferentes profissionais, mesmo tendo sido combinado escrever uma carta para um professor ou uma professora. A compreensão cênica das autobiografias narradas, portanto, se fez necessária neste percurso investigativo, tal qual se apresenta na sequência deste artigo.

### **2.1 As autobiografias narradas pelas licenciandas com deficiência auditiva**

Iniciemos pela perspectiva do que aconteceu com Maria, uma pessoa com surdez profunda. Ela não quis escrever a carta. Sua decisão foi respeitada, sendo proposto que ela produzisse sua narrativa em Libras. Todavia, mesmo assim, ela ausentou-se das

rodas de conversa virtual desde esse momento. Consideremos tal fato no contexto da compreensão cênica das narrativas, especialmente, nas cenas implícitas do não dito.

A ausência de um texto escrito por uma estudante com surdez profunda traz subjacente a narrativa de uma pessoa surda, proficiente na língua de sinais, que enfrenta grandes dificuldades na produção de textos na modalidade escrita da sua segunda língua (neste caso, a língua portuguesa). Uma pergunta se faz, portanto, necessária: teria Maria deixado de escrever a carta por ter se sentido intimidada com a necessidade da escrita? Essa indagação se apresenta imersa em um cenário maior: na transição do oralismo para a abordagem bilíngue na educação de surdos.

O modelo oralista predominou, por séculos, na educação de pessoas com surdez, focando todo o esforço pedagógico em ações de normalização pela protetização e pelo desenvolvimento da fala pelos surdos. Nos tempos contemporâneos, no entanto, pela contribuição dos estudos culturais, se reconhecem as habilidades culturais e linguísticas dos surdos e se legitima o uso de sua língua materna nas escolas. Todavia, o que se vê é que persistem as práticas do monolinguismo no ambiente escolar, com o uso exclusivo de uma modalidade linguística em detrimento da outra, o que impossibilita o reconhecimento de ambas. Trata-se, nos termos de Skliar (2005), da hegemonia do ouvintismo no contexto escolar, mesmo com a presença do intérprete de Libras e com a possibilidade da abordagem bilíngue para surdos no referido contexto.

Uma das implicações diretas da abordagem bilíngue para surdos é a inserção do intérprete de Libras na escola, “o espaço escolar tradicional passa a aceitar que outra língua circule no meio acadêmico, além daquela de domínio do grupo majoritário (ouvinte), dando a essa língua um status social de pertinência” (LACERDA, 2000, p. 75). No caso da Maria, ela possui surdez profunda e não oraliza, fazendo uso da Libras em diferentes situações de comunicação. Em 2014, em um curso de Pedagogia, ela contava com a tradução e interpretação em Libras, em uma abordagem bilíngue baseada na inserção da janela de Libras na teleaula que era transmitida ao vivo, via satélite, para o polo de apoio presencial.

A presença do intérprete de Libras no contexto escolar tem colaborado para o reconhecimento do valor de ambas as modalidades linguísticas – a sinalizada e a oralizada –, mas também tem provocado a constituição de um “lugar de ninguém” em sala de aula – como percebemos na autobiografia narrada pela licencianda Maria. Na primeira roda de conversa virtual, a intérprete de Libras, mesmo trabalhando há tempos com esta estudante, não reconheceu Maria. O desconforto foi imediato nesse momento da roda de conversa! Seria possível não conhecer a estudante para a qual se traduz as aulas semanalmente?! Que tipo de interação se estabelecia nessa dita abordagem bilíngue?

Nessa perspectiva, Carlos Skliar propõe uma inversão epistemológica para o problema da surdez e para a educação bilíngue. Quanto à educação bilíngue, o autor pergunta: “quais os problemas que nós, ouvintes, temos ao pensar a educação bilíngue? Quais os mecanismos que, nós, ouvintes, temos construído – e/ou inventado – para compreender o bilinguismo dos surdos?” (SILVA; VIZIM, 2001, p. 107). A inserção da língua de sinais no campo educacional causa, aos oralizados, desconforto, porque os insere em um campo linguístico que não dominam. Foi isso que aconteceu com a equipe técnica ao não providenciar retorno de imagem para a intérprete de Libras no estúdio no tempo da tradução da teleaula. Parece que o encontro das pessoas surdas e ouvintes tem provocado um percurso instigante, em uma impertinente zona de desconforto, sem apropriações.

Vivian, outra pessoa com deficiência auditiva, também participou desta pesquisa, escrevendo a sua carta para um de seus professores. Essa carta trouxe subjacente a narrativa de uma estudante que não enfrentou barreiras nos primeiros anos de escolarização, pois ela adquiriu essa deficiência na juventude. Esta estudante não sabe o que é “ser uma criança com deficiência” na escola. Todavia, ela nos contou sobre as

barreiras enfrentadas no curso de Pedagogia na juventude. Em suas palavras: “a maior dificuldade que enfrentei e, ainda, enfrento é a falta de paciência das pessoas, pois as pessoas se irritam quando peço para que elas repitam o que falaram” (Arquivo de Pesquisa, 2014). Essa perspectiva da Vivian nos remete à hegemonia de um só tempo na escola, tempo esse cada vez mais veloz na sociedade contemporânea. Como nos comportamos quando somos desafiados a conversar com uma pessoa que pronuncia as palavras em ritmo e forma diferentes do que estamos acostumados? Vivian testemunha a predominância do tempo linear (*cronos*) que subalterniza os tempos da vida (*kairós*) e produz exclusão educacional. A inclusão escolar, portanto, exige multitemporalidades e, às vezes, exige também parar o tempo! Se desejamos respeitar as diferenças na escola, precisamos desenvolver práticas pedagógicas que permitam interromper o tempo cronológico e oportunizar o tempo *kairós* – o tempo da vida vivida pelas diferentes corporeidades na escola.

O relato da Vivian também destaca as barreiras advindas da interface entre as tecnologias da informação e comunicação e a tecnologia assistiva. Esta aluna confrontava-se, cotidianamente, com ruídos no aparelho auditivo pelas más condições sonoras da sala de aula no polo de apoio presencial. Na ausência de professores, sem o apoio do/a monitor/a, foram os/as amigos/as que providenciaram as adaptações na sala de aula para o seu acesso e conforto auditivo. No entanto, esses ruídos eram recorrentes.

A discussão a respeito da educação de surdos é paradigmática quando se trata da ambivalência da educação inclusiva. Se, nos processos de construção de espaços educacionais inclusivos, é usual estar entre fronteiras e à beira das ciladas dos reducionismos, o ingresso dos surdos no campo educacional faz saltar aos olhos a cilada da captura e a pressão pela governação linguística do outro. A hegemonia do ouvintismo (SKLIAR, 2005) produz a cegueira epistemológica que impede o reconhecimento da surdez como uma experiência visual, bem como o reconhecimento das diferenças na educação de pessoas com surdez.

Os/as estudantes com deficiência auditiva apresentam, tal qual todos/as os/as estudantes, características distintas que foram constituídas em sua história de vida. As categorias deficiência auditiva e surdez nos remetem, respectivamente, à discussão do *déficit* (deficiência) e da experiência cultural (língua de sinais). O perfil de um/a estudante surdo/a, filho/a de surdos, proficiente em Libras, difere de um/a estudante surdo/a, filho/a de ouvintes, não proficiente em Libras. Um/a estudante com deficiência auditiva pode ser protetizado/a e fazer a leitura orofacial, caso a deficiência tenha sido adquirida após o seu desenvolvimento linguístico – como é caso da Vivian. Mas estudantes com surdez profunda, pré-linguística, não possuem memória auditiva e podem apresentar dificuldades na leitura e escrita da língua portuguesa – como é caso da Maria.

Vivian, por exemplo, indica a necessária abordagem pedagógica, sem o uso da Libras, nos seguintes termos:

*Quando estiver em sala de aula onde houver um deficiente auditivo procure falar em um tom claro e objetivo, (pergunte a ele se a altura da sua voz está boa para o seu entendimento) e sempre de frente para o seu aluno. Evite colocar as mãos na boca, e se virar enquanto fala. Pergunte em particular e amistosamente se ele tem compreendido bem as suas aulas, e estimule o aluno a se pronunciar sobre melhorias na comunicação entre vocês.* (Arquivo de Pesquisa, 2014).

No caso das pessoas com surdez, parece que, com o reconhecimento da Libras, a sua inclusão educacional passou a constituir um campo homogêneo. Todavia, esse é um equívoco. São muitas as variáveis linguísticas no percurso escolar de uma pessoa com deficiência auditiva, por conseguinte, essas diferenças devem ser reconhecidas e respeitadas no fazer pedagógico cotidiano das escolas.

## 2.2 As autobiografias narradas pelos licenciandos com deficiência visual

Iniciemos este percurso com o estudante João que optou por remeter a sua carta ao prefeito. Ele adquiriu, aos 15 anos, a deficiência visual total. Naquele momento, tudo se desfez, ele ficou vários anos sem frequentar uma sala de aula. Seu retorno à escola aconteceu pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas foi condicionado à presença da sua mãe, pois foi ela que assumiu o papel de sua professora. Essa narrativa nos remete aos tempos da integração escolar dos/as estudantes com deficiência, quando eram (e ainda são) bem-vindos/as, caso conseguissem se adaptar ao ambiente tal qual se apresentava, carecendo do apoio de mães, pais e irmãos para o convívio escolar. A história escolar das pessoas com deficiência visual está repleta de histórias como as de João, quando, pela imposição do texto escrito em tinta, o acesso ao texto acontecia pela leitura realizada por um membro da família ou por alguém por ela contratado.

No momento da graduação, ao considerar as barreiras físicas, comunicacionais e de mobilidade urbana, João decidiu fazer um curso na modalidade a distância, pois reconheceu, somente nessa modalidade, a possibilidade de continuar os seus estudos. Mas, nesse cenário, ele destaca ainda a demanda por “incluir-se nas tecnologias” (Arquivo de Pesquisa, 2013).

Mesmo diminuindo sua necessidade de locomoção para realizar seus estudos, João continua enfrentando barreiras. Muitas vezes, não consegue chegar ao encontro presencial semanal exigido pelo curso, porque o transporte acessível não chega ou porque somente é oferecido em determinado horário e dia da semana. À carta ao prefeito, portanto, subjaz a narrativa dos impedimentos enfrentados para se locomover de casa à faculdade, ou seja, subjazem à carta ao prefeito os problemas de acessibilidade urbana. Nas palavras de João: “precisamos contar com o senhor, prefeito, para modificar o meio-fio, com rampa, colocar piso tátil e outros. Vamos unir e buscar melhorias para os alunos, a fim de que eles sejam incluídos também na sociedade” (Arquivo de Pesquisa, 2013).

Retomando as autobiografias narradas, voltamo-nos agora para Amanda, que escreveu sua carta para o diretor de escola. Nos seus primeiros anos escolares, como uma criança com baixa visão, esta estudante precisava sempre ficar perto do quadro, bem perto mesmo, pois somente assim ela conseguia enxergar a matéria e copiar. Todavia, esse seu gesto cotidiano era percebido pela professora como indisciplina. Constantemente, Amanda era castigada por não se sentar onde deveria. Amanda nos contou, no entanto, que, em uma ocasião, uma amiga, ao perceber seu sofrimento com os castigos diários, trouxe todos os conteúdos copiados, de forma ampliada, em pedaços de papel de pão. Esses textos ampliados, escritos no papel de pão, foram determinantes para o prosseguimento de sua escolarização.

Em uma tarde, todavia, ao ser levada, por castigo, à sala do diretor, Amanda pode falar a sua versão da história. Foi graças ao diretor que esta estudante viveu novos tempos na escola. A carta ao diretor, portanto, traz subjacente a narrativa do enfrentamento de barreiras em sala de aula por uma menina com baixa visão que, em dado momento, recebe o apoio da direção da escola para a construção da acessibilidade no ambiente escolar. Eis um trecho dessa carta:

*Prezado diretor,*

*Sou ex-aluna de sua escola, vim alertá-lo para um quesito de educação inclusiva. Desejo apresentar um pedido para que preste atenção a uma deficiência específica e muito complexa, a baixa visão, sofro deste problema, não sou cega, eu enxergo, mas enxergo tudo desfocado a partir de um metro.*

*Como já disse antes, e torno a repetir, eu sofro de baixa visão, desde que nasci e tive muitas dificuldades para me adaptar e para me alfabetizar na época em que pouco se sabia a respeito desta patologia.*

*E gostaria de dar uma contribuição significativa quanto aos conhecimentos de meu problema, a fim de ajudar crianças e mestres de sua escola, para que possam receber apoio, neste tipo de deficiência visual (Arquivo de Pesquisa, 2013).*

Evidencia-se, nesse trecho da carta, a extrema preocupação com a explicação da deficiência, algo próprio do modelo médico de deficiência, o qual fundamentou as abordagens em educação especial desde a modernidade até a primeira metade do século 20. A transição de paradigmas, portanto, permeou o percurso desta pesquisa narrativa, quando o ato de se narrar pode ser constitutivo do ato de se formar no contexto de transição de paradigmas – da segregação do sujeito com deficiência (considerado incapaz) para a inclusão escolar que busca a eliminação das barreiras e a garantia de condições de acessibilidade na escola (considerando o/a estudante com deficiência como um sujeito de direito).

Na construção de um enredo, a experiência adquire sentido ou é ressignificada. As palavras de Amanda exemplificam tal fato, quando ela passa a considerar o impacto do meio social na vida de uma criança: “... muitas crianças com baixa visão perdem o controle do que está acontecendo e não conseguem se prender aos detalhes, por isso, ficam sem entender o que se passa, sendo confundidas com crianças que têm dificuldade de aprendizado” (Arquivo de Pesquisa, 2013).

Parece que, nesse percurso investigativo, a ressignificação da experiência narrada ocorreu à medida que as rodas de conversa virtual foram acontecendo e que as cartas foram sendo redigidas e tematizadas com os/as participantes da pesquisa. Fomos constituindo uma comunidade de conhecimento que envolveu diferentes pessoas na discussão dos processos de inclusão escolar – algo também testemunhado pelos destinatários das cartas redigidas pelos/as licenciandos/as, a saber: prefeito, diretor e professor.

### **3 OS HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Após várias rodas de conversa virtual com os/as estudantes com deficiência que estão no seu período de formação docente, há que considerarmos suas autobiografias narradas como janelas que abrem horizontes epistemológicos rumo à escola inclusiva no Brasil. Seguimos, portanto, contextualizando as autobiografias na transição de paradigmas no campo da educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como meta garantir o acesso dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais ao sistema regular de ensino brasileiro, sem segregá-los/as em escolas especiais. O que se propõe é uma mudança paradigmática na educação brasileira, pois a educação especial deixa de ter o caráter substitutivo e ganha transversalidade no sistema de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Paralelamente, em âmbitos nacional e internacional, tal transversalidade demanda ampliação de recursos e de estruturas, bem como novas abordagens pedagógicas nas escolas. Nesse sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ao considerar a escola inclusiva, dispõe que é “... necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes...” (UNESCO, 1990, Art. 2º, alínea 1).

No caso do Brasil, as práticas correntes apontam para uma necessária transformação nas escolas. Em 2009, uma pesquisa realizada em 501 escolas de 27 estados deste país, apontou que ainda predominam as atitudes e práticas classificatórias, seletivas e excludentes no sistema educacional brasileiro. O percentual de discriminação apontado foi de 99,3%, abrangendo as seguintes áreas temáticas: “... necessidades educacionais especiais, étnico-racial, gênero, geracional, socioeconômica, orientação sexual, territorial” (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS, 2009). Nesse cenário, as crianças e jovens com deficiência fazem parte da área temática que mais

sofre discriminação nos ambientes escolares, a saber, as necessidades educacionais especiais.

Na tematização das cartas, foram notáveis alguns temas comuns: a descrição da deficiência em linguagem médica; as barreiras enfrentadas no convívio social e na escolarização; a preocupação em orientar os/as outros/as estudantes (sem deficiência) sobre a deficiência de um/a colega; a menção ao valor das tecnologias; o oferecimento de dicas aos professores e às professoras sobre as necessidades das crianças com deficiência no sistema regular de ensino. Enfim, tínhamos um amplo e complexo material documentário no Arquivo de Pesquisa (2013-2014).

O olhar desta pesquisadora sobre o material documentário, constituído em pesquisa narrativa, traz diferentes perspectivas que partem da compreensão estrutural (passos percorridos na pesquisa), passam pela compreensão documental (referencial teórico, políticas educacionais, cartas, registros das rodas de conversa virtual e diários de pesquisa) e chegam à compreensão cênica (escuta sensível desse grupo de estudantes em uma comunidade de conhecimento constituída em pesquisa). Ao colocar em cena as suas histórias, esses/as estudantes/as constroem sua identidade narrativa no contexto da formação docente nos tempos da transição paradigmática no sistema educacional brasileiro. Ou seja, inserem-se em um processo de inclusão educacional, contribuindo significativamente para a transição paradigmática nesse campo.

Nas palavras de Ferrarotti, “toda vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 46). Nesse sentido, as cartas trazem subjacentes histórias de vida que, situadas socialmente, apresentam a subjetividade como valor de conhecimento. Assim, apoiamo-nos na discussão da emergência do novo paradigma epistemológico, tendo em vista a crítica aos reducionismos da modernidade e o necessário reconhecimento da inviabilidade de uma epistemologia geral. Partimos da crítica às relações de departamentalização e de subalternização dos saberes, problematizando a dualidade dicotômica escola especial/escola regular, historicamente predominante na educação das pessoas com deficiência.

A antiga separação entre Educação Especial e Educação Regular, com o esvaziamento do caráter educativo da primeira, por exemplo, dá testemunho da concepção reducionista na educação de crianças e jovens (com e sem deficiência) em todo o mundo. Aproximando essa discussão da realidade atual das escolas brasileiras, é preciso discutir como realizar as necessárias transformações para que a instituição escolar efetivamente cumpra o seu dever de educar, pois “a escola de hoje, do século XXI, deve ser aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de educar, incluindo a todos, respeitando a diferença e promovendo o conhecimento para a vida – e não para fragmentos dela” (MANTOAN, 2013, p. 9).

Entendemos que o paradigma educacional da inclusão também traz em sua concepção um impacto técnico e social, pois “a educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos” (BRASIL, 2005). Essa perspectiva é preconizada nacional e internacionalmente, sendo que a política brasileira de inclusão está em consonância com políticas internacionais, como a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Essas convenções são significativas tendo em vista o impacto desse novo paradigma educacional também em âmbito internacional.

É nesse cenário que consideramos as autobiografias narradas como janelas que abrem horizontes epistemológicos rumo à escola inclusiva, destacando três temas para

nossa reflexão: a necessária superação de preconceitos, a formação docente e as tecnologias inclusivas. Não se trata de uma análise das cartas ou das autobiografias subjacentes a elas, pois a pesquisa narrativa oferece outras possibilidades de temas geradores tal qual uma janela que abre vários horizontes. Trata-se, portanto, da opção por um percurso a partir das perguntas de pesquisa. Voltemo-nos, então, para cada um dos temas que se abrem em horizontes epistemológicos.

### 3.1 Conhecer e superar os preconceitos no ambiente escolar

O novo paradigma traz significativos avanços nos processos de inclusão escolar das crianças e jovens com deficiência, todavia, na implementação da transversalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda existem impasses importantes, sendo a acessibilidade atitudinal um dos maiores desafios. No ano de 2014, em uma defesa de monografia de especialização em língua inglesa, a pesquisadora, de forma angustiada, se pôs a narrar sua frustração por não encontrar uma resposta objetiva para sua pergunta investigativa: como ensinar língua inglesa para estudantes com deficiência visual? Segundo Silva (2014), após entrevistar vários/as estudantes em diferentes escolas, ela ouviu o seguinte dos/as estudantes com deficiência visual: para incluir, basta que “os educadores se livrem de seus preconceitos”.

A necessária superação dos preconceitos por parte de professores e professoras também aparece como o primeiro passo rumo à construção da escola inclusiva nas autobiografias narradas pelos sujeitos aqui citados. As palavras da Amanda, uma licencianda com baixa visão, testemunham tal realidade:

*Mas Amanda, você está de óculos, como não enxerga? Precisa trocar o grau, ou é boba mesmo, não entende o que eu dizia em gestos? Você é uma idiota!*

*Ouvir isto de outras crianças era doloroso. Agora... ouvir de professor que você é uma criança boba ou idiota, por não compreender o signo de algo, pela falta de alcance da retina a distância... é inadmissível! (Arquivo de Pesquisa, 2013).*

As narrativas de João, Amanda, Vivian e Maria denunciam os preconceitos por ele e por elas enfrentados, bem como anunciam o necessário acolhimento respeitoso às diferenças na sala de aula. Isso se daria, segundo ele e elas, pelo caminho do conhecimento que desmistifica as deficiências, simplesmente, descrevendo-as com a naturalidade própria da condição humana.

Vivian aponta “que as barreiras do preconceito só são derrubadas conforme conhecemos o nosso semelhante, em suas dificuldades e singularidades de vida”. Amanda, por sua vez, em um trecho da sua carta ao diretor de escola, preocupa-se com a orientação aos professores e às professoras rumo à superação do preconceito, nos seguintes termos:

*Muitas crianças com baixa visão perdem o controle do que está acontecendo e não conseguem se prender aos detalhes, por isso, ficam sem entender o que se passa, sendo confundidas com crianças que têm dificuldade de aprendizado! Neste caso, o professor deve chamá-las para perto do que ele está mostrando, incentivá-las a parar para ver, analisar as partes, observar os detalhes relevantes e entender os acontecimentos, pois quanto mais ela “aprender” olhar, mais aprenderá a ver! (Arquivo de Pesquisa, 2013).*

Ensinar a olhar, considerando a necessidade de aprender a ver – quem de nós, professores e professoras, já considerou essa atribuição do fazer pedagógico em sala de aula?! Esse é, no entanto, o desafio – a conversão do olhar classificatório e seletivo para o olhar relacional em uma importante inversão epistemológica.

Ao considerar o preconceito, Lígia Amaral afirma que o desconhecimento pode ser entendido como matéria-prima para a perpetuação de atitudes preconceituosas e de leituras estereotipadas da deficiência. Todavia, segundo ela, “a substituição do desconhecimento pelo conhecimento, por si só não dá conta da reversão de um histórico

quadro segregatório, mas pode contribuir, sim, para que se ampliem as bases de uma reflexão crítica” (AMARAL, 1995, p. 123). A superação de preconceitos não ocorre somente pelo conhecimento, pois atitudes, preconceitos, estereótipos e representações sociais nos remetem ao campo da ética, a qual pergunta pelos valores e fazeres que garantem o bom convívio social para todas as pessoas. Sugerimos, portanto, relacionar a superação dos preconceitos à ética universal do ser humano, como o discernimento que nos leva a um consenso mínimo, de um conjunto central de valores, indispensável à sociedade democrática (BRASIL, 2007).

Nesse cenário, é relevante nos reportarmos ao trabalho de Paulo Freire, pois, para ele, qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever nos termos da ética universal do ser humano. Em Freire, o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitada ajudam a evitar a degradação humana. O “respeito à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 1996, p. 66). O conhecimento (autorreflexão, sabedoria exercitada) é condicionante da superação do preconceito e nos remete à ética universal do ser humano que se constitui na abertura ao outro, ou seja, na alteridade.

Um dos argumentos a favor da contribuição das pessoas com deficiência para a construção de uma escola inclusiva, segundo Costa-Renders (2016), está no princípio ético democrático do direito à educação. Se é fato que a injustiça cognitiva também se assenta na injustiça social e que a educação inclusiva está diretamente relacionada à defesa dos direitos humanos, há um conteúdo ético nesse movimento pela revisão epistemológica do paradigma dominante. Assim, a superação dos preconceitos passa, necessariamente, pela construção e pelo reconhecimento dos novos saberes na escola em uma perspectiva multicultural.

O conhecimento não é apenas um dos fatores que contribuem para a superação dos preconceitos, pois o próprio ato de conhecer o diferente carrega em si o princípio ético democrático do direito à educação. O conhecimento é condicionante da superação dos preconceitos, pois, sem conhecimento, não é possível romper as barreiras postas nas impressões sobre o outro. Entendemos, portanto, que a acessibilidade atitudinal também se aprende, pois aprende-se, especialmente, na convivência com as diferenças.

No caso da criança com baixa visão, nas palavras da Amanda, ela “precisa de foco de luz, linhas mais grossas, livro com letras ampliadas, lápis 3b e 6b, régua para guiar a leitura, binóculos pra enxergar o quadro negro e lupa” (Arquivo de Pesquisa, 2013). A inclusão escolar, portanto, deve promover a emergência desses novos saberes, temporalidades e reconhecimentos por meio do encontro entre os diferentes sujeitos e pela disponibilização e uso de diferentes artefatos culturais (como os binóculos, a lupa, o Braile, as tecnologias assistivas, a Libras etc.).

A convivência pode remover as barreiras do medo do diferente e da aversão a determinados artefatos culturais, em um movimento de busca do outro e do que lhe é próprio. Por conseguinte, rompe preconceitos, pois é fato que o medo de encontrar o outro somente desaparece no ato de encontrar, no exercício da alteridade. Dar lugar ao outro é uma exigência ética que demanda abertura ao conhecimento dos diferentes. Nesse sentido, a construção da escola inclusiva vincula-se diretamente à capacidade de ser mais (FREIRE, 1987), sendo essa uma condição humana.

A base antropológica da inclusão está no entendimento do ser humano como um ser aberto e inacabado, capaz do movimento de busca de conhecimento e da disponibilidade em aprender com os diferentes. A inclusão exige, nas palavras de Freire (1996), a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença. Juntos na escola, são seres que, inacabados, assumem-se como tais e tornam-se radicalmente éticos.

Talvez pela imensidão de dilemas que os professores e as professoras brasileiras enfrentam cotidianamente na escola, eles/as mesmos/as em uma situação-limite, se

sintam amordaçados/as e incapazes de romper as amarras que os/as impedem de ser mais, em um contexto do ser menos, ou seja, em um sistema repleto de sinais de morte em vida. Segundo Paulo Freire (1987, p. 170), “não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma ‘morte em vida’. E a morte em vida é exatamente a vida proibida de ser vivida”. Falar de preconceito na escola não pode se reduzir, portanto, à culpabilização de professores e professoras. É preciso perguntarmos: seria a desumanização do sistema escolar uma situação-limite para professores e professoras? Seria uma barreira que dificulta a abertura ao outro?

A recorrente atuação preconceituosa não seria um dos resultados da vida proibida de ser vivida, em uma escola onde professores e professoras se acham quase coisificados no sistema hegemônico das monoculturas? O sistema escolar, tal qual a sociedade como um todo, está dominado por modos de produção de ausência, tais como: sistema de monitoramento de professores e professoras (gerencialismo na escola); avaliação de rendimentos (quantitativa, classificatória e seletiva); modo de leitura e produção de texto único (escrita em tinta); modalidade linguística única (língua oralizada); arquitetura padronizada (medida e desenho padrão) etc. Essas situações todas são situações-limite para as pessoas com e sem deficiência, sendo que, nesse cenário, são múltiplas as ciladas para a atitude preconceituosa.

A monocultura do saber universal produz sinais de morte em vida quando crianças com deficiência são alvos de preconceitos na escola. Como já vimos, 99% das crianças e adolescentes brasileiros/as sofrem preconceito e discriminação nas comunidades escolares, sendo as crianças com necessidades educacionais especiais as que mais sofrem o preconceito no ambiente escolar. É, portanto, urgente a reconstrução das possibilidades de ser mais nas escolas brasileiras, fato que exige mudança cultural nos termos da conversão do olhar classificatório e seletivo para o olhar relacional e solidário. Segundo Sanchez (2005), a educação inclusiva é uma atitude e representa um sistema de novos valores, fundamentado nos direitos humanos e que nos desafia à revisão epistemológica.

A sociologia das ausências, segundo Santos (2008), pode iluminar essa discussão, pois nos remete ao enfrentamento dos modos de produção de ausência, substituindo monocultura por ecologias, criando espaço para a emergência dos saberes diferentemente sábios, das múltiplas temporalidades e dos reconhecimentos mútuos. Considerando as experiências de inclusão escolar, segundo Costa-Renders (2016), é possível apontar algumas contribuições epistemológicas da transversalidade da educação especial no sistema de ensino que nos remetem às ecologias e emergências, tais como: a surdez como experiência visual; a difusão, o ensinar-aprender em língua de sinais; as diferentes formas de sensoriamento do mundo no campo pedagógico; a circulação dos diferentes códigos de escrita e leitura (escrita tátil, escrita em tinta, escrita digital) na comunidade escolar; e as experiências de atuação multidisciplinar e intersetorial a partir da escola. As monoculturas podem dar lugar às ecologias na escola.

### **3.2 A formação docente para a educação inclusiva**

Imediatamente após a necessária superação dos preconceitos, que se vincula à abertura para o conhecer e aprender com o outro, a formação docente se coloca como tema gerador nas narrativas do licenciando e das licenciandas nesta investigação. Segundo Vivian (Arquivo de Pesquisa, 2013), “cabe ao professor explorar o que é melhor para a criança, se comunicando com ela”. Todos os/as estudantes se prontificaram e se esforçaram no sentido de oferecer dicas de atuação aos professores e às professoras rumo à construção de uma escola inclusiva. Mas, em se tratando de “formação docente”, há que se questionar o campo semântico no qual tal expressão se insere. Qual significado carrega essa expressão na conjuntura educacional contemporânea? É possível reduzir a formação docente à formação universal? O que é formar o professor ou a professora para a educação inclusiva?

Na busca por respostas a essas questões, primeiro, contextualizaremos tal problema. Dentre os desafios da educação brasileira nesta contemporaneidade, segundo Scheibe (2010), destacam-se a melhoria da qualidade da educação, o aumento do investimento na infraestrutura das escolas e a valorização dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem ao encontro desses desafios e corrobora a formação docente contínua como um tema nacional:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...]:

I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – Piso salarial profissional;

IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – Condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Destacam-se, aqui, os incisos II e V. O primeiro prevê “aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, portanto, formação e remuneração se juntam em um só movimento. O segundo considera o fator tempo como indispensável para a consolidação de novos estudos pelos professores e pelas professoras.

Seguindo esse percurso pelas políticas públicas para a educação, a valorização dos/as profissionais da educação também se coloca como um dos princípios que fundamenta as vinte metas propostas pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 para a próxima década. Consta na meta 12 desse plano, a estratégia 12.4, a qual tem como propósito “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas” (BRASIL, 2014). Portanto, outro problema a se enfrentar é o *déficit* de professores para a Educação Básica no Brasil, evidenciando que essa profissão perdeu *status* social e são poucos os/as interessados/as em seu exercício. Falar da formação docente no Brasil nos remete, então, a uma rede complexa de desafios que vão desde o financiamento até os novos paradigmas educacionais e a reestruturação do sistema escolar nas últimas três décadas.

Nesse sentido, a meta 15 do atual Plano Nacional de Educação visa garantir uma política nacional de formação dos/as profissionais da educação, sendo que a estratégia 15.5 indica que serão implementados “programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014). Vislumbra-se, portanto, também a formação específica para a educação especial.

No que diz respeito à educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, pela primeira vez, na legislação brasileira, destina-se um capítulo ao tema, no qual dispõe, no Art. 58, que a educação especial é “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, que passa a contar, quando necessário, com “serviços de apoio especializado.” Tais serviços foram regulamentados pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art. 2º, §1º, o qual define atendimento educacional especializado como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente prestados” por meio de: condições de acessibilidade, tecnologia assistiva, profissionais

especializados, salas de recursos multifuncionais, trabalho no contra turno, núcleos de acessibilidade etc.

No estudo desse marco legal, percebemos a formulação de uma série de políticas públicas que vêm ao encontro da preocupação com a formação inicial e continuada dos/as professores. Todavia, devemos perguntar: em qual abordagem pedagógica se fundamentarão as ações decorrentes dessa série de políticas? O que queremos dizer quando defendemos a formação docente para a educação inclusiva neste país?

O Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024, em sua meta 4, trata da universalização do acesso à educação para o público alvo de educação especial e da disponibilização de serviços especializados a esses/as estudantes. Essa meta vem acompanhada de várias estratégias, sendo que duas delas consideram a formação docente para o atendimento educacional especializado. A estratégia 4.3 propõe “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014). A estratégia 4.5, por sua vez, objetiva estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas para apoiar o trabalho dos/as professores/as da Educação Básica com o público alvo da educação especial.

O atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), ainda na meta 4, na estratégia 4.16, ao considerar o currículo dos cursos de formação de professores, também dispõe que se deve:

incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)

Tais propostas vêm ao encontro do que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual o Art. 59, inciso III, assegura “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Todavia, segundo Pagnez, Prieto e Sofiato (2015), não há uma diretriz nacional que oriente as instituições de educação superior quanto ao formato dos cursos de formação de professores para a educação especial. Há uma multiplicidade de tendências no âmbito dos cursos de formação continuada.

Nessa leitura corrida da LDB (Lei nº 9.394/1996) e do atual PNE (Lei nº 13.005/2014), evidenciamos a preocupação, em geral, com a formação docente e, em especial, com a formação para o atendimento educacional especializado. Haveria no atual Plano Nacional de Educação um esvaziamento do paradigma da inclusão? Por que o termo recorrente nesses documentos é o atendimento educacional especializado e não a educação inclusiva? O tecnicismo educacional subjaz a tais políticas de educação especial no Brasil? Tais questões nos levam a considerar o que entendemos por aprendizagem necessária para os professores e as professoras no âmbito da educação especial inclusiva.

Não há consenso entre os/as estudiosos/as da educação a esse respeito, pois o campo semântico do aprender está diretamente relacionado às teorias de aprendizagem que, por sua vez, se embasam em diferentes filosofias, ou seja, diferentes parâmetros epistemológicos. Segundo Moreira (1999), aprendizagem pode ser definida como: condicionamento; aquisição de informação (aumento do conhecimento); mudança comportamental estável; uso do conhecimento na resolução de problemas; construção de novos significados, de novas estruturas cognitivas; revisão de modelos mentais etc.

Dentre as filosofias subjacentes às teorias da aprendizagem, podemos destacar quatro principais: a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a histórico cultural. Todavia, uma proposta de formação de professores pode reduzir-se à filosofia dominante em cada momento histórico.

No caso da educação especial, o paradigma dominante que se pretende superar nesta contemporaneidade é a perspectiva médica que insiste no treinamento de professores e professoras para lidar com as deficiências, ignorando o sujeito em questão – o sujeito aprendente que é o ser humano. Nesse sentido, uma das ciladas possíveis na formação de professores e professoras para a educação especial é a redução do fazer docente ao cumprimento de passos recebidos em treinamentos para professor/a especialista em uma ou outra deficiência, reduzindo o processo pedagógico ao diagnóstico e ao o-que-fazer no sentido de uma receita padrão para o fazer docente cotidiano.

Retornando as narrativas do estudante e das estudantes nesta investigação, todos manifestaram uma grande preocupação em passar dicas (o-que-fazer) para os professores e as professoras sobre como acolher ou incluir as crianças com deficiência no cotidiano escolar. Tal intenção poder ser louvável no sentido do desejo de contribuir com o processo de construção da escola inclusiva. Todavia, é preciso questionar se o paradigma da inclusão se sustenta em uma formação docente para o-que-fazer. O-que-fazer contribui para a formação da sensibilidade solidária e do reconhecimento das diferenças, sem hierarquizá-las, na comunidade escolar? Entendemos que não, pois, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 164), na formação para a educação inclusiva, não há receitas ou fórmulas. Cada professor/a deve ser capaz de desenvolver seu próprio estilo de ensino como cientista, artista e líder que é na sala de aula, além de ampliar seu repertório de táticas de ensino para criar uma verdadeira comunidade de aprendizes nas escolas.

Se a escola é uma comunidade de aprendizes, professores e professoras, como parte dessa comunidade, também são aprendizes. Se reconhecemos que o ser humano é aberto ao ser mais, em um contínuo movimento de busca do conhecimento, a aprendizagem se coloca como um valor também na atuação docente, sem se fixar em uma receita. Tal perspectiva nos leva a perguntar: como é ser professor e professora aprendendo sempre? Novamente, nos aproximamos do pensamento e trabalho de Paulo Freire, o qual destaca a relevância do ato dialético do ensinar-aprender e da impossibilidade do ensinar sem aprender. Nesse sentido, formar professores e professoras não se reduz ao ensinar o-que-fazer, mas, segundo a Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), o saber docente exige respeito ao saber dos/as educandos/as, abertura ao diálogo e reflexão crítica sobre a prática. Nesse cenário, um programa de formação continuada de professores e professoras exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores e as professoras têm (LIMA, 2009).

Noutra perspectiva, no contexto da comunidade aprendente, segundo Hugo Assmann (1994, p. 113), “o corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica.” Em outras palavras: somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica. Tal afirmação vem ao encontro do reconhecimento do outro e das diferentes formas de sensoriamiento do mundo na comunidade escolar. Ou seja, nos termos do paradigma da inclusão, a formação docente assenta-se na perspectiva multicultural, desafiando-nos a respeitar e aprender com a singularidade da corporeidade dos/as estudantes com deficiência e os seus singulares processos de construção do conhecimento segundo suas formas de sensoriamiento do mundo. É o que nos mostra Amanda, ao indicar a necessidade do “aprender a olhar” para as crianças com baixa visão.

As diferentes formas de sensoriamiento do mundo também nos remetem à relação educação e cultura, questionando a hegemonia das monoculturas na escola e, noutra perspectiva, discutindo o valor pedagógico das diferenças. Uma das contribuições dos/as licenciandos/as com deficiência para a construção de novas epistemologias é

exatamente o evidenciamento o fato que os mesmos evidenciam as diferentes formas de sensoramento do mundo, em um movimento de emergência da corporeidade como centro das abordagens pedagógicas inclusivas. A centralidade da corporeidade humana no processo educacional inclusivo coloca-se desde a definição das condições de acessibilidade necessárias até a constituição de caminhos pedagógicos alternativos que possibilitem a emergência dos saberes diferentemente sábios, das multitemporalidades e dos reconhecimentos no campo educacional. Portanto, não se fixa em uma receita de um o-que-fazer universal.

A cultura escolar dominante prioriza os elementos constitutivos do universal: o comum, o uniforme e o homogêneo, cenário no qual a diferença aparece como um problema a ser superado. Todavia, nos termos de Vera Candau, as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas, sendo, cada vez mais, urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica de nossas escolas. A educação inclusiva apoia-se, portanto, na perspectiva multicultural, pois esta reconhece, nas diferenças, um valor pedagógico. Não se trata de recusar toda técnica, mas sim de trabalhar com a didática fundamental (CANDAU, 2012), a qual tem uma tríplice âncora que articula as dimensões técnica, humana e política no fazer pedagógico.

Ao pensarmos a formação docente para a educação especial inclusiva, portanto, há o risco de nos pautarmos pela preocupação tecnicista (o-que-fazer) ou clínica-terapêutica (a normalização), focando tal formação somente no atendimento educacional especializado que deve ser realizado por professores e professoras especialistas. Fundamentados no paradigma da inclusão e na didática fundamental (técnica/humana/política), devemos considerar a educação como direito fundamental e o aprender com a própria prática como um princípio da docência, respeitando as múltiplas maneiras pelas quais a corporeidade humana afeta a educação, exigindo os caminhos alternativos para ser, aprender e ensinar-aprender na escola.

### **3.3 As tecnologias inclusivas no âmbito da tecnocultura**

A relação das tecnologias com a inclusão se coloca como outra janela que abre horizontes neste caminho de construção das condições de acesso e permanência para estudantes com deficiência no sistema educacional contemporâneo. Nesse contexto, insere-se a discussão sobre a tecnologia assistiva e a tecnocultura.

Na roda de conversa virtual, o tema tecnologia também foi recorrente e apareceu em duas perspectivas: como as tecnologias da informação e comunicação e a modalidade de educação a distância podem democratizar o acesso à educação superior no Brasil; e como as tecnologias contribuem para a eliminação das barreiras enfrentadas pelos/as estudantes com deficiência. Considerando os objetivos deste trabalho, é relevante desenvolvermos uma reflexão sobre esta segunda perspectiva.

Especialmente, duas falas chamaram a atenção nas rodas de conversa virtual. Primeiro, João (Arquivo de Pesquisa, 2013) afirmou: “fui me incluindo nas tecnologias que hoje me ajudam muito no meu dia a dia, como o *scanner* que faz toda a leitura e também lê dinheiro”. Em seguida, Vivian (Arquivo de Pesquisa, 2013) reagiu declarando: “contar com estas ferramentas auxilia numa melhor qualidade de vida para todos os deficientes, pois estas nos dão a autonomia que a deficiência nos tirou”. Percebamos que nenhum dos estudantes referiu-se à tecnologia assistiva, mas sim às tecnologias em geral. Tal fato nos remete à pergunta: é necessária ou possível uma demarcação de fronteiras entre as tecnologias e a tecnologia assistiva? Para seguir nesse raciocínio, importa nos reportarmos à definição de tecnologia assistiva que fundamenta as ações do Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA), a saber: “esta tecnologia constitui produtos, estratégias, metodologias e serviços que visam prover às pessoas com deficiência uma maior autonomia com menos barreiras para sua inclusão na sociedade brasileira” (CENTRO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA, 2014). Tal diferenciação da tecnologia assistiva como um recurso destinado

exclusivamente às pessoas com deficiência é recorrente no contexto dos estudos da educação especial.

Há uma insistência conceitual em vincular determinadas tecnologias às deficiências, insistência essa corroborada pelo Decreto de Acessibilidade (BRASIL, 2004), no seu Art. 8, o qual, para fins de acessibilidade, considera, no inciso V, como ajuda técnica: “os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”. Em se tratando das condições de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal na sociedade, as ajudas técnicas devem destinar-se somente às pessoas com deficiência? Entendemos que, no cenário da inclusão escolar, insistir na visibilidade das deficiências é um reducionismo. Afinal, nos tempos contemporâneos, não somos todos ciborgues?

A vinculação da tecnologia assistiva às deficiências, desvinculando tal recurso das demais tecnologias, nos remete à consideração das reflexões propostas pela tecnocultura e pela antropologia ciborgue. Haraway aponta que “as realidades da vida moderna implicam uma relação tão íntima entre as pessoas e a tecnologia que não é mais possível dizer onde nós acabamos e onde as máquinas começam” (HARAWAY; KUNZRU, 2009, p. 22). Essa afirmação, portanto, está bem próxima das falas do estudante e das estudantes com deficiência sobre o papel da tecnologia em suas vidas.

Inicialmente, o ciborgue nos remete à “indecente interpenetração, o promíscuo acoplamento, a desavergonhada conjunção entre o humano e a máquina” (HARAWAY; KUNZRU, 2009, p. 11). Todavia, para além da indignação inicial com esse fato, que pode colocar em xeque a ontologia do humano, a antropologia ciborgue pode contribuir para a superação do reducionismo da deficiência à anormalidade como o faz a mentalidade clínico-terapêutica – paradigma dominante na história da educação especial. No âmbito da tecnocultura, não é possível falar de tecnologias exclusivas para as pessoas com deficiência, tendo em vista tanto a nossa condição antropológica comum (a vulnerabilidade humana) quanto os impedimentos sociais incapacitantes (as monoculturas).

Noutra perspectiva, a antropologia ciborgue confronta o binômio normal/anormal, pois o ciborgue, como uma fusão de animal e máquina, problematiza a naturalização da perfectibilidade do ser humano. O ciborgue nos insere nas discussões das complexas realidades da tecnocultura e rompe com a antiga distinção dicotômica entre natureza e cultura.

No Manifesto Ciborgue, Donna Haraway utiliza a antropologia ciborgue para defender que não existe o que é naturalmente feminino ou masculino, ou seja, ela insere tal antropologia na discussão das questões de gênero, posto que masculino e feminino são construções culturais. O ciborgue testemunharia a construção que o humano faz de si mesmo por meio da cultura. Aproximando tal percepção do campo de estudos da educação especial, podemos indagar: se as deficiências, como já apontado pelo modelo social de deficiência, também são construídas socialmente, a antropologia ciborgue poderia contribuir para a desnaturalização da deficiência como castigo divino (paradigma mítico) ou como anormalidade (paradigma médico)? Noutra perspectiva, a antropologia ciborgue fragilizaria a distinção atribuída à tecnologia assistiva como tecnologia exclusiva para as pessoas com deficiência?

Neste percurso investigativo, a aproximação das discussões da tecnocultura à tecnologia assistiva contribuiu para a problematização da naturalização da incapacidade/inferioridade das pessoas com deficiência. A antropologia ciborgue pode fragilizar tanto as fronteiras entre pessoas com e sem deficiência, quanto as fronteiras entre as tecnologias da informação e comunicação e a tecnologia assistiva – questão que estava bastante evidente nas narrativas da estudante Vivian, que enfrentava os ruídos advindos da interface entre essas duas tecnologias na sala de aula. Entendemos que

o conceito do ciborgue vem ao encontro das questões postas pelo modelo social de deficiência quando ambos se aproximam da tecnocultura social.

O modelo social de deficiência contribui tanto para a percepção da inconsistência do natural mérito individual que se ampara na dicotomia capaz/incapaz, quanto para a percepção do valor da acessibilidade física, comunicacional e atitudinal para a emancipação dos sujeitos. A tecnocultura, nos termos de Santaella (2012, p. 32-33), nos faz

lembrar que nenhuma tecnologia da comunicação borra ou elimina as tecnologias anteriores. Elas se juntam na composição intrincadíssima de uma cultura hiper-híbrida. A cultura, que caracteriza o nosso tempo, nasce da mistura de todas as formas de cultura, inclusive das formações culturais (oral e escrita) anteriores ao aparecimento dessas gerações tecnológicas, de modo que todas elas estão hoje interconectadas.

Se o modelo social de deficiência apontou o quanto e como a funcionalidade das pessoas é determinada pelas condições sociais que lhes são impostas, entendemos que tanto a capacidade quanto a incapacidade podem ser resultantes das condições também oferecidas pelas tecnologias atuais. No percurso pela equiparação de oportunidades educacionais, não há por que crianças e adolescentes serem estigmatizados/as pelo uso de uma determinada tecnologia, como a cadeira de rodas, os binóculos ou a bengala.

Os recursos tradicionais da tecnologia assistiva, cada vez mais, rompem fronteiras e misturam-se com as tecnologias digitais e as tecnologias acessíveis. Atualmente, no cenário da escola inclusiva, é muito difícil fazer essa distinção. Os *softwares* de acessibilidade (*Jaws*, *Virtual Vision*, NVDA) bem como os *scanners* de última geração (*Sara*, *Book Reader*), cada vez mais, se destinam ao uso de todas as pessoas e não se reduzem ao mundo dos/as estudantes com deficiência. As tecnologias desenham o mundo da geração ciborgue e se colocam como uma extensão do corpo humano e com ele misturam-se, ampliando nossa autonomia na sociedade contemporânea. Parafraseando a estudante Vivian, no cenário da produção das deficiências e incapacidades pela sociedade contemporânea, as tecnologias nos dão a autonomia que tal realidade nos tirou.

Falar em tecnologias de inclusão, portanto, é falar de conhecimento, recursos e serviços que não se dirigem a públicos restritos. Isso exige que consideremos o sistema geral da sociedade e, especialmente, a comunidade escolar, como acessíveis a todas as pessoas. Sistema social que é resultado da ação humana sobre a natureza, ou seja, foi produzido culturalmente e não se reduz à naturalização hierárquica das diferenças em nome do humano naturalmente superior.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a primeira roda de conversa virtual até a compreensão cênica do processo investigativo, as autobiografias narradas se colocaram como oportunidades de formação no ato de narrar-se, entendendo-se a subjetividade como um valor de conhecimento. Tal perspectiva considerava as capacidades dos diferentes sujeitos em criar conhecimentos e, em um movimento espiral, projetar conhecimento em uma comunidade aprendente. Esta pesquisa, em primeiro lugar, tornou possível a constituição de uma comunidade de conhecimento em rodas de conversa virtual. Foi um movimento de construção coletiva do material documentário sobre a inclusão escolar.

As autobiografias narradas apresentaram horizontes epistemológicos desde o acontecimento das cartas nas rodas de conversa virtual até às histórias e concepções subjacentes a elas. Nessa busca de horizontes rumo à inclusão escolar, destacaram-se três temas: a superação dos preconceitos, a formação docente para a educação inclusiva e as tecnologias de inclusão no âmbito da tecnocultura. Percebemos que a superação dos preconceitos passa necessariamente pela convivência comunitária e pelo reconhecimento dos novos saberes na escola, seguindo os caminhos da ética universal

do ser humano. Tal condição exige a construção de uma comunidade escolar em que todas as pessoas se reconhecem como seres aprendentes, sempre, na convivência contínua com as diferenças – inclusive, professores e professoras.

Nas autobiografias narradas também ganhou destaque a formação docente e o risco de seu sequestro semântico pelo tecnicismo educacional do o-que-fazer. O paradigma da inclusão vem afirmar o ensinar-aprender com a prática cotidiana, bem como destacar a relevância de uma didática articulada nas dimensões técnica, humana e política. Nesse contexto, a formação docente deve estar comprometida com a emergência da corporeidade como centro das abordagens pedagógicas inclusivas.

O terceiro horizonte epistemológico posto nesta investigação apontou para as tecnologias inclusivas que problematizam a insistência em distinguir a tecnologia assistiva das demais tecnologias. Tal distinção beira ao reducionismo dos sujeitos com deficiência às suas exclusivas tecnologias. Envolvermo-nos com a discussão da tecnocultura, pois a aproximação da antropologia ciborgue da tecnologia assistiva pode contribuir para romper com a naturalização da incapacidade/inferioridade (modelo médico de deficiência), fragilizando tanto as fronteiras entre pessoas com e sem deficiência, quanto as fronteiras entre tecnologias digitais e as tecnologias assistivas. O conceito do ciborgue, portanto, vem ao encontro das questões postas pelo modelo social de deficiência quando ambos nos aproximam da tecnocultura nesta contemporaneidade.

Acreditamos que, nestas trilhas da formação docente para a inclusão escolar, as pessoas podem ser mobilizadas no processo de narrar-se. Oportunizar as narrativas do licenciando e das licenciandas com deficiência sobre sua experiência escolar nos colocou, portanto, na dimensão do ato de narrar-se como contribuição à escola inclusiva.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ASSMANN, H. Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. Revista Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan./br. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 12 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ética e cidadania: construindo valores na escola e sociedade. Brasília, DF: MEC; SEB, 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Documento Orientador. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

CANAU, V. A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 2012.

CENTRO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA. Atribuições. Campinas: CNRTA, 2014. Disponível em: <<http://www.cti.gov.br/pt-br/cnrta>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

COSTA-RENDERS, E. C. A inclusão na universidade: as pessoas com deficiência e novos caminhos pedagógicos. Curitiba: Prismas, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: FIPE, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

HARAWAY, D. J.; KUNZRU, H. Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. Organização e tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/128240/ANTROPOLOGIA+DO+CIBORGUE.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

LACERDA, C. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. Caderno Cedes, Campinas, ano 20, n. 50, p. 70-83, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

LIMA, L. C. Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Para uma escola do século XXI. Campinas: Unicamp, 2013.

MARINAS, J. M. La escucha en la historia oral. Palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.

NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN, 2010.

OEA. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://www.to>>

dosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacaointernacional/guatemala.pdf/view>. Acesso em: 8 jul. 2017.

ONU. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm)>. Acesso em: 8 jul. 2017.

PAGNEZ, K. M.; PRIETO, R. G.; SOFIATO, C. G. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades. *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57, maio 2015. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/320/121>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

SANCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

SANTAELLA, L. A tecnocultura atual e suas tendências futuras. *Revista Signo y Pensamiento*, Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, v. 30, n. 60, p. 30-43, enero/jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2408>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

SILVA, S.; VIZIM, M. *Educação Especial*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, X. L. *Os desafios do ensino da língua inglesa para pessoas com deficiência visual*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2014.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.