



DOSSIÊ

Inclusão escolar e nomenclaturas para pessoas com deficiência

Algumas reflexões com professores de Damolândia/GO

Jessica Hilário PINTO, *Escola Municipal Profa. Maria Eugênia Pessoa Borges*
Gláucia Vieira CÂNDIDO, *Universidade Federal de Goiás*

Neste artigo, apresentamos um estudo sobre o uso de nomenclaturas atribuídas às pessoas com deficiência no decorrer dos anos no contexto educacional brasileiro. Pretendemos discutir as concepções de profissionais envolvidos no ensino inclusivo ao adotarem determinados termos lexicais. Para tanto, buscamos aporte teórico em Mantoan (2003), Skliar (2003; 2006), Jannuzzi (2004), Sasaki (2005), Reis (2006; 2013), Vieira (2013), Santos e Reis (2016), dentre outros. Para realização do estudo, foi utilizada a metodologia investigativa qualitativa, fundamentada em Gil (2002) e Silveira e Córdova (2009). Os dados de pesquisa foram obtidos por meio de questionários e de entrevistas com professores da cidade de Damolândia, no Estado de Goiás. Os resultados deste estudo revelam que, no contexto pesquisado, apesar de os princípios de inclusão terem propiciado a criação de diversas leis e decretos, ainda é preciso refletir muito sobre o tema. Nesse sentido, evidencia-se também a necessidade de políticas públicas que visem a dar uma nova dinâmica aos discursos e práticas educacionais inclusivas vigentes.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas com Deficiência (PcD). Inclusão Escolar. Nomenclaturas para PcD.



Introdução

Todos temos o direito a ser iguais, quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2009, p. 18).

No contexto educacional brasileiro, desde a publicação da Constituição Federal, em 1988, e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a todo (a)s cidadãos e cidadãs têm sido dados prerrogativas formais de acesso às instituições de ensino. Isso implica que, em tais ambientes, alunos e alunas devem encontrar as condições necessárias para concluir satisfatoriamente todas as etapas de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, crianças, adolescentes e adultos com alguma deficiência (acolhidos em princípio pelas leis de nosso país) como todos os outros cidadãos e cidadãs brasileiros têm o direito de ir à escola e a outras instituições de ensino a fim de receber aprendizado em todos os níveis da educação formal. Não temos dúvidas de que se trata de importante conquista em relação ao passado, visto que, historicamente, as práticas discursivas construídas e difundidas acerca das pessoas com algum tipo de deficiência sempre foram consideradas controversas.

Seguindo essa linha de raciocínio, até poucas décadas atrás era notória a despreocupação em relação ao emprego de termos usados para referenciar as pessoas com algum tipo de deficiência. Não raras eram as vezes em que as nomenclaturas utilizadas apresentavam-se carregadas de ideologias preconceituosas comuns no passado, deixando-se perceber explícita ou implicitamente algum grau de depreciação em relação à condição física ou intelectual das pessoas.

Contudo, após os avanços e também alguns retrocessos na área de Educação no que tange à formação de pessoas com deficiência, emerge a necessidade de aprofundar estudos sobre os termos léxicos que estão em uso para se referir a indivíduos com algum tipo de deficiência. Em especial, parece-nos fundamental investigar esse uso no âmbito educacional, no intuito de identificar alterações, em termos das escolhas lexicais específicas, para o tratamento de estudantes com deficiência matriculados nas instituições de ensino, por parte de profissionais da Educação.



A partir dessas preocupações, nos propomos neste texto discutir as nomenclaturas atribuídas atualmente às pessoas com deficiências no contexto educacional. Assim sendo, o estudo parte, primeiramente, de uma breve pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em estudos, de Mantoan (2003), Skliar (2003; 2006), Jannuzzi (2004), Sasaki (2005), Reis (2006; 2013), Ferreira e Ferreira (2007), Vieira (2013), Santos e Reis (2016), entre outros.

O objetivo específico é o de problematizar as concepções que os profissionais e demais envolvidos no ensino inclusivo apresentam sobre os estudantes com deficiências e discutirmos os resultados da análise de um conjunto de narrativas, apresentando, primeiramente, uma seção dedicada a um breve histórico do percurso das nomenclaturas usadas para referenciar as pessoas com deficiência.

Na sequência, abordamos o modo como as nomenclaturas têm sido contempladas nos ambientes sociais, especialmente, os educacionais; o lugar das nomenclaturas PcD na formação docente e, ainda, a visão da família em relação às nomenclaturas aplicadas aos seus entes diagnosticados como pessoas com deficiência.

Por fim, descrevemos a metodologia de pesquisa e discutimos os resultados da pesquisa realizada com profissionais da área de educação de Damolândia.

Pessoas com deficiência: nomenclaturas e percursos históricos

De acordo com Campos e Martins (2008, p. 223), ao longo da história humana, a perspectiva social em relação às pessoas que apresentam deficiências variou consideravelmente e vem sofrendo alterações, muitas vezes imperceptíveis em discursos construídos em torno de nomenclaturas oficiais, ou do senso comum, usadas para fazer referência às essas pessoas. Ainda em consonância com os autores, essa diversidade de perspectivas de visão das pessoas com deficiências coocorreu com a evolução das necessidades gerais do ser humano e com a própria organização das sociedades.

De fato, desde a Antiguidade, as materialidades linguísticas, socioculturais, históricas, literárias e ideológicas, têm nos mostrado que pessoas com deficiência, geralmente, eram percebidas a partir de olhares que variavam do desprezo a qualquer potencial, a um olhar piedoso, de



empatia. De acordo com Goldfeld (2002, p. 27), os surdos, por exemplo, muitas vezes foram tidos como seres “castigados pelos deuses ou enfeitados, o que decorria em abandonos ou mesmo sacrifícios”.

Além disso, até os anos iniciais do século XX, pessoas com deficiência eram representadas em jornais, leis e romances como “inválidas” e, de modo geral, eram consideradas pela sociedade como inúteis, haja vista serem tidas como fardos para suas famílias, ou seja, homens e mulheres realmente sem valor sob o ponto de vista social, cultural e, especialmente, econômico.

Após as Grandes Guerras mundiais, a terminologia “incapacitado” passou a ser utilizada pelas mídias como referência às pessoas com deficiência. Conforme, Sassaki (2005, p. 2), por várias décadas, era comum o uso deste termo para designar crianças e adultos que apresentassem alguma deficiência. Ainda segundo esse estudioso, também o termo “incapazes”, ou seja, indivíduos que não possuem capacidade para realizar algumas ações devido à condição da deficiência, era utilizado.

No decorrer, início do século XX, houve a difusão dos princípios da chamada Escola Nova, um movimento de educadores que propunha que o sistema de ensino deveria dar ao estudante protagonismo no processo de construção do conhecimento. Assim, paralelamente, começou a ocorrer com maior intensidade, a aplicação de testes de avaliação do nível mental, propostos pelos estudos dos franceses Alfred Binet e Théodore Simon e demais colaboradores/revisores, a partir de escalas métricas com mensuração de níveis mentais de crianças e adolescentes (TEIXEIRA, 2019).

Dentre as funções desses testes, estava a de buscar maneiras de identificar e separar os considerados capazes dos chamados incapazes de aprender. De acordo com Teixeira (2019), foi feito uso amplo e irrestrito desses instrumentos por diferentes profissionais, principalmente os das áreas de educação e saúde.

Um dos instrumentos usados nesses testes foi a escala do Quociente Intelectual (Q.I), uma adequação da escala de Binet-Simon com as contribuições do psicólogo alemão Wilhelm Stern e com revisão do psicólogo estadunidense Lewis Terman, em 1916.

Nessa tabela de Q.I, classificam-se os estudantes em três grandes grupos pelo nível de inteligência e, a partir disso são definidas novas nomenclaturas com subgrupos de alunos com os respectivos descritivos



de capacidade de aprendizagem, a saber: 1) os “supernormais”, aqueles que possuem Q.I variando entre acima de 140 ou entre 110 e 140, denominados, hierarquicamente, “gênio”, “de inteligência muito superior”, “de inteligência média superior”; 2) Os normais, aqueles que possuem Q.I variando entre 80 e 110, denominados, “de inteligência média ou normal” ou “retardado mental”; por fim, 3) os infranormais, aqueles cujo Q.I varia entre 25 e 80 e eram denominados “débil mental”, “cretino”, “imbecil” e “idiota” (FONTOURA, 1964, p. 13, apud TEIXEIRA, 2019, p. 7).

Apesar de suas inegáveis contribuições científicas, esses tipos de teste e escala de inteligência acabaram ratificando ciclos de segregação, em que pessoas com deficiência eram tidas como os “anormais de inteligência”. Além disso, com a participação cada vez maior da psicologia na educação, essas pessoas passaram a ser classificadas como “idiotas”, dentre outras nomenclaturas de cunho extremamente pejorativo. Além delas, estavam também sujeitos a tais nomenclaturas discriminatórias “os vagabundos e mentirosos habituais, os pervertidos sexuais, os dominados por instinto destruidor” e ainda àqueles que possuíam “atrasos no ponto de vista de sua escolaridade” (MAGALHÃES apud JANNUZZI, 2004, p. 44).

Em 1930, Helena Antipoff, estudiosa adepta do movimento da Escola Nova também se posicionava favorável ao ensino segregador dos chamados “anormais” por meio da presença massiva da equipe da saúde no contexto escolar, e, por isso, usou a terminologia para se referir aos indivíduos que possuíam anomalias diversas tanto no que dizia respeito à “inteligência geral, como sob o ponto de vista dos sentidos, da linguagem, da motricidade, do sistema nervoso, como ainda sob o ponto de vista do caráter social e moral das crianças” (ANTIPOFF, 1930, apud JANNUZZI, 2004, p. 127).

Diante disso, passou a ser normal as pessoas diagnosticadas com “atrasos no ponto de vista de sua escolaridade” serem excluídas do ambiente educacional, haja vista não se enquadrarem no padrão pretendido para as salas de aula, que, na época, deveriam ser “homogêneas”, ou seja, aquelas baseadas na concepção de que todos os alunos são “iguais”, até mesmo na forma de aprender e, assim sendo, a metodologia não precisa ser modificada. Por isso, tal visão é, ainda hoje, defendida por muitos professores, os quais praticamente “fecham os olhos” para a riqueza de experiências que as salas heterogêneas e inclusivas podem nos apresentar. Nesse viés, Helena Antipoff propôs não



só o ensino em classes especiais juntamente com as escolas comuns, mas também que todas as instituições de ensino fossem responsáveis por atender a todos de acordo com as necessidades que possuíam.

Já no final dos anos 1950, o termo recorrente para denominar as pessoas com deficiência passou a ser “os defeituosos”, em especial, quando se tratava de quem possuía alguma má formação física. Na mesma época, foi fundada no Brasil a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), e que hoje é denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente, segundo Sasaki (2005, p. 2). Na mesma década, a nomenclatura “crianças excepcionais” também foi utilizada para fazer referência aos considerados “anormais de inteligência”, avaliados pelas avaliações como “incompletos” ou incapazes de apreender algum conhecimento escolar (VIEIRA, 2013).

Na década de 1960, Helena Antipoff acrescenta à identificação dos “excepcionais”, os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas. Enfim, todas pessoas “requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade” (ANTIPOFF, 1960, apud JANNUZZI, 2004, p. 160).

Duas décadas mais tarde, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio das imposições de organizações de pessoas com deficiência, decidiu que, 1960, seria o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. Conforme Sasaki (2005), o impacto provocado por essa nomenclatura foi tão grande que influenciou fortemente a maneira de se observar essas pessoas, pois, enfim, parecia estar sendo atribuído o esperado valor, por meio do ‘pessoas’, àqueles que tinham deficiência, igualando-os, assim, em direitos e dignidade (SASSAKI, 2005, p. 3).

A partir de então, as pessoas com deficiência começaram a se organizar politicamente, o que lhes permitiu visualizar, enfim, possibilidades reais de inserção no mercado de trabalho, pois suas potencialidades passaram a ser vistas, exigindo, por parte de segmentos da educação técnica e formal, a criação de cursos de capacitação específicos. Por consequência, cada vez mais, essas pessoas passaram a ser inseridas no ensino regular, em que concomitantemente eram também percebidas as necessidades de implementação de diferentes metodologias de ensino para adequadamente atendê-las.

Contudo, na ocasião, os líderes dessas organizações sociais argumentaram contra a terminologia: “pessoas deficientes”. A



justificativa estava no fato de que ela carregava a ideia de que a pessoa, em sua totalidade, seria deficiente, sendo essa concepção inadmissível, portanto, era necessário alguma alteração. Para substituí-la, foi adotada a expressão “pessoas portadoras de deficiência”, em que o termo ‘portar uma deficiência’ passou a ser um valor agregado à pessoa. Nessa acepção, a insuficiência orgânica ou mental determinadora da deficiência passou, em consonância com Sasaki (2005, p. 3), a ser apenas “um detalhe da pessoa”.

Desde os anos de 1990, diversas e inúmeras foram as designações de nomenclaturas para referenciar às pessoas com deficiência, sendo a primeira delas “pessoas com necessidades especiais”, após a publicação do art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/01 (BRASIL, 2001). Para Sasaki (2005, p. 3), esse termo teria surgido inicialmente para substituir a expressão ‘deficiência’ por ‘necessidades especiais’.

Posteriormente, nessa mesma época, houve nova modificação na nomenclatura passando a ser usada a expressão “pessoas especiais” visando à redução da materialidade lexical contida na terminologia anterior. Todavia, mais uma vez houve por parte da comunidade científica, técnica e especialmente a destinatária dessa terminologia, manifestações contrárias. Para muitos, essa expressão estaria carregada de um eufemismo considerado inaceitável. Isso porque, segundo essa avaliação semântica, o predicativo “especial” poderia ser aplicado a qualquer pessoa e não somente a uma pessoa com deficiência.

De fato, ao nosso ver, o emprego dessa nomenclatura se torna mesmo complexo, se questionarmos qual seria o significado do adjetivo “especial” no contexto envolvendo pessoas com algum tipo de deficiência. Afinal, do ponto de vista semântico, de modo geral, podemos dizer que se trata de um juízo de valor resultante do processo de apresentar-se, ao olhar do outro, com alguma diferença, seja ela latente ou patente, para a avaliação de todos os demais observadores, quando em estudos técnicos, ou acadêmicos, devem sobressair os juízos de fatos.

Assim, qualquer “diferença” apresentada por uma pessoa, segundo o juízo valorativo de outrem, pode torná-la “especial” para seu avaliador. Entretanto, essa pessoa, caso não tenha alguma deficiência diagnosticada, poderá não aprovar a designação específica “pessoa especial” para si, por considerar o termo especificamente destinado às pessoas com deficiência.



Por outro lado, o senso comum e, em especial os profissionais da saúde, costumam adotar essa nomenclatura como um instrumento para tentar amenizar e/ou consolar, pais e outros familiares que recebem diagnósticos acerca das deficiências físicas ou de outro tipo de seus entes queridos. Não há dúvida de que se trata de uma maneira empática de lidar com uma situação geralmente imprevista e, sendo assim, é preciso admitir que se trata de atitude bastante louvável. Todavia, pode-se dizer que nem sempre isso poderá ser recebido com a mesma empatia, se a pessoa que está sendo considerada “especial” conhecer (e não querer ou mesmo estiver impedida emocionalmente de enxergar outro que não seja) o sentido denotativo da palavra “especial”.

Enfim, trata-se de situação bastante delicada a questão da escolha e do emprego de nomenclaturas para pessoas com deficiência. Por isso, após percorrido todo esse percurso, atualmente, o termo mais utilizado, universalizado e incorporado à todas as línguas no âmbito das instituições oficiais, tem sido “pessoa com deficiência”, provavelmente por seu caráter mais técnico e menos eufemístico. É importante salientar que esse uso resulta de intenso debate internacional com e das pessoas com deficiências acerca da nomenclatura pela qual preferiam ser reconhecidas e referenciadas.

Após esse debate, ficou definido que, para que a nomenclatura “pessoa com deficiência” fosse escolhida como aquela mais aceita pela comunidade destinatária como autodenominação, sete fundamentos foram basilares, os quais deveriam ser colocados em prática por todos aqueles que se reconhecem como Pessoa com Deficiência (PcD), ou seja, pessoas que possuem limitações permanentes (deficiência visual, auditiva, física ou intelectual). De acordo com Sassaki (2005, p. 5), os sete princípios a serem seguidos são:

1. Não esconder ou camuflar a deficiência;
2. não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência;
3. mostrar com dignidade a realidade da deficiência;
4. valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência;
5. combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”, “não se preocupem, agiremos como avestruzes com a cabeça



dentro da areia” (isto é, “aceitaremos vocês sem olhar para as suas deficiências”);

6. defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas;

7. identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência) (SASSAKI, 2005, p. 5).

Evidenciou-se, portanto, após a colocação em prática desses princípios, a necessidade da mudança de olhar e, especialmente, das formas de tratamento das pessoas com deficiência, as quais cientes de seus direitos, cada vez mais expõem suas vozes.

Não obstante a variedade de denominações de pessoas com deficiência nos documentos do Ministério da Educação (MEC), segundo Vieira (2013), isso não chega a provocar alterações em relação ao público em geral. Por outro lado, as diferenças no uso dessas terminologias ao longo dos anos demonstram as oscilações dos grupos que determinam as políticas públicas juntamente ao Estado, que em um dado momento estão relacionados à cultura do uso do termo: “excepcionais”, e em outra ocasião estão ligados à emergência da utilização do termo “pessoas com deficiência”.

Dessa maneira, é possível concluirmos por ora que, ao longo do tempo, vivemos enraizados em concepções um tanto equivocadas no que respeita às nomenclaturas e ao olhar errôneo para com a inclusão de pessoas com deficiência. Portanto, na próxima seção, abordaremos o modo como essas nomenclaturas têm sido contempladas nos ambientes sociais, especialmente, aqueles usados para a formação educacional. Além disso, também é importante discutir o lugar das nomenclaturas PcD na formação docente e, por fim, parece-nos relevante problematizar, ainda que de forma breve para o momento, a visão da família em relação às nomenclaturas aplicadas aos seus entes diagnosticados como pessoas com deficiência.

Comunidade escolar: exclusão, mudança e inclusão



Para Mantoan (2003, p. 13), muitas escolas ainda se fundamentam na ideia de dividir os alunos em “normais” e “deficientes”; as modalidades de ensino são organizadas, em “regular” e “especial”; os professores, em especialistas nesta e noutra manifestação das diferenças. Isso implica dizer que, de acordo com essa autora, ainda nos encontramos em instituições de ensino que apesar de terem dado abertura para esses novos grupos, a inclusão de fato não ocorreu, ou seja, ainda existe a separação entre os ditos normais e os diferentes.

Esse pensamento pode se tornar um entrave para o rompimento do modelo arcaico de educação, o que, por consequência, dificulta a transformação de que a inclusão ainda carece. Nesse sentido, podemos retomar Skliar (2006), que levanta questões antigas, mas presentes na atualidade e prescindem de atenção a partir das concepções de “normalidade” e “anormalidade”: a primeira seria a “única identidade verdadeira”; a última, por sua vez, seria o desvio desse modelo ideal.

A literatura vigente tem nos mostrado que é nessa perspectiva que a educação especial e normal têm se embasado. No entanto, ainda conforme Skliar (2006), tal visão não tem utilidade, pois, ao invés de colocar a “norma” sob suspeita, acredita-se que o problema esteja somente no “anormal”. Isto é, tem-se usado o “diferencialismo”, em que são evidenciados, na diferença, alguns vestígios que fogem ao padrão social e isso tem feito com que o “errado” passe a estar apenas no outro, em uma tentativa de transformar esse outro em um outro específico. Dessa maneira, um sujeito tenta

alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo (SKLIAR, 2003, p. 46-47).

Em contrapartida, Santos e Reis (2016, p. 331) afirmam que um ambiente educacional que se fundamenta na homogeneidade e padronização “camufladas”, tal como o que foi mencionado anteriormente, acaba por não promover a igualdade de oportunidades, mas, ao contrário, acaba legitimando e fortalecendo estereótipos e modelos hegemônicos, enaltecendo grupos privilegiados em detrimento de grupos minoritários. Torna-se, claro, portanto, que respeitar as diferenças dos indivíduos não consiste em considerar que todos são



iguais, mas é aceitar suas singularidades, respeitando a cada um em todas as suas diferenças.

Com respeito à inclusão, de acordo com Skliar (2006), esta tem se apresentado muito mais semelhante do que oposta à exclusão e, assim, tem realizado a função, principalmente, de controle social. Para o autor,

é por isso que se pode notar a presença reiterada de uma inclusão excludente: cria-se a ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais (SKLIAR, 2006, p. 28).

Santos e Reis (2016), em contraponto, destacam a importância de um novo olhar em relação ao incluir, o qual, na visão das autoras, precisa ser acolhedor a fim de oferecer maneiras de crescer e se desenvolver pensando nas particularidades de cada um e, ainda, garantir a todos as mesmas oportunidades de acesso e aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Reis (2006, p. 41) completa que a inclusão deveria se basear na

valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um *atributo* e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídos, sem exceção, para que possam desenvolver-se exercer plenamente sua cidadania (grifo da autora).

Contudo, a maioria dos ambientes educacionais, é possível constatar, ainda está arraigado nesse tipo de inclusão que, em verdade, demonstra mais excluir do que incluir. Parece ser mais comum deixar os ditos “diferentes” à margem da sociedade. Outra situação notória é a de um certo temor, quando é necessária a inclusão da diversidade, pois, em geral, a comunidade escolar demonstra se sentir perdida, não sabendo muito bem o que deve fazer quando os pais ou responsáveis chegam à instituição com uma criança com algum tipo de deficiência. Muitas vezes, é quase explícito em suas expressões o questionamento: “para onde vamos correr ou nos esconder?”.

A despeito disso, não devemos nos esquecer da existência, embora ainda incipiente, de pessoas que, por alguma razão moral, empática, ou de outra ordem, decidem andar na contramão histórica desse processo e fazer diferente. Tratam-se de poucos profissionais que batalham para que o aluno ou a aluna passe de fato por um processo de inclusão no ambiente escolar. Para tanto, observam com cuidado esses estudantes, levando em consideração suas peculiaridades, limitações e ritmos diversos de aprendizagens. Dessa maneira, estes profissionais



mostram-se capazes de, tal como Reis (2013) defende, terem um novo olhar para com as pessoas com deficiência, á vista disso, o respeito se faz presente a despeito dos estereótipos criados com a diferença.

Em relação à formação docente, Santos e Reis (2016) ressaltam a relevância desta para a recepção e o atendimento aos indivíduos com deficiência, segundo o processo de inclusão escolar e, principalmente, no que diz respeito ao detalhamento de questionamentos acerca das práticas pedagógicas que envolvem esse contexto. Para tanto, as autoras mencionam algumas causas que prejudicam a congruência dessa formação: a identidade, o interesse dos professores de se capacitarem, a deliberação de políticas embasadas nos estudos desse ramo, “a pequena oferta por parte dos sistemas de ensino de cursos para área de Educação Inclusiva, entre outros” (SANTOS; REIS, 2016, p. 340).

Skliar (2006) complementa salientando que é imprescindível transcender as formações que se fundamentam no conhecimento textual e científico do outro. Segundo o autor, esse ato seria possível a partir da formação de professores para “conversar” e levar à “conversação dos outros entre si”, e, assim, ouvir as experiências de todos e as emoções que surgem por meio dos vínculos criados. Dessa forma, as nomenclaturas: “anormais” e “estranhos” cairiam por terra, e o olhar da “normalização” se transformaria, pois, desse momento em diante, se conheceria pela vivência e não mais pelo senso comum ou escritos distantes da realidade na qual se está inserido.

Nesse sentido, mostra-se fundamental a formação de professores muito mais sensíveis à causa, que demonstrem habilidades para refletir a respeito da fragmentação do conhecimento acadêmico-científico, ao mesmo tempo em que se tornem inclusivos e que sejam aptos a escutar e a desenvolver uma prática pedagógica que vá muito além das diferenças e singularidades de seus alunos. A esse respeito, Hooks (2013) pontua que é preciso e premente, na área da Educação, a formação de profissionais que creiam que nossa função não é a de

simplesmente partilhar informação, mas sim de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p. 25).

E, desta maneira, propõe-se acabar com ações de ensino que apenas servem para segregar, excluir e rotular, e, assim, estimulam o preconceito contra as pessoas. Portanto, parece-nos evidente que se faz



mister buscar conhecimentos que auxiliem os alunos de modo a que possam se desenvolver embasados, sempre, em suas individualidades. Para tanto, mostra-se indispensável levar em consideração que cada ser humano é único por possuir suas peculiaridades, mas, ao mesmo tempo, também é múltiplo em sua diversidade e pluralidade. Nesse sentido, talvez seja interessante a criação de espaços que ensinem os estudantes a

valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2003, p. 35).

Assim sendo, compreende-se que a formação e atuação do professor não são as únicas responsáveis pela realização completa do processo de inclusão, pois existem muitos empecilhos que prejudicam a sua efetivação, como a grande quantidade de alunos nas salas de aula, a infraestrutura que não oferece acesso necessário para todos, dentre outros fatores. Isso não quer dizer que a formação não seria de grande valia, mas, pelo contrário, favoreceria significativamente. Para tanto, ainda se mostra necessário que toda a comunidade educativa esteja envolvida para que seja possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis, as quais levem em consideração a diversidade no ambiente educativo. Assim, talvez todos possam se sentir capacitados para as práticas de estimulação a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades e limitações.

Quanto ao lugar da família, passado o tempo necessário para a vivência do processo que envolve o recebimento e, principalmente, a aceitação do diagnóstico da deficiência de seu ente querido, é preciso se preparar para outra importante e comumente árdua etapa da vida de todos os envolvidos na fase de introdução e permanência da pessoa com deficiência no ambiente escolar.

A literatura acerca da Sociologia da Educação, desde a década de 1960, vem nos mostrando diferentes concepções sobre a relação entre família e escola. A partir dos anos 1980 o estreitamento dessa relação vem ganhando cada vez mais espaço com estudos sobre o peso (positivo ou negativo) do acompanhamento dos pais e familiares nas atividades pedagógicas e socioeducativas desenvolvidas pela escola de seus filhos.



Neste texto, em consonância com Albuquerque (2017), defendemos a inegável importância da parceria entre a família e a instituição educacional, durante todo o percurso de escolarização dos estudantes, tenham eles alguma deficiência ou não. Nesses termos, acreditamos que o papel da família nesse cenário seja o de compreender como a inclusão precisa de fato acontecer e, dessa maneira, conscientizar-se e mobilizar-se no propósito de apoiar e atuar em conjunto com a escola.

Apesar de ambas as instituições sociais – a família e a escola – serem importantes nesse processo, cada qual possui o seu próprio papel, por isso, há relevância de se ter uma relação estável entre elas, a fim de que, juntas, consigam alcançar êxito no desenvolvimento do principal sujeito envolvido nesse projeto: o filho/aluno com deficiência. Para tanto, Parolin (2008) diz que a função da família na formação e nas aprendizagens das crianças e jovens é ímpar, pois nenhuma escola,

por melhor que seja, consegue substituir a família. Por outro lado, destaco também que a função de escola na vida da criança é igualmente ímpar. Mesmo que as famílias se esmerem em serem educadoras, o aspecto socializador do conhecimento e das relações não é adequadamente contemplado em ambientes domésticos (PAROLIN, 2008, p. 01).

Evidencia-se, portanto, o quão é relevante uma mudança de ponto de vista de alguns segmentos da sociedade, em especial, os que atuam na educação, em relação aos diferentes dentro da diversidade presente no ambiente escolar e fora dele também. É imprescindível ressaltar que, sozinhos, não será possível alcançar o êxito esperado. Afinal, trata-se de um trabalho coletivo, que exige, portanto, o envolvimento e a mobilização de toda a comunidade educacional, incluindo, sob o nosso ponto de vista, a família; juntos ficarão mais fortes em busca da transformação do contexto no qual todos estão inseridos.

Na seção seguinte, discutiremos algumas concepções que professores da rede pública de um município goiano apresentam sobre a inclusão escolar bem como acerca das nomenclaturas usadas para pessoas com deficiência, em especial, no ambiente educacional.



Nomenclaturas PcD no processo de inclusão escolar em Damolândia-Go

A presente discussão tem, como ponto de partida, uma breve investigação empírica realizada sobre narrativas de profissionais que atuam na educação de Damolândia, cidade goiana, situado a 50 km da capital, Goiânia, com população estimada em 2.938 habitantes. O município possui duas escolas da rede municipal para atender a educação infantil e o ensino fundamental (primeira fase) e uma escola da rede estadual para atender ao ensino fundamental (segunda fase) e o ensino médio.

Embora os dados ainda sejam incipientes, esperamos, por meio dessa pesquisa com viés explicativo (cf. GIL, 2002; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), apresentar aspectos da inclusão na educação pública no referido município, pautando-nos em fatores que contribuam para o uso de determinadas nomenclaturas para estudantes que apresentem algum tipo de deficiência e estejam frequentando as escolas da cidade.

Para aplicação do questionário, colocamos em prática uma metodologia que se desenvolveu em quatro etapas distintas e complementares. A primeira delas foi a definição dos participantes da pesquisa. Para tanto, alguns critérios foram utilizados. Primeiramente, os indivíduos deveriam estar lecionando (ou ter tido essa experiência alguma vez) para alunos com deficiências. De fato, os cinco participantes convidados para participar da pesquisa, incluindo um graduando que estava fazendo seu estágio (ainda em início de carreira), tinham, no momento de aplicação do questionário, estudantes nessa condição. E um deles, além de ser docente, também possuía relação de parentesco em primeiro grau com uma criança autista.

A segunda etapa da pesquisa deu-se por meio da verificação de disponibilidade desses sujeitos no momento em que lhes fora feito o convite para a participação em nossa pesquisa. Contudo, um dos convidados, de quem esperávamos receber importante contribuição para nossa discussão, não conseguiu flexibilizar sua agenda, de modo que tivemos que cancelar sua participação na pesquisa.

A terceira etapa constituiu-se dos encontros para as entrevistas, os quais se deram, individualmente, no âmbito das instituições de ensino em que cada participante atuava, na época, ou em suas próprias residências. Essa fase transcorreu sem problemas, iniciando-se com a



explicação da pesquisa e apresentação dos termos de consentimento para participação. Todos os entrevistados se comprometeram a opinar sobre o tema da pesquisa e responder às perguntas espontaneamente, ou seja, sem que houvesse, de nossa parte, algum direcionamento para uma resposta x. De nossa parte, comprometemo-nos a não interferir nas respostas, mantendo a neutralidade necessária ao processo. Esse posicionamento, pelo que pudemos notar, fez com que se sentissem à vontade na exposição de suas opiniões e respostas ao questionamento, de modo que essa parte ocorreu sem intercorrências.

A última etapa foi destinada ao encerramento do ciclo metodológico e se consistiu, primeiramente, no agrupamento das especificidades e das narrativas de cada um dos participantes. Na sequência, entrelaçamos esse agrupamento com as teorias a fim de testar a hipótese de que tais informações poderiam colaborar para uma maior clareza das percepções que esses profissionais possuem sobre os alunos com deficiências.

No Quadro 1, a seguir, há um resumo do agrupamento de informações básicas (atuação profissional, formação acadêmica, experiência em sala de aula e com alunos com deficiência) de todos os participantes (os quais, por princípio de impessoalidade, foram chamados de *Pessoa @*, *Pessoa #*, *Pessoa ** e *Pessoa §*).

QUADRO 1: Docentes de Damolândia –GO e suas experiências com a inclusão escolar de pessoas com deficiência

<i>Participantes da pesquisa</i>	<i>Atuação profissional/ Formação acadêmica</i>	<i>Experiência em sala de aula</i>	<i>Experiência com aluno(a)s com algum tipo de deficiência</i>
<i>Pessoa @</i>	Docente do 5º ano; Graduação em Física, Matemática e Complementação Pedagógica.	Onze anos na Educação Básica.	Síndrome de Down, hiperatividade e autismo.
<i>Pessoa #</i>	Graduação (em andamento) em Letras e Pedagogia.	Estágio docência na Educação Básica.	Surdez e autismo.



<i>Pessoa *</i>	Docente do 1º período da Educação Infantil; Graduação em Biologia e Complementação Pedagógica.	Quinze anos na Educação Básica.	Autismo.
<i>Pessoa §</i>	Docente (professor de apoio/coordenador pedagógico); Graduação em Pedagogia.	Oito anos na Educação Básica.	Surdez e autismo.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Para a obtenção de dados da pesquisa, optamos por aplicar um curto questionário (apenas quatro perguntas) aos participantes da pesquisa, primando-nos pela natureza impessoal a fim de assegurar uniformidade na avaliação de uma situação, a ser verificada, para outra. As perguntas que compuseram o questionário são as seguintes:

- 1) Qual tipo de educação você considera que seja a mais adequada para pessoas com deficiência?
- 2) Você acredita que a educação tem conseguido incluir as pessoas com deficiência? Por quê?
- 3) Qual nomenclatura você costuma usar para se referir a um aluno ou uma aluna com deficiência?
- 4) Você possui alguma relação pessoal (parentesco ou amizade) com pessoas que possuam algum tipo de deficiência?

As duas primeiras perguntas traziam o assunto “educação para pessoas com deficiência” em abordagem mais ampla. Isto é, em ambas tratamos da inclusão de pessoas com deficiência pela educação e buscamos obter do entrevistado sua opinião sobre como ela deve ocorrer, bem como um parecer sobre sua eficácia (se está sendo satisfatória ou não) e uma justificativa para essa opinião.

Todos foram unânimes na negativa ao primeiro enunciado da segunda questão, embora algumas justificativas apresentassem argumentações diferentes para o ponto de vista. O participante *Pessoa **, por exemplo, assim respondeu: *Eu percebo que em alguns casos existe um profissional de apoio, que em muitas situações não possui cursos ou mesmo preparo para atuar, ou seja, vai se levando.*



O discurso aponta para a falta de preparo dos profissionais da educação envolvidos com o processo de inclusão de pessoas com deficiência e vai ao encontro da ideia de que o quadro desenhado pelo entrevistado pode ser um reflexo do descaso das políticas públicas. De fato, em consonância com Ferreira e Ferreira (2007),

fica patente o despreparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência, e este é um aspecto que se destaca nesta trama, principalmente pela ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores (FERREIRA E FERREIRA, 2007, p.38).

Contudo, é necessário sempre reconhecer e colocar em pauta que estamos diante de um processo em formação, o qual é extremamente complexo, pois requer uma maior construção de conhecimentos e preparação constante de toda comunidade escolar. Isso é consenso entre aqueles que atuam na educação, tal como pontuado pelo participante *Pessoa #* em sua justificativa: *não há como incluir sem conhecer o público com que estamos lidando, bem como, suas limitações e capacidades. A intervenção só ocorrerá de forma adequada com uma formação, atualização e pesquisa constantes sobre a deficiência do meu aluno, pois o conformismo atrapalha o progresso da educação inclusiva.*

No âmbito dessas considerações, recordamo-nos de Mitler (2003, p. 35), o qual insiste que, para ser de fato efetiva, a inclusão exige que todos os professores tenham direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo. Nessa mesma direção, o participante *Pessoa @* conjecturou: *na maioria das vezes não colocam pessoas qualificadas e adequadas para o acompanhamento do aluno. Portanto acho que não estão incluindo e sim "tapando o sol com a peneira" para falar que estão fazendo alguma coisa. É claro que ter um apoio independente da qualidade ajuda, mas se fosse para incluir com qualidade, teria que disponibilizar e dar chance para pessoas realmente qualificadas e que ajudariam esses alunos.*

Podemos notar, na resposta da *Pessoa @*, que os direitos mencionados por Mitler (2003) não parecem fazer parte da realidade da instituição escolar em que essa participante atua. Acreditamos, em virtude de relatos diversos de pais e colegas de profissão, que essa seja uma realidade em instituições de ensino de todo território brasileiro. Além disso, experiências pessoais com a inclusão (do lado do estudante



PcD) nos permitem dizer que muitas vezes é possível perceber, por parte de gestores de instituições escolares, especialmente, as que atendem a população mais carentes, uma certa acomodação no sentido da preparação efetiva dos professores para atuarem frente à educação inclusiva.

Nossa constatação sobre o insucesso da inclusão nas escolas encontra respaldo em fatores tais como os que foram levantados pela participante *Pessoa 8*. Apesar de reconhecer algum avanço no processo de inclusão, essa colaboradora afirma acreditar que o sistema educacional brasileiro esteja longe de alcançar êxito, pois, explica que, para isso seria necessário haver investimentos na parte física (estrutural) das instituições. Contudo, não se pode dizer que seja tema fora de conhecimento para os gestores, pois, como era de se esperar, trata-se de um aspecto já amplamente debatido pelas autoridades educacionais brasileiras, e também legislado, conforme podemos ver em documento do Ministério da Educação (MEC/SEESP) que, ao reportar a acessibilidade, enfatiza:

os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p. s/n).

A despeito disso, muitas vezes é possível constatar no Brasil a dentro, por parte dos gestores educacionais, a existência de certo descompromisso com as necessidades das pessoas com deficiência, particularmente, no que tange à estrutura física dos espaços escolares. Visitas a esses ambientes mostram que a maioria carece de rampas, elevadores, corrimãos para apoio, podotáteis (faixas em alto-relevo fixadas no chão para facilitar a locomoção de pessoas com deficiência visual); cadeiras, mesas e sanitários adaptados para cadeirantes, dentre outros.

Ainda em relação ao conteúdo expresso nas duas primeiras questões, é possível observar nas respostas que todos os entrevistados enfatizaram a importância da relação entre a educação comum e a educação especial para os alunos com deficiência, tal como destacamos no depoimento do participante *Pessoa #*: *as pessoas deficientes precisam de uma educação especial, mas que esteja atrelada ao ensino*



regular. Só que com professores especializados nas deficiências dos alunos que acompanham. Segregar os alunos deficientes em salas isoladas das turmas regulares ou incluí-los no ensino regular sem acompanhamento de professores especialistas na educação especial, seria um equívoco total.

Esse discurso evidencia, por parte do entrevistado, o reconhecimento de que o ensino comum e o ensino especial são indissociáveis, ou seja, não podem funcionar sozinhos, isolados um do outro, devido ao fato de se complementarem. A esse respeito, o Ministério da Educação (MEC/SEESP), em documento acerca da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, informa que em

todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. s/n).

Conscientes e testemunhas oculares da realidade retratada nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, podemos dizer que, no tocante à inclusão de pessoas com deficiência na educação, o caminho a ser percorrido nos parece ainda muito longo e com inúmeros obstáculos difíceis de ser transpostos. Todavia, considerando os avanços ocorridos nas últimas décadas, é possível falar em esperança de mudanças para melhor, desde que todos sejam dia a dia convidados à reflexão sobre os mais diversos aspectos inerentes ao tema.

Um desses aspectos diz respeito à nomenclatura usada para pessoas com deficiência e que foi tema da Terceira pergunta do questionário aplicado aos docentes de Damolândia. Nessa pergunta, solicitamos que o entrevistado nos dissesse qual nomenclatura costumava utilizar para se referir às pessoas com deficiência, especificamente, seu aluno ou sua aluna.

O participante *Pessoa @* respondeu-nos que usava o termo *aluno especial*; a *Pessoa ** disse que empregava a terminologia *pessoas com necessidades especiais*. Nesses dois casos, podemos levantar a hipótese de que ambos os profissionais da educação estejam desatualizados em relação à nomenclatura atual. Todavia, pode não ser esta a situação e, embora estejam informados sobre a nomenclatura escolhida pelo público referenciado pela nomenclatura usada, sentem-se na obrigação de marcar em seu discurso o eufemismo do termo talvez por empatia em



relação às pessoas e, em especial, aos estudantes com deficiência. Lembremo-nos de que tais expressões eufemísticas, de acordo com Sassaki (2003, p. 4), surgiram com o propósito de tentar amenizar a contundência da palavra “deficiente”.

O participante *Pessoa #*, por sua vez, respondeu: *eu costumava utilizar a nomenclatura portador de deficiência, mas atualmente só utilizo deficiente*. Como é possível observar, esse entrevistado reproduz um discurso que materializa um léxico considerado retroativo, pois direciona para um retrocesso no uso das nomenclaturas. Afinal, de acordo com o percurso histórico tratado em seção anterior, o termo deficiente foi repensado por ter uma semântica ampla. Por outro lado, a utilização da expressão portador de deficiência também esbarra em especificações semânticas, especialmente, na palavra “portador”.

No entanto, como já sabemos, ambos os termos estão ultrapassados, contudo tal postura, pode-se justificar pelo fato de o entrevistado ainda estar em formação acadêmica. Trata-se de alguém que estava, na época da pesquisa, realizando seu estágio docência na instituição escolar. Não é produtivo fazer críticas severas aqueles que estão sendo introduzidos em discussões complexas referentes à educação e à inclusão.

Por outro lado, a *Pessoa #* frisou em seu depoimento que o contato com alunos com deficiência fora algo impremeditado. Diante disso, não contou com tempo suficiente para se preparar para atendê-los. De fato, o estágio configura uma função temporária, mas não impede a utilização das práticas pedagógicas necessárias a serem usadas com alunos com deficiências e, dentro de suas possibilidades, o participante garante ter colaborado nesse sentido.

De outro espaço enunciativo, ergue-se a resposta do participante *Pessoa §* à terceira pergunta: *pessoa com deficiência*. É, como já vimos em seção anterior, o termo mais atual e que é resultado de amplo debate feito pelas e com as próprias pessoas deficientes; é sua escolha de autodenominação. Importante ressaltar que a participante ainda completa: *porém, já me referi a eles como pessoa especial, deficiente etc.*

Como informamos acima, um de nossos participantes, além de ser docente de crianças com deficiência, também ocupa o lugar de familiar (parentesco de primeiro grau em ascendência) de uma criança autista, a qual, na época da pesquisa, tinha oito anos. Trata-se da *Pessoa*



§, cujo discurso revela-nos a consciência do sujeito responsável por uma pessoa com deficiência e, mais ainda, por um aluno com deficiência.

Assim, para além dos laços afetivos com uma pessoa com deficiência, estamos falando de um profissional da educação que também atua com outras crianças em condições semelhantes à vivida por seu familiar. Enfim, já não temos no cenário apenas um pai ou uma mãe falando da terminologia empregada para se referir ao seu filho ou a outra pessoa com deficiência. Apresenta-se o professor ou a professora que, pelo envolvimento no contexto da inclusão, sabe exatamente como seus alunos nesta condição necessitam ser tratados.

Em outras palavras, reiteramos a urgência de termos profissionais que, em virtude de sua capacidade formativa possa se adiantar ao que outra pessoa sentiria se estivesse em situação semelhante. Que se proponha a compreender racionalmente e afetivamente os sentimentos, emoções e necessidades multidisciplinares que indivíduos de inclusão sentem.

Nossas reflexões procuram demonstrar que o entendimento acerca das terminologias é um processo de compromisso a exemplo da inclusão como um todo. Não se trata de nominalismos, de terminologias da moda em cada época. É preciso ser adotado em seu sentido mais ampliado, ser vivenciado e apreendido pela comunidade escolar, do mesmo modo que tem para aqueles que estão na condição dos familiares dos estudantes com alguma deficiência.

Enfim, esse é apenas um fator, como já dissemos, que precisa ser notado, refletido e apreendido por profissionais da educação para que possamos efetivamente ter uma educação inclusiva. Contudo, isso, como também já foi dito aqui, dependerá do esforço coletivo, que, conseqüentemente, levará a uma revisão de postura de todos os envolvidos, para que, juntos, consigamos atender de maneira eficaz a diversidade, como um todo. Ressaltando-se, e fazendo coro a Albuquerque (2017), que a participação da família é essencial no processo escolar dos estudantes. Isso, ao nosso ver, deve ser ainda mais refletido no que tange ao processo inclusivo.

Considerações Finais

Neste artigo, propusemo-nos a discutir a inclusão de pessoas com deficiência na escola, focalizando especialmente o uso das



nomenclaturas que fizeram e ainda fazem parte do contexto dessas pessoas. Para tanto, apresentamos uma breve análise de dados obtidos em entrevistas com professores que atuam na rede pública da cidade de Damolândia, no Estado de Goiás, sobre o tema.

Como vimos, na primeira seção, as nomenclaturas atribuídas por outrem ou de autodenominação vêm sofrendo alterações, conforme a compreensão semântica de especialistas e/ou segundo os discursos desenvolvidos em debates realizados por esse público, até chegar ao atual termo “pessoas com deficiência”.

Embora concordemos com a nomenclatura atual, não é nosso propósito difundir seu uso, contudo, acreditamos na importância de discussões sobre a utilização irrefletida de terminologias que já não fazem mais parte do momento que estamos vivendo; usos estes que, muitas vezes, fazem com que os, por eles referenciados, sintam-se afetados de forma negativa.

Evidentemente, não apenas a troca de terminologias que irá transformar toda uma cultura arraigada pelo preconceito. Não estamos falando em utopias, mas em dar os primeiros passos na direção dessa “metamorfose” de que a educação tanto necessita no que respeita à inclusão. Ainda que algumas barreiras ideológicas insistam em atrapalhar, defendemos o romper do casulo para que o emergir da inclusão de fato ocorra.

Embora a pesquisa aqui apresentada não deva ser usada para generalização de uma situação, outros estudos, dados estatísticos e, em nosso caso, a própria experiência docente e, ainda a de responsável por uma criança com deficiência, levam-nos a pensar que, na contramão do ideal, a escola brasileira ainda está reproduzindo a exclusão dos grupos ditos “não dominantes”. Nesse espaço, não raramente as “vozes” desses grupos têm sido muitas vezes silenciadas. Assim, não lhes é permitido levar a esses ambientes suas identidades, seus contextos de convivência, suas realidades.

Contudo, como já se discute há algum tempo nos meios acadêmicos, isso precisa ser alterado para práticas pedagógicas que trabalhem a diversidade, não de maneira isolada, mas contextualizada no meio em que estão inseridos. Para tal, é necessário sensibilizar os educadores em relação à pluralidade cultural.

Para tal, consideramos essencial mudar a perspectiva, o olhar da sociedade e, principalmente, das instituições de ensino para a inclusão.



Não é exagero dizer que a inclusão ainda está atrelada a posicionamentos arcaicos, em que a homogeneidade é o ponto crucial. Já está evidenciado que isso nunca foi viável. Ao nosso ver, a diversidade é fato e não é mais tolerável outra compreensão disso. Neste momento, é crucial levar essa realidade para dentro dos muros das escolas em que isso ainda não tenha sido compreendido e, assim, fazer com que todos se conscientizem de que é urgente modificar essas posturas excludentes.

O percurso, para tanto, inicia-se no repensar (o que já está sendo feito) as metodologias em sala de aula, no pátio, na cantina, enfim, em todos os ambientes educacionais, evidenciando o fato de que não é apenas o papel do professor que deve ser mudado, mas de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional e que fazem parte da vida do alunado, incluindo, obviamente, os que apresentam deficiências. Não é possível ignorar as peculiaridades, singularidades e complexidades de cada ser humano.

As respostas dos participantes desta breve pesquisa nos ajudam nessa trajetória, pois revelam que, primeiramente, temos muito a aprender sobre a semântica inerente às nomenclaturas e aos imperativos da inclusão. Aliás, evidenciou-se que, apesar de já ser possível reconhecer a relevância da inclusão das pessoas com deficiência, a realidade é que o processo está estagnado, pois muitos insistem em colocar a culpa no “sistema”. Ao nosso ver, é um posicionamento infrutífero, pois nos impede de atuar e modificar ainda que seja apenas nosso meio escolar. Não devemos nos esquecer de que a educação é um ato que nos leva a ser agentes das possíveis mudanças. Não nos esqueçamos disso.

Referências

ALBUQUERQUE, Jéssica de Andrade. *Concepções de familiares e agentes escolas acerca da relação família-escola: o que a psicologia escolar tem a dizer?*. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CAMPOS, Sofia Margarida Guedes; MARTINS, Rosa Maria Lopes. *Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual*, v. 13, nº 34, p. 223-231, abr, 2008. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millennium/article/view/8369>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas SP: Autores Associados, p. 21-48, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, Márcia. *A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOUAISS, Antônio et al. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JANNUZZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MITLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução Windyz Brazão Ferreira.

PAROLIN, Isabel. Relação Família e Escola. *Revista atividades e experiências*, v. 9, n. 2, São Paulo: Positivo, 2008.



REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Educação inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível*. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Boaventura S. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*, n.2, p.10-18, jun. 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

SANTOS, Thiffanne Pereira; REIS, Marlene. Barbosa de Freitas. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. *Travessias* (UNIOESTE. Online), v. 10, n. 02, p. 330-344, ago, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835>. Acesso em 06 jul. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Como chamar as pessoas que têm deficiência?* p. 1-6, São Paulo: 2005. Disponível em: file:///C:/Users/Usuariio/Downloads/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf. Acesso em: 04 jan. 2020.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica In: GERHADT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-42, 2009.

SKLIAR, Carlos. *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"*. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1244/4251>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SKLIAR, Carlos. A identidade que é nossa e a exclusão que é do outro. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, p. 15-34, 2006.



VIEIRA, Ubiratan. Descontinuidades da inclusão e da exclusão na educação de pessoas com deficiência no Brasil. In: PINTO, Joana P.; FABRICIO, Branca F. *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cânone Editorial, p. 369-381, 2013.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. EDUCAÇÃO DO ANORMAL A PARTIR DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA. *História da Educação*, v. 23, p. 1-27, 25 nov, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/90024>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v23/2236-3459-heduc-23-e90024.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.



School inclusion and nomenclatures for people with disabilities: some reflections with teachers from Damolândia/GO

ABSTRACT: In this article, we present a study on the use of nomenclatures attributed to people with disabilities over the years in the Brazilian educational context. We intend to discuss the conceptions of professionals involved in inclusive education when adopting certain lexical terms. To do so, we seek theoretical support in Mantoan (2003), Skliar (2003; 2006), Jannuzzi (2004), Sassaki (2005), Reis (2006; 2013), Vieira (2013), Santos and Reis (2016), among others. To carry out the study, the qualitative investigative methodology was used, based on Gil (2002) and Silveira and Córdova (2009). The research data was obtained through questionnaires and interviews with teachers from the city of Damolândia, in the State of Goiás. The results of this study reveal that, in the researched context, despite the inclusion principles having led to the creation of several laws and decrees, it is still necessary to reflect a lot on the theme. In this sense, the need for public policies that aim to give new dynamics to the current include educational discourses and practices present.

KEYWORDS: People with Disabilities (PwD). School Inclusion. Nomenclatures for PwD.

Jessica Hilário PINTO

Graduada em Pedagogia (2014) e pós-graduada em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação (2017) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas. Especialista em Gestão Escolar, com Ênfase em Coordenação Pedagógica (FABEC, 2015). Professora Efetiva da rede municipal de ensino da cidade de Damolândia-GO.

Gláucia Vieira CÂNDIDO

Bacharel em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), 1995; licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010; Mestre (1998) e Doutora (2004) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estágio pós-doutoral na Área de Filologia e Língua Portuguesa (AFLP), da Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás (UFG).