

GENY ALEXANDRE DOS SANTOS LOPES

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NA SALA DE AULA DE ENSINO REGULAR: CONCEPÇÃO DE
PROFESSORES E GESTORES**

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

LISBOA

2014

GENY ALEXANDRE DOS SANTOS

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NA SALA DE AULA DE ENSINO REGULAR: CONCEPÇÃO DE
PROFESSORES E GESTORES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração – Instituto de Educação – da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, como requisito para obtenção do título de mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof^ª Doutora Isabel Rodrigues Sanches

Co-orientadora: Prof^ª Doutora Maria das Graças Ataíde

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

LISBOA

2014

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”

Boaventura de Sousa Santos

Dedico este trabalho a todos aqueles e aquelas que foram educados para a subserviência e acreditaram durante toda uma vida que a educação é bem de poucos. E assim, reproduziram uma cultura que não é sua pelo bem da obediência. Dedico às vozes silenciadas, aos comportamentos estigmatizados, aqueles e aquelas que mortificaram o eu dentro das instituições totais.

AGRADECIMENTOS

Esta produção científica é resultado de um processo de estudos, disciplina e esforço. Somos seres eminentemente sociais, vivemos das relações que construímos e sobrevivemos daquilo que partilhamos com o nosso meio, portanto, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles e aquelas que estiveram, direta ou indiretamente, me ajudando na constituição deste trabalho.

De modo muito especial, a Dr^a Maria das Graças Ataíde que orientou grande parte desta caminhada, não apenas para redação deste texto, mas, sobretudo, na sensibilidade e respeito com o outro. Ensinou-me qual o verdadeiro sentido da inclusão no cuidado com o próximo, sempre atenta aos afetos que gerenciam nosso comportamento. GENEROSIDADE é a palavra com a qual lhe defino. Assim como ao Professor Dr. Manuel Tavares pelas argutas observações que certamente enriqueceram este trabalho e perspectivaram produções futuras.

Agradecimentos à Doutora Isabel Sanches, de quem recebi valiosas orientações, conduzindo-me neste empreendimento de modo que o melhor pudesse ser feito. Pessoa muito verdadeira e comprometida com o projeto da inclusão, tarefa perseverante. Encontramo-nos no caminhar e isso talvez tenha tornado esse contato ainda mais proveitoso, pois cada orientação era recebida com muito entusiasmo e verdadeira admiração.

Agradeço as pessoas envolvidas na pesquisa por terem dedicado o seu tempo a um projeto que se entende inicialmente do outro, mas enxergaram a aplicabilidade para o seu fazer profissional na lida diária com pessoas ainda mais especiais.

Por fim, agradeço aos meus familiares que compreenderam o cronograma de atividades e tantas coisas fizeram sem a presença da mãe, da esposa, da irmã, da filha e da amiga, para que assim eu pudesse dedicar-me, por muitas vezes, de forma exclusiva a esta produção. E sem dúvida, foram responsáveis diretos pela criação de um espaço onde eu pude aprender o verdadeiro sentido da ética e do respeito ao próximo, aspectos promotores da Educação.

RESUMO

Os desafios, quase sempre olhados como problemas, inerentes à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na sala de aula do ensino regular têm sido tema de debate educativo, porém de pouca consensualização. Os agentes educativos estão no centro desse debate. Observando esta questão, esta pesquisa visa compreender a concepção de professores e gestores de cinco escolas da cidade de Lajedo interior agreste de Pernambuco, acerca da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) nas salas de ensino regular, a partir da captação do seu discurso oral e escrito. Através da aplicação de questionário ao primeiro grupo, reunidos em um número de 100 (cem) professores, e de entrevistas semi-estruturadas ao grupo de gestores que corresponde a diretor e diretor-adjunto, perfazendo um total de 10 (dez), foram coletadas informações. Os dados quantitativos foram tratados pelo *software SPSS* e apresentados através de tabelas. Aos dados qualitativos, decorrentes das entrevistas, ou seja, às falas captadas por gravador em formações discursivas, foi aplicada a análise de conteúdo (Bardin, 1979, Estrela, 1986 e Guerra, 2006, entre outros). Da análise dos dados coletados, concluímos que, nas concepções acerca da inclusão do aluno com NEE em sala regular, prevalece a justificativa da falta de preparo para lidar com esta demanda, com lacunas que vão desde a graduação, passando pela falta de formações contínuas na área, carência de projetos pedagógicos ligados à inclusão e o desconhecimento do aporte legal que ampara as pessoas com NEE; as necessidades especiais não são sentidas como um fato pontual ou específico da formação acadêmica de todo e qualquer estudante num dado momento; para os sujeitos de nossa pesquisa, as NEE estão ligadas a deficiências físicas e ou mentais, e desse modo, demonstram não ter critérios para identificar esses alunos; as práticas inclusivas giram em torno ora do assistencialismo, ora do medo em ter um aluno com necessidade especial na sala e, a partir disso, são tomadas atitudes que acabam ratificando negativamente as diferenças e viabilizando a exclusão. Observamos que para os grupos aqui investigados incluir corresponde a matricular, no entanto, existe um desejo em querer entender as dificuldades dos alunos e assim, poder chegar a instrumentos que proporcionem maior aprendizagem. Os sujeitos de nossa pesquisa se regozijam sempre que um estudante com NEE chega a um resultado positivo em seu percurso acadêmico e observam que formações contínuas na área da inclusão poderiam contribuir muito para uma prática profissional de maior qualidade, pois traria benefícios tanto para os professores quanto para os alunos.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Necessidades educativas especiais; Práticas de inclusão.

ABSTRACT

Challenges nearly always regarded as problems inherent in the inclusion of people with special needs in the regular education classroom have been a topic of educational debate, but little consensus achieving. Educational agents are at the center of this debate. Observing this issue, this research aims to understand the concept of teachers and administrators from five schools in inner wild Lajedo of Pernambuco, about the inclusion of people with special educational needs (SEN) in regular teaching rooms, from the capture of its oral and written discourse. Through a questionnaire to the first group meeting in a number of one hundred (100) teachers, and semi-structured group of managers representing director and associate director interviews, a total of ten (10) were collected information. The quantitative data were processed by SPSS software and presented in tables. The qualitative data derived from interviews, in others words, the speech recorder captured by discursive formations, content analysis (Bardin, 1979, Estrela, 1986 e Guerra, 2006) was applied. Analysis of the collected data, we conclude that, in the conceptions about the inclusion of students with SEN in regular room the justification of the prevailing lack of preparation to deal with this demand, with gaps ranging from undergraduate, through lack of continuous training in area, lack of educational projects related to inclusion and the ignorance of the legal contribution that supports people with SEN; special needs are not felt as an occasional or specific fact of academic education of any student at any given time; for the subjects of our research, SEN are linked to physical and or mental disabilities, and thereby shown to have criteria for identifying these students; inclusive practices revolve around now welfarism, sometimes the fear of having a student with special needs in the room, and from that point, which end negative attitudes ratifying the differences and allowing exclusion taken. We note that for the groups investigated here including matches to be registered, however, there is a desire in wanting to understand the difficulties of the students and thus be able to get the instruments that provide greater learning. The subjects of our research rejoice whenever a student with SEN reaches a positive result on your academic background and observe that continuous training in the area of inclusion could greatly contribute to professional practice of higher quality, as would benefit both the teachers and students.

Keywords: School inclusion; Special educational needs; Inclusion practices.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AD- Análise de Discurso

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ED – Excertos de Depoimentos

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EPT- Educação para Todos

FD – Formação Discursiva

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBD- Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério da Educação e Cultura

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

WWW – World Wide Web

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	5
SIGLAS E ABREVIATURAS	8
ÍNDICE GERAL	9
ÍNDICE DE TABELAS	11
ÍNDICE DE QUADROS	11
ÍNDICE DE APÊNDICES	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	17
ESCOLA E INCLUSÃO	17
1. A ESCOLA E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	17
2. A FUNÇÃO DAS ESCOLAS INCLUSIVAS	18
3. O PROFESSOR, UM AGENTE ATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	27
4. AS LEIS QUE AMPARAM A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	34
5. A EDUCAÇÃO PARA TODOS: A “INCLUSÃO EXCLUSIVA”	48
6. EXCLUSÃO: UM CONCEITO E UMA PRÁTICA	58
6.1. <i>Um percurso de exclusão</i>	60
CAPÍTULO II	65
PERCURSO METODOLÓGICO	65
1. OBJETIVOS	65
1.1. <i>Objetivo Geral</i>	65
1.2. <i>Objetivos específicos</i>	66
2. MÉTODO E TIPO DE PESQUISA	66
3. LÓCUS DA PESQUISA	68
4. SUJEITOS DA PESQUISA	71
5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	72
5.1. <i>Questionário</i>	72
5.2. <i>Entrevista semi-estruturada</i>	74
6. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	75
6.1. <i>Análise dos dados quantitativos</i>	76
6.2. <i>Análise dos dados qualitativos</i>	76
CAPÍTULO III	78
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS	78

1.1. Professores: perfil dos professores avaliados.....	78
1.2. Professores: concepções relacionadas à inclusão.....	80
1.2.1. Concepções relacionadas à inclusão segundo o gênero	83
1.2.2. Concepções relacionadas à inclusão segundo a faixa etária	84
1.2.3. Concepções relacionadas à inclusão segundo o tempo de formação.....	87
1.2.4. Concepções relacionadas à inclusão segundo o tempo de docência.....	90
2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS QUALITATIVOS.....	93
2.1. Identificação pessoal e profissional das gestoras e suas adjuntas	93
2.2. Concepção sobre Inclusão Escolar.....	94
2.3. Práticas de Inclusão.....	98
2.4. Formação Contínua voltada à Inclusão	102
2.5. Papel da Interação Professor/Aluno com NEE.....	105
CONCLUSÕES	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES.....	122

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1.- DISTRIBUIÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES AVALIADOS	79
TABELA 2.-DISTRIBUIÇÃO DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES COM RELAÇÃO ÀS CONCEPÇÕES RELACIONADAS À INCLUSÃO	82
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DA CONCORDÂNCIA DOS DOCENTES ACERCA DAS CONCEPÇÕES RELACIONADAS À INCLUSÃO, SEGUNDO O GÊNERO	83
TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DA CONCORDÂNCIA DOS DOCENTES ACERCA DAS CONCEPÇÕES RELACIONADAS À INCLUSÃO, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA.....	86
TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DA CONCORDÂNCIA DOS DOCENTES ACERCA DAS CONCEPÇÕES RELACIONADAS À INCLUSÃO, SEGUNDO O TEMPO DE FORMAÇÃO	89
TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO DA CONCORDÂNCIA DOS DOCENTES ACERCA DAS CONCEPÇÕES RELACIONADAS À INCLUSÃO, SEGUNDO O TEMPO DE DOCÊNCIA	91
TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DO PERFIL DAS GESTORAS AVALIADAS	94

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - CONCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR	95
QUADRO 2 - PRÁTICAS DE INCLUSÃO.....	99
QUADRO 3 - FORMAÇÃO CONTÍNUA VOLTADA À INCLUSÃO	103
QUADRO 4 - PAPEL DA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO COM NEE.....	107

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	I
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO.....	II
APÊNDICE 3 - GUIÃO DE ENTREVISTA.....	V
APÊNDICE 4 - GESTOR I	VI
APÊNDICE 5 - GESTOR II	VIII
APÊNDICE 6 - GESTOR III	X
APÊNDICE 7 - GESTOR IV	XII
APÊNDICE 8 - GESTOR V	XIV

APÊNDICE 9 - GESTOR ADJUNTO I.....	XVI
APÊNDICE 10–GESTOR ADJUNTO II	XVIII
APÊNDICE 11–GESTOR ADJUNTO III	XX
APÊNDICE 12–GESTOR ADJUNTO IV	XXII
APÊNDICE 13–GESTOR ADJUNTO V.....	XXIV

INTRODUÇÃO

O tema da inclusão se configura em algo muito complexo de abordar tendo em vista que o próprio termo indica vários aspectos. Para que se estudem os processos de inclusão subentendemos que se identifiquem os meios pelos quais se deu a exclusão, esse infelizmente é o caminho pelo qual se dá a segregação em quaisquer ordens. Primeiro se exclui para posteriormente pensar sobre as formas de incluir, o que torna também, o termo exclusão algo grandioso para se tratar. Aqui faremos o recorte da inclusão escolar de pessoas caracterizadas como “especiais” em sua forma de educação, mas que por essa designação remetem a uma diferenciação dúbia.

Falamos o tempo todo em democratização do acesso escolar, dizemos que o lema “escola para todos” está sendo seguido. No entanto, esquecemos que proporcionar ao ingresso desses estudantes deveria ser a preocupação com a qualidade do ensino, como nos diz Esteban (2008) a escola tornar-se-á um espaço democrático de fato quando superar o desafio de proporcionar o sucesso escolar de todos, onde o discurso da democratização se ampliará acrescentando o compromisso com a qualidade.

Este trabalho objetiva compreender a partir da concepção de professores e gestores de cinco escolas públicas do município de Lajedo, interior agreste do Estado de Pernambuco, alguns dos aspectos relativos à efetivação da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais de educação na sala regular de ensino, ao analisar seus discursos. De modo mais específico nossos objetivos são: identificar as concepções acerca da educação inclusiva de professores e gestores de escolas de ensino fundamental; analisar estas concepções e compará-las entre si, a fim de traçar-lhes um panorama final através de perfis.

Atualmente, profissionais das diversas áreas estão inseridos em espaços onde as mais diferentes situações lhes exigem uma constante reflexão sobre o seu fazer, evidenciando as vertiginosas transformações pelas quais passa a sociedade. Desse modo, faz-se *mister* a reconfiguração da postura desses profissionais no que diz respeito aos seus conhecimentos quanto à sua prática. Isso surge como justificativa para abordagem desse tema, além das observações pessoais em um contexto escolar onde

professores e gestores provam da angústia em não saberem lidar com as questões da inclusão de pessoas com NEE (necessidades educativas especiais) nas salas de ensino regular, por despreparo, falta de apoio, disposição pessoal ou outras tantas questões que entravam esse processo. Na área da educação as mudanças são evidentes por esta representar uma instância com mazelas historicamente construídas. Para Mantoan e Prieto (2006, p. 8), “O diálogo é o melhor caminho para transitar por essas fronteiras difusas (e muitas vezes confusas) que de forma geral, preocupa os educadores e a sociedade”.

Esta pesquisa está referenciada em teses e dissertações nesta temática e respaldadas pela comunidade científica como as de Tavares (2011, ULHT) “Educação inclusiva: entrelaços, discursos e prática no ensino público GRE Recife”; Silva (2011, ULHT) “As entrelinhas do processo de implementação das políticas públicas para inclusão: um estudo comparativo entre escolas”; Sant’Ana (2005, PUC) “Educação inclusiva: concepções de professores e diretores”. Como também os artigos e obras emblemáticas de Rodrigues (2001); Marchesi (2001); Sanches (2001/2011); Emygdio da Silva (2011); Mantoan & Prieto (2006); Xiberras (1993); Sawaia (2009); Foucault (2008/2009); Eugênio Cunha (2011); Ainscow (2003); Nóvoa (1995); Hergaty (2001); Correia (2001); Roldão (2001); Tardiff (2002).

Diante do aporte teórico elencado, nossa investigação volta-se para compreensão das concepções dos gestores e professores acerca da inclusão de pessoas com NEE nas salas regulares de ensino, tendo como questão de partida: como acontece o processo de inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais na sala de aula regular, diante das ideias que professores e gestores têm a esse respeito?

Assim pensando, temos algumas questões a responder no decorrer dessa pesquisa: Como os professores vêem a inserção dos indivíduos com necessidades especiais na sala de aula regular? Como se explica a resistência de alguns profissionais da educação em incluir de modo significativo sujeitos com alguma deficiência ou altas habilidades nas salas comuns? Quais as possibilidades de efetivação da aprendizagem desses sujeitos, como algo que vá além da socialização, ou seja, o que professores e gestores sugerem a esse fim?

De modo mais focal observamos neste trabalho a Educação Inclusiva em uma de suas várias *nuances*, não na tentativa de esgotar o tema, mas atentando para questões dignas de assinalamento. Contudo, não perdemos de vista que a Educação Inclusiva se configura em um processo onde muito deve ser feito e reconfigurado, a fim de que mais e mais estudantes possam gozar de seus direitos em plenitude e os outros personagens da comunidade escolar também se sintam beneficiados por participar da efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Discutir este tema é criar um espaço de diálogo aberto entre os vários setores da sociedade a fim de que sejam criadas políticas públicas efetivas à inclusão escolar de todos, tenham os estudantes as proclamadas necessidades especiais ou não. Portanto, acreditamos que esta pesquisa trará contribuições na área da educação inclusiva ao tratar diretamente com aqueles que lidam cotidianamente com a inclusão, nas salas regulares, dos sujeitos e de suas necessidades especiais de educação.

O primeiro capítulo, “A escola e a Inclusão”, reflete sobre a escola como espaço promotor de aprendizagens significativas a todos, mas que pela sua construção histórica tornou-se um lugar em que a evidência das desigualdades alimenta o sentido da exclusão. E assim, a escola que deveria ser favorecedora dos compartilhamentos acaba ratificando as desigualdades pelas quais já vêm marcados seus estudantes. Como nos diz Giovanni (2011), a sociologia da experiência escolar revela os efeitos das desigualdades escolares a partir da diversidade de situações e das diferenças sociais a que se vêm confrontados dia a dia os alunos e os professores, em ambos prevalecendo o sentimento de uma escolaridade privada de sentido. Em outra seção do mesmo capítulo observamos o papel fundamental do professor na educação inclusiva, servindo como referência a partir de uma prática sensível aos afetos e ao acolhimento de todos.

Ainda no primeiro capítulo abordamos as “Leis que amparam a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais” onde estão descritos alguns dos processos legais dos quais faz parte a inclusão de pessoas com NEE, observando que leis foram criadas para garantir ou se fazer cumprir a educação para todos, o que vem ratificar a desigualdade, pois se é necessário uma lei atentar para uma educação que incluísse a todos, observamos que essa não tinha como fim ser um processo favorecedor

da inclusão. Pontuamos ainda, os princípios de “Educação para Todos” que fazem valer não apenas os direitos constituídos legalmente, como também, gerenciam a prática de uma escola inclusiva. Aqui também abordamos as questões da exclusão através dos tempos, marcando a segregação daqueles que destoavam da ordem pública e, sobretudo, faziam parte de uma massa economicamente desfavorecida e que por esse aspecto viveram enclausurados por uma inclusão perversa ou alheios aos benefícios de todos e para todos.

No segundo capítulo traçamos o “Percurso Metodológico” da investigação realizado através do método quantitativo/qualitativo, que julgamos ser o mais indicado, tendo em vista o tratamento com dados mensuráveis e a descrição e análise de concepções. Como instrumentos de coleta utilizamos o questionário com os professores e a entrevista semi-estruturada com o grupo gestor, correspondendo ao diretor da escola e seu adjunto.

O terceiro capítulo faz uma “Apresentação e Discussão” dos dados coletados, lançando mão do *software* SPSS nas questões quantificáveis, a saber, os questionários. Foi realizada uma análise de conteúdo, utilizando o modelo de Bardin (1979), cotejado por Estrela (1986) e Guerra (2006), entre outros, para compreender as concepções evidenciadas nas entrevistas e por fim, um cruzamento das informações recolhidas através dos dois instrumentos de coleta utilizados e a legislação acerca da inclusão escolar para pessoas com necessidades especiais nas salas regulares.

Por fim, tecemos algumas conclusões acerca do que foi observado nesta investigação, evidenciando pontos pertinentes à temática como resultado da nossa coleta de dados, propondo uma reflexão em torno de tais questões.

É acreditando nesse diálogo que este trabalho foi produzido, tendo como norteadores da pesquisa, a escola e a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais; a concepção de educação para todos e a representação da exclusão; e o papel do professor na educação inclusiva, afim de que cada vez mais profissionais possam repensar seu fazer, dando espaço ao novo, lançando um olhar crítico para aquilo que já fazem, e, sobretudo, se permitindo viabilizar propostas.

CAPÍTULO I

ESCOLA E INCLUSÃO

1.A ESCOLA E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A investigação da temática da inclusão escolar representa um desafio, principalmente quando falamos na inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (NEE), tendo em vista as outras instâncias sociais das quais esses sujeitos já foram segregados.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documentada no ano de 2007, considera que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (p.1)

Esta prática pedagógica corresponde a um processo multifacetado com mudanças significativas na estrutura e na dinâmica das escolas, como também, na formação dos professores e nas relações família-escola. Vê-se com isso uma força transformadora, a fim de que a inclusão educacional seja, também, uma inclusão social. De acordo com o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (*International Disability and Development Consortium - IDDC*) sobre a educação inclusiva, realizado em 1998 na Índia, um sistema educacional inclusivo é aquele que abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos:

- Reconhece que todas as crianças podem aprender;

- Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde;
- Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças;
- Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;
- É um processo dinâmico que está em evolução constante;
- Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais. (Almeida, 2011, p.1)

2. A FUNÇÃO DAS ESCOLAS INCLUSIVAS

A escola corresponde a um espaço onde a amplitude do termo inclusão está presente, pois é nela em que estão contidas as mais diversas formas de exclusão através da história de todos que a fazem. Parece um paradoxo, mas se agora pensamos na escola para todos isso evidencia que sua realidade não tinha sido essa. A função da escola para o desenvolvimento de muitos é fundamental, não apenas pelo seu caráter educativo, mas também, pelas várias oportunidades de interação entre os sujeitos e ativação das diferentes formas de respeito e aceitação de todos para todos. Quando falamos na educação escolar de pessoas com necessidades especiais, percebemos ainda mais forte a função desse espaço, tendo em vista os traços, acentuadamente estigmatizantes, pelos quais são marcados esses indivíduos na sociedade. Como nos lembra Vargas (2010)¹ “a escola para a maioria dos alunos com NEE é às vezes a única atividade social da qual participam, principalmente os que se incluem nas classes mais baixas”.

A Declaração de Salamanca (1994) evidencia a função das escolas inclusivas ao observar que:

¹ Este texto está em uma revista de publicação eletrônica, não contendo número de páginas.

seu mérito não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (p.4)

o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. (p.5)

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (p.5)

Essa posição a ser tomada pela escola altera drasticamente sua prática até então, ao exigir o reconhecimento e a valorização da diversidade, o conhecimento dos déficits de aprendizagens e deficiências das mais diversas ordens; o respeito aos ritmos pessoais na aprendizagem e, sobretudo, a constatação de que todos são capazes em sua singularidade e têm o direito de estar entre seus pares em um processo de inclusão ampliado, pois é na partilha do espaço comum que se dará não apenas a situação de instrução, como também, a vivência de princípios como solidariedade, respeito e cooperação. Como ratifica a Declaração (1994, p.8): “Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente.”

A adaptação curricular para o ensino dos sujeitos com NEE dentro das salas regulares está prevista nos documentos que amparam a inclusão educacional, porém pode reforçar apenas a integração, caso seja entendida como um currículo diferente do que é vivenciado por toda a turma, ou seja, há que se conhecer e praticar adaptações curriculares, a fim de que este instrumento para inclusão não tenha a finalidade inversa de reforçador das diferenças.

Mantoan e Prieto (2006) nos referenciam que a inclusão escolar de sujeitos com NEE é o resultado de um percurso que começa com a prática do assistencialismo,

passando pelas preocupações médico-terapêuticas dos ditos dementes, como eram chamados aqueles que apresentavam quaisquer transtornos, até o movimento de integração, onde os estudantes estavam dentro das instituições, já perspectivando uma interação maior entre todos, mesmo que de forma discreta. Essa dinâmica de inclusão/exclusão ainda é prática comum em muitas escolas, tendo em vista vários fatores a começar pelas tentativas de não matricular estudantes com alguma deficiência nas salas regulares; a falta de preparo do professor em lidar com a deficiência em si, bem como, criar estratégias de ensino dentro de um currículo adaptado às necessidades de cada um; os pais que às vezes não exigem uma aprendizagem significativa para seus filhos, com medo de que eles sejam ainda mais marcados pela segregação, enfim, poderíamos elencar uma série de circunstâncias que a inclusão como verdadeiramente se pensa, ainda está longe de acontecer.

A entrada da criança na escola representa um grande salto em seu desenvolvimento. Do ponto de vista quantitativo, amplia seu universo social, cria responsabilidades, aumenta suas atividades e; do ponto de vista qualitativo a escola corresponde ao prolongamento do lar, é nela que novas experiências surgirão, serão criados laços afetivos significativos, circunstâncias de derrota ou fracasso, dentre outras, marcadamente decisivas na maneira de ver o mundo. Portanto, “cabe a escola explorar suas motivações, canalizar suas energias e, sobretudo, orientar a formação de sua personalidade” (Souza, 1970, p.9). Assim, queremos uma escola que não seja responsável apenas pela formação acadêmica de seus estudantes, mas uma escola que assuma a função própria do espaço que lida com pessoas, e conseqüentemente com as mais diversas emoções, percepções, sentimentos e afetos resultantes desse encontro. O que queremos dizer é que, a escola é também um corpo vivo nessa interação.

Quando os pais recebem o diagnóstico de que seu filho possui uma limitação física, psíquica e ou cognitiva, seja ela aguda, severa, crônica ou não, uma série de situações passam a ser vivenciadas do ponto de vista concreto e simbólico, afinal, aquele filho foi objeto de idealizações desde a sua concepção e agora já não corresponde aos mesmos anseios dos pais, principalmente por não verem viabilidade para suas projeções. As experiências de vida dessa criança muitas vezes não serão

típicas a essa fase da vida. Com o tempo, o sentido vincular passa a gerir a relação de pais e filhos e as superações começam a ser visualizadas. Na escola, a chegada de uma criança com deficiência também não se dá sem angústia, transita pelo campo da incerteza, não se encontra sentido para a aceitação da diferença, no entanto, se a afetividade fecunda as relações, estas se dão com muito mais sucesso.

É o que apontam vários estudiosos como Marchesi (2001) ao indicar uma abordagem das percepções do próprio aluno; Edgar Pereira (2001) quando fala sobre uma dialogicidade mútua entre professor e aluno; Isabel Sanches (2001) ao propor um investimento no envolvimento com o aluno; Eugênio Cunha (2011) ao observar o valor proeminente do afeto na superação das dificuldades; João Barroso (2003) ao apontar o sentido de pertença, para se sentir incluído. Enfim, poderíamos citar uma gama de estudiosos que constataram na prática o sucesso na aprendizagem quando se tem uma relação afetuosa suficiente.

Nem sempre a escola representou a primeira ampliação social. A instrução nas famílias abastadas era dada em casa, por mestres que capacitavam à criança a ler, contar e seguir a mesma linhagem de seus pais. Quando surgiram as escolas, estas continuavam sendo exclusivas aos nobres. Ou seja, seletiva e alheia à realidade social de todos, servindo à manutenção de uma linhagem foi se especializando em interesses particulares, evidenciando positivamente as características dos que estavam dentro em detrimento dos que estavam fora. “A escola existia mais para impedir que, propriamente, promover” (Werneck, 2002, p.63). Diferentemente do que ocorre em casa, a escola tem como marca sistematizar o conhecimento. Deve, portanto, criar condições propiciadoras para tal, implementando programas que atendam às questões da Educação Especial ou tão-somente diversificando o ensino, o que já traz uma conotação de abertura ao novo, respeito às diferenças.

Rodrigues (2001, p.16) lembra que “no século XIX a escola laica, universal e obrigatória surge com a intenção de dar a totalidade da população uma base comum quanto aos instrumentos da cultura trazendo com isso uma dissipação das diferenças sócio-culturais dos alunos”. No entanto, essa mesma escola que surge em detrimento da industrialização, exclui a partir do momento em que promove somente aqueles que

melhor se adaptem às novas condições econômicas. Barroso atenta para esta questão dizendo que:

a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação de sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários para gerir os anseios de uma escola para todos. (2003, p.31).

Esta realidade se arrasta até nossos dias, ao observarmos currículos que não atendem à diversidade, conteúdos pouco significativos, prática profissional incoerente e gerenciamento escolar que suplanta o bem comum.

Ainda seguindo esse aspecto, Rodrigues (2003, p.91) afirma que:

A escola foi criada numa lógica que, recusando formalmente uma valorização dos contextos socioculturais dos alunos, acabava por valorizar diferentemente os alunos que, conforme os seus códigos culturais, se identificavam com os que eram veiculados pela escola.

Desse modo, segundo esses autores, não vemos nesse percurso que a escola tenha surgido como possibilidade de ascensão, mas como reforçadora de desigualdades ao eleger aqueles que socialmente já estavam numa posição de destaque ou preparar uma massa proletária em sua atividade de servir. Mencionando o nascimento da escola Sacristán (2001, p.21) aponta para essa questão ao dizer que:

para o Estado, a educação universalizada representa um instrumento de socialização eficaz para a catequização dos menores, para melhorar a sociedade e preparar a população trabalhadora – utilidade esta logo percebida pela população operária.

No processo de inclusão escolar é um equívoco acreditar que para a escola alguns vão aprender e outros para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para

todos, desse modo, busca-se uma escola integradora e não segregadora. Vê-se que este é um resquício do plano de surgimento da escola. Dito por Rodrigues (2001,p.16):

A escola tradicional constitui-se para homogeneizar as experiências acadêmicas para todos os alunos. Porém, os alunos com qualquer necessidade especial de educação não poderiam ser integrados nela, dado que rompiam essa regra fundamental de homogeneidade.

Observa-se que muitos estudantes se sentem desvinculados do processo de aprendizagem pelo tipo de ensino oferecido na escola, com rigidez nos objetivos educativos, conteúdos homogeneizados, pouca ou nenhuma possibilidade de organização flexível nos currículos e um evidente desrespeito à diversidade cultural, e nesta subentenda-se social, econômica e religiosa. Rodrigues (2001) desperta uma reflexão acerca desta falta de pertencimento do estudante com NEE ao afirmar que estes são vistos como devedores, mas que com o processo de inclusão passam a ser credores de uma escola eficaz e aberta a um maior número de alunos que de outra forma estariam excluídos do progresso em sua aprendizagem. Assim sendo, precisamos além da inclusão, onde os estudantes partilham o mesmo espaço, de uma educação inclusiva que corresponde ao processo em que a escola promove aprendizagens significativas a todos sem distinção ou seleção por deficiências. De acordo com esta questão o princípio da cooperação intermedia o percurso, tendo em vista em que todos aprendem uns com os outros, gerando a sensação de fazer parte.

Barroso (2003, p.27) adverte para as formas de exclusão criadas pela escola, elencando:

- I – A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora;
- II – A escola exclui porque põe fora os que estão dentro;
- III – A escola exclui “incluindo”;
- IV – A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

Nildecoff (2001) sinaliza que a escola ajudará o sujeito a crescer e se tornar verdadeiramente homem, ou seja, um indivíduo capaz de criar e transformar a realidade que o circunda estando em comunhão com os seus semelhantes. Para tal a função da

escola seria de “dar instrumentos às crianças para a análise da realidade e iniciá-las na experiência da reflexão e da ação em grupo” (p.7). Assim, pensamos que as crianças que apresentam alguma deficiência e que estão inseridas na escola, devem também, dispor de instrumentos apropriados às suas necessidades naquele momento e que, através disso, possa nas palavras de Nildecoff fazer-se homem plenamente, gozando dos mesmos direitos que os demais e, sobretudo, tendo participação ativa na sociedade.

Acerca dessa questão nos lembra Vargas (2010) “que não bastam espaços físicos adequados, currículo adaptado, professores bem preparados, equipe multidisciplinar, se todos os estudantes não forem respeitados em suas ‘potencialidades’”. Evidenciando aquilo que trazem de melhor.

O assistencialismo foi durante muito tempo a razão principal no atendimento aos grupos minoritários, no entanto, nenhum avanço significativo ocorreu na vida dessas pessoas, pois não dispunham da “igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (Mantoam e Prieto, 2006, p.20).

A esse respeito podemos pensar que educar é, antes de qualquer coisa, ensinar sujeitos a pensar por si mesmos e a realizar ações que terão livremente decidido, como lembra (Meirieu, 1998). Sabemos que estar imbuído neste movimento não é fácil devido aos currículos conteudistas que temos nas escolas, que preparam o estudante para ser um grande competidor. O aluno “nota dez”, o “número um” dos vestibulares, o “concurseiro” de plantão, para citar algumas das expressões onde só a escola se promove.

Caminhar junto a esses conteúdos, com propostas que efetivem o processo de aprendizagem e o torne mais fluente, é absolutamente possível. Morin (2001) lembra que a história não avança de modo frontal como os rios, mas por desvios que decorrem de inovações, criações internas, acontecimentos ou acidentes externos. Atentamos ao pensamento de Fierro (2004) quando diz que tudo pode ser ensinado e tudo ou quase tudo pode ser aprendido desde que se proporcionem as experiências apropriadas. Assim, observamos que o trabalho não apenas do professor, mas de toda comunidade escolar deve estar em sintonia com as necessidades apresentadas. Afinal, não existem fórmulas

à inclusão, pois o que serve a uns pode não servir a outros, por isso, incluir é pensar a partir das singularidades.

A expressão necessidade educativa especial torna-se incoerente quando relacionada a apenas um grupo de estudantes, já que todos em determinado momento de sua formação acadêmica apresentam uma necessidade especial de acompanhamento. As necessidades educativas especiais devem servir como eixo norteador de uma demanda, jamais possuir valor discriminatório, onde categorias nosológicas ditam características esperadas. A Declaração de Salamanca (1994, p.3) tenta dirimir esta questão com um texto coerente e esclarecedor ao pontuar que:

o termo "necessidades educativas especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educativas especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educativas especiais em algum ponto durante a sua escolarização.

Devemos nos tornar atentos a isso para que o trabalho não tenha o efeito inverso de incluir aqueles com necessidades especiais, esquecendo os demais alunos, também com suas necessidades prementes de aprendizagem e consequentes limitações, tão comuns no percurso do desenvolvimento. Certamente que se torna mais fácil lidar com aquilo que conhecemos, não na posição de especialistas que veja a parte pelo todo ou a deficiência como irremediável, devemos na verdade, saber do limite do nosso aluno para melhor propor estratégias, e que essa não seja sua marca de registro, mas tão-somente, um ponto a ser superado com a aquisição de novas habilidades e desenvolvimento de potencialidades. Nas palavras de Canguilhem (2009), que tão bem soube descrever a diversidade de formas de encarar o normal e o patológico ao longo dos tempos:

O que é um sintoma, sem contexto ou pano de fundo? O que é uma complicação separada daquilo que ela complica? Quando classificamos como patológico um sintoma ou um mecanismo funcional isolados, esquecemos que aquilo que os torna

patológicos é sua relação de inserção na totalidade indivisível de um comportamento individual. (p.54).

Acertadamente Morin diz que “toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o” (2001, p. 82). É exatamente dentro desta linha de pensamento e ação que a Educação para a Inclusão deve ser construída, onde a partilha é a palavra-chave. Partilha da experiência familiar, partilha de conhecimento dos profissionais ligados à educação ou fora dela, partilha de intuição, da solidariedade, do querer fazer, partilha, sobretudo, de histórias de vida tão marcadas pela segregação. Nosso estudante é antes de tudo um sujeito e um sujeito em movimento, devendo ser percebido em sua singularidade. Caso este possua uma necessidade especial de educação esta será uma das formas de lidar com ele, não a única.

Esteban (2008, p. 06) atenta para essa questão ao revelar que “as experiências mostram que garantir o ingresso e a permanência na escola é condição necessária, mas não suficiente, para produzir uma efetiva democratização do acesso aos conhecimentos socialmente relevantes”. Tanto porque manter o aluno na escola por si só já se constitui numa condição de muitos desafios, sendo o aporte legal apenas um dos suportes a esse fim. Como lembra Marchesi (2004, p. 22) “a necessidade de integração surge do direito dos alunos e é a concretização na prática social do princípio da igualdade: todos os alunos devem ter acesso à educação de forma não segregadora”.

Pensando em Dubet e referenciando seu livro de 2008, *O que é uma escola justa? – A escola das oportunidades*, Giovanni (2011) alerta que a exclusão escolar é o resultado incoerente de uma escola democrática de massas que afirma, num só instante, a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos, e apregoando princípios ideológicos, continua a excluir. Repetidamente nos deparamos com essa realidade, onde as mesmas convicções que fizeram surgir a escola norteiam a função escolar de hoje.

Com a inclusão queremos uma escola que acolha a todos, independentemente de seus transtornos ou *déficits* de aprendizagem, bem como suas

limitações cognitivas e motoras, tendo em vista, que esse projeto trouxe consigo as ideias de acessibilidade e adaptações necessárias à viabilidade de seu programa. Resgatando com isso a missão utilitária da escola que é a de ascensão social através do conhecimento e integração das diferenças em um só espaço. “Uma escola inclusiva tem de ser capaz de olhar para a diferença de cada um como mais-valia e essa diferença servir para enriquecimento do grupo e de cada um em particular”, é o que afirma Sanches (2001, p. 91).

3.O PROFESSOR, UM AGENTE ATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O educador desempenha uma função preponderante em todo o processo de inclusão, pois este “deve colocar-se a serviço da solicitação expressa pelos sujeitos; o respeito desta solicitação é indiscutível. Não levá-la em consideração é desprezar os sujeitos, afastar-se deles e, portanto, renunciar, mais cedo ou mais tarde, a um mínimo de eficácia” (Meirieu, 1998, p.31). “Os saberes são necessários, porém antes de distingui-los, de hierarquizá-los e de considerar sua pertinência, por que não nos determos naquilo que permite a mobilização na ação profissional cotidiana” (Perrenoud, 2001, p. 18).

Diante dessa questão Meirieu (1998, p.31) remonta ao comportamento que se tornou “essencial” na prática dos professores que é “fazer com que o sujeito adquira as competências técnicas que serão mais úteis à sociedade na qual se encontra”. Fazendo com isso que o sujeito realize aprendizagens destoantes de seu projeto pessoal. Na Declaração de Salamanca (1994) a função dos professores para uma educação inclusiva é evidenciada, porém lhes são requeridas garantias de que desde sua formação esse profissional tenha o suporte necessário na atuação da educação especial, como também, programas contínuos de treinamento sejam oferecidos como suporte à prática profissional nessa área. Para tal é preciso que:

no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (p.11)

Sanches (2011) aponta para uma formação de professores ligada aos novos contextos educativos e que seja oferta de um manejo seguro à inclusão de todos:

Podemos afirmar que a formação de professores para uma educação inclusiva, ou seja, uma educação para todos e com todos, tem de ser feita em interação estreita com os contextos educativos, partindo da compreensão dos problemas reais para a sua resolução, sem excluir, naturalmente, a cooperação com os outros, exteriores à situação e ao próprio contexto. (p.150)

Sem dúvida que lidar cotidianamente com tantas dificuldades expressas e urgentes torna no mínimo o trabalho complexo. Afinal, a escola acaba sendo continente de toda uma história de preconceitos, desvalorização e segregação marcadamente arraigados na experiência de vida desses personagens. Como nos lembra Bauman (2007):

Ainda que os estranhos não se tornem objetos de agressão patente nem de ressentimento declarado, sua presença no campo de ação permanece desconcertante, tornando absurda a tarefa de prever os efeitos das ações e suas chances de sucesso ou fracasso. (p.91)

A relação do professor com seus alunos incorre em fator essencial para aquisição do conhecimento, uma relação afetiva equilibrada traz consequências na formação do autoconceito dos estudantes, bem como na forma como o professor lida com as dificuldades. Apesar disso observamos as palavras de Tapia (1999, p.26) “se o aluno vir que se valoriza o progresso pessoal contínuo e não as notas ou a posição que se ocupa com relação aos demais, tenderá a prestar atenção a todo aquele que o ajuda a progredir”. Portanto, ficar atento ao desenvolvimento do estudante em suas novas aquisições e, sobretudo, com referência aquilo que ele já dispunha, é uma tarefa, essencialmente docente.

Nesse sentido vemos que respeitar a espontaneidade com que o sujeito faz suas descobertas; ofertar um canal de livre expressão às emoções; acompanhar o desempenho sem pressões tolas que levem ao entravamento do processo de aprendizagem, além de intervir no modo como se dá a receptividade dos seus pares. Como observa Meirieu (1998, p. 31) “educar alguém é ensiná-lo a pensar por si mesmo e a realizar apenas as ações que terá livremente decidido”. Nesse tipo de educação temos o preceito do respeito pela diferença e a criação de um ambiente que capte as reais necessidades dos estudantes a fim de viabilizar uma aprendizagem coerente com o contexto de vida de cada um.

Nas palavras de Sanches (2001, p.91) temos que “nenhum professor pode dormir descansado sabendo que a sua mensagem não está a ser recebida pelos seus alunos. Longe vai o tempo em que um bom professor era aquele (...) que detinha um saber inacessível para os alunos”. Com isso demarcamos que uma prática docente voltada para o sucesso de todos é compromisso de um professor responsável e aberto à diversidade. Principalmente pelo fato de questionar-se quanto ao seu papel e a função exercida corresponde de fato aquilo que ele pode fazer, até onde pode ir. Continua Sanches:

Numa escola inclusiva nenhum professor pode excluir o seu aluno sem se perguntar: o que eu deveria ter feito para que isto não acontecesse? Não poderia ter usado estratégias diferentes? Não poderia ter estado mais atento à falta de disponibilidade que este aluno tinha para aprender? Não poderia ter valorizado mais alguns pequenos progressos que ele tinha feito? Será que eu procurei a luzinha no fundo do túnel? (2001, p. 91).

Marchesi (2001) demarca a formação do professor como condição *sine qua non* ao bom desempenho do seu trabalho numa proposta que viabilize não apenas a aprendizagem, como também, as atitudes inclusivas perante a diversidade dos estudantes. O autor diz ainda que se o professor se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, tenderá a desenvolver atitudes negativas que comunam numa menor interação e atenção a estes

alunos. Marchesi não esquece também, que outros fatores têm implicação nessa questão como as condições de trabalho, valorização social do professor e retribuição econômica. No entanto, o que fica claro é que o tipo de formação agrega um valor essencial ao trabalho do professor, tendo em vista ter na prática de sala de aula a convergência de saberes necessários ao sucesso dos estudantes em aspectos que vão do sentimento de pertencimento à aprendizagem. Portanto, incluir é, sobretudo, oportunizar mudanças atitudinais.

Ainda acerca dessa questão nos lembra Marchesi (2001, p. 106) que “quando o ensino é eficaz, a ajuda prestada ajusta-se às possibilidades do aluno”, pois o trabalho do professor deve estar ligado a como aprende o aluno e a melhor forma de lhe ensinar, a partir de seus conhecimentos prévios com a estimulação de sua atividade mental, numa perspectiva construtivista, ou seja, destacando as potencialidades no lugar das dificuldades.

Que fique bem entendido que o professor não mudará a condição do estudante em sua deficiência ou transtorno, estes muitas vezes crônicos e severos; nem tampouco irá exercer a função de outros profissionais, também muito importantes no suporte ao desenvolvimento daquele sujeito. Porém, o professor não deve destituir-se de sua responsabilidade, sobretudo, profissional de mediar situações, criar estratégias, viabilizar recursos, propor alternativas, a fim de melhorar o padrão da aprendizagem. “Tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-las do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente” (Mantoan e Prieto, 2006, p.17). Compreendemos essa assertiva como o respeito aos iguais na aceitação de suas diferenças e peculiaridades. Eleição de um ponto de cuidado que não sirva como convergência, mas como lugar para uma possível ascensão.

Essa é a questão de que nos lembra Correia (2001, p. 131) “no caso da filosofia inclusiva, o papel do professor deverá conciliar-se com o papel de outros profissionais de educação e com os pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar”. Vê-se que o professor sozinho não dará conta da complexidade da inclusão, porque esta não se concentra unicamente na

escola, mas sem dúvida que neste espaço o professor é figura marcante. Tavares (2011) ao realizar pesquisa na área Sul da cidade do Recife, capital de Pernambuco, a respeito dos discursos e práticas no ensino público, observou que os professores questionados têm um conhecimento restrito acerca da legislação nacional e internacional sobre a inclusão. Ficando evidente um despreparo a partir da falta de uma noção básica de que a inclusão escolar de portadores de NEE se constitui em uma questão legal.

Sanches (2001), quando fala da escola que hoje não queremos, atenta para o professor que há algum tempo se sustentava numa postura acima dos outros, mas que atualmente não tem razão de ser em face às constantes mudanças sofridas pelo próprio saber na atualidade, então aquela era a situação em que:

professor e saber ao mesmo nível, mas em posição superior aos restantes utentes do espaço. Era assim o estatuto do professor. Como detentor do saber devia estar em lugar privilegiado para que a sua transmissão fosse o mais fiável possível. (p. 23)

Ainda lembrando Correia (2001) vemos a formação contínua e especializada como vias fundamentais para que o professor possa aprofundar e ou atualizar seus conhecimentos relacionados às práticas inclusivas, certamente que esta formação precisa de reparos ou redirecionamentos quanto ao seu percurso ou objetivo final. Sabendo que a formação geral do professor é muito importante, principalmente por ser personagem ativo nos projetos educacionais, observa Nóvoa (1995, p.28) “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento.”

O que Pereira (2001, p.65) nos diz acerca da educação mostra a beleza e a importância do trabalho do professor num campo tão complexo, que envolve em um só lugar as questões da sociedade e da cultura, o sujeito da parte e do todo:

A educação não existe ou só existe enquanto construto. O que existe são “educações”; miríades de, pode dizer-se, segmentos comportamentais educáveis ou a serem “educados”, resultantes de conteúdos socioculturalmente distinguidos e que se agrupam

progressivamente numa complexidade e dispersão próprias do labirinto que é o Homem.

Acreditamos que o bom trabalho do professor começa pela sua compreensão do que seja a inclusão escolar dos portadores de NEE. Como bem lembra Delores (2006, p. 26) “seja como for, não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores”. Pontuamos com isso que o professor é protagonista no processo de inclusão, não apenas por viabilizar a inserção das pessoas com necessidades especiais, mas por ter representado, até então, um instrumento de acesso ao conhecimento, uma ajuda na criação de significados e interpretações para a realidade circundante, enfim, mais uma possibilidade de interação entre o sujeito e o saber.

Cunha (2011) trata da realidade da inclusão escolar trazendo o enfoque para práticas pedagógicas e nos diz que a cultura acadêmica acabou imprimindo uma forma de ver o aluno e o professor, atribuindo-lhes funções e assim, instrumentalizando o que deve ser ensinado, como ensinar e como aprender. Observamos com isso que o sistema escolar foge à promoção da cidadania se viabiliza esse tipo de prática e estrutura-se numa postura verticalizada de ensino-aprendizagem. O que representa uma legitimação do poder social, cultural e econômico dentro da escola como nos diz este autor:

Passou a existir uma tendência fabril na escola, que reproduziu uma hierarquização de valores, culturas e saberes. Uma tendência que hoje ainda forja professores preocupados em ensinar o que se estabeleceu como certo, valorizando a cientificidade da sua disciplina, esquecendo-se da humanidade do seu ofício (p.22)

Em trabalho realizado com professores e gestores do interior de São Paulo acerca de suas concepções sobre a inclusão de pessoas com NEE, Sant’Ana (2005) constatou que, para esses profissionais, estar incluído é dividir o mesmo espaço físico que outros indivíduos, sendo que outras implicações do processo de inclusão não são referenciadas por eles. Atentando para isso, pontuamos uma formação de professores bem cuidada que irá beneficiar não apenas os alunos com necessidades

educativas especiais, mas a sala como um todo, afinal os medos ao mesmo tempo em que nos paralisam numa posição defensiva, também nos motivam a superá-los.

Desde a Declaração de Salamanca em 1994 vê-se orientado uma formação preliminar de professores com noções acerca das deficiências no intuito de uma aprendizagem consoante aos níveis de habilidades a serem desenvolvidas em cada circunstância:

39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, etc; (p.10)

41. As habilidades requeridas para responder as necessidades educativas especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores; (p.11)

42. Como forma prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de aposta e treinar pessoal menos experiente. (p.11)

Nesse sentido, observa Pereira (2001), ao tratar da prática profissional dos educadores que se fundamenta em formar e modificar comportamentos, mas numa lógica relacional mútua, potenciando competências nos mais diversos aspectos da vida humana, permitindo ao sujeito vivenciar experiências gratificantes, onde educador e educando estruturam pontos de equilíbrio na busca de significações para o mundo.

Para Sanches e Teodoro (2006) estudiosos que acompanham o percurso da inclusão desde o movimento da integração, numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva que é aquela em que a heterogeneidade não é um problema, mas um desafio à criatividade dos profissionais daquele meio, seguindo um movimento de mudança de mentalidades, políticas e práticas educativas.

As expectativas em relação às escolas inclusivas são altas, por parte dos setores públicos, das famílias e dos estudantes, mas nada impossível caso todas essas instâncias percebam que fazem parte da mesma construção e lutam pelo mesmo ideal que é o de diminuir as desigualdades e favorecer aqueles que em vários aspectos de sua condição humana foram estigmatizados e estiveram segregados de um bem-estar social, a partir de diferenças que não se justificam. Que se unam essas vozes na promoção de mentalidades abertas e respeito à diversidade. Afinal, a riqueza das escolas inclusivas está justamente em seu material humano que é capaz de moldar-se às situações, desde que tenha a disponibilidade necessária para vivenciar o novo, aceitando às diferenças pela sua complementaridade.

Como nos lembra Sanches (2005, p.128):

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física.

4.AS LEIS QUE AMPARAM A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O processo de inclusão nas escolas regulares para estudantes com necessidades educativas especiais acabou mostrando que a escola não prioriza o respeito pela diferença. Afinal foi necessário que uma legislação fosse construída para que a escola pudesse abrir suas portas a todos os alunos independentemente de suas necessidades educativas especiais ou não, tendo em vista que durante muito tempo prevaleceu a ideia de que os “sem deficiência” podem ser prejudicados pelos alunos “deficientes” na partilha do espaço comum. Uma dessas questões é a diferença entre inclusão e integração, palavras que por muito tempo foram entendidas como sinônimas, tendo na realidade, em termos educacionais, sentidos fundamentalmente diferentes. O ensino integrado refere-se às crianças com deficiência aprenderem de forma eficaz nas

salas regulares. No exemplo de uma criança com dificuldades auditivas integrada numa sala regular, espera-se que o uso de um aparelho auditivo lhe ajude na aprendizagem do que os demais aprendem, não sendo necessário que o professor ou outros alunos aprendam a língua de sinais. Ainda sobre integração e inclusão nos fala Warwick (2001) que a primeira tem a característica de contribuir para que as crianças estejam inseridas nos programas, muitas vezes inalterados, das escolas. Enquanto que “a inclusão sugere uma vontade para reestruturar os programas das escolas de forma a responder à diversidade dos jovens que a frequentam” (p.112). Nesse mesmo sentido o autor constata que:

Enquanto a integração procurou, sobretudo, realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas questões (2001, p. 112).

Pensando nessa questão Vargas (2010) faz visualizar um excelente quadro das características que diferenciam e aproximam esses termos ao mostrar que inclusão e integração têm significados parecidos, filosofias diferentes, mas com objetivo semelhante. Portanto, “uma verdadeira inclusão é aquela que exige rupturas no sistema e o envolvimento de todos, enquanto que a integração pede concessões e seleciona somente excluídos aptos”².

A inclusão educacional se coloca como o saldo positivo da integração, onde a questão de partilhar o mesmo espaço foi pensada levando agora em consideração a qualidade da proposta de ensino para todos, sendo as pessoas com necessidades educativas especiais alvos de novas aprendizagens, aqueles que vão à escola para também aprender e desenvolver potencialidades. Assim, a inclusão rompe com alguns dos princípios da integração e torna-se uma proposta de maiores possibilidades para os que não estavam plenamente envolvidos nos canais de ensino. Certamente que muita coisa precisa ser pensada para que de fato a inclusão ocorra, afinal falamos em inclusão escolar, mas fechamos os olhos à escola que em seus detalhes segrega. Como nos diz

² Esta publicação foi feita em revista eletrônica não contendo número de páginas.

Marchesi (2004, p.38) “a ênfase nos aspectos comuns da aprendizagem destaca o aspecto mais rico e positivo das escolas inclusivas”. Ou seja, a inclusão escolar é um processo que parte do pressuposto de que todos são capazes de aprender num espaço comum, regidos pela aceitação e pelo respeito das particularidades de cada aluno/sujeito.

A inclusão escolar é um tema que vem sendo debatido há algum tempo onde toda uma legislação foi criada a fim de respaldar sua prática. No entanto, o direito a educação não se limita a cumprir o que esta na lei, é preciso um ensino de qualidade e aberto às diferenças com práticas educativas que visem à plena inclusão escolar. “Não podemos estar seguros de nossos direitos pessoais se não formos capazes de exercer direitos políticos e fizermos essa capacidade pesar no processo de elaboração das leis” (Bauman, 2007, p.68). Sendo assim, não basta estar matriculado, ao estudante com necessidade especial de aprendizagem é necessário e possível ofertar um ensino em que suas habilidades sejam trabalhadas.

Na referência das leis que sinalizam para a questão da inclusão educacional encontramos na nossa Constituição de 1988 em seu Artigo 208 Inciso III menção ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, onde a palavra “preferencialmente” dá margem a uma série de possibilidades, inclusive ao descumprimento, mas foi nesse documento que vislumbramos uma abertura às discussões acerca da educação de pessoas com deficiência nas salas comuns, mesmo que como indicação imprecisa ou necessitada de suporte que a assegure.

Em março dos anos de 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, trazendo uma série de mudanças ao levar vários países, principalmente o Brasil, a voltar-se para reformas educacionais urgentes e necessárias. Em linhas gerais vemos no documento resultado dessa Conferência uma forte relação entre educação e equidade social na elaboração de estratégias no sentido de oportunizar uma educação básica para todos. Em seu artigo 3 vemos descrito que:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (p.4)

Na condição de reduzir as desigualdades já observamos que não cabe restringir o acesso a grupos deixando outros à margem dos benefícios e direitos instituídos a todos. Isso está ratificado ainda neste artigo:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (p.4)

Acreditamos que a Declaração de Salamanca em 1994 representou um marco na prática da inclusão por dar ênfase à qualidade e repensar conceitos de forma coerente vislumbrando um modelo de aplicação lógico. Esta Declaração é o resultado da representação de 88 governos e 25 organizações reunidas em assembléia, em Salamanca, na Espanha, a fim de discutir e direcionar questões urgentes na educação de crianças, jovens e adultos portadores de NEE dentro do sistema regular de ensino. Seu princípio gira em torno da equalização de oportunidades, no sistema educacional, para pessoas com deficiências, sendo o Estado o demandado a essa questão. Como resultado dessa assembléia fica instituído que

aqueles com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; (p.01)

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.(p.01)

Ao Estado são conferidas obrigações legais que devem ser cumpridas a fim de que funcionem como um dos meios de efetivação da inclusão escolar de todos.

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.(p.01);

adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.(p.02)

Com a Declaração de Salamanca (1994) vemos mais próximo uma concretização dos ideais da inclusão ao se constituir de um chamado aos governos, aos profissionais, aos pais e a sociedade em geral na luta contra as desigualdades, além de servir como âncora a favor dos excluídos quando demarca a condição de que todos podem aprender com todos e que as limitações podem ser superadas na partilha das experiências em comum. Esse texto está pautado nos Direitos Universais do Homem, fazendo em cada um dos pontos abordados um alargamento das condições que favoreçam aqueles que até então foram tratados diferentemente em sua igualdade. Para isso indica ao Estado que:

encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educativas especiais. (p.02)

Acreditamos e proclamamos que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;(p.01)

toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.(p.02)

Em 1999 acontece a Convenção da Guatemala com a finalidade de eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, favorecendo sua integração plena à sociedade e significando mais um aporte legal na luta a favor da inclusão de todos, assim define:

discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, conseqüências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (p.3)

Esta Convenção foi ratificada pelo Brasil em 08 de outubro de 2001 através do Decreto n.º 3.956 que elenca os princípios de proteção dos portadores de deficiência e se compromete a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade. (p.3)

Dez anos depois da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorre em Dakar, no Senegal um encontro entre os participantes da Cúpula Mundial de Educação que resultou na Declaração de Dakar, tendo como objetivo fazer uma reafirmação da EPT ao validar esforços num compromisso coletivo para a ação. Desse modo, vemos indicado neste documento que:

Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. (p.8)

O princípio dessa declaração passa a ser antes de tudo um apoio para alcançar os objetivos e metas instituídas na Declaração de EPT, sendo com isso um plano de ação a esse fim:

Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. (p.8)

Aos governos, associações e grupos participantes da Cúpula Mundial são conferidas obrigações a fim de tornar viável a inclusão de todos como:

criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos. (p.9)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pontua em seu Art. 1º que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Adiante nenhum outro artigo trata que esses possíveis campos de atuação estão restritos a sujeitos específicos, ou seja, todo e qualquer indivíduo está apto a receber educação e participar de seus processos.

A Declaração Internacional de Montreal, aprovada em junho de 2001 no Canadá, se constitui em um suporte muito importante no processo de inclusão aqui

mencionado, sendo clara ao observar os impactos de uma sociedade inclusiva “o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável” (2001, p.1). Depois dessa tomada de consciência a Declaração pontua que a promoção da inclusão se constitui em via de mão dupla, com direitos e deveres dos cidadãos. “Todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos” (2001, p.1).

De modo mais específico esta Declaração trata em outubro de 2004 da deficiência intelectual e o que pode ser feito no campo educacional para que os indivíduos nesse espectro sejam incluídos no processo de formação escolar não apenas pelo seu direito de igualdade, mas conforme necessidades demandadas por eles mesmos:

O direito a igualdade para as pessoas com deficiência intelectual não se limita à equiparação de oportunidades, mas requerem também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios. (p.3)

Aqui no Brasil com a Resolução 2 de 11 de setembro de 2001 se institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, p.9).

Ainda conforme essa Resolução, em seu Art. 5º, consideram-se educandos com necessidades educativas especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (p.39).

Como resultado dessa determinação há uma ampliação da população referida e o acesso torna-se viabilizado, mesmo sabendo que muitas escolas tentam cumprir o direito apenas matriculando, o que para Mantoam e Prieto (2006, p.69) a Educação Inclusiva está para além da construção dos direitos, “fazer que os direitos ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente e construir respostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos”. Observa-se com esta ideia que a escola deveria desde sua base, ser espaço acolhedor das diferenças já que estas por si só propiciam desenvolvimento ao educando tornando-se critério de qualidade a educação na diversidade.

Ainda no início deste século, acontece em março de 2002 a Declaração de Madrid, movimento em que mais de 600 participantes do Congresso Europeu sobre Deficiência estiveram reunidos a fim de construir parâmetros conceituais para as atividades a serem desenvolvidas no Ano Europeu das Pessoas com Deficiência em 2003. Com uma repercussão para além da União Europeia, este documento mostra-se de grande valia ao elencar atitudes e planos de ação possíveis a favor da ascensão dos portadores de deficiência, mas sem características paternalistas ou de assistencialismo:

- Pessoas com deficiência devem ter acesso a serviços sociais e de saúde e serviços educacionais e profissionais, existentes na comunidade, e a todas as demais oportunidades disponíveis para pessoas não-deficientes. A implementação de tais abordagens inclusivas para com a deficiência e com as pessoas que têm deficiência requer mudanças nas atuais práticas sob vários aspectos. (p.4)

Quanto à educação vemos citado na Declaração um reforço à responsabilidade do sistema educacional evidenciando também, sua condição mais propícia de servir como disseminadora da inclusão. As escolas como espaços privilegiados na promoção de atividades solidárias e práticas de não-discriminação através de políticas de conscientização:

As escolas devem assumir um dos papéis principais na disseminação da mensagem de compreensão e aceitação dos direitos das pessoas com deficiência, ajudando a banir medos, mitos e concepções falsas, e apoiando os esforços da comunidade inteira. Devem ser aumentados e extensamente disseminados os recursos educacionais destinados a ajudar os alunos: 1) a desenvolver neles mesmos e nos outros um senso de individualidade em relação à deficiência, e 2) a reconhecer mais positivamente as diferenças. (p.7/8)

É necessário realizar a educação para todos com base nos princípios de participação plena e igualdade. A educação desempenha um papel principal na definição do futuro para todas as pessoas, sob os pontos de vista pessoal, social e profissional. O sistema educacional tem de ser, portanto, o lugar principal para garantir o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, o qual permitirá que crianças e adolescentes com deficiência sejam tão independentes quanto possível. O sistema educacional é o primeiro passo em direção a uma sociedade inclusiva. (p.8)

“Em uma sociedade onde os valores individualistas são supervalorizados, a educação é considerada um consumo ou um investimento da pessoa a serviço de seu próprio sucesso, de sua felicidade, de seu equilíbrio” (Perrenoud, 2001, p.31). A esse respeito não podemos deixar que as desigualdades sociais favoreçam atitudes preconceituosas, onde o sucesso escolar é destinado a poucos.

“Toda aprendizagem verdadeira exige uma ruptura com antigas representações ou preconceitos anteriores. Requer, portanto uma intervenção externa ou uma situação específica que obrigue o sujeito a modificar o seu sistema de pensamento” (Meirieu, 1998, p.31). A despeito disso Morin (2001, p. 81) aponta que “o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não seria criação”. Temos com isso que a

inclusão dos portadores de NEE se faz em processo, não existe nada que possa determinar os resultados, no entanto, inúmeros canais de acesso a aprendizagens significativas a todos, foram visualizados ao se pensar uma educação compartilhada. Pois não é uma questão de estar juntos, mas, sobretudo, de partilhar experiências de solidariedade, ajuda mútua, respeito às limitações do outro, aceitação das diversas formas de estar no mundo, assim como, a busca de possibilidades alternativas para que a aprendizagem chegue a todos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Art. 53 não deixa dúvidas quanto o direito à educação por parte de toda e qualquer criança, acenando ainda para a promoção de um ensino que vise o desenvolvimento profissional e gerador de autonomia. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”(p.20), assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos. (Brasil, 1990)

Para que estes recursos sejam viabilizados dentro das escolas é sistematizado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, onde se “dispõe sobre a prestação de apoio técnico e financeiro por parte da União para os sistemas públicos de ensino com finalidade de ampliar a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matrícula na rede pública de ensino regular” (Brasil, 2008).

Contamos ainda com a Convenção da Deficiência que representa o primeiro tratado dos direitos humanos do século XXI sobre os direitos da pessoa com deficiência, tendo a Educação Inclusiva como direito de todos. Ocorrida em 25 de agosto de 2006 em Nova Iorque com a participação de diversos Estados em uma convenção preliminar

das Nações Unidas. Depois de muitas revisões a fim de optar pela expressão “inclusão plena” em detrimento da “educação especial”, foi substituído o termo tendo como resultado elementos significativos contidos em seu artigo 24:

Nenhuma exclusão do sistema de ensino regular por motivo de deficiência.

Acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais.

Acomodação razoável das exigências individuais.

O suporte necessário dentro do sistema de ensino regular para possibilitar a aprendizagem, inclusive medidas eficazes de apoio individualizado.

Poderíamos citar uma lista significativa de registros legais, porém este não é o objetivo específico deste trabalho. Contudo, descrevemos aqui algumas das medidas de lei que amparam a inclusão escolar, mas que por si só não garantem o ensino de qualidade aos portadores de NEE ou sequer o reposicionamento dos profissionais em sua prática docente. Como conclui Hegarty (2001) evidenciando a urgência de uma reforma na educação:

A necessidade que existe é a de uma reforma global e abrangente que proporcione a emergência de novas escolas que incluirão e que educarão bem não só os alunos que se encontram atualmente excluídos, mas também os muitos alunos que frequentam a escola regular e nela recebem uma educação de má qualidade. (p.82)

A fim dessa reforma, evidenciando a educação inclusiva, o mesmo autor considera que “é necessário atuar na área curricular, na área da organização acadêmica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na aquisição e utilização de recursos” (2001, p. 82). Dando

ênfase ao processo de reforma na educação com vista à inclusão Marchesi (2001) referencia os valores e posturas do cidadão frente às estratégias inclusivas.

A prioridade da competência face à solidariedade, a maior importância outorgada aos resultados acadêmicos face ao desenvolvimento social e da personalidade e a concepção de que a presença de alunos com maiores dificuldades impede o progresso dos mais capazes são crenças muitas vezes implícitas que travam a extensão e a profundidade das reformas educativas. (p. 101)

Praticamente todos os autores que tratam do tema da inclusão educacional abordam o aspecto do currículo como condição essencial para o sucesso dessa prática. Cunha (2011) é um dos que cita a construção de um currículo funcional com atividades práticas em sala de aula, mas que reflitam na vida familiar e social do estudante. “O melhor é o currículo expressar o cotidiano do aprendente, o diálogo com o dia a dia” (p. 27). Para tal, mais adiante o autor elenca pontos que entende como fundamentais na construção de um currículo que terá a participação de toda a comunidade escolar que vai desde os gestores, passando pelos professores e coordenadores até a família. A saber:

Identificar o saber que o aluno já possui;

Estimular e privilegiar a comunicação;

Avaliar os recursos disponíveis;

Propor atividades de acordo com o aluno;

Estabelecer atividades inclusivas para serem realizadas também por toda a turma. (p. 28)

Com essa proposta observamos que o autor privilegia o envolvimento professor-alunos; alunos-alunos; escola-família. Além de um currículo voltado para a criação de estratégias que habilitem o estudante em sua atuação fora da escola. Tudo isso tomando conta de que um currículo para inclusão não incorra no efeito perverso da diferenciação curricular de que trata Roldão (2003), pois mesmo com a massificação da

escola onde a educação passa a ser direito de todos, a fim de uma população mais qualificada para o mercado de trabalho, essa instituição se mostrou inconsistente em alterar o esquema organizativo que lhe rege mantendo uma imobilidade estrutural que continua a homogeneizar.

Como referência de instituição que trabalha em favor da estruturação de políticas para inclusão, a partir do desenvolvimento de práticas que mostram resultados efetivos nessa área, assim como construções teórico-metodológicas que dão suporte ao tema, podemos citar o Centro de Estudos em Educação Inclusiva (CSIE) da Comunidade Britânica com sede em Bristol. A criação desses centros é de suma importância ao se configurar em espaços de ação onde as discussões resultam em avançados programas em Educação Inclusiva. Esses locais além de servirem como difusão de questões relevantes ligadas ao tema da inclusão, demarcam um referencial em atitudes possíveis num campo em que muitas das atividades propostas acabam paradoxalmente, viabilizando outras formas de exclusão.

Por fim, fica evidente que dentro de uma perspectiva inclusiva o aparato legal veio dar suporte a uma prática de respeito às diferenças, porém não é condição precípua para o sucesso, a realidade da inclusão ainda está um tanto longe daquilo que se almeja de fato. Diante do princípio de tantas leis vemos que todos os escalões da escola devem estar engajados nesse projeto, tendo em vista as atribuições conferidas a cada um deles e os benefícios gerados como produto desse processo. A sensação de bem-estar resultante de um trabalho bem feito por parte dos profissionais envolvidos; as emoções reveladas pelos pais ou cuidadores que vêem seus filhos longe dos estigmas pelos quais foram marcados há tanto tempo, adicionado de uma segurança ao compartilharem suas angústias com pessoas que aceitam seus filhos como são e o sentimento de pertença por parte dos estudantes ao estarem inseridos em um programa que valoriza e respeita sua condição.

Como encontramos na Declaração de Madrid:

- Legislações antidiscriminatórias provaram ser bem sucedidas para provocar mudanças atitudinais em relação a pessoas que têm deficiência. Contudo, a lei não é suficiente. Sem um forte

compromisso de toda a sociedade, incluindo a participação ativa de pessoas com deficiência e suas organizações para defender seus direitos, a legislação permanece como uma concha vazia. Portanto, torna-se necessário educar o público para dar suporte às medidas legislativas, para aumentar a sua compreensão sobre os direitos e necessidades das pessoas com deficiência na sociedade e para combater preconceitos e estigmas que ainda existem nos dias de hoje. (p.3/4)

De fato, a década de 1990 marcou uma efervescência na discussão do tema da inclusão, o que resultou na instituição de leis e criação de práticas inclusivas que buscam até hoje formas de consolidação. Portanto, são duas décadas de construtos teóricos e ações voltadas à efetivação da inclusão educacional de todos, com muitos avanços, inúmeros aspectos a serem pensados e recursos a serem mobilizados a esse fim. Sabemos que diversos fatores sociais isolaram as pessoas com deficiência ao longo da história, retardando seu desenvolvimento, porém, chegou a hora desses sujeitos serem protagonistas de suas próprias vidas na tomada de decisões que afetam diretamente sua experiência.

5. A EDUCAÇÃO PARA TODOS: A “INCLUSÃO EXCLUSIVA”

De modo mais específico abordaremos a seguir as questões da inclusão/exclusão no âmbito escolar, mais precisamente nas salas regulares de ensino, das pessoas com necessidades educativas especiais, com as propostas, Resoluções e Conferências constituídas a favor da inserção desses sujeitos. Ainda uma vez citando a Declaração de Salamanca (1994) e o que diz acerca da Educação como direito de todos, ressaltando o direito dos portadores de deficiência, seu acesso à instrução como resultado legal e fruto do seu desejo, bem como, a função e participação dos pais nesse percurso de formação acadêmica de seus filhos:

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto

quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (p.3)

Falando em inclusão para todos, não poderíamos deixar de citar a Declaração de Montreal no que diz sobre a deficiência intelectual, que sabemos foi eleita durante muito tempo, como a deficiência que sugeria o limite de acesso as classes regulares de ensino, mas que nesse documento vê-se declarado não apenas a igualdade de direitos fundamentais, como também, a inclusão pelas capacidades, oferecendo um contexto diferente ao que se pensava sobre essas pessoas:

1. As Pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. (p.2)

4. Os Direitos Humanos são indivisíveis, universais, interdependentes e inter-relacionados. Consequentemente, o direito ao nível máximo possível de saúde e bem-estar está interconectado com outros direitos fundamentais, como os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais ou outras liberdades fundamentais. Para as pessoas com deficiências intelectuais, assim como para as outras pessoas, o exercício do direito à saúde requer a inclusão social, uma vida com qualidade, acesso à educação inclusiva, acesso a um trabalho remunerado e equiparado, e acesso aos serviços integrados da comunidade. (p.2)

Segundo Mrech (2010) em seu levantamento conceitual sobre o que é a inclusão, elenca atribuições onde inclusão é ter o compromisso em:

atender aos estudantes portadores de necessidades especiais nas vizinhanças da sua residência;

propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes comuns;

propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico;

perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes;

levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência;

propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum. (2010)³

Ainda de acordo com Mrech (2010) é necessário que diferenciemos princípio da normalização do processo de inclusão, pois o primeiro diz respeito a uma colocação seletiva do indivíduo portador de necessidade especial na classe comum, onde o professor dessa sala não recebe um suporte do professor da área de educação especial e os estudantes nesse processo precisam demonstrar que são capazes de permanecer na classe comum. Já o processo de inclusão se refere a um percurso educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular. Entendendo a inclusão como um processo constante que precisa ser continuamente revisto.

Em sua pesquisa pela Universidade Federal de Santa Catarina, Rute da Silva (2011) observa que na década de 90, mais intensamente, o discurso oficial preconizou a necessidade de aumentar a escolaridade da população, como meio para melhorar as condições de inserção da economia no contexto mundial, agora marcado pela globalização deste setor. Com isso, acontece uma mudança no sistema educacional brasileiro no que diz respeito ao currículo, a formação de professores, a avaliação e a inclusão dos portadores de NEE, tendo em vista que estes sujeitos estavam inseridos num contexto que visava mais à socialização que a aprendizagem.

Foi também a partir desse contexto que em 1990 é realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada por organismos internacionais dentre estes a UNESCO, UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID). Os governos que dela participaram, assinando a Declaração Mundial de Educação para Todos, comprometeram-se em assegurar uma

³ Esta publicação foi feita em revista eletrônica não contendo número de páginas.

educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Temos descrito nessa Conferência que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). (p.3)

Observa-se uma relação forte entre educação e equidade social presente na Declaração, tendo em vista a necessidade de dar atenção especial aos grupos desamparados. Assim, há uma ampliação do acesso à educação, bem como a criação de estratégias de inclusão começando a partir de então a se pensar em propostas efetivas aos portadores de NEE dentro das salas regulares e a adequação de ferramentas úteis à melhoria da aprendizagem desses sujeitos. Outro ponto a ser salientado na Declaração é a abrangência também das famílias e da comunidade na qual estão inseridos os educandos. Este documento veio como que seguindo um percurso de abertura no âmbito da educação, previsto em outras Declarações e Conferências realizadas a esse fim. Pensamos a partir de então na proposta feita por Barroso (2003) para que a escola seja vista em função de quatro referenciais, sendo: o serviço local do Estado; a organização de profissionais; o serviço público de solidariedade social; a associação local. A fim de que se avalie que a inclusão não diz respeito à criação de direitos sendo função de um só setor social, ela parte de todos os setores pelos quais transita o sujeito.

Ainda, segundo Barroso, quanto ao serviço local do Estado “o objetivo é garantir que cada escola pública cumpra a missão educativa que o Estado deve assegurar, dentro dos princípios constitucionais de democraticidade, igualdade de oportunidades, equidade e satisfação dos interesses coletivos” (2011, p. 33). Estes são também os eixos norteadores da educação para todos em sua Declaração Mundial, uma missão a cumprir-se não sem dificuldades, tendo em vista impasses outros que entravam a escola. Afinal, vemos em Sanches (2011, p. 150) que “a escola não foi concebida para

incluir, mas sim para selecionar e formar os que ela própria, de acordo com os seus objetivos assentes no paradigma político-social vigente, considera os melhores”. Há que despir-se dos conceitos que embasaram uma prática de exclusão e esse processo não se faz sem arranjos e rearranjos, dificuldades que limitam, mas que não podem paralisar.

Em outra obra de referência Barroso (2003) articula a exclusão pela inclusão, com a imposição de modelos pedagógicos e padrões culturais uniformes, e a exclusão pelo sentido em que a lógica escolar faz com que “muitos alunos não encontrem na escola um sentido para sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida” (p. 27). Voltamos ao ponto das aprendizagens significativas a um contexto de vida, aplicação prática e coerente dos saberes transmitidos pela escola.

Giolo (2011) alarga ainda mais esse debate quando enfatiza que, “enquanto as políticas oficiais afirmam que estão direcionadas para oferecer oportunidades educacionais a todos indistintamente, a escola vai mantendo as classes populares num nível muito baixo de apropriação da cultura e da especialização” (p.37). Acerca desta questão, Silva (2011) em seu trabalho sobre a implementação de políticas públicas na educação para inclusão de portadores de NEE, observa que apesar de ter havido uma evolução na inserção desses sujeitos nas salas regulares de ensino, isto ainda é incipiente diante do que se propõe ao processo de inclusão.

Ainscow (2003) em suas pesquisas observou que o movimento pela integração de pessoas com deficiência cresceu na década de 70 em alguns países do Norte e que ainda nessa época, alguns autores se dividiram entre a ideia de que os serviços de educação especial segregados privam as crianças de aprendizagens reduzindo suas *chances* de desenvolvimento pessoal; e o argumento de que a integração nas escolas regulares pode levar o aluno com deficiência à discriminação e experienciar ofracasso acadêmico. Esse foi um período de incertezas e que até hoje mobiliza profissionais da educação a repensarem seu pensamento e sua prática, tendo em vista que a legislação, muitas vezes imposta, ameaça vários referenciais que vão desde a sua formação até seu fazer cotidiano em sala de aula.

Mesmo com as mudanças positivas trazidas pelas discussões acerca da Educação nas últimas décadas e, sobretudo, as reformas propostas por esses debates, não se deve esquecer que tudo nasceu da necessidade econômica dos países em face à globalização. Rute da Silva (2011) faz uma constatação a esse respeito ao dizer que o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, tão proclamado pelas Conferências e Fóruns mundiais de educação, dos quais o Brasil fez parte, seria estratégico para manter sob controle as pressões sociais das classes dominadas, desestabilizando as formas de resistências e a luta de classes. Ou seja, continua sendo necessário também adequar à escola aos critérios de produção capitalista, controle de produtividade, de avaliação dos resultados, economia de custos, e assim, seguir atendendo e tratando pobremente a pobreza.

É o que vemos na observação de Barroso (2003)

a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos e de todos (p. 31).

Desse modo, observamos que pensar em educação para todos não significa tão somente abrir as portas a uma demanda de estudantes, mas criar as estruturas necessárias a uma educação de qualidade com vias a aprendizagens significativas no sentido amplo do termo, onde o estudante seja aceito e valorizado pelo que é, sem que a sua deficiência seja condição para perpetuação de uma única forma de ensino.

Sanches (2001) já faz uma discussão de modo amplo acerca da questão dos saberes preconizados pela escola, assim como a utilidade de seus ensinamentos. Tendo em vista os sujeitos com necessidades educativas especiais terem também uma dimensão de aplicação desses saberes na sua vida prática, precisamos que a comunidade escolar esteja significativamente atenta às necessidades prementes dos sujeitos. Segundo a autora temos que: “a criação da escola como local privilegiado para as aprendizagens

veio deslocar e transformar as formas de abordagem das aprendizagens a realizar, descaracterizando-as dos seus locais de utilização”. (p.22)

Afim de uma prática inclusiva, Sanches (2005) revela o cuidado a ser tomado quanto a uma prática pedagógica que respeite as diferenças, mas que em nome de uma diferenciação não ratifique processos de exclusão, com a organização de um currículo diferente em vez de adaptações curriculares, posturas educativas ligadas somente à socialização que a aprendizagem:

A diferenciação que inclui não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º e os seus colegas fazem os exercícios do respectivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em atividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma.

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogêneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos. (p.134)

No artigo 3 da Declaração Mundial de Educação para todos que versa sobre a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, observamos que não se faz nenhuma restrição a povos ou pessoas que se incluirão nas reformas pensadas:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (p.4)

No artigo 2 quanto à expandir o enfoque, vemos uma preocupação com a qualidade, afim de que a educação para todos vá além da quantidade de pessoas e que possa oferecer de modo efetivo uma educação eficiente e eficaz nas necessidades. Com isso temos que:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. 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. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia. (p.4)

A educação para todos deve ter seus princípios norteados pela inclusão, como nos lembra Sanches (2011):

a construção de uma sala de aula inclusiva passa por perspectivar a educação para todos e com todos, sendo o professor da classe o responsável pela participação e a aprendizagem de todos os alunos, gerando e gerindo as condições e os recursos necessários para o seu sucesso (p. 140).

Portanto, inclusão na educação é uma educação para todos, ou seja, não se concebe pensar em uma sem a outra, são propostas intrínsecas. Afinal educação não pode ser um jogo de ganha-perde, mas sim, um processo de ganha-ganha em que todos os envolvidos são beneficiados.

Como nos lembra Silva (2011, p. 119)

a escola inclusiva depende de enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam, que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas à atitude com que se perspectiva.

É aí onde se faz necessário uma escola que estabeleça o suporte adequado ao professor, agente direto no processo de inclusão.

O conceito de aprendizagens significativas continua valendo para todos os indivíduos inseridos na escola. As deficiências não devem servir como referência para um ensino com diferenças que limitam o processo de aprendizagem. Ao contrário, deve dar vazão à criatividade e a expressão dos afetos que viabilizam um ensino de sucesso e uma aprendizagem de significados. Para tanto Marchesi (2001, p. 107) constata que “uma avaliação correta da situação e das experiências dos alunos com deficiência aponta para a necessidade de conhecer o que pensam e o que sentem sobre si mesmos”. Portanto, nenhuma aprendizagem atenderá as demandas do estudante sem que passe pelo crivo de suas reais necessidades, estando ou não com necessidades educativas especiais.

Segundo Sanches e Teodoro (2006) para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Para tal vários aspectos estão envolvidos que vão desde a mobilização dos recursos financeiros até as competências do material humano, a partir do envolvimento em que se conceba o ser humano por inteiro, onde sua deficiência seja o ponto de partida para a aquisição de um desenvolvimento pleno e não; o ponto que limita suas potencialidades.

Seguindo no sentido do respeito às diferenças e na singularidade que carrega todo ser humano observamos as palavras de Buber (2009) acerca do perigoso olhar redutor e dedutivo com que marcamos as pessoas:

Redutor é o olhar porque ele quer reduzir a multiplicidade da pessoa, nutrida pela plenitude microcós mica do possível, a estruturas esquematicamente abrangíveis pela vista e recorrentes. E ele é dedutivo, pois supõe poder enquadrar em fórmulas genéticas a maneira como o homem veio a ser, o seu devir, e ainda poder representar o dinâmico princípio central da individualidade neste devir através de um conceito geral. (p. 147)

Buber foi acertadamente feliz ao expressar essa ideia, pois desnuda o olhar preconceituoso e determinista com que tratamos os sujeitos que apresentam os supostos “desvios à norma”, reduzindo-os às suas deficiências.

Palavras endossadas por Esteban (2008):

O outro é narrado por discursos que se pretendem globais, embora constituídos por fragmentos, repleto de lacunas e configurados exatamente na ausência de sujeito; a narrativa é tecida como parte das relações assimétricas de poder, destituindo os sujeitos diferentes da condição de narradores de si mesmos. (p. 15)

Temos no código Braille e na LIBRAS a descoberta e a inovação nas formas de aprendizagem, além de fontes valiosas de inclusão, apontamos ainda os recursos de adaptação e acesso aos portadores de limitações físicas. Foram conquistas consideráveis, mas precisamos manter o nível de crescimento no caminho desses benefícios, para não incorrerem no erro de achar que essas aquisições são muito ou que esse pouco já é suficiente por assegurar aquilo que não se tinha, entendimento paradoxal tendo em vista que a inclusão se faz em processo.

No caminho para inclusão de portadores de NEE muito já foi conquistado, quando partimos do ponto em que as pessoas nessa condição eram consideradas perigosas ao convívio com os outros e incapazes de conquistar uma escolarização ou manter-se em desenvolvimento acadêmico por muito tempo. A legislação estabelecida e as políticas de não-discriminação criadas têm um valor inigualável, porém sua implementação não deve estar atrelada à disponibilidade de alguns. Até quando a escola para todos continuará sendo um ideal, onde a palavra “todos” perde seu sentido e ganha verdade na realidade de poucos, com um currículo marcadamente homogêneo em sua dinâmica e estrutura, com uma prática pedagógica destoante da realidade, com uma formação de professores defasada, enfim, condições que em nada beneficia ou facilita o projeto da inclusão.

Como nos indica Vargas (2010) a primeira coisa a ser trabalhada no sujeito com NEE é a aceitação de sua própria imagem, a fim de que seja atingido um bem-estar por ser admirado e respeito pelo que é. Se isso acontece, os alunos incluídos por NEE e os demais, sentem-se acolhidos e importantes no processo, facilitando um trabalho conjunto pela busca do mesmo objetivo. Lembrando Goffman (2012, p. 126) ao indivíduo estigmatizado

que se veja como um ser humano completo como qualquer outro, alguém que, na pior das hipóteses, é excluído daquilo que, em última análise, é apenas uma área da vida social. Ele não é um tipo ou categoria, mas um ser humano.

6. EXCLUSÃO: UM CONCEITO E UMA PRÁTICA

Iniciamos com as palavras de Xiberras (1993) acerca de uma definição de exclusão, mas que esta sirva ao contexto deste trabalho. “Para definir a exclusão de forma autônoma, é necessário precisar o espaço de referência que provoca a rejeição e as múltiplas maneiras pelas quais esta exclusão se produz” (p. 28). Partindo desta afirmação optamos pelo espaço escolar por observar nele os constructos teóricos para uma educação democrática e o desenvolvimento prático de processos de exclusão. Parece um paradoxo, no entanto, antes que esse lugar pudesse viabilizar o projeto da educação para todos, foi nele que vimos também, marcas indeléveis da exclusão. Quiçá tenha de fato se tornado palco de mudanças favorecedoras da inclusão.

Antes de tratar especificamente da exclusão/inclusão escolar passaremos em revista alguns dos conceitos desenvolvidos por importantes teóricos sobre a exclusão e seu multifacetado aspecto, por acreditarmos fundamental o conhecimento das vias pelas quais se dá a segregação, processo muitas vezes sutil, mas que não tem outro objetivo que se não enraizar mais uma forma de violência.

Sawaia nos traz um panorama bastante expressivo do que é a exclusão, pois mesmo em sentido genérico referencia uma configuração que serve ao âmbito educacional:

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (2009, p. 9)

Ainda pensando em Sawaia (2009) quando nos traz a ideia de inclusão perversa, observando o caráter contraditório dos processos de inclusão, em suas palavras “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (p.8). Desse modo, pensar na inclusão é antes de tudo pensar nos meios pelos quais se deu a exclusão, afinal foi esta que se deu antes de tudo.

Além das possibilidades de inclusão a condição de estar excluído é também pensada por muitos estudiosos, sendo pontuado que os excluídos são aqueles que estão fora das relações materiais e simbólicas. Como conceitua Wanderley (2009, p.16) “os excluídos não são rejeitados física, geográfica ou materialmente, apenas do mercado e suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos”. Fala-se numa exclusão contemporânea onde os sujeitos tornam-se desnecessários, não havendo mais possibilidade de inserção. Corroborando para isso o discurso de que “as coisas são assim e não há o que fazer”; “os bons sempre encontram seu lugar no mercado de trabalho”; “o mal está na família que é desestruturada” enfim, uma série de expressões que fecundam a mente de quem alicerça a exclusão.

Véras (2009) define o conceito de exclusão como um equívoco ou fetichização ao retratar imperfeitamente os processos de inclusão da sociedade atual. Ao traçar um panorama da exclusão nos anos 90 a autora observa que naquela década

começa-se a discutir de modo incisivo o tema da exclusão e desigualdades sociais, e isso não apenas no meio acadêmico, mas também nos organismos internacionais. Ou seja, temos aí uma época fértil em reflexões acerca desse tema e o levantamento de possibilidades de intervenção.

6.1. Um percurso de exclusão

Vemos em Foucault um dos grandes teóricos da esfera sociocultural ao abordar as questões simbólicas e morais ora causa, ora consequência da exclusão. Em sua *História da Loucura* (2008), Foucault vai além de uma descrição e adentra pela estrutura e dinâmica da exclusão ao tratá-la como um processo historicamente construído e que teve na Idade Média seu ponto determinante com a construção dos leprosários, lugares que inicialmente serviam para a internação daqueles que concretamente estavam acometidos por uma doença, mas que acabavam protagonizando simbolicamente no imaginário social o sentido da exclusão.

No final da Idade Média quando a lepra se retira entram em cena as doenças venéreas e toda a sorte de miseráveis, vagabundos, presidiários e os ditos alienados como que para povoar os lugares obscuros e sem utilidade deixados pelos leprosos. Antes que uma preocupação com o bem-estar dessas pessoas prezava-se na verdade, pela ordem social, a fim de retirar da “boa” sociedade os seres que a envergonhavam e tornavam feio o convívio. O sujeito torto que nada produz, o insano alienado em suas ideias e comportamento desviante precisavam estar enclausurados, longe daqueles que seguiam as normas, os “normais”.

Diante de toda essa mazela social Foucault (2008) observa ainda que a verdadeira herdeira da lepra foi a loucura, fenômeno que alguns séculos depois tornou-se propriedade da medicina. Para contenção da massa de desvalidos na Paris de 1656 é fundado o Hospital Geral e agrupadas em uma só administração as instituições existentes, a fim de recolher, alojar e alimentar os pobres, doentes curáveis e não-curáveis e insanos que espontaneamente se apresentassem ou para lá fossem mandados.

E assim, poucos anos depois o único Hospital Geral de Paris comportava 6.000 pessoas o que equivalia a 1% da população da época.

Na verdade, um gesto de suposta caridade e assistência, nada mais representou que o poder da segregação sobre os desviantes sociais. Nas palavras de Foucault (2008, p. 79) “o sentido do internamento se esgota numa obscura finalidade social que permite ao grupo eliminar os elementos que lhes são heterogêneos ou nocivos, há apenas um passo”. A internação correspondeu na Era Clássica a uma precaução social, a loucura passou a ser vista como um dos aspectos da pobreza, pois retirava do sujeito sua condição de produção do trabalho, elemento essencial à inserção social. Desse modo, são criadas em torno dos entendidos como loucos discussões éticas referentes ao valor do trabalho. Ele sai da condição de produtor de bens e serviços e passa a ser produto de expurgo da sociedade.

Foucault (2008) observa que a loucura passou a ter um simbolismo moral ou de falta dela. E avizinando-se do pecado necessitava não apenas do afastamento social, mas também de castigo e penitência, por isso que o internamento na idade clássica, vai ter o sentido negativo de exclusão e o positivo de organização quando tenta corrigir os “desviados”. Cria-se a posição de culpabilização para essas pessoas que devem a partir de então, aceitar os castigos infligidos para sua remissão. O castigo é o remédio. Desse modo, há uma sintonia perfeita entre o gesto que pune e o gesto que cura, e assim, o Hospital Geral torna-se uma casa de correção.

Com esse percurso histórico, vemos que o enclausuramento daqueles que destoavam da organização social foi o primeiro e único recurso utilizado por muitos séculos para a correção de quem descaracterizava uma sociedade ideal. Essa ideia persiste até os dias de hoje quando vemos que há uma necessidade social e cultural de excluir pelas diferenças. Assim, fala-se em pobreza quando o padrão é ser rico; em doença quando a saúde é fundamental; em deficiência como desvio da normalidade, enfim, uma insensatez na opção por extremos, quando ambas as condições fazem parte da mesma natureza humana. É o uso e abuso de marcadores sociais e culturais para determinar padrões. Mas na verdade, parece ser mesmo essa a ordem da exclusão, as oposições já dizem de uma forma de excluir. É a constituição de um em detrimento do

outro e é nesse outro que reside o que é feio e torto, lugar propício às projeções daquilo que achamos que não é também nosso.

Xiberras (1993) evidencia a condição de estigma característica desses sujeitos demarcando que:

Se o desconhecido manifesta a posse de um atributo que o faz cair na ordem dos indivíduos viciados, amputados, deficitários, desacreditados, ou deficientes, é imediatamente reclassificado na categoria dos indivíduos estigmatizados (p. 137)

O estigma seria, portanto, o resultado de um atributo físico mais um estereótipo construído socialmente e, sobretudo moral que faz invalidar outras formas de existir no mundo.

Seguindo o percurso dessas questões temos que a exclusão constitui-se de um aspecto cognitivo e simbólico, a partir do momento em que estrutura preconceitos e estereótipos acerca da diferença com justificações e legitimações do que se entende como o certo. O discurso social faz girar essa roda servindo à manutenção de um poder já instituído e que regula as relações entre pessoas e grupos, despertando, assim, o valor simbólico da exclusão ao atribuir aos grupos minoritários; quando não a posição de ameaça aos valores sociais vigentes; a evidência da condição de não-pertencimento ao grupo, a partir de um tratamento diferenciado que descaracteriza o sujeito.

Ao abordar os processos psicossociais da exclusão Jodelet (2009, p. 58) observa que “a exclusão corresponde a um sentimento de incompatibilidade entre os interesses coletivos próprios às comunidades em contato e o temor de uma ‘privação fraterna’ afetando as posições e privilégios daquela a qual pertencemos”. Isso confere força à exclusão, principalmente por revestir esse processo de uma carga emocional contraditória, pela culpabilização em ser diferente e pela aceitação incondicional em ser corrigido, a fim de partilhar desses tais interesses coletivos. Desse modo, vê-se que apesar de o muito tempo que nos separa da Era Clássica o tratamento que é dado àqueles que “destoam” do social comum, ainda é a visão de sua diferença pelo viés da culpa e da necessidade de correção.

Sawaia (2009, p. 102) nos esclarece que “a vergonha e a culpa são apresentadas como sentimentos morais generativos e ideologizados com a função de manter a ordem social excludente”, portanto, o sentimento que gerencia as questões da exclusão, poderíamos dizer que é a vergonha em sentir-se diferente quando se valoriza e se segue um padrão de normalidade instituído. A culpa advém da valorização que se dá a esse padrão, ou seja, são eleitas categorias sociais onde se classifica o sujeito e a partir de então se passa a atribuir valores reais e simbólicos a essas categorias.

De acordo com os estudos de Carreteiro (2009) as instituições vão criando para os cidadãos o que elas chamam de “projetos-doença”, e estes aceitam a fim de ter legitimada a cidadania e certas condições de sobrevivência. Como é o caso da Seguridade Social que constrói uma rede de afiliação e pertencimento social, nem que seja por uma diferença estigmatizadora que faz sofrer ao não propor alternativas de inclusão, tendo em vista ainda que, não se deve estar incluído por alternativas, mas pelo fato de a inclusão ser uma condição comum a todo e qualquer indivíduo. A sensação de inutilidade passa a gerir as relações desses sujeitos pelo reconhecimento social através de um desvio, é uma inclusão às avessas.

Sobre a exclusão e as emoções teoriza Sawaia (2009) que estudar esse tema é refletir sobre os cuidados conferidos pelo Estado aos seus cidadãos, mas pela ótica de quem a vive. Essas emoções vivenciadas são para ela “indicadoras do (des)compromisso com o sofrimento do homem, tanto por parte do aparelho estatal quanto da sociedade civil e do próprio indivíduo”(p. 99). Com isso a autora quer dizer que precisamos trazer à evidência o sofrimento daqueles que sentem cotidianamente o pesar da exclusão, ou seja, pensar este tema a partir dos afetos que tocam os excluídos, os estigmatizados, os desafiados, os marginalizados, enfim, a todos aqueles e aquelas que de diferentes formas sofrem por serem considerados sujeitos aparte, como diria Carlos Drummond o “*gauche*”. Acerca disso Sawaia (2009) aponta a diferença entre dor e sofrimento, enquanto o primeiro é condição inevitável ao ser humano e resultado de sua capacidade de sentir; o segundo é consequência das injustiças sociais.

Cunha (2011) também reflete acerca dos afetos da e na escola, quando evidencia a ideia de que esta não fundamenta o amor como condição inerente ao homem

na superação de si mesmo e dos seus limites em busca da igualdade, dessa feita temos que a escola acaba servindo aos ideais dominantes de uma sociedade que legitima as desigualdades que desvalorizam o sujeito.

Seguindo essas questões, pontuamos que para a análise dos processos de exclusão faz-se necessários novos referenciais, como a reflexão a partir dos que sofrem a exclusão, a fim de que não se tome do sujeito as emoções que nós podemos reconhecer, mas só ele pode dimensionar e conferir sentido; além desse recorte temos também que voltar o olhar para outras definições de exclusão, para que o termo não se torne obsoleto pelas mesmas formas de abordagem. Por ser um tema que remete a múltiplas dimensões, tem uma probabilidade de se tornar banalizado. Mais um motivo para ser tratado com o cuidado de quem tem respeito às diferenças, a fim de sermos coerentes com aquilo em que acreditamos, com a distância necessária dos discursos sem sentido e cheios de uma retórica vazia.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho exploratório foi realizado através do método qualitativo e quantitativo tendo em vista ser uma pesquisa dentro do campo das Ciências Sociais, pesquisando um fenômeno social que, segundo Gil (1999, p.22), “envolve uma variedade de fatores que torna inviável, em sua maioria, a aplicação de uma pesquisa puramente experimental”. Para tanto, foram utilizados questionários com cem professores e dez entrevistas semi-estruturadas com cinco gestores e seus respectivos gestores adjuntos como instrumentos para coleta de dados. Reforçando ainda, que esta pesquisa esteve em todo o seu processo investigativo, comprometida com a ética e o cuidado em gerar uma teoria que possa promover o bem-estar social e o cuidado ao humano, servindo como sugestão para criação de políticas públicas viabilizadoras da qualidade no ensino a partir dos preceitos da inclusão.

1. OBJETIVOS

Para Severino (1996, p. 128) “os objetivos de um trabalho científico expõem aquilo que se pretende atingir e a contribuição que pretende trazer”. Desse modo, os objetivos a seguir mostram os fins desta pesquisa, aquilo que irá ser explorado neste processo de investigação. Compartilhando ainda da ideia de Chizzotti (2001, p. 19) que diz: “são os objetivos e fins da pesquisa que determinam quais e que tipo de informações documentais convém reunir. Poupa buscas desnecessárias e tempo de trabalho, restringe o volume de dados e mantém o pesquisador no fio da sua pesquisa”.

1.1. Objetivo Geral

Compreender, a partir da concepção de professores e gestores, o processo de efetivação da inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais.

1.2. Objetivos específicos

- Identificar as concepções de professores e gestores de escolas de ensino fundamental acerca do processo de efetivação da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, na sala de aula do ensino regular;
- Analisar as concepções de gestores e professores do ensino fundamental, acerca do processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, na sala de aula do ensino regular;
- Evidenciar concepções relacionadas a perfis de gênero, idade, tempo de formação e tempo de docência;
- Comparar as concepções de professores e gestores do ensino fundamental sobre o processo de inclusão, na sala de aula do ensino regular.

2. MÉTODO E TIPO DE PESQUISA

Essa investigação visa identificar as concepções de professores e gestores de escolas públicas sobre a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular, e analisando-as, procurar compreender o processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, na sala de aula do ensino regular. A metodologia escolhida para desenvolver esta pesquisa está referenciada nas observações de Severino (1996) que entende o trabalho científico como aquele que viabiliza a formatação e sistematização do conhecimento, fundamentais ao desenvolvimento da ciência, sendo para isto necessário que o estudante perceba seu processo de formação como eminentemente pessoal e contínuo. Encontramos também respaldo em tantos outros autores que em determinada etapa voltaram seus estudos para os métodos pelos

quais se dá a construção do saber científico, principalmente os conhecimentos inerentes às ciências sociais e humanas.

Desse modo, encontramos Laville e Dionne (1999) discorrendo acerca da importância do saber tendo o ser humano uma necessidade para sua sobrevivência de dispor desse saber e também de construí-lo por si só. Ainda segundo estes autores com o passar dos tempos surge a necessidade por uma sistematização, a fim de tornar as informações via experiência em conhecimento científico universal. Para esse fim caracterizam-se todas as *nuances*, por assim dizer, geradoras do conhecimento científico que são o empirismo, a objetividade, a experimentação, a validade, as leis e a previsão, que mais tarde sofreram contestações e acréscimos necessários, para que o conhecimento avançasse e pudesse viabilizar maiores e melhores propostas.

De acordo com Sabadini et all (2011, p. 133) “a perspectiva qualitativa consiste em um conjunto de técnicas que descrevem significados. Remete a um exame interpretativo não numérico das observações, que objetiva a descoberta das explicações subjacentes e os modos de inter-relação”. Ainda segundo as autoras, na abordagem qualitativa, os pesquisadores procedendo a observações e análises abertas pretendem descobrir as tendências e os processos que explicam como e o porquê dos fenômenos.

Segundo Chizzotti (2001, p. 79) a abordagem qualitativa fundamenta-se na relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, na existência de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, onde o observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes significado. Desse modo, o conhecimento não está reduzido a uma descrição de dados isolados apenas conectados por uma teoria explicativa, pois tem no sujeito observador alguém que lhe atribui significado, conforme as relações criadas nessa ação.

Ainda de acordo com o autor supracitado a pesquisa qualitativa “valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atitude criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (2001, p.80). Temos com isso, que pesquisador e pesquisado partilham de um campo relacional estreito a partir de um dado contexto.

3.LÓCUS DA PESQUISA

Optamos por 5 (cinco) escolas públicas de ensino regular da cidade de Lajedo, região agreste do Estado de Pernambuco, que oferecem o nível fundamental, correspondente do 1º ao 9º anos de escolaridade, baseados na legislação que atribui a esses espaços o acolhimento de todo e qualquer estudante, caracterizados ou não por deficiências de diversas ordens. Tendo em vista ainda, que muitos desses sujeitos por toda carga de exclusão que provam, pouco avançam em seus estudos, encontrando-se um número reduzido no ensino médio e outro ainda menor no ensino superior. Constituindo-se os níveis fundamentais de ensino como uma excelente base de acolhimento a esses estudantes e espaço ideal para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

O município de Lajedo está localizado no agreste do Estado brasileiro de Pernambuco, na unidade geoambiental do Planalto da Borborema, com relevo suave e ondulado. Foi criado pela lei Estadual nº 377 de 24 de dezembro de 1948, pelo então governador Barbosa Lima Sobrinho. Atualmente comemora-se a emancipação política no dia 19 de maio por ter sido a data que, em 1949, o primeiro prefeito entregou sua função ao presidente da câmara que a exerceu por 17 dias. O nome da cidade tem origem a partir da existência de lajeiros no seu entorno que armazenam água da chuva e durante muito tempo abasteceu o município. Localiza-se a uma altitude de 661 metros, possui um clima frio e seco com temperatura média anual em torno de 25°, fica distante 196 km da capital pernambucana, Recife. De acordo com dados censitários do IBGE para o ano de 2011 possui uma população estimada de 36.967 habitantes. Representa um município que por sua localização de fronteiras e uma feira-livre com diversidade de produtos e preços acessíveis agrega a comercialização com pequenos municípios circunvizinhos. Abaixo visualizamos o mapa do Estado de Pernambuco que em destaque indica o município de Lajedo.



Fonte: Lajedoty, 2011.

Escola “A”

Esta unidade de ensino está localizada numa região periférica da cidade e serve a uma camada da população de nível sócio-econômico baixo e muito baixo, visto pelo fato de seus alunos, em sua maioria, estarem inseridos em programas para população de baixa renda do Governo Federal, que oferece um auxílio mensal em dinheiro para pessoas cadastradas que comprovam estarem na linha da pobreza. Sua fundação ocorreu no ano de 1988 tendo o nome como homenagem a um Bispo da época que apresentava preocupações com a formação e educação dos jovens. A instituição foi escolhida para receber as crianças com necessidades especiais de educação, existindo até hoje uma sala de educação especial. Lá também existem práticas inovadoras na área da inclusão para o município, que até então não tinha vivenciado nenhum projeto nesse nível. Dessa forma, a escola conta com um professor brailista e uma intérprete em LIBRAS que estão nas salas regulares, prática que ocorre somente neste colégio.

Escola “B”

Esta Instituição foi fundada em 1999 e teve seu nome em homenagem ao 5º prefeito da cidade que em sua gestão fundou e manteve muitas escolas no espaço urbano e rural, tornando-se um político preocupado com a educação.

Nela conta-se com um gestor e seu adjunto, sujeitos de nossa pesquisa. O universo de professores do ensino fundamental é de 25 (vinte e cinco), donde 16

responderam ao nosso questionário. O colégio está localizado em um bairro distante da área central da cidade, conhecida como uma área violenta e serve a uma camada de renda sócio-econômica baixa e muito baixa que mora em suas imediações em casas populares de arquitetura muito simples, onde vivem famílias numerosas e seus alunos, quase que de modo unânime, estão inseridos no programa Bolsa Escola do Governo Federal.

Escola “C”

Acompanha crianças e jovens do 2º ao 9º ano sob a administração de um gestor e adjunto. Esta unidade de ensino fica localizada na área central da cidade e serve a alunos que variam entre um nível sócio-econômico baixo e médio, provindos dos mais diversos bairros da cidade, sua boa localização interfere na procura por matrículas, sendo observado que a escola recebe alunos praticamente durante todo curso do ano letivo. É considerada a maior escola do município em número de alunos e professores. Sua fundação foi do ano de 1968 iniciando com 16 (dezesesseis) alunos e professores vindos de outras cidades. Vemos, portanto, um avanço significativo ao longo dos anos contando atualmente com cerca de 1.900 estudantes. Seu nome, diferentemente das demais escolas do município, não faz homenagem a nenhum nome proeminente da cidade, mas uma referência a um grau de instrução que em determinada época só era dado nesta escola.

Escola “D”

Conta com o atendimento de um gestor e de um adjunto. Com um universo de professores de 28 (vinte e oito) dos quais 20 (vinte) participaram da nossa pesquisa. Embora localizada na região central da cidade, a escola serve a grupos vindos das periferias com um nível sócio-econômico baixo. Sua fundação ocorreu no ano de 1965 seu nome em homenagem ao então pároco da cidade e que segundo relatos tinha uma

preocupação com os jovens e sua alfabetização. Atualmente a escola atendente a 1.846 alunos divididos em três turnos e tem como objetivos o desenvolvimento da pesquisa pedagógica, estimular e exercitar a democracia e liberdade. Para tanto, é desenvolvido um programa para correção de distorção idade-série, oferecido para alunos que por repetência ou evasão perderam anos de sua formação acadêmica. No turno diurno as turmas desse programa dão prioridade às crianças e no noturno; para jovens e adultos.

Escola “E”

Contem um universo de um gestor, seu adjunto e 23 (vinte e três) professores, dentre estes foi realizada entrevista com o gestor e adjunto, 18 questionários coletados do universo total de professores. A escola está situada em um dos bairros da cidade e serve à população circunvizinha enquadrada em um nível sócio-econômico entre baixo e médio. Atende também, a um grupo de estudantes provindos de área rural. Foi fundada em 1986 e teve seu nome escolhido em homenagem a uma eminente gestora da Rede Estadual de ensino que realizou um trabalho envolvendo família-escola e voltado para ampliação da escolaridade dos jovens. Por muito tempo esta unidade escolar foi referência no ensino de adultos com um programa de aceleração conhecido como supletivo. Seu lema está voltado ao trabalho e ao saber, tendo como objetivo preparar o educando com a formação necessária ao seu desenvolvimento integral e formando-o para a cidadania.

4. SUJEITOS DA PESQUISA

O universo da pesquisa consta de 5 (cinco) gestores e 5 (cinco) gestores adjuntos com quem foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e 100 (cem) professores a quem foram aplicados questionários uniformizados. Este grupo esteve distribuído em 5 (cinco) escolas públicas da rede municipal. Em cada escola foi entrevistado 1 (um) gestor e seu gestor adjunto e questionados, dentro dos limites da

pesquisa, todos os professores do ensino regular que se dispuseram a responder ao nosso instrumento de coleta de dados. O critério necessário para participação na pesquisa foi de que os professores estivessem atuando no nível fundamental, que equivale atualmente do 1º ao 9º ano de ensino. Não sendo necessário que tivessem alunos com necessidades especiais em suas aulas.

5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos para coleta de dados nesta pesquisa foram utilizados o questionário uniformizado e a entrevista semi-estruturada, pois se constituem em ferramentas que oferecem um amplo panorama a fim de conhecer e compreender a concepção de gestores e professores acerca da inclusão de portadores de NEE na sala de aula regular. Correspondem também, a facilitadores do método qualitativo e quantitativo nos permitindo obter uma quantidade considerável de informações, necessárias ao que se pretende, assim como, proceder a uma análise interpretativa dos dados coletados.

5.1. Questionário

Optamos pelo questionário, fundamentados em Gil (1999, p.128) que diz ser esta uma técnica de investigação que “objetiva o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, expectativas e situações vivenciadas”. Elencando como vantagens desse instrumento, “a possibilidade de atingir um maior número de pessoas e a não exposição dos pesquisados à influência das opiniões do entrevistado” (p. 129).

O questionário corresponde a um conjunto de indagações acerca de um problema, elaboradas previamente a partir do estado da arte pesquisado e dos objetivos da investigação. Após a sua elaboração, foi analisado por um perito na matéria que, em conjunto com a investigadora, o adequaram em termos de forma e de conteúdo.

Seguidamente, deu-se a preencher a um pequeno grupo de professores para avaliar o tempo de resposta, sua forma e conteúdo, bem como a adequação da linguagem. Depois de analisadas as propostas sugeridas, pelo investigador e perito, o questionário foi alterado, nos itens que se julgaram pertinentes, podendo a versão final ser observada no Apêndice 2.

A aplicação desta ferramenta ocorreu nas cinco escolas pesquisadas com os professores atuantes no ensino fundamental que corresponde do 1º ao 9ºano. O procedimento de aplicação aconteceu com uma breve apresentação pessoal e profissional da pesquisadora, logo após do tipo de pesquisa e demais esclarecimentos de acordo com as inquirições feitas no decorrer do diálogo.

Foram formuladas perguntas fechadas em um número total de 13 (treze), intencionando identificar os conceitos, a formação e a prática em educação inclusiva, tendo como opção de respostas:

Sim (para o acordo total daquilo que foi indagado)

Não (para o desacordo da questão) (Apêndice 2)

Observamos uma dificuldade na aplicação e captação desse instrumento tendo em vista não encontrar um número significativo de professores no horário disponibilizado para realização da pesquisa; a maior parte se encontrava em sala de aula e pontuavam que naquele momento estavam realizando atividade avaliativa e não haveria possibilidade de responder ao questionário; alguns deles estavam em afastamento do trabalho por licença médica e por isso não se encontravam na escola; outros não tiveram interesse em responder as questões; e outros, ainda, não devolveram o questionário. A partir dessa atitude, nos chama a atenção para uma resistência que evidencia a dificuldade de lidar com um tema que apesar de tão falado, ainda significa um tabu para alguns profissionais da educação ou área em que não há investimento significativo, observando alguns comentários como: “a pesquisa é importante, mas no final ninguém vai fazer nada” ou “na teoria tudo é bonito, mas na prática só nós sabemos o que passamos”. Também ocorreu a negação, por parte de alguns professores, de que se eles não têm alunos com necessidades especiais em sua sala, não existe necessidade de responder ao questionário.

5.2. Entrevista semi-estruturada

Com a entrevista temos, segundo Laville e Dione (1999, p. 187/188), uma amplitude maior que a do questionário quanto à organização, pois não está voluntariamente presa a um documento entregue aos interrogados. Podendo fazer-se reformulações caso o entrevistado não compreenda alguma questão, embora sempre atenta para que não haja indução nas respostas.

Gil (1999, p.117) observa que, por seu caráter de “flexibilidade, a entrevista é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos, afirmando-se que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida através de sua aplicação”. Pode ter dois objetivos, o primeiro a coleta de dados, e o segundo; o diagnóstico e a orientação. Ainda nas palavras do autor dentre as vantagens da entrevista temos a “obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; dados em profundidade acerca do comportamento humano; e dados suscetíveis de classificação e de quantificação” (p.118).

De acordo com Chizzoti (2001, p.93) o tipo de entrevista aqui utilizada pressupõe que o informante é capaz de “expressar sobre questões de sua experiência e comunicar representações e análises suas, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam, revelando concepções e ideias”. Ainda segundo Chizzotti, no uso desse tipo de ferramenta o entrevistador deve manter-se em escuta ativa, tendo uma atenção receptiva a todas as informações e criando um clima descontraído irá deixar o informante livre para prestar as informações necessárias e esclarecer o contexto em que suas atitudes ocorrem.

Nesta pesquisa foi realizada a entrevista semi-estruturada com a gestão das cinco escolas contatadas que corresponde a um gestor e seu adjunto em cada uma das instituições. As inquirições, em número de quatro, foram divididas em formações discursivas, para análise do conteúdo explícito. Em loco foi realizada uma apresentação pessoal e profissional, bem como do tipo de pesquisa a ser realizada e seu tema-título, evidenciando também a necessidade de gravação da entrevista para posterior transcrição das falas, mas garantindo o anonimato da Instituição e do entrevistado. Durante a

entrevista, a pesquisadora procurou desenvolver uma escuta ativa, conferindo muita atenção às palavras do entrevistado, procurando fazer o mínimo de intervenções, somente nas situações de imprecisão nas falas ou dúvidas surgidas quanto às perguntas. Após a realização das 10 (dez) entrevistas, foi feita a transcrição e edição dos discursos, a fim de fazer um tratamento do ponto de vista gramatical, deixando as falas o mais aproximado do nível culto da Língua, mas sempre com o cuidado para que nenhuma palavra ou expressão significativa fosse substituída.

Com a preocupação de que o anonimato fosse garantido os gestores foram identificados através da letra G e os adjuntos pela letra A, ambos os grupos numerados de 1 (um) a 5 (cinco) conforme quantidade entrevistada. Lembrando, ainda, que não houve qualquer dificuldade na aplicação desse instrumento, sendo os gestores, absolutamente disponíveis para sua realização.

6.PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O procedimento inicial para esta pesquisa foi tomado a partir do pedido de autorização frente à Secretaria de Educação do Município de Lajedo para realização deste estudo em cinco de suas escolas. Para tal, foi encaminhado ofício com o tema norteador e objetivos da pesquisa. Em cada escola foi feita a apresentação aos gestores e adjuntos dos objetivos da pesquisa e marcados dias e turnos propícios à realização das entrevistas. Este instrumento foi aplicado de modo tranquilo e significativamente proveitoso através do uso do gravador para posterior transcrição. Aos professores foram aplicados questionários uniformizados, após imediato contato nas salas em que se encontravam, sendo feita uma breve consideração acerca do estudo. Dadas as instruções de preenchimento do questionário foi oferecido o tempo de 1 (uma) hora para devolução do mesmo.

6.1. Análise dos dados quantitativos

Para análise dos dados foi construído um banco no programa EPIINFO o qual foi exportado para o Software SPSS onde foi realizada a análise. Para avaliar o perfil dos gestores, perfil dos professores e suas concepções acerca da inclusão, foram calculadas as frequências percentuais e construídas as respectivas distribuições de frequências. Para comparação das proporções encontradas foi aplicado o teste Qui-quadrado para comparação de proporção e nos casos em que as suposições não foram satisfeitas foi aplicada a correção e Yates. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%. A partir do traçado de perfis foi possível colher informações relevantes ao tema, assim como, demarcar questões dos resultados significativos, e plenamente valorosos no contexto da pesquisa.

6.2. Análise dos dados qualitativos

Como o objetivo desta pesquisa visa descrever concepções através de um apanhado de dados quantitativos e qualitativos, captamos a necessidade de sua avaliação pela análise de conteúdo, nos utilizando de alguns autores que tratam deste tema.

Para a análise qualitativa utilizou-se a obra *"Análise de Conteúdo"*, de Bardin (1979), que traz uma abordagem ampla sobre a temática. Define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1979, p. 42).

A partir dessa abordagem, os dados coletados através das entrevistas, podem ser analisados e interpretados. De acordo com a estratégia da autora, foram seguidas, na nossa análise, as três fases por ela preconizadas:

a) *A pré-análise*- a escolha dos documentos a serem submetidos à análise;

b) *A exploração do material* - a fase de análise propriamente dita não é mais que a administração sistemática das decisões tomadas. (...) Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas;

c) *Tratamento dos resultados obtidos e interpretados* - o analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (Bardin, 1979, p. 95-101).

No processo de análise de conteúdo faz-se necessário a categorização dos dados, de acordo com Bardin (1979, p. 117): “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Os elementos selecionados do texto, as unidades de registo, foram categorizadas, segundo a sua afinidade temática e, de acordo com esta, foi-lhes atribuído o respetivo título.

Ao final foi realizado o cruzamento dos questionários e entrevistas, a fim de que seja vislumbrada uma maior e melhor referência do universo estudado, conferindo amplitude às indagações formuladas, bem como promovendo à percepção de questões qualitativas e quantitativas relevantes ao objetivo geral da pesquisa e ou a indicação de uma nova linha de investigação com a ampliação do tema.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com Severino (1996, p.120) “o objetivo de uma pesquisa é fundamentalmente a análise e interpretação do material coletado”. Atentando a isto, realizamos a descrição das informações coletadas nesta pesquisa através de tabelas, que objetivamente elencam as questões investigadas por questionário, pontuando os resultados significativos demarcados em negrito. Seguindo os resultados quantificáveis foi feita a análise dos discursos apresentados em entrevista semi-estruturada, que organizados em formações discursivas marcam as falas referentes a cada questão abordada.

1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS

Aqui tivemos como objetivo descrever o perfil dos professores questionados em seus aspectos de formação, tempo de docência, idade e gênero; a fim de melhor avaliar suas concepções sobre a inclusão de pessoas com NEE nas salas regulares de ensino, as relações mantidas com estes estudantes no espaço escolar; assim como sua participação em formações contínuas e ideias acerca da estrutura física e pedagógica apresentada pela escola com a finalidade de favorecer a inclusão.

1.1. Professores: perfil dos professores avaliados

Na tabela 1 temos a distribuição do perfil dos professores avaliados. Através dela verifica-se que a maioria dos docentes é do gênero feminino (80,0%, 80 casos), possui idade de 31 a 40 anos (43,3%, 42 casos), a maior titulação é a Especialização

(55,1%, 54 casos), é formado há até 5 anos/a mais de 10 anos (ambos com 35,4%, 28 casos) e ensinam a mais de 10 anos (39,6%, 38 casos). Além disso, é importante salientar que o professor mais novo possui 18 anos e o mais velho tem 50 anos. Em média os docentes possuem 33 anos. Quanto ao tempo médio de formação e tempo de docência, os professores se formaram há 9,7 anos e ensinam há 10,4 anos.

Avaliamos com estes resultados que a prevalência da mulher na profissão docente continua sendo significativa, acreditamos que por sua imagem estar culturalmente ligada à função de cuidadora e responsável pela educação como há tempos atrás. Os professores tomados para esta pesquisa possuem um tempo de prática profissional considerável, no entanto, com um grau de instrução ainda básico diante dos outros níveis que pode atingir, apontando para uma reflexão acerca desta questão, tendo em vista ser o professor formador de outras áreas do conhecimento, e, desse modo, necessitando do estudo permanente como contributo para a qualidade do seu fazer docente. Outra questão a ser apontada no contexto do nosso estudo é quanto à variação na faixa etária dos professores, sendo esta uma formação ainda procurada pelas diferentes gerações, mesmo diante das pesquisas que apontam para um decréscimo na escolha desta profissão.

Tabela 1.- Distribuição do perfil dos professores avaliados

Fator avaliado	N	%
Gênero		
Masculino	20	20,0
Feminino	80	80,0
Idade		
18 a 30 anos	37	38,1
31 a 40 anos	42	43,3
41 a 50 anos	18	18,6
Mínimo		18
Máximo		50
Média±Desvio padrão		33,0±7,9
Maior titulação		
Ensino superior	39	39,8
Especialização	54	55,1
Pós-doutorado	1	1,0
Outro	4	4,1
Tempo de formação profissional		

Até 5 anos	28	35,4
6 a 10 anos	23	29,1
Mais de 10 anos	28	35,4
Mínimo		1
Máximo		31
Média±Desvio padrão		9,7±6,8
Tempo de docência		
Até 5 anos	29	30,2
6 a 10 anos	29	30,2
Mais de 10 anos	38	39,6
Mínimo		1
Máximo		31
Média±Desvio padrão		10,4±7,4

1.2. Professores: concepções relacionadas à inclusão

Na tabela 2 temos a distribuição da percepção dos docentes com relação às concepções relacionadas à inclusão. Através dela verifica-se que a maioria destes teve nos últimos cinco anos ou tem algum aluno com necessidade educativa especial em sua sala (56%); considera que recusar a matrícula de um aluno por causa de uma deficiência é crime (94,0%); concorda que o professor deve propor atividades escolares mais fáceis para alunos com deficiência (52,5%); entendem que pais de crianças com deficiência podem exigir a matrícula de seus filhos em qualquer escola, pública ou privada (95,0%); não acham que uma escola só pode ser considerada inclusiva quando tem crianças com deficiência (68,1%); concordam que estudantes com deficiência podem ajudar colegas sem deficiência nas atividades (92,9%); não teve em sua formação preparação para lidar com crianças portadoras de necessidades especiais (69,7%); acredita ser correto que crianças com necessidades educativas especiais estejam nas salas regulares de ensino (69,8%); não participa ou nunca participou de formação contínua na área da educação inclusiva (84,0%); não se considera preparado(a) para trabalhar com sujeitos com NEE (90,9%); não conhece alguma Lei que dá suporte ao atendimento dos portadores de NEE nas salas de ensino regular (51,5%); não acha que a escola pública possui estrutura física e pedagógica para receber as pessoas com NEE nas salas regulares (91,9%) e afirmaram que na escola não existe ação (política) voltada ao estudo e implementação

da educação inclusiva (63,3%). Além disso, verifica-se que o teste de comparação de proporção foi significativo em todas as concepções avaliadas indicando que esse perfil apresentado de fato é o predominante entre os docentes avaliados, exceto nos itens: “Você teve nos últimos cinco anos ou tem algum aluno com necessidade educativa especial em sua sala?, O professor deve propor atividades escolares mais fáceis para alunos com deficiência? e Você conhece alguma Lei que dá suporte ao atendimento dos portadores de NEE nas salas de ensino regular?”, em que o teste não foi significativo (p-valor = 0,230; 0,615 e 0,763, respectivamente).

Diante das questões não significativas vemos algumas reflexões a serem tomadas, pois os alunos com NEE nas salas regulares são um fato, no entanto, saberá o professor identificá-lo, tendo em vista o professor não conhecer ou desconhecer as Leis que amparam a inclusão. Entretanto, grande parte acredita ser crime a recusa da matrícula destes alunos na escola de sua escolha. Paradoxo ou senso comum? Como pode isso influenciar na sua prática diária com esses estudantes? Observando ainda, que os professores se dividem quanto às atividades mais fáceis para alunos com NEE. Seria este o resultado do seu não conhecimento acerca do aporte legal da inclusão e ou de uma prática voltada para práticas não inclusivas? Afinal os professores ainda se dividem quanto às propostas de atividades para os alunos com NEE. Rodrigues (2003, p. 99) avalia como uma má notícia essas dissonâncias dizendo que “os discursos mudam mais rapidamente do que as práticas e este descompasso pode originar uma retórica oca que não facilita um desenvolvimento institucional coerente e um enfrentamento das reais dificuldades”.

A estas referências Correia (2003, p. 46) alerta que:

A promoção de uma cultura de tolerância, susceptível de respeitar a diferença, mas ocultando o fato de esta ser, geralmente, uma expressão de uma profunda desigualdade e injustiça social, constitui o “pano de fundo” em torno do qual se organiza uma “ideologia da inclusão” no campo educativo.

Tabela 2.-Distribuição da percepção dos docentes com relação às concepções relacionadas à inclusão

Concepções acerca da inclusão	Respostas	
	Sim	Não
1- Você teve nos últimos cinco anos ou tem algum aluno com necessidade educativa especial em sua sala?	56 (56,0)	44 (44,0)
2- Recusar a matrícula de um aluno por causa de uma deficiência é crime?	94(94,0)	6(6,0)
3- O professor deve propor atividades escolares mais fáceis para alunos com deficiência?	52(52,5)	47(47,5)
4- Pais de crianças com deficiência podem exigir a matrícula de seus filhos em qualquer escola, pública ou privada?	95(95,0)	5(5,0)
5- Uma escola só pode ser considerada inclusiva quando tem crianças com deficiência?	30(31,9)	64(68,1)
6- Estudantes com deficiência podem ajudar colegas sem deficiência nas atividades?	92(92,9)	7(7,1)
7- Você teve em sua formação alguma preparação para lidar com crianças portadoras de necessidades especiais?	30(30,3)	69(69,7)
8- Você acredita ser correto que crianças com necessidades educativas especiais estejam nas salas regulares de ensino?	67(69,8)	29(30,2)
9- Em sua prática profissional, você participa ou participou de formação contínua na área da educação inclusiva?	16(16,0)	84(84,0)
10- Você se considera preparado(a) para trabalhar com sujeitos portadores de NEE?	9(9,1)	90(90,9)
11- Você conhece alguma Lei que dá suporte ao atendimento dos portadores de NEE nas salas de ensino regular?	48(48,5)	51(51,5)
12- Em sua opinião a escola pública possui estrutura física e pedagógica para receber as pessoas com NEE nas salas regulares?	8(8,1)	91(91,9)
13- Em sua escola existe alguma ação (política) voltada ao estudo e implementação da educação inclusiva?	33(36,7)	

1.2.1. Concepções relacionadas à inclusão segundo o gênero

Na tabela 3 temos a distribuição da concordância dos docentes acerca das concepções relacionadas à inclusão, segundo o gênero. Através dela verifica-se que o teste de comparação de proporção foi significativo apenas nos fatores: **Você teve nos últimos cinco anos ou tem algum aluno com necessidade educativa especial em sua sala?** e **Você teve em sua formação alguma preparação para lidar com crianças portadoras de necessidades especiais?** (p-valor = 0,034 e 0,029), indicando que nestas questões a proporção de concordância dos homens é diferente da proporção de concordância no grupo feminino. Ainda, observa-se que as mulheres foram as que mais realizaram preparação para lidar com crianças portadoras de necessidades especiais.

A ocupação feminina nas funções referentes a cuidado e educação continua sendo marcante. Observamos as palavras de Vasconcelos (2011, p.15) quando pontua que às mulheres foi delegada a função “do cuidar, do sentir, da emoção e do compromisso pessoal, na casa, ou seja, na esfera privada e no âmbito da reprodução social”.

Tabela 3 - Distribuição da concordância dos docentes acerca das concepções relacionadas à inclusão, segundo o gênero

Concepções acerca da inclusão	Respostas	
	Masculino N = 20	Feminino N = 80
1- Você teve nos últimos cinco anos ou tem algum aluno com necessidade educativa especial em sua sala?	7 (35,0)	49 (61,3)
2- Recusar a matrícula de um aluno por causa de uma deficiência é crime?	18 (90,0)	76 (95,0)
3- O professor deve propor atividades escolares mais fáceis para alunos com deficiência?	10 (52,6)	42 (52,5)

4- Pais de crianças com deficiência podem exigir a matrícula de seus filhos em qualquer escola, pública ou privada?	18 (90,0)	77 (96,3)
5- Uma escola só pode ser considerada inclusiva quando tem crianças com deficiência?	6 (33,3)	24 (31,6)
6- Estudantes com deficiência podem ajudar colegas sem deficiência nas atividades?	17 (89,5)	75 (93,8)
7- Você teve em sua formação alguma preparação para lidar com crianças portadoras de necessidades especiais?	2 (10,0)	28 (35,4)
8- Você acredita ser correto que crianças com necessidades educativas especiais estejam nas salas regulares de ensino?	14 (73,7)	53 (68,8)
9- Em sua prática profissional, você participa ou participou de formação contínua na área da educação inclusiva?	2 (10,0)	14 (17,5)
10- Você se considera preparado(a) para trabalhar com sujeitos portadores de NEE?	3 (15,0)	6 (7,6)
11- Você conhece alguma Lei que dá suporte ao atendimento dos portadores de NEE nas salas de ensino regular?	13 (65,0)	35 (44,3)
12- Em sua opinião a escola pública possui estrutura física e pedagógica para receber as pessoas com NEE nas salas regulares?	2 (10,0)	6 (7,6)
13- Em sua escola existe alguma ação (política) voltada ao estudo e implementação da educação inclusiva?	5 (27,8)	28 (38,9)

1.2.2. Concepções relacionadas à inclusão segundo a faixa etária

Na tabela 4 temos a distribuição da concordância dos docentes acerca das concepções relacionadas à inclusão, segundo a faixa etária. Através dela verifica-se que o teste de comparação de proporção foi significativo em nenhum dos itens avaliados, exceto nas questões: **O professor deve propor atividades escolares mais fáceis para alunos com deficiência?** (p-valor = 0,042), **Você acredita ser correto que crianças**

com necessidades educativas especiais estejam nas salas regulares de ensino? (p-valor = 0,003) e **Em sua prática profissional, você participa ou participou de formação contínua na área da educação inclusiva?** (p-valor = 0,021).

Na primeira questão o grupo de 41 a 50 anos foram os que apresentaram maior prevalência da concordância (72,2%). Nas duas últimas questões em que o teste foi significativo o grupo de professores com idade entre 18 e 30 anos foram os que apresentaram maior proporção de concordância (80,0% e 29,7%, respectivamente).

Temos quanto à idade que, os professores mais jovens parecem estar ligados aos ideais inclusivos, o que podemos fazer referência ao tempo em que o debate acerca da inclusão escolar vem sendo feito com maior proeminência. O jovem está mais envolvido com os princípios da inclusão e as causas que o levam a este posicionamento são o resultado de diversos fatores como, por exemplo, as formações mais recentes estão contemplando em seu currículo, mesmo que insuficientemente, aspectos da educação inclusiva; a promoção dos debates sobre inclusão está se alargando com os Seminários e Conferências Mundiais; o aumento de políticas públicas tem facilitado as ações inclusivas. Um número significativo de professores mais jovens diz ter participado de mais formações contínuas na área da educação inclusiva, o que nos leva a concluir que de fato, a formação continuada representa um aporte significativo, no suporte oferecido aos alunos com NEE através da implantação de ideais inclusivos. Desse modo, o contexto histórico atual tem facilitado a abordagem do tema, o que há algumas décadas não ocorria deixando os professores formados há mais tempo à margem dessas discussões, além de terem sido protagonistas de uma época em que as diferenças estavam plenamente ligadas às deficiências e o sentido do estigma era ainda maior. Como resultado disso são professores que formam como foram formados e imprimem no seu fazer profissional as marcas de sua ideologia. Sobre este assunto, Tardiff (2002, p. 110) esclarece, ao traçar as características do saber experiencial do professor, que este é:

Um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que ele é, o que significa que está

incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.

Tabela 4 - Distribuição da concordância dos docentes acerca das concepções relacionadas à inclusão, segundo a faixa etária

Concepções acerca da inclusão	Faixa etária		
	18 a 30 N = 37	31a 40 N = 42	41 a 50 N = 18
1- Você teve nos últimos cinco anos ou tem algum aluno com necessidade educativa especial em sua sala?	20 (54,1)	23 (54,8)	12 (66,7)
2- Recusar a matrícula de um aluno por causa de uma deficiência é crime?	35 (94,6)	39 (92,9)	17 (94,4)
3- O professor deve propor atividades escolares mais fáceis para alunos com deficiência?	14 (38,9)	24 (57,1)	13 (72,2)
4- Pais de crianças com deficiência podem exigir a matrícula de seus filhos em qualquer escola, pública ou privada?	36 (97,3)	39 (92,9)	17 (94,4)
5- Uma escola só pode ser considerada inclusiva quando tem crianças com deficiência?	13 (39,4)	11 (27,5)	5 (27,8)
6- Estudantes com deficiência podem ajudar colegas sem deficiência nas atividades?	36 (97,3)	38 (92,7)	15 (83,3)
7- Você teve em sua formação alguma preparação para lidar com crianças portadoras de necessidades especiais?	12 (32,4)	14 (33,3)	4 (23,5)
8- Você acredita ser correto que crianças com necessidades educativas especiais estejam nas salas regulares de ensino?	28 (80,0)	31 (75,6)	7 (41,2)
9- Em sua prática profissional, você participa ou participou de formação contínua na área da educação inclusiva?	11 (29,7)	3 (7,1)	2 (11,1)
10- Você se considera preparado(a) para trabalhar com sujeitos portadores de NEE?	5 (13,9)	2 (4,8)	1 (5,6)
11- Você conhece alguma Lei que dá suporte ao atendimento dos portadores de NEE nas salas de ensino regular?	17 (47,2)	19 (45,2)	10 (55,6)

12- Em sua opinião a escola pública possui estrutura física e pedagógica para receber as pessoas com NEE nas salas regulares?	2 (5,6)	5 (11,9)	1 (5,6)
13- Em sua escola existe alguma ação (política) voltada ao estudo e implementação da educação inclusiva?	16 (47,1)	9 (25,7)	5 (27,8)

1.2.3. Concepções relacionadas à inclusão segundo o tempo de formação

Na tabela 5 temos a distribuição da concordância dos docentes acerca das concepções relacionadas à inclusão, segundo o tempo de formação. Através dela verifica-se que apenas nas questões: **Estudantes com deficiência podem ajudar colegas sem deficiência nas atividades? Você teve em sua formação alguma preparação para lidar com crianças portadoras de necessidades especiais? Em sua escola existe alguma ação (política) voltada ao estudo e implementação da educação inclusiva?**

O teste de comparação de proporção foi significativo (p -valor = 0,033; 0,041 e 0,006, respectivamente) indicando que nestas questões acerca da inclusão a proporção de concordância dos docentes diferem entre o tempo de formação. Além disso, observa-se que nas 3 questões em que o teste foi significativo a maioria das concordâncias foi do grupo de professores com até 5 anos de formação (100,0%; 48,1% e 48,0%, respectivamente).

A fim de argumentar esta questão começamos com as palavras de Tardiff (2002, p. 68): “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. E ainda: “Os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar”. (2002, p. 72)

Assim como a sociedade se beneficia das pesquisas e discussões promovidas pela academia esta, por sua vez, toma de temas dispostos pela sociedade, enfim, há um contínuo de influência nos dois setores. Temos a década de 1990 como a época em que florescem as discussões em torno da educação inclusiva, fomentadas pelos debates acerca da Educação para Todos. O resultado dessas reflexões ainda busca implementação nos dias atuais. Vemos assim, que os professores que fizeram sua formação no período anterior ou que principiavam esses questionamentos, não tiveram contempladas, em seu currículo, diretrizes para o processo inclusivo. Desse modo, vão ao seu critério, gerindo a prática em sala de aula que promova a inclusão de todos. Isso nos lembra as palavras de Cunha (2011, p. 53) ao apontar para as disposições pessoais do professor ancoradas, também, em sua formação:

Apesar de as relações sociais terem sofrido mudanças sensíveis nos últimos tempos, é visível nas escolas o modelo de ensino preconizado há muitos anos, pois o docente de hoje ou o discente de ontem. Talvez esse seja o maior motivo para a sua permanência nos dias atuais: ensina-se ainda da forma como se aprendeu. Esse arquétipo, que jamais serviu, tampouco servirá agora, tornou-se anacrônico para a escola inclusiva.

Lembrando também Tardiff (2002, p. 15) ao afirmar que: “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”.

Tabela 5 - Distribuição da concordância dos docentes acerca das concepções relacionadas à inclusão, segundo o tempo de formação

Concepções acerca da inclusão	Tempo de formação		
	Até 5 anos N = 28	6 a 10 anos N = 23	Mais de 10 anos N = 28
1- Você teve nos últimos cinco anos ou tem algum aluno com necessidade educativa especial em sua sala?	20 (71,4)	11 (47,8)	19 (67,9)
2- Recusar a matrícula de um aluno por causa de uma deficiência é crime?	26 (92,9)	22 (95,7)	26 (92,9)
3- O professor deve propor atividades escolares mais fáceis para alunos com deficiência?	13 (46,4)	13 (56,5)	14 (50,0)
4- Pais de crianças com deficiência podem exigir a matrícula de seus filhos em qualquer escola, pública ou privada?	27 (96,4)	21 (91,3)	26 (92,9)
5- Uma escola só pode ser considerada inclusiva quando tem crianças com deficiência?	8 (28,6)	9 (40,9)	7 (25,0)
6- Estudantes com deficiência podem ajudar colegas sem deficiência nas atividades?	27 (100,0)	22 (95,7)	23 (82,1)
7- Você teve em sua formação alguma preparação para lidar com crianças portadoras de necessidades especiais?	13 (48,1)	4 (17,4)	6 (21,4)
8- Você acredita ser correto que crianças com necessidades educativas especiais estejam nas salas regulares de ensino?	18 (69,2)	17 (73,9)	17 (63,0)
9- Em sua prática profissional, você participa ou participou de formação contínua na área da educação inclusiva?	8 (28,6)	4 (17,4)	2 (7,1)
10- Você se considera preparado(a) para trabalhar com sujeitos portadores de NEE?	3 (10,7)	2 (9,1)	3 (10,7)
11- Você conhece alguma Lei que dá suporte ao atendimento dos portadores de NEE nas salas de ensino regular?	12 (42,9)	11 (47,8)	14 (50,0)
12- Em sua opinião a escola pública possui estrutura física e pedagógica para receber as pessoas com NEE nas salas regulares?	3 (11,1)	0 (0,0)	1 (3,6)
13- Em sua escola existe alguma ação (política) voltada ao estudo e implementação da educação inclusiva?	12 (48,0)	3 (14,3)	4 (14,8)

1.2.4. Concepções relacionadas à inclusão segundo o tempo de docência

Na tabela 6 temos a distribuição da concordância dos docentes acerca das concepções relacionadas à inclusão, segundo o tempo de docência. Através dela verifica-se que o teste de comparação de proporção foi significativo apenas na questão: **Em sua escola existe alguma ação (política) voltada ao estudo e implementação da educação inclusiva?** (p-valor <0,001). Além disso, o grupo de professores com até 5 anos de docência foram os que apresentaram maior prevalência de concordância com a questão avaliada.

Para análise dessa questão precisamos apontar Tardiff (2002, p. 85):

É preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

Pois temos na tabela evidências que, o professor de maior tempo de docência pode estar desengajado das ações promovidas pela escola para inclusão; pode desconhecer a efetivação dessas ações; pode optar por não participar das políticas estratégicas para inclusão; pode ainda ter sido excluído desse processo de implementação. Enfim, vários apontamentos podem justificar essa negativa. No entanto, entendemos para este recorte, seguindo a proporção das questões anteriores, que o contexto histórico em que foram formados estes professores, onde os ideais de inclusão eram outros, assim como, o tipo de formação que preconizava a diferença pela deficiência, ajudou, consideravelmente a que eles construíssem a postura de descrédito aos valores da inclusão de todos.

Maurice Tardiff encontrou nos professores observados em suas pesquisas que estes hierarquizam seus saberes em detrimento da utilidade que estes possam ter em sala de aula:

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (2002, p.21)

Este autor pontua que:

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. (2002, p. 64)

Tabela 6 - Distribuição da concordância dos docentes acerca das concepções relacionadas à inclusão, segundo o tempo de docência

Concepções acerca da inclusão	Tempo de docência		
	Até 5 anos N = 29	6 a 10 anos N = 29	Mais de 10 anos N = 38
1- Você teve nos últimos cinco anos ou tem algum aluno com necessidade educativa especial em sua sala?	13 (44,8)	16 (55,2)	27 (71,1)
2- Recusar a matrícula de um aluno por causa de uma deficiência é crime?	28 (96,6)	27 (93,1)	35 (92,1)
3- O professor deve propor atividades escolares mais fáceis para alunos com deficiência?	14 (50,0)	12 (41,4)	24 (63,2)
4- Pais de crianças com deficiência podem exigir a matrícula de seus filhos em qualquer escola, pública ou privada?	29 (100,0)	26 (89,7)	36 (94,7)
5- Uma escola só pode ser considerada inclusiva quando tem crianças com deficiência?	11 (42,3)	10 (35,7)	7 (18,4)
6- Estudantes com deficiência podem ajudar colegas sem deficiência nas atividades?	28 (96,6)	27 (96,4)	33 (86,8)

7- Você teve em sua formação alguma preparação para lidar com crianças portadoras de necessidades especiais?	13 (44,8)	8 (27,6)	9 (24,3)
8- Você acredita ser correto que crianças com necessidades educativas especiais estejam nas salas regulares de ensino?	21 (75,0)	22 (75,9)	21 (58,3)
9- Em sua prática profissional, você participa ou participou de formação contínua na área da educação inclusiva?	8 (27,6)	2 (6,9)	5 (13,2)
10- Você se considera preparado(a) para trabalhar com sujeitos portadores de NEE?	4 (14,3)	3 (10,3)	2 (5,3)
11- Você conhece alguma Lei que dá suporte ao atendimento dos portadores de NEE nas salas de ensino regular?	15 (53,6)	13 (44,8)	18 (47,4)
12- Em sua opinião a escola pública possui estrutura física e pedagógica para receber as pessoas com NEE nas salas regulares?	2 (7,1)	2 (6,9)	2 (5,3)
13- Em sua escola existe alguma ação (política) voltada ao estudo e implementação da educação inclusiva?	17 (70,8)	4 (15,4)	9 (24,3)

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS QUALITATIVOS

Para a coleta dos dados qualitativos desta pesquisa foi utilizada a entrevista semi-estruturada em dias previamente agendados, o recurso para captação das falas foi o gravador. Toda a entrevista foi posteriormente transcrita para realização da análise do discurso. Para organização desse processo foram levantadas formações discursivas (FD) que aparecem neste trabalho como resultado das falas das 5 (cinco) gestoras e 5 (cinco) adjuntas entrevistadas. Expressão que para Foucault (2009, p.175) significa “um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos”. Assim temos 05 (cinco) formações: Identificação dos gestores e adjuntos; Concepção de Inclusão; Práticas de inclusão; Formação Contínua voltada à Inclusão; Papel da interação professor-aluno com NEE.

2.1. Identificação pessoal e profissional das gestoras e suas adjuntas

Após a realização das entrevistas com as gestoras e suas adjuntas, foi possível traçar um perfil referente à idade, gênero, formação, tempo de docência e gestão. Para uma melhor visualização e meio para assegurar o anonimato dos participantes, os gestores serão representados pela letra G e os adjuntos pela letra A, ambos seguidos por um número arábico que os diferencie dentro das formações discursivas.

Na tabela 1 temos a distribuição do perfil das gestoras avaliadas. Através dela verifica-se que 100% (10 casos) são do gênero feminino e possuem idade média de 40 anos. Ainda, observa-se que a maioria é formada em matemática/pedagogia (ambos com 40%, 4 casos), possui Pós-graduação (70,0%, 7 casos) sendo o curso de matemática a Pós-graduação mais frequente entre elas (3 observações). Quanto ao tempo de formação, tempo de gestão e tempo de docência, em média, as gestoras estão formadas há 13,4 anos, atuam na gestão há 2,2 anos e ensinam há 18,3 anos.

Tabela 7 - Distribuição do perfil das gestoras avaliadas

Fator avaliado	N	%
Gênero		
Feminino	10	100,0
Idade		
Mínimo		30
Máximo		47
Média±Desvio padrão		40,5±4,8
Formação		
Matemática	4	40,0
Pedagogia	4	40,0
Letras	1	10,0
Geografia	1	10,0
Possui Pós-graduação		
Não	3	30,0
Sim	7	70,0
<i>Matemática</i>	3	42,9
<i>Psicopedagogia</i>	2	28,6
<i>Gestão e supervisão</i>	1	14,3
<i>Língua portuguesa</i>	1	14,3
Tempo de formação		
Mínimo	1	
Máximo	24	
Média±Desvio padrão	13,4±7,0	
Tempo de gestão		
Mínimo	1	
Máximo	6	
Média±Desvio padrão	2,2±2,0	
Tempo de docência		
Mínimo	0	
Máximo	27	
Média±Desvio padrão	18,3±8,6	

2.2. Concepção sobre Inclusão Escolar

Nossa primeira categoria foi elaborada a fim de analisar as concepções em torno da educação inclusiva das gestoras e suas adjuntas, o que logo remeteu esse grupo a pensarem na inclusão de pessoas com deficiências ligadas a *déficits* cognitivos ou a surdez e cegueira. O que vem ratificar a constatação de muitos estudiosos de que, para muitos conceituar o termo ainda está ligado às pessoas com necessidades especiais. Acreditamos que fruto do estigma criado em torno dos que apresentam diferenças em relação ao padrão de normalidade instituído.

Segundo Ainscow (2003) a inclusão escolar diz respeito às práticas de educação para todos, onde “todos” não significa, apenas os grupos vulneráveis ou com necessidades especiais. No entanto, nos lembra o autor que diante da complexidade do termo, da confusão conceitual e de sua ligação com a educação especial, temos atualmente, o desafio por uma conceptualização mais abrangente.

Quadro 1 - Concepção sobre Inclusão Escolar

Identificação dos Gestores e Adjuntos	Unidades de Registo
G1	Eu acho que é necessário que todos os professores colaborem e tenham conhecimento específico na área, porque não é fácil a criança estar ali, diferente e sendo rejeitada, pois eles rejeitam (...)
G2	Eu tenho o conhecimento teórico que nós vivenciamos no curso de Pedagogia. Temos o conhecimento de que a escola deve aceitar, sem restrições, a criança ou o aluno com qualquer necessidade educacional especial que ele tenha. Só que ficamos em uma situação difícil, porque a gente quer aceitar e não sabe trabalhar com ele (...)
G3	Quando comecei a trabalhar aqui, observei as dificuldades que eles têm e o apoio de que eles necessitam ter. Meu conhecimento vem daí.
G4	Eu acho que a educação, no momento, não está preparada para receber esses alunos. Não é um ato de discriminar, mas um ato de preparação, afinal o médico quando vai receber esse tipo de pessoa não tem que estudar?(...) O mesmo com o professor (...)
G5	Há 8 (oito) anos eu participei de uma capacitação que chamava-se Pacto pela Inclusão e achei belíssimo (...)
A1	Inclusão é a partir do momento que você tem o cuidado de não discriminar as pessoas ditas com deficiência ou especiais no meio social em que nós vivemos (...)
A2	(...) é mais importante para vida dele estar na sala regular, pela interação e conhecimento maior, ele vai ter uma aprendizagem melhor porque vai ser tratado de igual para igual (...)
A3	Meu conhecimento vem do tempo em que estou aqui na escola. Apesar de que nos anos anteriores a turma ficava isolada e somente este ano decidimos incluir esses meninos na sala regular (...)

A4	A inclusão acontece, mas falta-nos um suporte maior para que os professores atendam as necessidades dos especiais e dos outros (...) Eu compreendo que antes não tínhamos essa obrigação (...) Atualmente
A5	esses alunos não podem ser vistos como uma pessoa que vai ficar em um mundo a parte, agora ele é trazido para o meio, para inclusão, para se juntar com as outras pessoas (...)

Quando não se tem uma visão ampla acerca do tema da inclusão se incorre no alheamento de acreditar que o termo está ligado somente às pessoas com deficiências na aprendizagem. Tendo para isto observado que somente a **A1** conceituou a palavra sem referência direta aos *déficits* cognitivos ou relação direta com os ditos “alunos difíceis”.

Observamos ainda na fala da **A4**: “a inclusão acontece, mas falta-nos um suporte maior para que os professores atendam as necessidades dos especiais e dos outros”. Desse modo, a inclusão adquire o sentido de integração, o aluno está matriculado na sala regular, mas provando de uma diferenciação marcante sendo claramente “ele e os outros”. Ou seja, de onde o professor fala existe a inclusão, porém este não é o lugar do aluno.

Como nos lembra Orlandi (2013, p.39/40):

O lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”...se fala do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que falasse do lugar do aluno. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno.

O excerto de depoimento nos indica que a integração seja suficiente ou o único avanço possível como se repete na fala da **G1**: “Observo que aqui à tarde o aluno fica circulando fora da sala”. Desse modo, o aluno está na escola, mas não fazendo parte do processo de aprendizagem ou engajado em sua turma, existe nesse espaço como oferta de uma obrigatoriedade legal. Rodrigues ao tratar dos modelos de escolas integrativas instituídas em Portugal lembra que a integração surgiu como primeira sensibilização da

escola para a diferença, no entanto, não podemos esquecer a contradição criada por este modelo, que foi a de tornar evidente nas escolas públicas a diferenciação entre os alunos com necessidades educativas “normais” e aqueles com necessidades educativas “especiais”. Nas palavras de Rodrigues (2001, p. 18/19):

Talvez uma das causas dessa insuficiência seja o fato de a escola integrativa se ter preocupado exaustivamente com o apoio ao aluno (com a intervenção do aluno) e não ter cuidado a intervenção sobre o sistema escolar. Na verdade não é o aluno que deve mudar o conceito homogenizador da escola tradicional.

Chama-nos a atenção a afirmativa da **G1**: “Eu acho que é necessário que todos os professores colaborem e tenham conhecimento específico na área, porque não é fácil a criança estar ali, diferente e sendo rejeitada”, pois além de enviar aos professores a responsabilidade pela inclusão, denuncia que os estudantes são rejeitados. No entanto, esta mesma gestora afirma que no momento não existe uma necessidade premente de pensar na inclusão, justificando para isso a pouca quantidade de alunos com necessidades especiais. **G1**: “Só temos um aluno assim, por ser o mínimo, o professor e até nós não tivemos esse incentivo. Quando aumentar, começaremos a trabalhar, mas é necessário.”

A incoerência nesse discurso revela que a gestora não entende a educação inclusiva como uma prática que enseja as necessidades de todos os estudantes, tendo ou não, *déficits* que requeiram atenção especial. Pontuamos aqui as contradições discursivas tratadas por Foucault (2009, p.171) ao afirmar que “analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência”

Durante toda a entrevista não foi evidenciada qualquer forma de levantamento dos alunos com necessidades especiais, estes parecem ser eleitos conforme as dificuldades enfrentadas pelo professor em saber lidar com as questões trazidas pelos estudantes.

Evidenciamos as seguintes palavras por perceber nelas um sentido de exclusão implícito. **A5**: “Cada um no seu mundinho, no entanto, é preciso trazer esse mundo para compartilhar com outras crianças e ver que ele é um ser especial e não é muito diferente. Essas pessoas ficam a margem e precisam ser inclusos, que ele tenha o mesmo valor que eu, que você e a sociedade precisa vê-lo assim”. Rodrigues (2003, p. 95) avança ao observar que “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

Lembrando ainda de Goffman (2012, p. 42) ao observar o aparecimento dos indivíduos estigmatizados em espaços fora do seu ambiente familiar:

O momento crítico na vida do indivíduo protegido, aquele em que o círculo doméstico não pode mais protegê-lo, varia segundo a classe social, lugar de residência e tipo de estigma mas, em cada caso, a sua aparição dará origem a uma experiência moral. Assim, frequentemente se assinala o ingresso na escola pública como a ocasião para a aprendizagem do estigma, experiência que às vezes se produz de maneira bastante precipitada no primeiro dia de aula, com insultos, caçoadas, ostracismo e brigas. É interessante notar que, quanto maiores as desvantagens da criança, mais provável é que ela seja enviada para uma escola de pessoas de sua espécie e que conheça mais rapidamente a opinião que o público em geral tem dela.

2.3.Práticas de Inclusão

Nosso recorte nesta categoria busca identificar práticas pedagógicas que visem à inclusão ou ainda, ações de implementação do processo de inclusão.

De acordo com Silva (2011) as práticas inclusivas dizem de uma mudança na dinâmica e estrutura de todos os que fazem a escola inclusiva. As leis fundamentam o processo, mas não dizem da qualidade de sua aplicabilidade, assim temos que:

A educação inclusiva implica novas práticas docentes. Implica também que a escola, no seu conjunto, perspetive a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos cresçam, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós. (2011, p. 131)

Quadro 2 - Práticas de Inclusão

Identificação dos Gestores e Adjuntos	Unidades de Registo
G1	Não, porque nós começamos a gestão recentemente e ainda não vivenciamos nenhuma atividade específica e também, só temos um aluno assim, por ser o mínimo, o professor e até nós não tivemos esse incentivo (...)
G2	Temos o caso desse aluno que falei e de dois outros alunos com deficiência. As professoras tentam fazer o melhor trabalho possível (...)
G3	Temos dois alunos na sala da professora X, ela não tinha essa prática com os meninos, quando cheguei aqui na escola ela me passou o problema e inclusive tivemos que tirar esses dois meninos colocá-los na sala dos especiais, eles não ficavam na inclusão (...)
G4	Prática diferenciada não, os alunos estão inseridos na sala regular são trabalhadas atividades de acordo com o nível intelectual (...)
G5	Nós não temos nenhuma prática, no entanto, recebemos a orientação de que temos que abraçar esse aluno caso chegue à escola (...)
A1	Não propriamente projetos, mas temos o cuidado de tentar inserir esse aluno, conversando, buscando meios de ajuda especializada para cuidar (...)
A2	Não temos uma formação continuada específica para isso (...)
A3	(...) No município é oferecido pela Secretaria de Educação um curso de LIBRAS e a maioria dos professores daqui foi matriculada.
A4	É feita pelo professor que tem uma disponibilidade maior. Temos o exemplo de uma professora excelente, que faz tudo por conta própria, pois na escola não existe o suporte com práticas (...)
A5	A gente ainda tem muito pouco, mas existem trabalhos que estão sendo lançados (...)

Observamos que o grupo de entrevistadas faz referências a práticas inclusivas e o ato de matricular, apresentando no quadro geral um não entendimento sobre o que são de fato práticas inclusivas. No entanto, Silva (2011, p. 17/18) nos lembra que a educação inclusiva vai além da partilha do mesmo espaço, perspectivando a escola como o lugar da interação de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva. “Nesse sentido, todos os alunos estão lá para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros”.

Continuando no pensamento desta autora temos que:

A educação inclusiva implica novas práticas docentes. Implica também que a escola, no seu conjunto, perspetive a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos cresçam, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós. (2011, p. 131)

Esta afirmação nos remete a alguns excertos de depoimentos que julgam a inclusão como algo sujeito aos desejos pessoais ou demanda de uma obrigatoriedade, evidenciado na fala da **A3**: “somente este ano decidimos incluir esses meninos na sala regular”. Ou ainda, **A5**: “Eu compreendo que antes não tínhamos essa obrigação, mas agora é visto como obrigação”. **A4**: “É feita pelo professor que tem uma disponibilidade maior. Temos o exemplo de uma professora excelente, que faz tudo por conta própria, pois na escola não existe o suporte com práticas”. Todo estudante está na escola para aprender e isso não pode depender tão-somente de um professor “disponível”. Vemos isso justificado nas palavras de Tardiff (2002, p. 16):

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os saberes dele.

Continua o mesmo autor:

o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que a relação dos professores com os saberes nunca são relações estritamente-cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (2002, p. 17)

Estas afirmativas nos lembram as palavras de Cunha (2011, p. 53) ao apontar para as disposições pessoais do professor ancoradas, também, em sua formação:

Apesar de as relações sociais terem sofrido mudanças sensíveis nos últimos tempos, é visível nas escolas o modelo de ensino preconizado há muitos anos, pois o docente de hoje ou o discente de ontem. Talvez esse seja o maior motivo para a sua permanência nos dias atuais: ensina-se ainda da forma como se aprendeu. Esse arquétipo, que jamais serviu, tampouco servirá agora, tornou-se anacrônico para a escola inclusiva.

Por fim julgamos digno de assinalamento o excerto que evidencia a inclusão exclusiva vivenciada dentro das escolas ou tentativas de acerto que já trazem em si a possibilidade do fracasso. **A4:** “Pedimos a uma professora para auxiliar na sala que tinha os alunos com necessidades especiais (...). A partir disso dividimos a turma para ela oferecer o reforço e o trabalho estava sendo bom, mas disseram que não podia, pois acharam que estávamos fazendo uma sala especial. Na verdade queríamos dividir a turma para trabalhar melhor”. Vemos aqui que as boas intenções de uma prática pedagógica para alunos com NEE continua vazia de sentido e carregada de exclusão. Ratificando a estrutura escolar nas palavras de Rodrigues (2003, p.92): “colocar na escola a primeira e decisiva experiência de exclusão defronta-se, antes de mais, com um problema: a escola não é, pela sua história, valores e práticas, uma estrutura inclusiva e ela mesma foi criada de exclusão”.

A essa questão nos fala Sanches (2001, p. 84):

A sala de aula não é um espaço do professor, é um espaço a partilhar por todos onde cada um tem responsabilidade por tudo

o que ali acontece. Cooperar é interagir, é partilhar os direitos e os deveres, é avançar uns ao lado dos outros.

G3: “Temos dois alunos na sala da professora X, ela não tinha essa prática com os meninos, quando cheguei aqui na escola ela passou o problema e inclusive tivemos que tirar esses dois meninos colocá-los na sala dos especiais, eles não ficavam na inclusão”. Que prática inclusiva é esta que retira os alunos das salas regulares porque os professores não estão sabendo lidar com eles justificando que é o estudante que não consegue adaptar-se. A partir desse excerto nos lembra Barroso (2003, p.26):

Hoje, a função residual da escola é determinar os que “estão dentro” e os que “estão fora”. Por isso os “excluídos da escola”, isto é, os que não são admitidos, os que abandonam ou são abandonados, ou simplesmente os que não são reconhecidos pelo sistema (porque não tem sucesso ou são “especiais”), constituem hoje as principais vítimas do insucesso da escola e da falência das diversas estratégias da sua democratização.

G4: “Prática diferenciada não, os alunos estão inseridos na sala regular e são trabalhadas atividades de acordo com o nível intelectual”. Aqui as práticas inclusivas são pensadas como algo grandioso, só possível de realização no espaço da escola como um todo, esquecendo que é antes de tudo no contexto da sala de aula que elas se dão, com atividades que ensejem a aprendizagem de todos e de cada um como observa Tardiff (2002, p. 129):

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos.

2.4. Formação Contínua voltada à Inclusão

Com esta categoria procuramos observar a frequência com que os professores participam de formações contínuas na área da inclusão ou estão engajados em projetos a este fim. Tentamos captar, também, como os docentes vêem esses encontros.

A formação contínua tem-se mostrado, para muitos estudiosos, como um fator facilitador da inclusão. Desse modo pensa Silva (2011) ao apontar que deve haver uma formação ajustada à complexidade da tarefa de gerir as aprendizagens dos alunos no mesmo espaço. Tendo em vista a necessidade de formatar projetos que dêem conta da multiplicidade de questões implícitas à inclusão.

Nesse sentido Nóvoa (1995, p. 27) avalia que

importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Quadro 3 - Formação Contínua voltada à Inclusão

Identificação dos Gestores e Adjuntos	Unidades de Registo
G1	Eles criaram cursos que iam começar aqui, mas como não havia sala disponível não sei onde eles ficaram. Para este curso foram convocados todos os profissionais que quisessem participar, no entanto, não ouvi mais falar nada (...)
G2	Nossa dificuldade está justamente nesse ponto. Nós temos que receber, que aceitar, mas não temos formação sobre como trabalhar.
G3	(...) Aqui na cidade estão colocando pessoas para fazer os cursos de LIBRAS e Braille.
G4	(...) Existe o projeto, mas até então não foi colocado em prática (...)
G5	(...) Acredito que aqui na escola nenhum professor fez nenhuma formação em educação inclusiva.
A1	Não em nível de município, pelo menos para este colégio não (...)
A2	Vivenciamos as formações em nível de rede municipal e nessas formações são tratados desses assuntos, mas não de forma específica (...)
A3	No momento de forma definida não é do meu conhecimento, o que temos é o que nos passam, os professores X e Z, sobre LIBRAS e Braille.
A4	Não, a formação que existe é a da rede, específica para esse professor não tem.

A5

Estamos caminhando para chegar nesse ponto. Ficou muito a desejar e hoje o que temos é um pequeno acompanhamento.

G3: “Tem formação continuada. Dois dos nossos professores fizeram todos os cursos necessários para isso, ela trabalha na APAE e ele trabalha em outro município com pessoas deficientes”. Aqui a gestora evidencia não ter conhecimento acerca da formação contínua, pois se assim é designada, significa que os professores não podem ter feitos os cursos necessários para isso. Ou seja, ela ocorre em processo, é contínua, dinâmica, segue o movimento por uma prática pedagógica que atenda necessidades inerentes ao ensino-aprendizagem de todos. A esse respeito nos fala Hegarty (2001, p.88):

É difícil exagerar a importância que tem o desenvolvimento profissional contínuo nas escolas. Não seria, pois estranho se os professores, que regem organizações de aprendizagem e são delas parte integral, não estivessem implicados num processo permanente de desenvolvimento profissional, renovando a sua base de conhecimento, melhorando as suas capacidades de ensino e melhorando em geral a sua ação para facilitar a aprendizagem dos estudantes?

Outra fala que nos motivou comentários foi da **G5:** “Eu acredito que tenha oferecido pelo município, pois existe na cidade uma escola onde eles acolhem crianças com deficiência. Como eles acolhem e têm turmas exatas para essa finalidade, então deve existir formação continuada”. Além de a gestora não ter certeza quanto às formações oferecidas, o que evidencia um desconhecimento sobre o investimento na formação e apoio ao professor, nos mostra também, que seu entendimento é que as formações só devem existir nas escolas em que se trabalha com crianças com deficiência, assim como, no município parece ter sido eleita uma escola para esse tipo de atendimento. O que já foge dos princípios da inclusão educativa, que é ter os estudantes com necessidades educativas especiais matriculados em qualquer escola, dentro das salas regulares. Por essa gestora não estar envolvida na prática da inclusão, ela acaba não valorizando a formação contínua para sua realidade. Assim afirma Tardiff

(2002, p.11) quanto aos saberes significativos para o professor: “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos e os outros atores escolares”.

Outro fator a ser mencionado na fala da mesma gestora é que há uma confusão quanto as crianças com deficiência e necessidades educativas especiais, embora haja deficiências presentes nas necessidades especiais, nem toda necessidade educativa especial se dá por uma deficiência. Pelo menos, não aquela do ponto de vista médico.

Observamos ainda que algumas entrevistadas usam a falta de formação contínua como entrave para que o processo da inclusão não se efetive, representado pela fala **G2**: “Nossa dificuldade está justamente nesse ponto. Nós temos que receber, temos que aceitar, mas não temos formação sobre como trabalhar”. A gestora expressa seu descontentamento em ter que aceitar os alunos com necessidades especiais através de uma justificativa não condizente. A formação contínua é condição fundamental, mas não a única e irremediável ação voltada à inclusão. Como nos lembra Silva (2011) a formação contínua não é a solução de tudo, mas significará um outro olhar “de modo que os alunos não fiquem remetidos às suas dificuldades, independentemente de sua natureza, e a construção da escola inclusiva vá sendo adiada, embora a existência de leis que a decretaram” (p.125).

2.5. Papel da Interação Professor/Aluno com NEE

Com esta categoria buscamos compreender a relação mantida entre professor e aluno com necessidade especial, tendo em vista as disposições pessoais dos docentes a esse fim diante de pessoas que sabemos, trazem a marca do estigma que por vezes nascem ou se ampliam no espaço escolar.

Cunha soube muito bem avaliar o valor do afeto na relação professor-aluno como suporte para uma aprendizagem significativa:

O afeto representa o que traz sentido, o que colore a aprendizagem e, certamente, o que mais contribui para a conservação do saber adquirido. É apropriado que o professor seja tomado pelo afeto, porque já não se aprende mais como antigamente, decerto, não se deve ensinar como sempre se ensinou (2011, p. 52).

É com este referencial que iremos analisar os discursos acerca da interação professores e alunos com NEE nas escolas pesquisadas. E começamos com um excerto que nos chama especial atenção **A2**: “Além do não saber lidar, observamos a resistência de muitos e que por não saberem dessas necessidades, acham que é manha do aluno”. Quanta exclusão deve provar o estudante que além de não ter um ensino que promova sua aprendizagem, ainda é considerado único responsável pelo seu fracasso. Aqui o conhecimento está em canal aberto ao aluno, mas ele, por suas indisposições não faz esforço ao seu acesso. Parece já não ser segredo que os professores buscam justificativas inúteis a fim de esconder sua resistência. Porém, como nos lembra Fiorin (2013, p. 31)

A narrativa pode pôr em ação um jogo de máscaras: segredos que devem ser desvelados, mentiras que precisam ser reveladas. É na fase da sanção que ocorrem as descobertas e as revelações. É nesse ponto da narrativa, por exemplo, que os falsos heróis são desmascarados e os verdadeiros são reconhecidos.

Em outro momento a mesma adjunta tenta justificar a interação indesejada dos professores através da falta de formação, sendo necessário refletir sobre sua própria disposição pessoal e responsabilidade diante do processo de inclusão que tem como um dos pontos de partida a relação do professor com todos os seus alunos. **A2**: É difícil, pois os professores não sabem lidar, acredito que por não terem uma formação para isso. Segundo Rodrigues (2003, p. 96):

Muitos professores têm, talvez por falta de hábitos de partilhar e de refletir em conjunto, dificuldades em apresentar os seus problemas como sendo exemplares, e não só como fortuitos, da sua responsabilidade ou provocados por comportamentos singulares dos alunos.

Quadro 4 - Papel da Interação Professor/Aluno com NEE

Identificação dos Gestores e Adjuntos	Unidades de Registo
G1	Eles rejeitam pelo fato de ser um aluno só, têm medo (...)
G2	A professora tem uma interação muito boa (...)
G3	Inicialmente deu aquele susto nos professores, pois eles nunca tinham visto isso ainda. Aqui os deficientes iam para sala dos especiais (...)
G4	Boa, eles têm lidado normal.
G5	Eles ficam perdidos e nós passamos por isso este ano. Basta dizer que aquele aluno tem necessidade especial (...) eles ficam amedrontados (...)
A1	O professor trabalha tentando minimizar as dificuldades do aluno, supri-las (...)
A2	(...) os professores que não sabem lidar, acredito que por não terem uma formação para isso (...)
A3	Aprendendo a lidar com eles (...)
A4	Pelo fato de os alunos serem bem conhecidos, são as mesmas professoras que fazem esse trabalho com eles (...)
A5	Eles têm tido essa preocupação: _ como eu vou agir? _ o que vou fazer? É o que vemos (...)

Algo que nos chamou a atenção foi o depoimento de uma gestora adjunta ao se referir à interação dos alunos entre si. Ao mesmo tempo em que pontua a rejeição dos estudantes para com aqueles de necessidades especiais, ela evidencia que pouco tempo depois estavam todos adaptados à sala regular. Não nos fica claro quais as estratégias para promoção da interação foram usadas pelo professor, tendo em vista que estudos apontam para uma aceitação favorável entre os colegas de sala independentemente de possíveis deficiências. **A3**: Temos em algumas turmas alunos inclusos, mas temos os que continuam sozinhos porque não conseguiram se adaptar com as turmas regulares. Inicialmente houve uma não-aceitação, por parte dos alunos que se dizem normais, mas trinta dias depois eles se adaptaram. O que acontece nessa situação é o que Goffman

(2012, p. 23) refere acerca das causas e efeitos do estigma na exposição diante dos considerados normais quando “o indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão”. Em César (2003, p.122) encontramos que

De acordo com a perspectiva da escola inclusiva, é a escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes, quase que exclusivamente, a adaptarem-se às exigências da escola.

Ainda acerca dessa questão Sanches (2001, p. 43) pontua a importância da interação de todos no processo de aprendizagem: “que bom seria se cada um pudesse partilhar a sua maneira de aprender com os outros seus colegas”.

Compreendemos a interdiscursividade no excerto a seguir, pois a gestora acaba respondendo uma questão dentro de outra **G2**: “Nós já sentamos com a professora para encontrarmos formas de ajudá-lo e até agora não conseguimos nada. Por não ter resultado ele fica agressivo, acha que se trouxermos jogos e trabalharmos com ele coordenação motora, será coisa de menino, pois o que quer é aprender a ler e escrever”. Parece ser comum a infantilização das pessoas que apresentam necessidades especiais de qualquer ordem, tomando-lhes os desejos e até mesmo sua plena capacidade de decidir sobre o que querem e traçar seus objetivos, que não precisam ser diferentes de nenhum outro estudante que anseia aprender. Como observa Goffman (2012, p. 133):

Exige-se do indivíduo estigmatizado que ele se comporte de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, e nem que carregá-la tornou-o diferente de nós; ao mesmo tempo, ele deve-se manter a uma distância tal que nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor, essa crença sobre ele. Em outras palavras, ele é aconselhado a corresponder com naturalidade a si mesmo e aos outros.

Essa questão no espaço escolar avalia Barroso (2003, p. 32) que

Os grandes problemas da escola estão relacionados quer com a perda do sentimento de pertença (dimensão comunidade) dos seus membros (alunos e professores), quer com o não

reconhecimento da existência de objetivos e interesses comuns por parte dos seus participantes (dimensão societal).

Vemos também em Correia (2003, p. 52) referência à participação do estudante nas questões relacionadas a si mesmo:

O indivíduo incluído é, com efeito, aquele que é capaz de se mobilizar e estar em permanente mobilidade, se possível numa automobibilidade. O desvio ou o afastamento deste estágio, através do desenvolvimento de estratégias ocultas, conduz os indivíduos para as margens de um sistema, não lhes permitindo beneficiar das oportunidades que este lhes concede.

Lembramo-nos dos conceitos ligados ao estigma através da fala que descreve a angústia dos professores quando têm que receber um aluno que poderá apresentar uma necessidade de acompanhamento especial **G5**: “Eles ficam perdidos e nós passamos por isso este ano. Basta dizer que aquele aluno tem necessidade especial, basta a mãe dizer que: _ minha filha tem uma deficiência mental, é nervosa, toma remédio controlado. Os professores se amedrontam”. Com esse excerto nos chega as palavras de Xiberras (1993, p.137) quanto aos comportamentos produzidos pelo diferente:

Se o desconhecido manifesta a posse de um atributo que o faz cair na ordem dos indivíduos “viciados, amputados, deficitários, desacreditados, ou deficientes”, é imediatamente reclassificado na categoria dos indivíduos estigmatizados.

CONCLUSÕES

Refletir acerca do tema da inclusão não constitui tarefa fácil, pois este consiste em um campo complexo com uma multiplicidade de abordagens. Aqui pontuamos a inclusão no campo educacional das pessoas com necessidades especiais nesta área. Nascendo esta pesquisa da inquietação em compreender as concepções de professores e gestores sobre a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) nas salas do ensino fundamental regular que equivale do 6º ao 9º ano, analisando os discursos expressos pelos grupos investigados buscamos entender como está a ser feita a inclusão desses alunos em sala e qual o nível de preparação de professores e gestores nesse tema. Certamente que não temos a intenção de que o debate da inclusão se esgote nesta pesquisa, pelo contrário, queremos que indagações sejam feitas, novas pesquisas realizadas e muitas outras questões sejam levantadas a partir do que aqui foi coletado.

O aporte teórico desta pesquisa referencia que a inclusão escolar possui o princípio do respeito à diferença com a efetivação de práticas que favoreçam a aprendizagem de todos, onde incluir seja mais que integrar e toda comunidade escolar participe como agente viabilizador do processo de inclusão. Para tanto, foram escutados professores e gestores de 5 (cinco) escolas públicas municipais da cidade de Lajedo, os primeiros através de questionários; os segundos, por entrevista. Sendo para os professores o único critério de participação estarem ligados ao ensino fundamental e para os gestores dirigirem escolas municipais com esse nível de ensino.

A partir dos dados coletados em questionário constatamos que em 80% dos casos o gênero dos professores é feminino, com idade média de 33 anos, tendo 9 anos de formação e 10 anos de docência em tempo médio. Quanto às suas concepções de inclusão percebemos que 69,8% apoia a inclusão de pessoas com NEE nas salas regulares, sabendo que recusar a matrícula desses estudantes é crime e que os seus pais podem exigi-la em qualquer escola das redes de serviço público ou particular e vêem a escola inclusiva para além da aceitação de crianças especiais. Dado muito importante, pois revela que mesmo não tendo informações sistemáticas sobre o tema, os professores têm em si uma abertura à inclusão, o desejo de que todos partilhem dos espaços e da

aprendizagem. Comparado aos gestores vemos que os pontos que os unem são o gênero, que neste grupo é identificado feminino na totalidade e nas concepções de inclusão as gestoras e suas adjuntas comungam com os professores que a “inclusão” acontece por meio da inserção na sala regular, no entanto, não se sabe o que fazer com esses alunos do ponto de vista de sua aprendizagem, onde na maior parte dos casos a necessidade especial não é reconhecida de forma específica, por diagnóstico ou instrumental que esclareça em que ponto acontece o *déficit*. Outra semelhança de suas concepções, mesmo que em número reduzido, é que ainda existe a ideia de que pessoas com NEE devem estar na sala especial, alegando que a Educação ainda não está preparada para recebê-los. Nos chama a atenção que professores e gestores não têm uma concepção definida de inclusão, apontando de imediato a justificativa de que lhes falta suporte para trabalhar com esses estudantes.

Alguns pontos que diferenciam os grupos analisados é que as gestoras chegam a admitir que os estudantes são rejeitados em sala de aula e por vezes saem deste espaço para ficarem pelos corredores, enquanto os professores não falam abertamente de rejeição. Algumas gestoras evidenciam o medo dos professores em relação ao aluno especial, sentindo-se o professor incomodado com sua presença na sala.

Apesar de os professores aceitarem a matrícula do aluno com NEE na sala de ensino regular é bastante significativo o número que se considera sem preparo para lidar com esta demanda e muitos desconhecem as Leis que regulamentam o atendimento desses estudantes, responsabilizando a falta de formações contínuas na prática profissional, como também dentro da própria graduação, onde 69,7% não recebeu o suporte teórico-técnico nas questões relativas à inclusão. Aqui pontuamos que os professores com docência e formação mais recente dizem ter participado com mais frequência de formações contínuas na área da inclusão, o que nos leva a crer que na atualidade há um investimento maior nesta temática que vai desde o conhecimento teórico ligado à graduação até o aporte prático através das formações contínuas, mesmo que de modo incipiente. O mesmo alega as gestoras. Uma formação detida na área da inclusão não existe, o que existem são projetos ou um pequeno acompanhamento, mas nada que na prática tenha validade. Trazendo aos profissionais investigados a sensação

de que foram “deixados” pelo poder público ou aqueles que poderiam oferecer o suporte necessário na prática da inclusão.

Um ponto de diferença entre gestoras e professores quanto a questão da formação é que essas, por vezes, enxergam os desafios à inclusão como uma condição necessária ao professor e que este esteja aberto à procura, pois o grupo entrevistado fala dos cursos de Libras e Braille oferecidos pelo município, mas em nenhum momento questiona-se se esta formação específica ajudará o corpo docente de sua escola. Outras vezes falam de cursos oferecidos, mas não sabem como fazer para participar, pois para elas deverá o professor procurar este suporte.

Pensando nas práticas inclusivas observamos que as relações interpessoais são boas, mas ainda giram em torno do assistencialismo, para tanto encontramos casos em que o estudante se submete a ficar na mesma série para poder ser cuidado pelo mesmo professor ou ainda professores que foram designados para trabalhar com esta demanda por ter “mais jeito”, sendo os demais destituídos dessa função. Essas questões são reforçadas pelas gestoras quando em alguns casos retiram os estudantes da sala para não “atrapalhar” a aula em que o professor se diz desgastado por não saber que atividade propor ou estar com medo do aluno mais agressivo. Esta agressividade não seria fruto da constatação da total exclusão por não partilhar das mesmas atividades ou ociosidade na aula? Será que o nível de estresse gerado pela espera de recursos que gerem aprendizagem não resulta em agressividade? Sentir-se agredido pela exclusão resulta em agressão? No entanto, observamos que apesar de um apoio assistencial, com um professor afetuoso e capaz de um relacionamento empático, a possibilidade de uma boa interação é maior, e esta é uma condição apresentada por muitos dos docentes aqui entrevistados.

Práticas assistencialistas são reforçadas quando a maior parte dos professores ainda pensa que estudantes com NEE devem fazer atividades mais fáceis que os demais alunos, no entanto, aqui ocorre um dissenso, quando em número significativo acreditam que esses mesmos estudantes são capazes de ajudar colegas sem deficiência nas atividades. Pensamos que falta critérios aos professores para avaliarem o que é de fato uma necessidade especial, por um lado tentam fugir dos preconceitos, mas ao mesmo

tempo diferenciam esses estudantes por seus *déficits* e pouco falam sobre superações, avanços, engajamento, outras aprendizagens. Enfim, não há relatos de verdadeiras práticas de inclusão. O mesmo contexto de opiniões em que se encontram as gestoras e suas adjuntas quando descrevem o caos instalado por esses estudantes em sala de aula e o desentendimento entre os pais e a escola, querendo aqueles que a escola aceite, querendo esta saber como manejar as dificuldades. As semelhanças sentidas nos grupos investigados quanto a essa questão é que, não existem práticas específicas ou se existem, são poucas e desconhecidas pela escola. Não é expresso por nenhum dos grupos que as práticas inclusivas devem surgir de dentro da própria escola.

Fica evidenciado a partir desta pesquisa que para a população aqui investigada incluir é estar matriculado na sala regular, porém requerendo dos professores um trabalho dispendioso e que na maioria das vezes não surte efeito na qualidade da aprendizagem, mas tão-somente na socialização desses estudantes, continuando os docentes se sentindo despreparados com esta demanda. O cumprimento do legalmente instituído parece ser a única via de aceitação dos estudantes com NEE. Ideias compartilhadas pelas gestoras entrevistadas, no entanto, pouco ou nada sabem acerca dessa legislação, pois o fato de matricularem constitui o cumprimento de uma norma vinda da Secretaria de Educação Municipal e não propriamente o conhecimento institucional que ampara esta prática. Outro dado que nos chama a atenção e que as gestoras se reportam aos professores como maiores responsáveis pela inclusão, não referenciam as práticas inclusivas como algo que deva ser pensado em cada escola, mas ligado a ordens da gerência municipal. Achando ainda que são práticas muito diferenciadas e de difícil elaboração. Tivemos a sensação que os professores e as gestoras pontuam a falta de formação para poder lidar melhor com os estudantes com NEE, porém, pouco se mostram disponíveis para empenharem de si.

O grande desafio em relação à inclusão nessas escolas corresponde à compreensão de que incluir é mais que matricular e que estudantes com NEE não têm apenas o direito do ensino regular, mas estão aptos a partilharem aprendizagens significativas, algo já visto por muitos desses profissionais. Indicamos ainda, que futuras pesquisas valorizem a diferenciação etária e de gênero dos sujeitos investigados,

pois estes parecem ser pontos significativos a serem observados quando pensamos nas relações interpessoais e cuidados aos estudantes com necessidades educativas especiais, assim como, qual o ponto específico de desgaste na inclusão de pessoas com NEE na sala regular e se o tempo e tipo de formação exerce influência nesta questão.

Por fim, concluímos que a inclusão de pessoas com NEE nas salas regulares de ensino carece de um suporte a partir da identificação apropriada desses sujeitos no espaço escolar; passando pela reestruturação de acessibilidade física das escolas; formações contínuas na área; e criação de projetos pedagógicos que efetivem a inclusão, pensados a partir da realidade de cada escola e onde todos os agentes possam se envolver. Mas não apenas, é necessário que professores e gestores assumam verdadeiramente um pacto com a inclusão, mostrando que as disposições pessoais são também uma das vias pelas quais se chega a um resultado significativo nesse campo. Torna-se necessário que os sujeitos de nossa investigação transcendam o jogo de culpa e representem em si as mudanças possíveis. Tendo em vista que muitos se vêem no movimento da inclusão, observam nos estudantes pontos de muita capacidade e a partir disso pontuam a necessidade do suporte na prática profissional para ultrapassar as dificuldades.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel & FERREIRA, Windyz. **Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais**. In Rodrigues, David (Org.) *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003, 104 – 116 fls.

BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BARROSO, João. **Fatores Organizacionais da exclusão escolar**. In Rodrigues, David. *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003, 25 –36 fls.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 29ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Elenca os princípios de proteção dos portadores de deficiência ratificada pelo Brasil a partir da Convenção da Guatemala.

_____. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Prestação de apoio técnico-financeiro pela União para ampliação do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN**, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 555 de 5 de junho de 2007**. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do Dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARRETEIRO, Tereza Cristina. **“A doença como projeto” – uma contribuição à análise de formas de filiações e desfiliações sociais.** In Sawaia, Bader. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, 87 – 95 fls.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CÉSAR, Margarida. **A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos.**In Rodrigues, David (Org). Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003, 117 –149 fls.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA: Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Nações Unidas - Nova Iorque, 25 de agosto de 2006.

CORREIA, Luís de Miranda. **Educação inclusiva ou educação apropriada?** In Rodrigues, David. Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, 123 – 140fls

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DECLARAÇÃO DE MADRI. Congresso Europeu de Pessoa com Deficiência. (Aprovada em Madri, Espanha em 23 de março de 2002).

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Montreal – Canadá OPS/OMS - 06 DE OUTUBRO DE 2004
Trad. Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade em novembro de 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA(Assembléia realizada em Salamanca na Espanha (entre 7 a 10 de junho de 1994).

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990. UNESCO,1998.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO (aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá). Trad. Romeu Kazumi Sasaki em 24 de setembro, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal, abril de 2000. Brasília: Unesco, 2001.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação**. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, v. 21, p. 5 – 31, 2008.

ESTRELA, ALBANO. **Teoria e prática de observação de classes**. Lisboa: INIC, 1986.

FIERRO, Alfredo. **Os alunos com Deficiência Mental**. In Coll, César et all. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004, v 3, 193-214 fls.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. 15ª Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GIOLO, Jaime. **Bernard Charlot: a educação mobilizadora**. In Giolo, Jaime et all. Educação, escola e desigualdade. Tereza Cristina Rego (org). São Paulo: Vozes, 2011.

GIOVANNI, Luciana Maria. **François Dubet: a experiência escolar em jogo**. In Giolo, Jaime et all. Educação, escola e desigualdade. Tereza Cristina Rego (org). São Paulo: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUERRA, ISABEL. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**. Estoril: Principia Editora, 2006.

HEGARTY, Seamus. **O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios.** In Rodrigues, David. Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, 79 – 91fls.

JODELET, Denise. **Os processos psicossociais da exclusão.** In Sawaia, Bader. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, 53 – 66 fls.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, Maria Tereza Égler& PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar.** Valéria Amorim Arantes (org). São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, Álvaro. **A prática das escolas inclusivas.** In Rodrigues, David. Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, 93 – 108 fls.

MARCHESI, Álvaro. **A prática das escolas inclusivas.** In Coll, César et all. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004, v 3, 31-48 fls.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...Sim, mas como?** 7ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?**[2010] Disponível em WWW.inclusão.com.br. Acesso em 30-05-2013

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2001.

NILDECOFF, Maria Tereza. **A escola e a compreensão da realidade.** Trad. Marina C. Celidônio. São Paulo: Editora Brasiliense. 21ª reimp, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso.** São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos.** São Paulo: Editora da UNICAMP, 3ª Ed. 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso.** Textos Seleccionados por: Orlandi, Eni Puccinelli. São Paulo: Pontes, 3ª Ed. 2012.

PEREIRA, Edgar de Gonçalves. **A metáfora da educação: Do molar ao molecular**. In Rodrigues, David (org) Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, 59 – 65fls.

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

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular e inclusão**. In Rodrigues, David (Org). Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003, 151 – 165fls.

RODRIGUES, David. **Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001, 156 p., 15 – 34 fls .

RODRIGUES, David. **Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003, 237 p., 89- 101 fls.

SABADINI, Aparecida Angélica Z. P. **Publicar em psicologia: um enfoque para a revista científica**. São Paulo: ABECIP, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Comportamentos e estratégias da actuação na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2001.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de Educação inclusiva na escola**. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, n. 19, p. 135- 156, 2011.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Compreender, mudar, agir, incluir: da investigação-ação à inclusão**. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, n. 5, p. 152 – 172, 2005.

SANCHES, Isabel Rodrigues & Teodoro, Antonio. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, jul. 2006.

SANT'ANA, Izabel Mendes de. **Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores**. PUC: 2005. Disponível em www.scielo.com.br. Acesso em 20-01-2013.

SAWAIA, Bader. **Exclusão ou inclusão perversa?** In Sawaia, Bader (org). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, 7-13 fls.

Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento – IDDC, 1998. Trad. Maria da Silveira Rodrigues Almeida (2011). Disponível em WWW.institutoinclusao.com.br. Acesso em 22-7-2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Educação Inclusiva um novo paradigma de escola**. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, n 19, p. 119 – 134, 2011.

SILVA, Patrícia Ferreira da. **As entrelinhas do processo de implementação das políticas públicas para inclusão: um estudo comparativo entre escolas**. Lisboa, 2011, 171 fls. (Dissertação) Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Lusófona, ULHT, 2011.

SILVA, Rute da. **Educação das crianças no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 90: uma perspectiva para além do capital**. V Encontro brasileiro de educação e marxismo: marxismo, educação e emancipação. Santa Catarina: 2011. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009, 211 fls.

SOUZA, Iracy Sá de. **Psicologia: a aprendizagem e seus problemas**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora. 2ª Ed, 1970.

TAPIA, Jesús Alonso e FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAVARES, Maria Lêda Débora de O. **Educação inclusiva: entrelaços, discursos e prática no ensino público GRE Recife**. Lisboa, 2011, 198 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona, ULHT, 2011.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Refletindo sobre a noção de exclusão**. In Sawaia, Bader (org). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, 16 – 26 fls.

WARWICK, Cliff. **O apoio às escolas inclusivas**. In Rodrigues, David. Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, 109 – 122 fls.

WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

VARGAS, Roberta Vieira. **Os desafios de incluir sem excluir**, [2010]. Disponível em www.inclusão.com.br. Acesso em 18-09-2013.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Por detrás do álbum de família: o desafio do cuidado social familiar**. In ROSA, Lúcia. Transtorno mental e o cuidado na família. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERAS, Maura. **Exclusão social – um problema brasileiro de 500 anos**. In Sawaia, Bader (org). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, 27 – 50 fls.

XIBERRAS, Martine. **As teorias da exclusão: Para uma construção do imaginário do desvio**. Trad. José Gabriel Rego. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Solicitação e Autorização para realização da pesquisa

Lajedo, 27 de fevereiro de 2013

Prezada Secretária de Educação do Município de Lajedo

Venho através deste, requerer a Vossa Senhoria autorização para realização de pesquisa científica para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Tecnologia e Humanidades.

Este trabalho, a ser desenvolvido em cinco escolas deste município, constará de entrevista com cinco gestores e aplicação de questionário com cem professores distribuídos igualmente pelas escolas requeridas. A pesquisa será analisada em um trabalho dissertativo cujo tema versa em torno da Educação Inclusiva, tendo como título: **"Concepção de gestores e professores acerca da inclusão de portadores de necessidades educativas especiais"**. Seu objetivo é constatar o conhecimento que professores e gestores têm acerca da inclusão de sujeitos com necessidades especiais, afim de que seja oferecida uma formação continuada que efetive as condições de aprendizagem desses indivíduos. Tendo em vista que se constitui em Lei Federal a inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais nas salas regulares dos diferentes níveis de ensino.

Sem mais para o momento e antecipando meus agradecimentos.

Neide Maria da Silva Félix

Neide M^a da Silva Félix
Secretária de Educação
Port n° 027/2013

Cartório Fernandes Barros-Único Ofício
Rua Vicente Ferreira-09-Madalená-Lajedo-PE.
Fone: (87)-3773-1750. CEP: 55385-000
Josefa Fernandes Barros. - José Gerson da Silva.
Tabeliã Substituto.
Reconheço por SEMELHANÇA a(s) firma(s) de:
Neide Maria da Silva Félix.
Lajedo, 11 de março de 2014.

em test. _____ da verdade

Josefa Fernandes Barros José Gerson da Silva



Apêndice 2 - Questionário

Caro professor, este questionário é um instrumento para coletar dados para uma pesquisa na sua área de atuação: Ensino Regular. O objetivo é fazer um levantamento das concepções acerca da inclusão de portadores de necessidades educativas especiais nas salas regulares em escolas deste município. Para tanto, não é necessário se identificar, sendo assegurado aos mesmos o sigilo das informações coletadas, sem nenhum prejuízo em respeito às diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa em seres humanos, de acordo com a resolução 196/96 (Brasil, 1996), basta responder as questões com objetividade.

Grata por sua participação.

Questionário

Q1 – Gênero: 1) () Masculino 2) () Feminino

Q2 – Idade em anos: _____

Q3 – Assinale seu maior grau de titulação:

- 1) () Ensino Superior 2) () Especialização 3) () Mestrado
4) () Doutorado 5) () Pós-Doutorado 6) () Outro _____

Q4 – Tempo (em anos) de Formação profissional: _____

Q5 – Tempo (em anos) que você ministra aulas: _____

Concepções acerca da inclusão	Respos tas
--------------------------------------	-----------------------

	Si m	Nã o
1- Você teve nos últimos cinco anos ou tem algum aluno com necessidade educativa especial em sua sala?		
2- Recusar a matrícula de um aluno por causa de uma deficiência é crime?		
3- O professor deve propor atividades escolares mais fáceis para alunos com deficiência?		
4- Pais de crianças com deficiência podem exigir a matrícula de seus filhos em qualquer escola, pública ou privada?		
5- Uma escola só pode ser considerada inclusiva quando tem crianças com deficiência?		
6- Estudantes com deficiência podem ajudar colegas sem deficiência nas atividades?		
7- Você teve em sua formação alguma preparação para lidar com crianças portadoras de necessidades especiais?		
8- Você acredita ser correto que crianças com necessidades educativas especiais estejam nas salas regulares de ensino?		

9- Em sua prática profissional, você participa ou participou de formação contínua na área da educação inclusiva?		
10- Você se considera preparado(a) para trabalhar com sujeitos portadores de NEE?		
11- Você conhece alguma Lei que dá suporte ao atendimento dos portadores de NEE nas salas de ensino regular?		
12- Em sua opinião a escola pública possui estrutura física e pedagógica para receber as pessoas com NEE nas salas regulares?		
13- Em sua escola existe alguma ação (política) voltada ao estudo e implementação da educação inclusiva?		

Apêndice 3 - Guião de entrevista

Caro gestor, esta entrevista faz parte de uma pesquisa do Mestrado em Ciências da Educação junto à Universidade Lusófona de Lisboa – Portugal. Não há respostas corretas ou incorretas, porém, faz-se necessário que as respostas traduzam franqueza absoluta para que os resultados sejam significativos. Os dados coletados serão mantidos em sigilo e utilizados unicamente para esta pesquisa.

Grata por sua participação.

Q1 - Identificação do Entrevistado:

Idade

Gênero

Qual a formação

Possui pós-graduação? Qual?

Tempo de formação (em anos)

Tempo de gestão (em anos)

Tempo de docência (em anos)

Q2. Conhecimento acerca da inclusão de portadores de necessidades educativas especiais em sala regular de ensino.

Discorra sobre o conhecimento que você julga ter acerca da inclusão:

Q3. Práticas de inclusão de portadores de necessidades educativas especiais aplicadas pela escola.

Discorra acerca das práticas da escola para a inclusão de portadores de necessidades educativas:

Q4. Oferta de Formações Continuadas sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Discorra sobre a oferta de Formações Continuadas sobre inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais para os professores:

Q5. Importância da interação do professor na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Discorra sobre a importância ou não da interação dos professores com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais:

Apêndice 4 - GESTOR I

Q1 - Identificação do Entrevistado:

Idade: 42

Gênero: feminino

Formação - Matemática

Especialização- Matemática

Tempo de formação – 19 anos

Tempo de gestão - 1 ano

Tempo de docência - 22 anos

Q2. Discorra sobre o conhecimento que você tem acerca da inclusão escolar:

R. Eu acho que é necessário que todos os professores colaborem e tenham conhecimento específico na área, porque não é fácil a criança estar ali, diferente e sendo rejeitada, pois eles rejeitam. Observo que aqui à tarde o aluno fica circulando fora da sala. Gostam de ficar comigo porque eu dou atenção a eles, respeito sua forma de ser, enquanto que o professor não tem essa noção por sua habilidade ser outra, a prática docente é outra, então é bom incentivar muito esses profissionais.

Q3. Fale sobre as práticas para a inclusão de portadores de necessidades educativas aplicadas pela escola:

R. Não, porque nós começamos a gestão recentemente e ainda não vivenciamos nenhuma atividade específica e também, só temos um aluno assim, por ser o mínimo, o professor e até nós não tivemos esse incentivo. Quando aumentar, começaremos a trabalhar, mas é necessário.

Q4. Você tem conhecimento da oferta de Formações Continuidadas para os professores sobre inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala regular?

R. Tem, eu leio em algumas revistas como Nova Escola e vejo que tem. Houve uma reunião aqui no município, para os gestores, adjuntos e coordenadores, mas para o professor não. Eles criaram cursos que iam começar aqui, mas como não havia sala disponível não sei onde eles ficaram. Para este curso foram convocados todos os profissionais que quisessem fazer, no entanto, não ouvi mais falar nada.

Q5. Discorra sobre a interação dos professores com alunos com necessidades educativas especiais na sala regular:

R. Eles rejeitam pelo fato de ser um aluno só, têm medo, quando o aluno sai da sala eles vêm aqui e dizem: - diretora venha aqui na sala. Demonstrando medo desses alunos. E eu, no entanto, não tenho medo, vou e converso. Observo que eles são carentes do carinho familiar. Gostam de ficar comigo, mas não posso, pois tenho meus afazeres, não posso ficar disponível a aula toda com eles.

Apêndice 5 - GESTOR II

Q1 - Identificação do Entrevistado:

Idade: 41

Gênero: feminino

Formação - Pedagogia

Especialização- Gestão e Supervisão

Tempo de formação – 13 anos

Tempo de gestão–4 anos

Tempo de docência–16 anos

Q2. Discorra sobre o conhecimento que você tem acerca da inclusão.

R. Eu tenho o conhecimento teórico que nós vivenciamos no curso de Pedagogia. Temos o conhecimento de que a escola deve aceitar, sem restrições, a criança ou o aluno com qualquer necessidade educacional especial que ele tenha. Só que ficamos em uma situação difícil, porque a gente quer aceitar e não sabe trabalhar com ele. Temos aqui um aluno com necessidade e o nosso avanço maior com ele é justamente esse, ele tem deficiência na aprendizagem, tem sede de aprender, só que ele quer aprender de um dia para o outro. Nós já sentamos com a professora para encontrarmos formas de ajudá-lo e até agora não conseguimos nada. Por não ter resultado ele fica agressivo, acha que se trouxermos jogos e trabalhar com ele coordenação motora, é coisa de menino, pois o que quer é aprender a ler e escrever.

Q3. Fale sobre as práticas para a inclusão de portadores de necessidades educativas aplicadas pela escola.

R. Temos o caso desse aluno que falei e de dois outros alunos com deficiência. As professoras tentam fazer o melhor trabalho possível.

Q4. Você tem conhecimento da oferta de Formações Continuadas para os professores sobre inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala regular?

R. Nossa dificuldade está justamente nesse ponto. Nós temos que receber, temos que aceitar, mas não temos formação sobre como trabalhar.

Q5. Discorra sobre a interação dos professores com alunos com necessidades educativas especiais na sala regular:

R. A professora tem uma interação muito boa, ela procura, traz jogos, o alfabeto móvel, traz alguma coisa para trabalhar as cores, da coordenação motora, mas o que vemos no caso desse aluno é que ele se recusa a fazer, pois acha que não vai aprender nada com aquilo, ele quer aprender a ler e escrever. Ele já procurou ajuda em todos os lugares. Estávamos com uma professora em disponibilidade e ela se submeteu a ficar com ele, houve um progresso, ele assimilou as cores, no entanto, com relação à aprendizagem o processo é lento. De outro lado temos a questão dos pais, a mãe dele nunca aparece na escola, daí fica difícil para trabalharmos sem a mãe. Afinal tem que haver uma parceria da família e a escola, pois se ele faz um tratamento com psicólogo ou psiquiatra deve haver essa interação, para que o professor seja chamado e ouvido. Sem isso, dificulta o trabalho. Na verdade a teoria é muito bonita, pode haver inclusão, mas não dão o suporte para trabalharmos. Hoje o município já está dando o curso de LIBRAS e Braille, mas não é ofertado a todos, é um grupo depois outro grupo, pelo menos já estamos vendo que houve algum progresso. Mas no tipo de deficiência como a deste aluno, nós fazemos o que está ao nosso alcance.

Apêndice 6 - GESTOR III

Q1 - Identificação do Entrevistado:

Idade: 37 anos

Gênero: feminino

Formação - Pedagogia

Especialização- Não

Tempo de formação – 1 ano

Tempo de gestão – 6 anos

Tempo de docência – 0

Q2. Discorra sobre o conhecimento que você tem acerca da inclusão.

R. Quando comecei a trabalhar aqui, observei as dificuldades que eles têm e o apoio de que eles necessitam ter. Meu conhecimento vem daí.

Q3. Fale sobre as práticas para a inclusão de portadores de necessidades educativas aplicadas pela escola.

R. Temos dois alunos na sala da professora X, ela não tinha essa prática com os meninos, quando cheguei aqui na escola ela me passou o problema e inclusive tivemos que tirar esses dois meninos colocá-los na sala dos especiais, eles não ficavam na inclusão. Colocamos esses dois alunos para ela que inicialmente, ficou preocupada por não saber LIBRAS, foi quando tive a ideia de convidar a professora Z para ficar dando apoio à professora como intérprete.

Q4. Você tem conhecimento da oferta de Formações Continuidas para os professores sobre inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala regular?

R. Tem formação continuada. Dois professores daqui fizeram todos os cursos necessários para isso, ela trabalha na APAE e ele trabalha em outro município com pessoas deficientes. Aqui na cidade estão colocando pessoas para fazer os cursos de LIBRAS e Braille.

Q5. Discorra sobre a interação dos professores com alunos com necessidades educativas especiais na sala regular:

R. Inicialmente deu aquele susto nos professores, pois eles nunca tinham visto isso ainda. Aqui os deficientes iam para sala dos especiais, até se fossem surdos não ficariam na inclusão, ao perceber isso resolvemos colocá-los na inclusão. Mas aí veio a pergunta: como eu vou lidar com esse menino se eu não sei falar LIBRAS? Mas eu respondi: - não se preocupem porque a professora Z vai dar esse apoio. A partir disso, ela circula pelas salas que têm alunos com essa deficiência ou eles vão para sala dela, mas que eles não ficam na mesma série, darão continuidade aos estudos. Se ele está no 4º ano eu não vou regredi-lo para a sala do 2º ano onde a intérprete está. Com este apoio as professoras ficaram mais tranquilas.

Apêndice 7 - GESTOR IV

Q1 - Identificação do Entrevistado:

Idade:anos

Gênero: feminino

Formação -

Especialização-

Tempo de formação –ano

Tempo de gestão –anos

Tempo de docência – 0

Q2. Discorra sobre o conhecimento que você tem acerca da inclusão escolar.

R. Eu acho que a educação, no momento, não está preparada para receber esses alunos. Não é um ato de discriminar, mas um ato de preparação, afinal o médico quando vai receber esse tipo de pessoa não tem que estudar? não tem que se preparar? O mesmo com o professor. Nós sabemos que o professor é polivalente, ele trabalha multiformas. Para receber esse tipo de aluno ele tinha que receber um acompanhamento especial, específico, com materiais diferentes, acompanhamento pedagógico diferente, formações, congressos. Primeiro se informar sobre o que é o aluno intelectual. Vemos muito assim: - vamos deixar esse aluno aqui, mas tem suporte? Devem-se dar condições para o professor trabalhar com esse aluno, pois o trabalho é diferente. Tem aluno especial que atinge o nível de um “normal”, às vezes eles são melhores de lidar do que esse que se diz normal e eles sabem. Já peguei casos de o aluno ler, enquanto que outros estavam no atraso, então não podemos duvidar da mente de ninguém, mesmo ele estando doente tem como

Q3. Fale sobre as práticas para a inclusão de portadores de necessidades educativas aplicadas pela escola.

R. Prática diferenciada não, os alunos estão inseridos na sala regular são trabalhadas atividades de acordo com o nível intelectual, tanto porque as professoras são pós-graduadas e têm o curso de pedagogia, somado ao jeito especial com que elas os tratam. Principalmente a professora K mostra um amor muito grande por esses meninos, as mães a querem por conta do trato que ela tem com estas crianças, de carinho, diferente. Apesar de ela não diferenciar, trata a todos igualmente. As professoras vão

para formação continuada e o trabalho que têm com o regular, elas tem com todos, mas trabalham dentro do limite do aluno.

Q4. Você tem conhecimento da oferta de Formações Continuidas para os professores sobre inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala regular?

R. Não tem formação, mas tem projeto. Desde o início do ano participamos de reunião onde pediram um levantamento de todo o município para que cada escola diga a dificuldade que foi detectada nas salas de aula, para que a partir disso sejam propostas as atividades. Existe o projeto, mas até então não foi colocado em prática. Para o surdo-mudo e o cego o município oferece um curso gratuito de LIBRAS e Braille no centro de treinamento. A professora do EJA aqui faz e isso já é algo que a secretaria de educação oferece para auxiliar com os possíveis alunos que venham ser matriculados.

Q5. Discorra sobre a interação dos professores com alunos com necessidades educativas especiais na sala regular:

R. Boa, eles têm lidado normal.

Apêndice 8 - GESTOR V

Q1 - Identificação do Entrevistado:

Idade: 43 anos

Gênero: feminino

Formação - Letras

Especialização- Língua Portuguesa

Tempo de formação – 20 anos

Tempo de gestão – 1 ano

Tempo de docência – 25 anos

Q2. Discorra sobre o conhecimento que você tem acerca da inclusão escolar.

R. Há 8 (oito) anos eu participei de uma capacitação que chamava-se Pacto pela Inclusão e achei belíssimo, onde os profissionais representavam cada setor, por exemplo, para falar do surdo-mudo veio uma professor que no primeiro momento deu a entender que não falava nem escutava, ou seja ela quis ver como nós recebíamos esse profissional. Posteriormente ela se apresentou para que nós tomássemos conhecimento de que ela era uma pessoa normal, mas que quis gerar esse impacto. O outro professor era realmente deficiente visual, no entanto, fez o trabalho direitinho. Mas para dizermos como nos comportamos no nosso trabalho diariamente, é difícil, afinal não temos suporte, quando surge uma oportunidade dessas em que participei é muito raro, como algo continuado nós não temos. Tornando-se difícil para o profissional oferecer suporte ao aluno.

Q3. Fale sobre as práticas para a inclusão de portadores de necessidades educativas aplicadas pela escola.

R. Nós não temos nenhuma prática, no entanto recebemos a orientação de que temos que abraçar esse aluno caso chegue à escola, onde surge a reflexão: como vamos dar o suporte de que ele necessita? O professor que muitas vezes está despreparado e não tem essa bagagem o que vai fazer? O município oferece um curso em Braille e temos uma professora que se inscreveu, mas esqueci de perguntar se ela já começou? Se ela já participou? Se realmente foi adiante? Não sei se outras se inscreveram.

Q4. Você tem conhecimento da oferta de Formações Continuidas para os professores sobre inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala regular?

R. Eu acredito que tenha oferecido pelo município, pois existe na cidade uma escola onde eles acolhem crianças com deficiência. Como eles acolhem e têm turmas exatas

para essa finalidade, então deve existir formação continuada. Acredito que aqui na escola nenhum professor fez nenhuma formação em educação inclusiva.

Q5. Discorra sobre a interação dos professores com alunos com necessidades educativas especiais na sala regular:

R. Eles ficam perdidos e nós passamos por isso este ano. Basta dizer que aquele aluno tem necessidade especial, basta a mãe dizer que: _ minha filha tem uma deficiência mental, é nervosa, toma remédio controlado. Os professores se amedrontam. O que eu vou fazer se a mãe já chega falando assim? Ficamos com medo de exigir, o que podemos dizer é: _ sua filha não tem problema nenhum, ela tem que se esforçar, estudar e se continuar dessa forma vai ser prejudicada. As mães não gostam quando dizemos que os filhos não têm problemas. E eu repito: _ Eu não quero dizer que seu filho não tem problema porque ele não tem.

Apêndice 9 - Gestor adjunto I

Q1 - Identificação do Entrevistado:

Idade: 44 anos

Gênero: feminino

Formação - Matemática

Especialização- Matemática

Tempo de formação – 22 anos

Tempo de gestão – 5 anos

Tempo de docência – 26 anos

Q2. Discorra sobre o conhecimento que você tem acerca da inclusão escolar.

R. Inclusão é a partir do momento que você tem o cuidado de não discriminar as pessoas ditas com deficiência ou especiais no meio social em que nós vivemos. Eles devem ser tratados de forma igual, não é o fato de ser uma necessidade que ele tenha além de nós, que deva ser tratado de forma diferente, pelo contrário, ele deve ter uma atenção especial para que possa se sentir amado e não discriminado.

Q3. Fale sobre as práticas para a inclusão de portadores de necessidades educativas aplicadas pela escola.

R. Não propriamente projetos, mas temos o cuidado de tentar inserir esse aluno, conversando, buscando meios de ajuda especializada para cuidar. E assim, ele seja inserido na comunidade escolar sem problema é a única coisa que temos. Falta-nos apoio, infelizmente, não ainda.

Q4. Você tem conhecimento da oferta de Formações Continuadas para os professores sobre inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala regular?

R. Não em nível de município, pelo menos para este colégio não. Existe ou existiu uma turma extra para professores de outra escola. Deveria existir até por uma questão de inserir essas pessoas no ambiente normal.

Q5. Discorra sobre a interação dos professores com alunos com necessidades educativas especiais na sala regular:

R.O professor trabalha tentando minimizar as dificuldades do aluno, supri-las. Temos um aluno surdo e ele interage normalmente com o professor que tem aquele cuidado especial para que ele acompanhe o nível dos colegas, temos outro que quando vem tranquilo faz todas as atividades, mas quando não está com a medicação fica difícil para escola controlar, pois ele fica agressivo. Nesses casos, conversamos e tentamos fazer o que é possível e o que o nosso conhecimento permite.

Apêndice 10–Gestor adjunto II

Q1 - Identificação do Entrevistado:

Idade: 30 anos

Gênero: feminino

Formação - Matemática

Especialização- Matemática

Tempo de formação – 8 anos

Tempo de gestão – 1 ano

Tempo de docência – 11 anos

Q2. Discorra sobre o conhecimento que você tem acerca da inclusão escolar.

R. Na minha sala de aula eu nunca tive aluno com necessidade especial, pois eu ensinava a partir do 6º ano e nessas séries é mais difícil de eles chegarem. Aqui na escola temos um aluno do 3º ano e outro a noite na turma de EJA um rapaz que é declarado necessidade especial, no mais a gente não tem nenhum aluno assim. O que temos são alunos que fazem tratamento psiquiátrico. É mais importante para vida dele estar na sala regular, pela interação e conhecimento maior, ele vai ter uma aprendizagem melhor porque vai ser tratado de igual para igual. Não vai ser tratado como o diferente, sabemos que ele tem algo especial, cada um tem o seu algo especial. Nesse caso é uma atenção um pouco maior, mas que vai servir para o seu desenvolvimento.

Q3. Fale sobre as práticas para a inclusão de portadores de necessidades educativas aplicadas pela escola.

R. Não temos uma formação continuada específica para isso. Os professores têm uma formação geral de como repassar o conteúdo, nessas formações fala-se nas questões de inclusão que hoje é responsabilidade do projeto pacto pela educação vivenciado pelo município. Dentro da escola tentamos contornar e conversar com os professores, como trabalhar com este aluno da melhor forma possível. Mas uma prática direcionada para isso não temos.

Q4. Você tem conhecimento da oferta de Formações Continuadas para os professores sobre inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala regular?

R. Vivenciamos as formações em nível de rede municipal e nessas formações são tratados desses assuntos, mas não de forma específica. Professores que tem alunos com necessidade educacionais especiais não tem uma formação só pra eles.

Q5. Discorra sobre a interação dos professores com alunos com necessidades educativas especiais na sala regular:

R. É difícil, pois os professores que não sabem lidar, acredito que por não terem uma formação para isso. Ainda este ano tivemos uma reunião com um professor que trata com alunos especiais, porém, não foram convidados todos os professores, foi só para um pequeno grupo. Além do não saber lidar, observamos a resistência de muitos e por não saberem dessas necessidades, acham que é manha do aluno. Quanto ao nosso aluno da EJA ele tem uma dificuldade, mas é muito esperto e usa essa necessidade ao seu favor, independentemente se os outros se prejudiquem ou não. Em outro momento tivemos um problema porque ele disse que estava apaixonado pela professora, tendo ela que dá atenção especial a ele, foi uma complicação. O aluno da tarde não é de dá problema, ele fica quieto. O aluno da manhã também fica quieto, não sei, mas parece ter síndrome de Down.

Apêndice 11–Gestor adjunto III

Q1 - Identificação do Entrevistado:

Idade: 44 anos

Gênero: feminino

Formação - Matemática

Especialização- Psicopedagogia

Tempo de formação – 24 anos

Tempo de gestão – 1 ano

Tempo de docência – 25 anos

Q2. Discorra sobre o conhecimento que você tem acerca da inclusão.

R. Meu conhecimento vem a partir do tempo em que estou aqui na escola. Apesar de que nos anos anteriores a turma ficava isolada e somente este ano decidimos incluir esses meninos na sala regular. Temos em algumas turmas alunos inclusos, mas temos os que continuam sozinhos porque não conseguiram se adaptar com as turmas regulares. Inicialmente houve uma não-aceitação, por parte dos alunos que se dizem normais, mas trinta dias depois eles se adaptaram. Apesar de ainda existir uma grande dificuldade quanto aos alunos surdos que estão incluídos na sala regular onde o professor não tem a prática de LIBRAS. Temos aqui na escola dois professores com especialidade em LIBRAS e Braille que foram retirados das salas dos especiais onde viviam isolados, para agora auxiliar os professores nas salas normais junto com o professor do ensino regular. Desse modo, temos o professor do ensino regular mais o intérprete.

Q3. Fale sobre as práticas para a inclusão de portadores de necessidades educativas aplicadas pela escola.

R. Uma prática de inclusão vivenciada aqui foi com os professores X e Z que são especialistas em LIBRAS e Braille ao observarem suas próprias dificuldades em trabalhar com pessoas especiais. Montamos uma sala de vídeo para ter aulas mais atrativas. No município é oferecido pela secretaria de educação um curso de LIBRAS e a maioria dos professores daqui foi matriculada.

Q4. Você tem conhecimento da oferta de Formações Continuadas para os professores sobre inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala regular?

R. No momento de forma definida não é do meu conhecimento, o que nós temos é só o que X e Z passam nós em LIBRAS e Braille.

Q5. Discorra sobre a interação dos professores com alunos com necessidades educativas especiais na sala regular:

R. Aprendendo a lidar com eles. Porém um relacionamento normal onde todos estão se esforçando para aprender a si comunicar, pois tem muitas pessoas não conseguem comunicação com esses alunos e eles ficavam na sala como um objeto, parado. Os professores que têm essa prática estão nos ensinando e pretendemos que eles façam um curso específico, para os professores e os pais que também não conseguem se comunicar com os filhos.

Apêndice 12–Gestor adjunto IV

Q1 - Identificação do Entrevistado:

Idade: 37 anos

Gênero: feminino

Formação - Geografia

Especialização- Psicopedagogia

Tempo de formação – 13 anos

Tempo de gestão – 1 ano

Tempo de docência – 18 anos

Q2. Discorra sobre o conhecimento que você tem acerca da inclusão.

R. A inclusão acontece, mas falta-nos um suporte maior para que os professores atendam as necessidades dos especiais e dos outros.

Q3. Fale sobre as práticas para a inclusão de portadores de necessidades educativas aplicadas pela escola.

R. É feita pelo professor que tem uma disponibilidade maior. Temos o exemplo de uma professora excelente, que faz tudo por conta própria, pois na escola não existe o suporte com práticas. Pedimos uma professora para auxiliar na sala que tinha os alunos com necessidades especiais, mas vimos que estava tumultuando porque ela também, não tinha nenhuma preparação. A partir disso dividimos a turma para ela oferecer o reforço e o trabalho estava sendo bom, mas disseram que não podia, pois acharam que estávamos excluindo, fazendo uma sala especial. Na verdade queríamos dividir a turma para trabalhar melhor.

Q4. Você tem conhecimento da oferta de Formações Continuidas para os professores sobre inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala regular?

R. Não, a formação que existe é a da rede, específica para esse professor não tem. Nós conhecemos os alunos, os pais e a comunidade por estarmos há muito tempo na escola, a partir disso vamos tendo uma noção das deficiências.

Q5. Discorra sobre a interação dos professores com alunos com necessidades educativas especiais na sala regular:

R. Pelo fato de os alunos serem bem conhecidos, são as mesmas professoras que fazem esse trabalho com eles. Ficam sempre com a mesma turma, na verdade elas é que pedem para ficar com essa turma por conhecer e também por serem da comunidade. É como se elas tivessem preparação para trabalhar com eles, não que recebam formação, mas na prática têm uma boa interação. Pelo fato de serem alunos que sempre sendo retidos, pois não podem avançar, só avançam os que têm condição, então nós confiamos nessas professoras que têm o conhecimento da prática.

Apêndice 13–Gestor adjunto v

Q1 - Identificação do Entrevistado:

Idade: 47 anos

Gênero: feminino

Formação - Pedagogia

Especialização- não

Tempo de formação – 10 anos

Tempo de gestão – 1 ano

Tempo de docência – 27 anos

Q2. Discorra sobre o conhecimento que você tem acerca da inclusão.

R. Eu compreendo que antes não tínhamos essa obrigação, mas agora é visto como obrigação. Atualmente esses alunos não podem ser vistos como uma pessoa que vai ficar em um mundo a parte, agora ele é trazido para o meio, para inclusão, para se juntar com as outras pessoas. Não podemos dizer que ele é diferente, mas tratá-lo de uma forma especial. Vejo que os dirigentes querem que ele se sinta como uma pessoa normal com todos os seus direitos. Precisamos também conversar com os pais que ainda querem guardar seus filhos como se fossem diferentes, mas diferentes somos todos nós. Cada um no seu mundinho, no entanto, é preciso trazer esse mundo para compartilhar com outras crianças e ver que ele é um ser especial e não é muito diferente. Essas pessoas ficam a margem e precisam ser inclusos, que ele tenha o mesmo valor que eu, que você e a sociedade precisa vê-lo assim. Como um ser inteligente que tem condição da forma dele, seja o cego; o aleijado; o surdo-mudo precisa saber que existem meios para ele avançar, não ficar na mesmice, guardados nas suas casas como muitas pessoas fazem.

Q3. Fale sobre as práticas para a inclusão de portadores de necessidades educativas aplicadas pela escola.

R. A gente ainda tem muito pouco, mas existem trabalhos que estão sendo lançados. Cursos na cidade, onde existem pessoas sendo capacitadas em Braille, estamos avançando, mas tem muito a se fazer ainda.

Q4. Você tem conhecimento da oferta de Formações Continuidas para os professores sobre inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala regular?

R. Estamos caminhando para chegar nesse ponto. Ficou muito a desejar e hoje o que temos é um pequeno acompanhamento.

Q5. Discorra sobre a interação dos professores com alunos com necessidades educativas especiais na sala regular:

R. Eles têm tido essa preocupação: _ como eu vou agir? _ o que vou fazer? É o que vemos, inclusive tem um menino na sala do quinto ano e a professora tem avançado com o pouco que ela conhece, mesmo que não esteja dentro das ciências, ela tem se firmado, a mãe da criança está sempre presente e trazendo à professora as respostas que ela tem do acompanhamento com a psicóloga. Observando também, que ele tem avançado.