

INTRODUÇÃO

Dentre os vários debates que circulam na educação, destaca-se a temática da educação inclusiva, devido à conquista de uma legislação em que os direitos dos educandos com NEE¹ são reconhecidos, pautados segundo os princípios de igualdade e educação para todos. Então, um novo paradigma tem norteado a educação brasileira: a educação numa perspectiva inclusiva.

Entendemos que o que nos impulsiona a pesquisar o objeto de estudo é decorrente de justificativas acadêmicas e pessoais. As indagações e inquietações que nortearam nossa pesquisa são fruto do histórico pessoal da pesquisadora, que no curso de sua vida profissional pode observar e perceber, através dos discursos proferidos pelos docentes, as enormes dificuldades e resistências dos mesmos em ministrar no ensino regular a educandos com necessidades educacionais especiais (NEE), dificuldade esta que estava sempre presente nas discussões sobre o “embelezamento” do processo inclusivo “bonito no discurso” e na prática desmentido pela necessidade de ser encarado ou apreciado sob diversos ângulos, tendo por isso complexidade em sua execução, devido às diversas barreiras e obstáculos pelo qual passa.

Acreditamos que essa pesquisa trará contribuições no que se refere à percepção da necessidade urgente que tem a escola hoje de repensar seu papel, suas práticas e seu discurso. Que caminhe para a construção de uma nova escola, ressignificando sua prática pedagógica inclusiva, aceitando e respeitando as diferenças, trabalhando uma nova perspectiva, a da singularidade do aluno que aprende com viabilização e mudança de pensamento de idéias e de postura, contribuindo para uma sociedade real cada vez mais próxima da ideal. O direito ao ensino regular tem possibilitado aos educandos com NEE e aos seus professores serem agentes de mudanças, o educando recebendo e o professor sendo mediador

¹ Neste estudo, quando usarmos a expressão educandos com necessidades educacionais especiais (NEE), incluiremos aí as diferentes deficiências orgânicas: mental, sensorial e física. Usaremos, doravante, a sigla NEE quando nos referirmos aos mesmos.

de novas competências na sua prática educativa, visando uma escola com novo (re)posicionamento social e ético.

O presente estudo tem como foco central os discursos dos professores referentes à sua prática educativa inclusiva nas escolas regulares. Em tela o quadro de escolas da Rede Oficial de Ensino do Estado de PE pertencentes à Gerência Regional de Ensino GRE- Recife Sul. O atendimento dado nesse segmento de ensino a educandos com necessidades educacionais especiais é, certamente, um dos desafios mais importante que o professor tem de enfrentar nos nossos dias.

Nesse sentido, o acesso desses educandos ao ensino regular foi conquistado e representa hoje um avanço, uma necessidade premente pautada pelo preceito democrático de justiça e igualdade, que tem disponibilizado às crianças que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE) o desenvolvimento de funções cognitivas e sociais. O conceito de inclusão tem sido bastante discutido na literatura que trata do tema em baila, logo, trazemos o conceito segundo Glat (2007, p.16) que trata a educação inclusiva como um novo modelo de escola em que é possível o “acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem”.

A partir desta investigação, nos propomos a estudar a relação entre os discursos e prática educativa inclusiva e seus significados, os seus efeitos na educação dos discentes com NEE, o atendimento dado no cotidiano das salas de aula e sua influência na prática docente.

Buscamos na literatura pedagógica estudos teóricos que amparassem nossa pesquisa empírica. Dentre vários autores, que trabalham as categorias eleitas nesta investigação – educação inclusiva e práticas pedagógicas – Ainscow (2010), Mittler (2003), Stainback e Stainback (1999), Rodrigues (2006), Sanches (1996) Carvalho (1997), Mantoan (2001), Sassaki (2007), Prietro (2006), Orlandi (1999), Fairclough (2008), Bourdieu (2008), entre outros.

Através do discurso como abordagem teórica-metodológica, analisaremos nesta investigação, as categorias ligadas à inclusão/exclusão por entendermos que a produção de discurso que compõe o dito da legislação, somado aos ditos dos professores, instrumentalizado na prática pedagógica, é reveladora. Nesse viés

tomamos o discurso de Bourdieu (2008) que afirma que o Estado está enredado com sua língua oficial, tanto na sua gênese quanto em seus usos sociais. É no processo formativo do Estado que nascem as condições da constituição de um mercado linguístico único e dominado pela língua oficial, sendo obrigatório seu uso em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc.). Esta língua oficial determina a norma teórica pela qual as demais práticas linguísticas são medidas.

Para compreender o funcionamento e os sentidos produzidos pelos discursos pedagógicos é necessário entender as condições de produção dos enunciados proferidos. É por isso que a Análise do Discurso (AD) da linha francesa é o aparato teórico metodológico deste trabalho, pois ela permite compreender as relações de sentido que estão presentes nos textos e a forma como se construiu o dito.

Surgida no fim da década de 1960, a AD oscilava entre a linguística e a história. Havia duas vertentes que determinavam os sentidos: a estrutura formal da língua e também as condições sócio-histórico-ideológicas em que os discursos foram produzidos. Mas, aos poucos, a AD vai se desligando desse binômio ao considerar cada vez mais a dispersão da história e do sujeito. Assim, a análises de discurso pós 1980 estão mais preocupadas em mostrar a circulação dos sentidos.

A Análise do Discurso tem como propósito entender os sentidos e os significados construídos nos discurso. A questão de pesquisa de nossa investigação será qual a relação existente, entre o discurso do docente do ensino regular e a prática educativa aplicada no atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE)? É objetivo deste trabalho analisar os discursos realizados pelos docentes a respeito de sua prática educativa inclusiva e entender quais os efeitos de sentido construídos por esses discursos levando em consideração a memória discursiva, o interdiscurso, as diferentes formações discursivas, as condições de produção do texto, o dito, o não dito, o silenciamento.

Através da (des)construção desta produção de discurso pedagógico inclusivo, é possível ver a participação da ideologia, da inserção desses discursos no contexto escolar, da interdiscursividade e do interdiscurso.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, tendo como *locus* quatro escolas pertencentes à GRE Recife – Sul do quadro de escolas da Secretaria de Educação Estadual de Pernambuco (SEDUC).

Assim, organizamos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro “Um

novo olhar para escola inclusiva”; apresentamos a discussão em três eixos: inicialmente é feita uma revisão das bases históricas da educação inclusiva mundial: da exclusão ao modelo inclusivo; no segundo eixo trazemos as bases históricas da educação inclusiva no Brasil: da Segregação rumo à perspectiva de educação inclusiva; e o terceiro eixo a visão histórica da educação inclusiva em Pernambuco, da segregação à perspectiva de uma prática inclusiva.

No segundo capítulo, “As barreiras e os avanços nas práticas pedagógicas: dificuldades e mudanças” abordamos, inicialmente, as discussões sobre a remoção de barreiras para a aprendizagem e participação numa perspectiva inclusiva, trabalhando os questionamentos feitos sobre os entraves e barreiras que dificultam a prática educativa inclusiva, minimizando os saberes, não permitindo uma aprendizagem significativa, prejudicando a formação acadêmica dos educandos com NEE. Tratamos também da formação dos docentes inicial, continuada e especializada. Finalizando esse capítulo, nos referimos à relação família-escola, muito relevante no processo inclusivo, fazendo conexões com as falas dos teóricos.

O terceiro capítulo, “Fio tecedor dos procedimentos metodológicos”, mostra os caminhos da investigação empírica. Refere-se à abordagem metodológica estabelecendo com o referencial teórico eleito o caminho de construção do estudo, explicitando a escolha do *locus* de pesquisa e sua caracterização, seleção do campo e dos sujeitos e instrumentos utilizados. No quarto capítulo trabalhamos os procedimentos metodológicos onde apresentamos as análises dos dados referentes aos resultados das entrevistas, extraíndo dados contidos nos discursos dos docentes quanto a sua prática pedagógica inclusiva. Através de um recorte no corpus da produção de discursos construímos três formações discursivas (FD), acrescidas da observação direta realizada no *locus* da pesquisa, que deram subsídio e coerência às análises desenvolvidas, proporcionando uma compreensão do fenômeno estudado.

Finalizando, apresentamos as conclusões desta investigação levando em conta todo processo que foi desenvolvido ao longo deste estudo, através dos conceitos apresentados, da questão de pesquisa, dos objetivos do estudo (geral e específico), da análise e discussão dos dados apresentados.

Essas conclusões advindas do confronto entre os instrumentos escolhidos para recolha dos dados, na certeza que essa temática ainda necessite de maiores discussões e encontra-se longe de ser esgotada. Contudo, é importante ressaltar

que esses resultados não se constituem como ponto final deste estudo, mas uma nova caminhada para outras construções.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. UM NOVO OLHAR PARA A ESCOLA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A temática abordada nessa investigação nos leva a elencar algumas reflexões sobre a gênese e trajetória da educação inclusiva, a nível nacional e internacional. Este capítulo está estruturado em três eixos básicos, que compreendem: uma revisão das bases históricas da educação inclusiva no mundo; as bases históricas da educação inclusiva no Brasil e, por fim, as bases históricas da educação numa perspectiva inclusiva no Estado de Pernambuco. Perpassando esta análise, encetamos uma discussão entre teóricos que abordam a temática inclusão educacional, entre eles: Ainscow (2010); Mittler (2003); Stainback e Stainback (1999); Sanches (2001); Rodrigues (2006); Carvalho (1997); Mantoan (2001); Sassaki (2007), entre outros.

1.1 As bases históricas da educação inclusiva mundial: da exclusão ao modelo inclusivo

O atendimento dado nesse segmento de ensino a educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE) é, certamente, um dos desafios mais cruciantes que o professor tem de enfrentar no cotidiano escolar, frente à pós modernidade que traz consigo a luta dos grupos minoritários e de sujeitos marginalizados. Nesse sentido, Bourdieu (2008, p.50), trabalhando os discursos que permeiam as instituições educativas, aponta que:

O sistema escolar dispõe da autoridade delegada necessária para exercer universalmente uma ação de inculcação duradoura em matéria de linguagem, tendendo assim a proporcionar a duração e a intensidade desta ação ao capital cultural herdado.

A exclusão desse grupo social pode ser entendida por Bourdieu (1999a, p.193) “como diferentes tipos de gratificações econômicas e simbólicas, correspondentes às diferentes formas de relação, que se define o grau em que se enfatiza objetivamente a pertinência ou exclusão”.

O acesso desses educandos ao ensino regular representa hoje uma conquista, pelo preceito democrático de justiça e igualdade, que tem possibilitado às crianças com NEE o desenvolvimento de funções cognitivas e sociais, e aos professores envolvidos nesse processo a busca de qualificação em formação continuada, em várias áreas do conhecimento. Nesta ótica, Gonçalves (2010)

trabalhando os discursos pedagógicos e o conceito de igualdade no cotidiano, nos fala da relevância da família, representando o primeiro núcleo formador, com seus valores e propriedades que possui e que transmitirá aos seus descendentes: o *habitus* e o capital cultural recebido terão grande influência no destino do sujeito. Esse destino não é absolutamente determinado, mas dependerá de condicionantes que terão peso no que pode acontecer de oportunidades futuras oferecidas ao sujeito. Gonçalves (2010, p.69) considera que:

Partindo do princípio da igualdade (de atendimento), e tratando alunos desiguais em suas origens e propriedades (capitais) da mesma forma, a escola acaba por reforçar as diferenças preexistentes, por meio do discurso pedagógico, na medida em que é avaliado nem sempre se relaciona com aprendizagem, mas composturas e atitudes derivadas do capital social e cultural dos estudantes e de suas famílias.

Para entendermos o conceito de inclusão é imprescindível analisar o sentido que é dado à educação inclusiva. O dicionário Houaiss (2001, p.1595) conceitua a palavra inclusão como: “estado daquilo ou de quem está incluso, inserido, metido, comprometido dentro de algo, ou envolvido, implicado em: introdução de uma coisa em outra, de alguém em um grupo”. Buscando uma concepção mais precisa voltada para inclusão escolar, nos remetemos a Santos (2008, p.24) quando enfatiza como sendo a construção de:

Todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizar a participação do aluno dentro do processo educativo, produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem.

Ao iniciarmos a discussão a respeito da inclusão se faz necessário compreender um pouco do processo histórico da educação de pessoas com deficiência. Falar de inclusão significa enveredar nas questões: exclusão, segregação e integração. No entender de Sassaki (2007) no final do século XIX, na fase de exclusão, nenhuma atenção educacional no mundo foi promovida às pessoas com deficiência, tendo em vista que a sociedade ignorava, rejeitava e chegava até a perseguir essas pessoas, eram consideradas muitas vezes como possuídas por maus espíritos ou vítimas de sina diabólica e de feitiçaria.

Nas últimas décadas do século XIX a institucionalização em asilos e manicômios passou a ser meta de tratamento das pessoas com deficiência, esse período se fundamentou na crença de que as pessoas diferentes seriam mais bem cuidadas e protegidas se fossem confinadas em ambientes segregados, edificado à parte da sociedade. Paralelo à evolução dos asilos, aparecem as escolas especiais, as quais operam a partir dos princípios de normalização e segregação, por meio de práticas que impedem o acesso da pessoa deficiente à escola regular.

O conceito de inclusão no contexto mundial na contribuição de Sanches (2005) é que se iniciou no cenário internacional por um movimento materializado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência, que lutaram contra a idéia que fundamentava a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera preso em um mundo à parte, dando atenção à reduzida proporção de alunos rotulados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais.

Ao falar de inclusão nos remetemos aos direitos humanos, estes têm sido tema de debates, estando presente no discurso de Bobbio (1992, p.5) que trabalha esses direitos como “direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. Neste viés, Bobbio (1992) conceitua direitos humanos como:

A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais ou morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido” (*ibidem*, p.10).

Um aspecto de grande relevância é o reconhecimento de direitos como fundamentais: justos e/ou naturais; reivindicações de direitos e garantia do cumprimento desses direitos, pois enquanto as consciências universais e nacionais se intensificam cada vez mais, incompreensivelmente esses direitos têm sido cada vez mais desrespeitados.

A grande problemática a ser vencida ou superada, tarefa difícil de ser executada é, portanto, identificar o modo mais eficiente e seguro de lutar pela

cidadania, para não deixar que, embora presente nos discursos, esses direitos não continuem a ser expressos com grande pesar, por sua violação na prática.

A Declaração Universal dos Direitos dos Homens, em 10 de dezembro de 1948, na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, destaca a preocupação com a defesa dos princípios fundamentais estendidos a todos os homens: o respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, à liberdade de pensamento e de escolha de todos os homens.

A trajetória de um direito se volta para que o mesmo seja garantido, e para tanto se faz necessário que ele seja inscrito em lei nacional. Conforme ressalta Cury (2000, p.8), estudioso das imbricações da cidadania:

O contorno legal indica possibilidades e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições, enfim regras. Tudo isto possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as implicações e consequências.

Nesta linha de raciocínio, Bobbio (1992, p.10) reflete acerca do impacto da Declaração Universal dos Direitos dos Homens, mesmo com as inúmeras menções, em seus artigos, que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos, “não se poderia explicar a contradição entre a literatura que faz a apologia da era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos ‘sem direito’”. Mas o primeiro direito a que Bobbio se refere são somente os proclamados nas instituições internacionais e nos congressos, e o segundo direito são aqueles que se apresentam na realidade, na maioria indiscutível que a humanidade não possui de fato (ainda que sejam manifestos e repetidamente proclamados).

Em Cury (2000) vamos encontrar algumas considerações acerca do educador, o profissional de ensino ou o trabalhador em educação, que no exercício de suas funções deverá ser um profissional consciente, crítico e competente. Estes atributos são exigidos em várias dimensões: formação, conhecimentos, habilidades, competências e valores. Entre os conhecimentos necessários, o ordenamento normativo de seu campo profissional, de seu campo de interesse e de sua sociedade. Enfim, o que regula as relações básicas no contexto da existência social sejam elas familiares e econômicas ou políticas é este o seu ordenamento.

Ainda no entender de Cury, quando comenta sobre a importância da legislação, aponta que esta relevância não se dá pelo reconhecimento e

identificação como instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais, ela acompanha o desenvolvimento em todos os países, seu destaque nasce do caráter contraditório que a acompanha, pois nela sempre reside uma dimensão de luta. Nesta ótica, para Montané & Sánches (2010, p.57), a lei concretizada nos textos legislativos “é um exemplo de discurso performativo que, mediante a linguagem, produz ou aspira a produzir aquilo que regulamenta. Concretamente, a lei produz os sujeitos que enuncia através da interpelação performativa dos seus textos”.

A aplicação das leis se configura como um mínimo de organização. Para efeito da existência social é fundamental e implica a existência, o conhecimento e obediência aos códigos democráticos. O conhecimento das leis possibilita representar uma maneira de cobrar sua efetivação. As pessoas identificadas no campo profissional ou de interesses específicos devem conhecer o contorno legal de sua profissão. Esse profissional se for da área educacional não pode ignorar ou desconhecer, no caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, nem o Estatuto do Magistério (se pertencer à área pública), tampouco os Acordos Sindicais (próprios da Iniciativa privada), espera-se que esse profissional deva conhecê-las mais do que os outros cidadãos comuns, já que o mesmo é profissional da área de ensino.

Além disso, tratando a questão dos direitos humanos, Candau (2003), diz que no Brasil a educação em direitos humanos vem sendo promovida de maneira consciente e sistemática, sendo uma realidade nova, iniciado na transição democrática, após longos anos de ditadura militar, surgindo no contexto social e educacional. Esse trabalho intencional e contínuo de educação em direitos humanos emergiu no nosso país em meados dos anos 80, no século passado, em meio à mobilização social e afirmação da sociedade civil, intrínseco ao processo de (re)democratização do país. Sendo que, no passado, as organizações de direitos humanos e seus militantes colocavam foco nas denúncias das violações, bem como nos mecanismos de proteção das vítimas e das pessoas ameaçadas de terem seus direitos e sua vida ameaçados.

Nessas circunstâncias, a educação de direitos humanos se apresenta como potencial relevante e significativo, na busca da construção de um novo estado de direito que surge com a preocupação de consolidar uma nova cultura política e uma cidadania atuante. Os direitos humanos e a maneira de se entender educação em

direitos humanos hoje, tem seu discurso acentuado por uma forte polissemia. Podem-se destacar dois grandes enfoques, um marcado pela ideologia neoliberal, com tendência a ver com preocupação os direitos humanos como estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo. Trabalham os direitos individuais, os direitos civis e políticos, as questões éticas, com esses direitos tendo como centro a participação nas eleições. São tratados temas como preconceito, violência, segurança, sexualidade, tolerância, infância e adolescência, meio ambiente, discriminação racial e gênero. A visão de cidadania passa pela formação de indivíduos produtores, empreendedores e consumidores. Partindo do princípio pedagógico propõe a incorporação de temas referente aos direitos humanos no currículo escolar a partir de um enfoque construtivista e na perspectiva da transversalidade, dando atenção às dimensões psico-afetiva, interacionista e experiencial.

O outro enfoque parte da visão dialética e contra-hemogênica, é quando os direitos humanos são entendidos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Dar ênfase a uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais que estão comprometidos com a transformação social e que geram o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados. Ainda, Candau (2003, p.96) nos afirma que “Os direitos políticos não podem ser reduzidos aos rituais eleitorais, bastante midiaticizados pela mídia e pelas estratégias de marketing”. Preocupando-se com a inter-relação entre os direitos da primeira, segunda, terceira com vista numa quarta geração de direitos que insira as questões do avanço tecnológico, da globalização o multiculturalismo. Traz relevância aos direitos sócios e econômicos para tornar viáveis os direitos civis e políticos. Aprofunda temas como: desemprego, saúde, educação, distribuição da terra, violência estrutural, concentração de renda, dívida social, pluralidade cultural, segurança social, ecologia. No foco pedagógico, aceita a transversalidade, mas privilegia a interdisciplinaridade e valoriza temas geradores. Aprofunda as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural do processo educativo trabalhando numa aparência da pedagogia crítica e dentro do ponto de vista psicopedagógico um construtivismo sociocultural.

É válido ressaltar que essas duas perspectivas em muitos casos se combinam. Portanto, é relevante identificar a origem predominante de cada proposta

e optar sobre qual visão se pretende trilhar. Sendo esse um importante desafio a se enfrentar nos próximos anos.

Quanto à democracia, na ótica de Sacavino (2003), a lógica democrática se pauta no poder social e político de cada sociedade. Configura-se de uma lógica ascendente e extensiva, de baixo para cima, que subentende um processo político de participação, através dos diversos sistemas de representações e delegação que constituem a autoridade política, com a eleição do governo. Na proporção em que vai se consolidando e difundindo os diversos níveis da vida e das esferas da sociedade – econômica, política, social, cultural etc. – a lógica democrática se alastra e alcança um número crescente de dimensões e indivíduos. Configurando-se dessa maneira, quanto mais desenvolvida está a democracia, mais inclusiva e abrangente do ponto de vista da igualdade e vigência dos direitos, como também do acesso à cidadania e à qualidade de vida. Sendo características dessa democracia o sufrágio universal e a luta contra as exclusões de gênero, classe, educação, etnia, beneficiada por políticas de empoderamento dos indivíduos e grupos.

Evidencia-se por um processo histórico com obtenção de melhoramentos e se aperfeiçoa juntamente com o desenvolvimento da lógica democrática, historicamente no concreto de nossas sociedades. Esse processo não se tem dado de forma inclusiva e igualitária, mas vem sendo mais enredado com as políticas neoliberais. Sacavino (2003, pp. 22-23) retrata que:

O grau de amplitude e integralidade da cidadania poderá ser mantido pela capacidade que tiveram os processos democráticos e da própria sociedade de incorporar seus diferentes atores aos processos de participação e tomada de decisões, de liberdade e autonomia, de solidariedade e justiça, de igualdade e reconhecimento do diverso, de articulação das categorias liberalização/desestruturação e reformas/reordenamento em um sentido diferente do que lhe atribuem a filosofia e a lógica neoliberais.

Voltando a tratar a questão da inclusão, Sanches & Teodoro (2006) analisam o papel dos países nórdicos, na gênese da inclusão, que investiram na escolarização das crianças com deficiências e as inseriram no ensino regular, começando assim o processo de integração escolar. Essas crianças e jovens nas classes regulares eram acompanhadas por professores de ensino especial, que previamente recebiam formação para desempenhar essa função.

O direito de todas as pessoas à educação, estabelecido na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, inspirou em 1959 as primeiras discussões

nos países da Escandinávia, Suécia, Noruega, Islândia e Dinamarca, onde especialistas da área de saúde e educação debatiam a necessidade de que crianças com menos comprometimentos intelectuais fossem de instituições segregadas e inseridas na rede regular de ensino.

Foi da Inglaterra, no ano 1978, de onde veio um dos maiores contributos através de um relatório, o *Warnock*², no qual foi introduzido o conceito *special educational needs* (Necessidades Educativas Especiais - NEE). Nesse sentido, Silva (2009) corrobora com os autores acima citados, uma vez que representa um contraponto às categorizações existentes até então, que geralmente eram de foro médico e psicológico. Pela primeira vez se propôs a substituição do termo deficiência pela terminologia (NEE), que ordenou o envolvimento dos familiares e a sociedade em geral para a eliminação de barreiras físicas e atitudinais, objetivando a verdadeira inclusão das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida produtiva: como trabalho, lazer e cidadania.

De acordo com Marchesi (2004), o informe Warnock distinguiu três formas de integração educativa, classificando essas diferentes maneiras de integração como: física, social e funcional. A integração física ocorria quando as salas de aula da educação especial eram construídas no mesmo espaço físico que a escola regular, mas mantinham uma organização pedagógica independente. A integração social era basicamente idêntica a anterior. No entanto, os alunos com NEE, realizavam atividades em comum com os colegas, participavam de jogos e atividades extraclasse. Na integração funcional os alunos com NEE participavam, em meio período ou em tempo integral, das aulas normais, sendo incorporados na dinâmica da escola. Diante desta nova tendência o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais poderia ser realizado no contexto da escola regular. Nesse sentido, Cardoso (2003, p.10) trabalhando com as necessidades educativas especiais enfatiza:

Esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória.

² O Relatório Warnock, publicado em 1978 no Reino Unido, é resultado de uma análise minuciosa da situação educacional da pessoa portadora de deficiência.

Esse conceito (Necessidades Educativas Especiais), na visão de Cardoso, refere-se às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar estas dificuldades. Na trajetória da educação inclusiva em 1979, no México, a busca por uma escola para todos é discutida pela UNESCO, em um documento, cujos objetivos foram definir e adotar algumas medidas capazes de combater a elitização da escola nos países da América Latina.

Essas discussões prosseguiram na década de 80, impulsionadas pelo Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981), observando-se uma grande mobilização dos sujeitos envolvidos através dos movimentos associativistas, que tiveram papel significativo nessa pauta de reivindicação.

Nesse sentido, destaca Pilar Sánches (2005), como passo prévio à inclusão o movimento que nos aparece na América do Norte (EUA), no final dos anos 80 e inícios dos anos 90, chamado “*Regular Education Initiative*” (REI), aparecendo assim, pela primeira vez, uma defesa muito importante de implantação de um único sistema educativo para todos, cujo objetivo era a inclusão na escola regular das crianças com deficiências. A proposta do REI é clara quando diz que todos os alunos sem exceção devem estar inclusos no ensino regular, e as separações por causa da língua, gênero, ou grupo étnico minoritários deveriam ser mínimas. Que na fala de seus principais expoentes S. Stainback e W. Stainback (1999, p.44), “o fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular”. Os autores supracitados nos chamam a atenção para o fato de que o distanciamento da fase de segregação facilitou a unificação da educação regular e especial em um único sistema de ensino, superando obstáculos. Apontam para um movimento inclusivo mais amplo, mais visível, onde escola e sociedade caminham em direção à práticas mais inclusivas. Pilar Sánches (2005, p.8) nos afirma que a proposta REI,

tem como pressuposto: todos os alunos, sem exceção, devem estar escolarizados na classe de ensino regular, e receber uma educação eficaz nessas classes. As separações por causa da língua, do gênero, ou do grupo étnico minoritário deveriam ser mínimas e requerer reflexões.

O REI defende a necessidade de reformar a educação geral e especial para que se constitua como um recurso de maior alcance para todos os alunos. Apareceu no final dos anos 80 e princípios dos anos 90 como continuação desse movimento no contexto americano, e do movimento de integração escolar em outras partes do mundo, o movimento da inclusão. Os educandos com necessidades educativas especiais passam a ser vistos como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade. A educação de pessoas com necessidades educativas especiais trilhou um caminho que, em uma fase inicial, foi eminentemente assistencial, até chegar ao que hoje se denomina de educação inclusiva.

Paralelamente, no contexto mundial foi trazido e aprovado na Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU) em dezembro de 1982, o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiências, Cardoso (2003) nos retrata que este programa tinha o compromisso de servir de fonte permanente de consulta a todos os países interessados na luta pela defesa dos direitos de cidadania das pessoas portadoras de deficiência. Mesmo tendo sido apresentado na década de 80, o programa continua servindo de inspiração para elaboração e execução de várias propostas atuais na tomada de medidas em âmbito internacional e nacional. Essas medidas são referentes à:

- Prevenção: Evitar o surgimento, a proliferação ou a agravamento de deficiências;
- Reabilitação: Entendida como um processo que visa levar o portador de deficiência ao alcance de níveis funcionais, mentais, sociais; ou físicos, de maneira a poder modificar sua própria vida;
- Equiparação de oportunidades: processo através do qual a sociedade se torna acessível a todos, com remoção de barreiras arquitetônicas, reformas legislativas, aumento da participação comunitária no âmbito da educação e do emprego para a população de deficientes das zonas urbanas e rurais.

Ainda com relação às propostas para execução do programa, ficou acertado que medidas concernentes às nações deveriam ser tomadas e que, ministério e órgão público ou privado, tenha um setor que assuma a responsabilidade por esses assuntos referentes às pessoas portadoras de deficiências no tocante à esfera de competência. Foram sugeridas, ainda, às nações, medidas a serem tomadas entre elas:

- Incluir a participação de pessoas portadoras de deficiências nas tomadas de decisões;
- Promover ações comunitárias, envolvendo como prioridades a prestação de informações e a assistência financeira às comunidades;
- Treinar a formação de pessoal para habilitar profissionais para os serviços na comunidade seja para a detecção precoce de deficiências, ou para prestação de assistência primária e para o encaminhamento a serviços;
- Conceder a informação sobre educação ao público também são consideradas, devido à necessidade dos países desenvolverem programas de informação pública sobre direitos e deveres dos deficientes. Toda a sociedade deve ter acesso a tais programas; deixando clara a necessidade do fomento a estudos e pesquisas a respeito das deficiências, a fim de melhorar a compreensão da problemática, suas causas e consequências, visando melhorar o planejamento e elaboração de programas eficazes e compatíveis com as necessidades dessas pessoas, bem como as pesquisas extensivas a equipamentos (criação e melhoramento de aparelhos).

Somando-se a esse evento, as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram na mesma década com o documento Normas-Padrão Sobre a

Equalização de Oportunidades Para as Pessoas com Deficiência³ aprovadas aos 20 de dezembro de 1993, na ONU pela resolução nº48/96, tais normas se fortaleceram, na história, no decorrer da Década das Nações Unidas para as Pessoas Portadoras de Deficiências (1983 – 1992).

Essas Normas Uniformes não têm caráter compulsório, mas têm como objetivo um alcançar generalizado de muitos países, visando serem respeitadas uniformemente. Em princípios gerais, alinham as obrigações dos Estados na meta de apoiar medidas que garantam a igualdade de oportunidades, assegurando que as pessoas portadoras de deficiências tenham os mesmos direitos e obrigações das demais pessoas. Em suma, revisam os conceitos de incapacidade e deficiência à luz da evolução registrada na Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiências. Reutilizam os três preceitos básicos, adotados no Programa de Ação Mundial para Pessoa Portadora de Deficiência que são: prevenção, reabilitação e conquista da igualdade de oportunidades.

Carvalho (1997) aponta que o marco para a quebra formal com o modelo de educação especial se estabelece com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, promovida pela ONU, com participação do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF); do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência – UNESCO; e do Banco Mundial.

Essa declaração constatou a permanência de inúmeras dificuldades relacionadas à garantia e cumprimento do direito à educação. O texto final foi aprovado por aclamação, na sessão plenária de encerramento da Conferência, aos nove de março de 1990. Espelhando, portanto, o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e revelando o compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos. Para Carvalho (1997), as medidas preconizadas para a implantação de uma escola para todos fazem parte de uma produção de discurso que apontam para adoção de novas

² Este documento foi publicado no Brasil, pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

estratégias de ensino-aprendizagem e de uma nova gestão de recursos materiais e humanos.

Essa produção discursiva culminou em junho de 1994 na Declaração de Salamanca, sediada na Espanha, onde se reuniram vários representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, resultando na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que concordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva, que fixa as diretrizes, a política e a prática da educação para educandos com necessidades educativas especiais. Esta conferência resultou no documento que contém um decálogo de recomendações, que deveriam ser desenvolvidas para todos os países participantes nos anos vindouros em que devem ser respeitadas as regras padrões sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências. A conferência propôs a Adoção de Linhas de Ações onde o princípio norteador é o direito da criança à escola. O discurso é enfático:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentes de suas condições intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras. Isto deveria incluir comprometidas e crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou população nômade, crianças que perderam os pais por AIDS ou em guerra civil, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e desvantagem e marginalizados. (UNESCO, 1994, pp.17-18).

No contexto destas linhas de ação o termo ‘necessidades educacionais especiais’, refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. (UNESCO, 1994, pp.17-18).

Segundo Carvalho (1997), finalmente, em documento com chancela da UNESCO, a Declaração de Salamanca, divulgada internacionalmente, traz de maneira explícita uma recomendação para o grupo de alunos que têm, especificamente, dificuldades de aprendizagem, vindo a ser citado separadamente

dos portadores de deficiências, embora dificuldades de aprendizagem possam se manifestar em todos

Decorrente desses debates a respeito da universalização da educação emerge nesta Declaração um relevante consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em escolas regulares, juntas com as demais crianças. Esse objetivo consensual levou ao conceito de escola inclusiva, tendo como principal desafio desenvolver uma pedagogia com foco na criança, capaz de, bem sucedidamente, educar a todas elas, inclusive àquelas que possuem desvantagens severas. A proposta de Salamanca é que a todos sejam oferecidas as mesmas adequações educacionais a que tem acesso qualquer criança.

Outro ponto de destaque nessa Declaração é o respeito às diferenças individuais, compreendidas como características naturais dos seres humanos. Não mais se usam essas diferenças individuais como desculpas para desatenção da escola para com os educandos NEE, nem por fatalismo. Aceitar que as diferenças de alguns justificam conferir-lhes a responsabilidade de seus insucessos, deixando de oferecer-lhes o atendimento educacional para suas necessidades. Nesse sentido, Carvalho (1997) ressalta que a Declaração de Salamanca aponta para uma pedagogia com foco na criança, reduzindo as taxas de evasão escolar e de repetência. “Escolas centradas na criança são, além do mais, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos” (p.18).

Todavia, barreiras existem fora dos indivíduos, assumindo diversas formas, geralmente injustas, como as produzidas pelo imaginário social, onde a imagem do aluno com necessidade educacional especial aparece como alguém dependente e incapaz. Concomitante a estes preconceitos também existe barreiras consciente ou inconscientemente construídas no interior das próprias pessoas com NEE, e dos que os rodeiam, produzindo sentimentos de rejeição e estigma. Goffman (1988) trabalhando essa estrutura conceitual chamou de estigma a palavra para definir uma reação diante daquele que é diferente, quando características têm efeito de descrédito, defeito, de fraqueza, de desvantagem, constituindo uma discrepância específica entre identidade social e virtual, que leva o indivíduo a ser classificado a uma categoria diferente da socialmente prevista, portanto, será usado em referência a um tributo profundamente depreciativo, somando-se a isso,

discriminação social, dificultando-lhes as interações sociais e bloqueando-lhes a felicidade.

Goffman trabalha o discurso de animalização construído socialmente em torno dos sujeitos com deficiência. Estes arquétipos, segundo Jung (1993), apontam para sujeitos que seriam distintos dos humanos com base na crença de que uma pessoa com estigma não é completamente humano, com isso reduzimos suas chances de vida. Mesmo que sem pensar construímos uma teoria de estigma, um conceito, uma ideologia para explicar a sua inferioridade, mostrando o perigo que ela representa, racionalizando, muitas vezes, comparando com outras diferenças, até mesmo de classes sociais. Nesse sentido, concordando com Goffman, temos a fala de Werneck (1997, p.42) que afirma que “a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados”.

Todavia, ainda considerando a Declaração de Salamanca, no entender de Sassaki (2007) este documento foi fundamental para que começasse na sociedade mundial os discursos a respeito das mudanças nas (escolas, espaços urbanos, empresas etc.), para ser dado um melhor atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais. A inclusão necessita de adequação dos sistemas sociais gerais da sociedade de tal forma que eliminem as barreiras que excluem algumas pessoas do seu meio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídas.

Mesmo recebendo diversas definições em vários países do mundo, percebe-se com clareza um denominador comum entre educação especial e a educação inclusiva quanto à educação de crianças com NEE que é educação para todos. Entretanto, este denominador comum tornou-se uma das principais barreiras para se alcançar os objetivos implantados na Declaração Mundial de Educação para Todos das Nações Unidas (UNESCO, 1990) e depois validados pela Conferência de Dakar⁴ “Fórum Consultivo Internacional de Educação Para Todos (UNESCO, 2000)”, cuja intenção é atingir educação para todos até 2015, conferência essa realizada no Senegal que defendia:

O desafio-chave é assegurar que a ampla visão da Educação para Todos como conceito inclusivo esteja refletido nas políticas nacionais do Governo e das agências de financiamento. Educação para Todos [...]. Deve levar em conta as necessidades do pobre e daqueles vivendo em situação de maior

⁴ O marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de educação sejam alcançadas e mantidas.

desvantagem, incluindo as crianças trabalhadoras, os camponeses de áreas rurais e nômades de áreas remotas, minorias étnicas e lingüísticas, crianças, jovens e adultos afetados por conflitos, HIV/AIDS, fome e saúde pobre; e aqueles com necessidades especiais de aprendizagem. (Notas das Diretrizes para Ação de Dakar, 2000).

Conforme Sasaki (2007), nesse enfoque, a Conferência nos remete à reflexão na perspectiva de diferenças culturais, ao elencar a inclusão de crianças com necessidades especiais de minorias étnicas que se encontram em situação desprezível como são o caso da população de emigrantes, comunidades remotas e isoladas e de favelas urbanas, e de outros excluídos da educação, visando alcançar metas e objetivos até 2015. Estas barreiras devem ser alvo a ser combatido como parte integrante das estratégias a ser alcançadas pelos governos, sendo essa responsabilidade atingida mais facilmente através de parcerias realizadas em cada país, apoiada pela cooperação com órgãos e agências, instituições regionais e internacionais. (Notas das Diretrizes para Ação de Dakar, 2000).

A propósito, Sanches & Teodoro (2006) argumentam que esses e outros documentos ainda foram elaborados no contexto mundial para dar apoio e ajuda à implantação das ideias até então acordadas. Entre elas, a Carta de Luxemburgo (1996), Tratado de Amsterdã (1997), Declaração de Madri (2002) com o princípio de “Não discriminação e mais ação positiva fazem a inclusão social”, sendo usadas como sugestões de ações no campo educacional. Na tradução de Sasaki (2007), as escolas devem trabalhar na disseminação da mensagem de compreensão e aceitação dos direitos das pessoas com deficiência, ajudando a desmistificar medos, mitos e concepções falsas; devem ser aumentados os recursos educacionais para ajuda a alunos; ajudar a desenvolver neles e nos outros um senso de independência em relação à deficiência; reconhecer mais positivamente as diferenças, baseados nos princípios de participação plena e de igualdade.

A inclusão é um valor social que necessita da interação dinâmica entre educadores, pais, membros da comunidade e alunos. Com efeito, a inclusão é um processo dialético complexo, já que envolve a esfera das relações sociais vividas na escola. No seu sentido mais profundo, vai além do ato de inserir, de trazer a criança para dentro da escola. Significa envolver, compreender, participar e aprender. A esse respeito nos fala Bourdieu (2001, pp. 295-336):

Dotar as pessoas dos « mecanismos objetivos » de apropriação do capital cultural e social, atenuando assim o monopólio de acesso às instituições e às regras de ascendência social praticado pelas classes dominantes. A apropriação do capital cultural e social seria, concretamente, o acesso ao capital patrimonial público, aos saberes tecnológicos, às habilidades socialmente requeridas na vida profissional, às produções artísticas, ao lazer etc.

Nesse contexto, nos relata Carneiro (2008), a inclusão enquanto movimento da sociedade planetária tem uma história de aproximadamente três décadas, trilhou caminhos não linear e tomou corpo na Europa a partir de 1990. A partir da aprovação da Resolução do Conselho e dos Ministros da Educação, por meio da qual os Estados-Membros da União Européia, acordaram medidas e normas que tinham um tom de harmonização (políticas de educação e sistemas de ensino) e de expansão gradual no sentido de intensificar, desenvolver, fomentar, proporcionar, consagrar, um complemento educacional.

Ainda nesse contexto, Carneiro (2008) afirma que antes disso, a Inglaterra, França, Itália, Estados Unidos, os países escandinavos e o Canadá já testaram programas com foco inclusivo, conforme relatamos anteriormente e que foram tomados como modelos e serviram de referência para a implantação e desenvolvimento de outros sistemas educacionais, ampliando a presença de educandos com NEE nas escolas regulares. É relevante ressaltar que em nenhum país a mudança se fez de maneira instantânea, com exceção da Itália, pois ao implantar o paradigma da inclusão de forma radical, os problemas aumentaram drasticamente.

Relata também que a Itália é tida como o primeiro país a implantar uma legislação promotora de um sistema educacional inclusivo radical, extinguindo as atividades de todas as escolas especiais e a redistribuição dessas matrículas nas escolas das localidades em que moravam esses alunos, e enfrentou tantas dificuldades que esse período da experiência foi chamado de *integrazione Selvaggio* (integração selvagem). Após cinco anos é que passou a ser implantada mediante nova legislação complementar Lei 118/1971, onde foram tomados alguns procedimentos: os prédios escolares foram readequados; cada sala só recebia no máximo dois alunos NEE, e não podia ter mais de vinte alunos; cada escola deveria receber um professor de apoio para cada dois alunos com graves deficiências ou o dobro, no caso de crianças com deficiências leves; equipes de

apoio externo formadas por vários profissionais, como psicólogo, fonoaudiólogos, terapeutas, etc.

Entretanto, apesar desses procedimentos a escola ainda não estava compatível para responder às necessidades especiais de seus alunos. O modelo italiano serviu de fonte de inspiração para outros países, porém sem a radicalização no percurso do processo. A trajetória desenvolvida pela Inglaterra merece destaque, pode-se dizer que o processo foi se dando por aproximação. A legislação inglesa trabalhou de várias formas, começando por tomar providências no âmbito da educação infantil, trabalhando a sensibilização das famílias e comunidades passando aos distritos educacionais, escolas e professores. Ao longo dos anos foi feito um trabalho político intenso e focado no financiamento de ações de convergência mobilizando os governos locais para o cumprimento de uma agenda voltada para educação inclusiva dentro de uma perspectiva onde se visava superar as barreiras e propiciar aprendizagem a alunos quaisquer Ainscow (1999).

Verificou-se em Portugal como referenda Sanches & Teodoro (2006) uma rápida adesão ao binômio movimento da inclusão/educação inclusiva, através do despacho 105/97, de 01 de julho, que veio adotar novos princípios criando o cargo docente de apoio educativo, substituindo os professores de educação especial, com função de prestar apoio educativo em todo contexto escolar (professor, família, organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem). Dessa forma, complementou-se com orientações técnico-científica o exercício dos professores que atuam na função de apoio educativo especializado, designando, em função das necessidades dos educandos, equipes de coordenações ou coordenadores equiparando-se a um conselho.

Correia (2006), trabalhando a realidade portuguesa, nos afirma que atualmente em Portugal a educação inclusiva passa por um período de mudança, almeja-se que ela venha a tornar-se um dos pilares fundamentais na formação das crianças e jovens portugueses. Alerta que essas mudanças certamente trarão os benefícios para as crianças com NEE, mas também poderão contaminar certas práticas educativas direcionando-as para labirintos de onde será difícil sair. Quanto à educação voltada às crianças com NEE, afirma ainda que deva haver cautela na mudança de abordagens, fazendo-se necessária uma profunda análise nesse processo de como esta prática educativa vem sendo orientada e implementada no

referido país. Correia faz algumas considerações acerca do processo inclusivo, acredita serem relevantes os serviços de apoio que, por vezes, oferecido de maneira eficaz, requer um ambiente fora da classe regular (inclusão progressiva) em oposição aos que considera que os alunos com NEE não precisam de qualquer tipo de intervenção que se processe fora da classe regular. Aposta no sucesso da aprendizagem dos alunos com NEE, onde as programações individuais para os alunos com NEE, chamadas de programas educativos individualizados (PEI), é esforço resultante do binômio educador-professor educação especial, conjunto com especialistas e pais, para sustentações em que se baseiam as intervenções eficazes.

Ainda para Correia (2006), é imprescindível que se trabalhe com as categorizações esclarecedoras de condições específicas, e qualquer tentativa de abolir essas categorias acarretará situações graves. A individualização é fator fundamental para a elaboração de programas educacionais para alunos NEE, pois os mesmos cobrem um vasto leque de problemas funcionais e de aprendizagens, sendo necessário o uso de estratégias e métodos que dêem respostas às variadas características que se apresentam, sendo essencial perceber que para chegar ao produto desejável, deve-se levar ao sucesso o aluno em todas as suas vertentes, acadêmicas, sócio emocional e pessoal.

Muitos métodos têm dado resultados com alunos com NEE, entre eles aqueles que fazem varredura em problemas funcionais de aprendizagens, alguns cientificamente considerados sólidos em relação a outros, mas que a literatura dá ênfase. Dentre eles cita: ensino reeducativo, do ensino direto; avaliação baseada no currículo, da avaliação funcional; análise comportamental aplicada. A parceria entre docentes e pais se faz necessário para que as respostas educativas ocorram, sem essa parceria não seria possível a concretização desse processo que leva ao produto desejado: o sucesso do aluno. Para que o aluno com NEE tenha um atendimento eficaz, os serviços de educação especial são imprescindíveis e devem ser oferecidos na escola em que o educando com NEE frequenta, além do aluno ser alocado, quando necessário, em agrupamentos de escolas ou centros específicos. Quanto à legislação, ela é contraditória, muitas vezes ela precisa de outra situação não regulamentada; não reconhece as dificuldades de aprendizagem como categorização do NEE, mesmo estando supracitado no relatório de Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), não sendo considerado

na legislação o verdadeiro significado dos conceitos que levam a todos os alunos a aprenderem juntos, na medida do possível, onde seria pertinente a discussão dos conceitos de inclusão, educação especial, alunos com NEE, a diferenciação curricular, e individualização do ensino. Em suas considerações Correia (2006, p.271) afirma:

Penso que é chegada à altura de acreditarmos ser possível melhorar a educação, designadamente a educação dos alunos com NEE, embora reconheça que primeiro é preciso separar o trigo do joio, isto é, romper os laços que ligam a razão ao absurdo, no que toca ao debate de questões tão importantes.

Como vimos à história nos mostra diferentes percursos seguidos da exclusão educacional à educação inclusiva feito por diversos continentes, cada país de maneira singular pela suas diferenças. O que nos mostra uma evolução, como retrata o quadro I a seguir.

Quadro I - Evolução do tipo de atendimento dado às pessoas com deficiências no mundo.

Fase	Período	Tipo de Atendimento	(Locus) Institucional
Exclusão	Antes do Final do Século XIX	Não recebia assistência educacional	Domicílio, em reclusão Sofria rejeição, perseguição
	Final do século XIX	Assistencialista Categorização Médica	Asilos e Manicômios

Segregação	Segunda metade do século XX	Assistencialista Categorização Médica	Classes Especiais de Escolas Públicas e Particulares
	Século XX -1978	Educacional Especializada	Classes Especiais de Escolas Públicas e Particulares
Integração - Normalização	Século XX -1986	Todos com (NEE)	Escola Integradora, Escolas Públicas e Particulares
	Século XX a partir de 1990	Todos com (NEE)	Ensino regular com foco inclusivo em Escolas Públicas e Particulares
Quebra de paradigma com a Declaração de Salamanca, com foco inclusivo	Final do Século XX - 1994	Todos com (NEE): física, sensorial, mental ou múltipla, superdotação e em situação de desvantagem	Preferencialmente no ensino regular, com foco inclusivo em Escolas Públicas e Particulares

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Ferreira (2006, p.94)

Na fala de Ainscow (2003), o desenvolvimento do processo da educação inclusiva deve estar pautado na educação para todos, onde “todos” de fato significam “todos”, não apenas os grupos que estão em desvantagem, vulneráveis ou com NEE. Assim é ampliado o conceito de educação inclusiva com novos pressupostos, entre eles: que o oprimido seja considerado todos aqueles que estão à margem da sociedade; o uso de adequabilidade do referencial estabelecido pela Conferência Mundial em Educação para Todos, vise às necessidades básicas de

todos os que vivem em desvantagem; sendo necessário investir em publicações, adicionando diretrizes para governos e estados-membros da ONU, com o propósito de implementação dessas mudanças no sistema de ensino de forma completa e não só atendendo a crianças (NEE); conclamando reflexão que nos leve a uma nova sociedade onde os princípios de direitos humanos sejam de fato para todos, e não somente para os que já possuem privilégios, assim, sob essa perspectiva, a igualdade social será mais equânime.

1.2 AS BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DA SEGREGAÇÃO RUMO À PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Passaremos a rever a construção da história da educação especial no Brasil, até a mesma se mesclar com a perspectiva de educação inclusiva. Tendo como inspiração as experiências bem sucedidas na Europa e Estados Unidos da América, alguns brasileiros começaram na segunda metade do século XIX, a ordenação de serviços para atendimento a surdos, cegos, deficientes mentais e físicos. Por um século (1854 a 1956), essas iniciativas representavam no Brasil providências oficiais e particulares isoladas, espelhando o interesse desses educadores nesse tipo de atendimento, conforme descreve Mazzota (2003) trabalhando a história da educação especial do Brasil.

Na época do império foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamim Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje chamado Instituto Nacional de Educação dos Surdos- INES, localizados na cidade do Rio de Janeiro. Foram importantes na defesa de uma educação especializada para pessoas com deficiência mental a Fundação do Instituto Pestalozzi, no início do século XX, em 1954, quando é fundada a primeira associação de Pais e Alunos dos Excepcionais - APAE; e em 1954, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1961, o atendimento às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61 que aporta o direito dos

“excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do contexto do sistema geral de ensino.

A lei nº 5.692/71 que altera a LDBEN de 1961 não promove a organização de um sistema capaz de dar atendimento às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o direcionamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

As mudanças começaram a ocorrer na nomenclatura: de "alunos excepcionais" evoluindo para "alunos com necessidades educacionais especiais" (NEE). Em 1973, foi criado pelo MEC, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, responsável pela gerência de Educação Especial no Brasil, que sob comando integracionista, alavancou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências e as com superdotação, mas sendo ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, a não efetivação de uma política pública de acesso universal à educação manteve a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação desses alunos. Quanto aos alunos com superdotação, mesmo tendo acesso ao ensino regular, não são levadas em conta as suas singularidades de aprendizagem, e Cardoso (2003) afirma que, até então, não houve efetivamente um avanço expressivo na inserção desses alunos no ensino regular.

No Brasil, na segunda metade do século XX, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), foram estabelecidas metas e compromissos para universalização do ensino, que resultou na elaboração de um plano de ação com o objetivo de proporcionar a educação básica para todos. Com o início do processo de universalização do ensino ficou em evidência o paradoxo inclusão – exclusão, os sistemas de ensino avançam quanto à questão do acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Na lógica da homogeneidade, a escola tradicional regulava de acordo com as ideias de nível e uniformidade, obrigando que os alunos se adaptassem às exigências do sistema, Saviani (2008).

A diversidade e a heterogeneidade da educação escolar refletem-se pelo reconhecimento e aceitação das diferenças individuais de seus alunos, mas não é só a implementação dos mesmos nas classes regulares onde crianças e jovens com NEE são inclusos, temos também o fato de que a própria sociedade é heterogênea e multifacetada. Esses alunos são apenas um caso em meio aos

problemas da população escolar, embora sejam um dos que mais necessitam de atenção e acompanhamento.

A Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), concebem a educação infantil uma nova etapa da educação básica nacional, com objetivos e metas estabelecidas por essas leis, no sentido de não só cuidar e sim educar, pois a educação infantil foi concebida como dever do Estado e opção da família. Até então, a política vigente para a educação infantil era de cunho social e assistencialista e tinha como meta compensar as carências, a pobreza, e outras mazelas sociais. A assistência era discriminatória, pois não atendia a todas as crianças, e sim apenas aquelas que não tinham deficiências.

Para melhor compreendermos as raízes do movimento de inclusão escolar, como um todo, que presenciamos aqui no Brasil, devemos nos debruçar sobre a concepção de escola tida por parte dos intelectuais do Estado Novo no Brasil no século XX, mais voltada para uma educação elitista e excludente. Nesse sentido, a investigação de Ataíde (2001) nos aponta para uma relação entre educação para uns e exclusão para outros. Nessa linha, Saviani (2008) refere-se a esse período como de uma educação que vislumbra para o neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano, determinando uma pedagogia educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”.

A exclusão é uma palavra recente no vocabulário político brasileiro. É definida por Sawaia (2009, p.9) como:

Todo um processo complexo e multifacetado, com dimensões materiais, políticas, relacionais, e subjetivas, enquanto processo é o sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte construtiva dela. Não se define como uma coisa ou estado é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros.

1.3 QUEM SÃO OS EXCLUÍDOS?

No entender de Sawaia (2009) a dialética inclusão/exclusão gera subjetividades singulares que vão desde o paradoxo de sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. A determinação econômica não pode explicar essas subjetividades, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e identificamos sua manifestação no cotidiano

como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. Nesse sentido, trabalhando com o universo escolar. Carvalho (2004) aponta que em teoria são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas, bem como os que matriculados não conseguem exercer seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimento.

Segundo Xiberras (1993), a exclusão pode ser considerada como resultado da dificuldade de interação ou de inserção, existindo níveis ou limites da anormalidade que podem vir definir um insucesso em relação à normalização. A fim de definir o conceito de exclusão, necessitamos determinar espaços de referência, onde se perceba a provocação da rejeição e formas, pelas quais os processos excludentes sejam produzidos. Contudo, não há como negar que “as formas mais visíveis, ou mais chocantes, do processo de exclusão residem para fora das representações normalizantes da sociedade moderna mais avançada” (Ibidem, p.28).

A exclusão social na visão de Xiberras (1993) aponta direções que pode ser tomada em três diferentes dimensões: no que diz respeito ao caráter de abordagem diferenciada a primeira: a exclusão de categorias de pessoas, a população, negra ou idosa ou grupos minoritários; a segunda dimensão caracteriza-se pela exclusão como resultado de outros processos de exclusão como, por exemplo, grupos raciais criados em decorrência de se perceberem como vítimas de racismo; a terceira dimensão também diz respeito à exclusão decorrente de outros processos, sem vínculo direto, a exemplo da exclusão decorrente de processos sociais como o de modernização, provocadores do desemprego, da exclusão social e da exclusão de um grupo ao mercado do trabalho.

A exclusão trabalhada no campo educacional segundo Xiberras (1993), afirma que “na esfera da educação nacional existe uma definição rigorosa do nível escolar que se deve atingir para seguir o itinerário isento de faltas de normalidade”, (p.29), completa relacionando que há etapas e, se o nível referido não for atingido, sobretudo nos casos de insucesso repetido, o mau êxito escolar conduz a “fileiras fechadas, a classes especiais, às primeiras categorias de exclusão da escolarização normal” (Ibidem, p.29).

As muitas maneiras pelas quais ocorre a exclusão no âmbito escolar levam os alunos a acharem que a escola não os acolhe e que aquele não é o seu lugar, podendo levar ao abandono do sistema de ensino, assim, “o insucesso escolar nem sempre o conduz à rejeição social. No entanto, as diferentes categorias de excluídos, repertoriadas têm, majoritariamente, começadas o seu itinerário social por uma rejeição da escola” (Ibidem, p.30-31).

Os rótulos e estigmas desestimulam o ser humano a conquistar seu lugar na sociedade e representam um retrocesso, no processo de humanização de uma sociedade. Percebe-se um clima excludente dentro da própria escola, por vezes, vindo dos seus próprios professores.

Na fala de Mantoan (2006a) a exclusão escolar apresenta-se de diversas e perversas maneiras, e frequentemente o que está em jogo é a ignorância do educando frente à cientificidade do saber. A escola se democratizou, abriu o leque para novos grupos sociais, mas não para novos conhecimentos. Por essa razão exclui os que ignoram esse conhecimento que ela tanto valoriza e entende que a democratização é massificação do ensino. A instituição de ensino chamada escola não possibilita o diálogo entre as diversas instâncias epistemológicas, não se abre a novos saberes que, até então, não estavam inseridos nela.

Nesse aspecto, o contexto escolar brasileiro é marcado pelo fracasso e pela evasão de uma parcela significativa de seus alunos, estigmatizados, marginalizados pelo insucesso, por passar privações e pela auto-estima baixa resultante das exclusões escolar e social – educandos vítimas de seus pais, seus professores e, principalmente, das condições de pobreza em que vivem. Esses educandos são rotulados na escola, pois repetem às mesmas séries várias vezes, são expulsos, evadem, são estigmatizados de mal nascidos e que têm hábitos que fogem do padrão da educação formal.

Entretanto, Esteban (2009) alega que os discursos se ampliam, acerca das propostas escolares, sendo consideradas novas variáveis, e são formulados novos projetos, dentre os quais se destaca a construção de processos de avaliação externa da aprendizagem nos marcos de um sistema nacional de avaliação educacional. Enquanto isso, estudantes das escolas públicas oriundos das classes sociais mais carentes, seguem sua trajetória escolar de pouco ou nenhum sucesso e suas famílias parecem expressar conformação e experimentam mais um fracasso.

Esta é uma face do quadro, não a única. Outras possibilidades são produzidas na medida em que os educandos voltam um dia mais, um ano mais e suas famílias continuam acreditando e tentando atender às expectativas escolares. O contínuo fracasso favorece o desafio de configurar uma escola pública democrática, propício à ampliação do conhecimento de todos. Toma forma uma escola em que a “aprendizagem valorizada não esteja vinculada à negação das múltiplas aprendizagens que os estudantes fazem através de suas diferentes experiências e interações cotidianas” (ESTEBAN, 2009, pp.124-125). Enfim, uma escola em que a verificação do direito à diferença não justifique a desigualdade, o silenciamento, o abandono e a permanente produção dos sujeitos que são invisíveis, conhecimentos e contextos que não cabem nas estreitas margens do binômio denominados sujeito e conhecimento escolar.

O projeto de democratização da escola, no entanto, não se forma passo a passo com o êxito de todos. O resultado escolar dos educandos, sendo um fenômeno complexo, invariavelmente é apresentado como se fosse especificamente o efeito de ações individuais, não sendo, portanto, analisado como fracasso de um projeto. A individualização aponta a reflexão de tal modo que fica em segundo plano a averiguação que expressa à realização de exame como um meio para dar legitimidade a um projeto excludente e invisibiliza a desigualdade como uma de suas principais características.

Nesse sentido, Sawaia (2009, p.99) completa que:

Se os brados de sofrimento evidenciam a dominação oculta em relação, muitas vezes considerada como parte da natureza humana, o conhecimento dos mesmos possibilita a análise da vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica, em outras palavras, da vivência do mal que existe na sociedade.

Estudar a exclusão pelos laços de emoções dos que a vivem é pensar sobre o “cuidado” que o Estado tem para com seus cidadãos. Elas indicam o des(compromisso) com o sofrimento do homem, por parte do aparelho estatal e por parte da sociedade civil, e do próprio sujeito.

Trabalhando com o conceito de exclusão no Brasil, Sawaia (2009) afirma que a noção de exclusão social está presente no cotidiano de nossa sociedade, seja pelas restrições advindas por transformações no mundo do trabalho, seja por situações decorrentes de estruturas econômicas que geram desigualdades de

acesso a bens materiais e/ou culturais, para entendermos a dialógica inclusão/exclusão ansiando por criação de culturas, políticas e práticas inclusivas. Assim, é preciso considerar e investigar exaustivamente essa díade que gera formas de sentir, pensar e agir que se inicia desde o estar incluído, fazer parte, ter acesso, ter direito, até o ser rejeitado, sentir-se excluído, ter acesso e permanência negados. Essas formas de sentir o mundo que o cerca e sentir-se inserido no mundo “determinam e são determinados por formas diferenciadas de legitimação social e individual e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência” (SAWAIA, 2009, p.9).

Conforme, Kuenzer (2005, pp.91-94) “a concepção pedagógica dominante pode ser caracterizada por meio de duas expressões paradoxais e contrárias entre si: ‘exclusão includente’ e ‘inclusão excludente’. A ‘exclusão includente’ refere-se ao terreno produtivo como fenômeno de mercado. E a ‘inclusão excludente’, por sua vez, refere-se no terreno educativo como face pedagógica da exclusão includente”.

Falando a respeito de estratégias usadas pela política nacional, Saviani (2008, p.442) acredita que:

A estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental.

Em consequência de alcançar metas quantitativas, a política nacional tem se utilizado de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos⁵, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens continuarem na escola em um maior número de anos, sem a contrapartida de uma aprendizagem de qualidade efetiva. Todavia, mesmo estando inseridas no contexto

⁵ Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, abriu-se a possibilidade de estados e municípios organizarem seus sistemas de ensino de forma autônoma. “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados”, diz a lei em seu artigo 23. Os ciclos têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções. Eles têm recebido denominações diversas, estando, em certa medida, associados a propostas de remoção automática, avanços progressivos, progressão continuada. Fonte: BRASIL, Lei 9.394/96.

escolar, estão de fora do mercado de trabalho e não participam ativamente da vida da sociedade. Demonstra-se, desse modo, a “inclusão excludente”.

Desde que os direitos humanos (1948) e o conceito de cidadania foram fundamentados no reconhecimento das diferenças, com a devida participação dos sujeitos, consegue-se identificar os mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Esse problema explica os processos normativos que distinguem alunos em razão de características físicas, intelectuais, culturais, sociais e linguísticas, entre outras que eram estruturadas no modelo tradicional de educação escolar.

Neste sentido, o Brasil assumiu, portanto, compromisso frente a essas declarações internacionais. É nítida a presença desses princípios nas leis do nosso país, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação (Ministério de Educação e Cultura - MEC). Outro documento internacional que engloba a questão da inclusão e proíbe a discriminação em razão de deficiência é a “Convenção de Guatemala”. Esta convenção interamericana, de 1999, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, e também foi assinada pelo Brasil, sendo país signatário desse documento, que exigiu uma reinterpretação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) no que diz respeito à educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização, segundo nos retrata o Ministério Público Nacional (MPF, 2004).

No entender de Sassaki (2007), a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal maneira que eliminem os fatores que excluem algumas pessoas do seu meio e não mantenham afastadas aquelas que foram excluídas.

Entretanto, Mantoan (2006^a, p.26) confirma que “os problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional brasileira e preconceitos, distorcem o sentido da inclusão escolar”, reduzindo-a a inserção de alunos com deficiências no ensino regular. Se caracterizando em barreiras a serem vencidas pelos que defendem a educação inclusiva, uma vez que não permitem inovações para a educação de todos. Vemos-nos diante de avanços e também de impasses da legislação.

Considera, a referida autora, um dos entraves da educação na perspectiva inclusiva no Brasil o não cumprimento da lei nas redes de ensino e instituições. No

que diz respeito à negação de matrícula no ensino regular aos educandos com NEE, sendo uma das formas de se garantir o cumprimento da lei de inclusão escolar a denúncia ao Ministério Público. Portanto, em 1989 foi promulgada a Lei de Apoio aos Portadores de Deficiência, que sobre a integração social em seu art. 8º prevê a punição para quem negar matrículas aos portadores de deficiência capazes de se integrar no sistema regular de ensino. Entretanto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) através da Secretaria de Educação Especial, regulamenta que “atualmente não tem como preocupação punir o gestor que pensar em recusar matrículas”, o que incoerentemente não leva a escola a entender o seu papel e à lei, e a agir para colocar tudo isso em prática numa perspectiva inclusiva.

Esta problemática enfrentada pelo gestor escolar de não recusar matrículas, mesmo quando a escola não oferece condições físicas para receber alunos com determinada deficiência, deixa claro o despreparo das escolas para acolher os educandos com NEE. Nesse sentido, Ferreira (2006) ressalta que a escola não se torna inclusiva ou democrática somente porque amplia o acesso ou porque matricula alunos com deficiência em classes regulares. Portanto, não se pode esperar que a escola se torne um espaço ideal sem educandos para depois os matricular.

A Lei nº 7.853/99 versa em seu art. 8º que:

Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

Leis e documentos que regulamentam a educação especial no Brasil iniciam-se em 1988 com a nova Constituição Federal que estabelece no seu art. 208 ser dever do Estado “O atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Constituição Brasileira de 1988 no art. 206 assegurou a todas as crianças brasileiras o direito de “ser” diferente nas escolas, com respeito às diferenças, instituindo como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Ao eleger como fundamento da nossa República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art.1º), e como um dos seus objetivos fundamentais [...] a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º).

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA⁶, Lei nº 8.069/ 90, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que os “pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede de ensino regular de ensino (BRASIL, Lei nº 8.069/ 90, art.55).

Acrescida à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9294/96), que conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino, no Art. 59, objetiva que os sistemas de ensino devem assegurar o currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades: assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em consequência de suas deficiências; e assegura a aceleração dos estudos dos alunos com superdotação para conclusão do programa escolar.

Ainda é válido ressaltar na LDB, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, inciso V) e [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37).

No ano de 2002, foi criada a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão, garantindo formas institucionais de apoio ao uso, difusão, incluindo a disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Acrescido a isso em 2002 foi criada a portaria do MEC, nº 2678/02, aprovando diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do Braille em todas as modalidades de ensino. Vale salientar que em 2003 é implementada pelo MEC a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o direito à diversidade, orientando os sistemas de ensino a assegurar:

- Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;

⁶ Em 1990, no Brasil, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que tem a função de ser legislador dos direitos desse segmento da sociedade.

- Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Oferta do atendimento educacional especializado;
- Formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
- Articulação inter-setorial na implementação das políticas públicas.

As Diretrizes curriculares nacionais ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Em 2007, no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, adotando políticas públicas para educação inclusiva, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. Assim, o acesso à educação para educandos com NEE, está sendo lentamente conquistado, à medida que estão sendo tomadas na proporção em que se ampliou o acesso e as oportunidades educacionais para a população em geral.

Os educandos com necessidades educativas especiais passam a ser vistos como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade. A educação de pessoas com NEE trilhou um caminho que, em uma fase inicial, foi eminentemente assistencial, até chegar ao que hoje se denomina de educação numa perspectiva inclusiva.

Como aponta Prieto (2006, p.35) é importante entendermos que:

O planejamento e a implantação de políticas públicas educacionais para atender a alunos (NEE) requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação especial e do *locus* do atendimento desse alunado.

A autora compreende que a inclusão é um processo incidente na realidade educacional. É preciso que os sistemas de ensino criem estruturas e programas de apoio que possibilitem às escolas instrumentalização e espaços adequados que possam estimular o aprendizado dos alunos com necessidades educativas especiais, pois um sistema escolar inclusivo precisa investir na capacitação contínua dos professores, funcionários e remuneração adequada aos mesmos, realizar encontros e reuniões de estudos no micro-sistema que é a escola, realizando o chamamento dos que ainda não se consideram envolvidos, num contínuo processo de sensibilização e conscientização dos mesmos, atualização constante de toda escola e comunidade, numa ação coletiva com base na sua proposta pedagógica.

A autora acrescenta que o direito ao ensino regular tem possibilitado aos educandos com NEE e professores serem agentes de mudanças, o educando recebendo e o professor sendo mediador de novas competências na sua prática educativa, visando uma escola com novo (re) posicionamento social e ético.

Em busca de um aporte que dê embasamento à questão da escola inclusiva, faz-se necessário uma abordagem que repense o sentido que está sendo atribuído à educação, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção do indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática. Mais uma vez fizemos uso da fala de Carvalho (1997) que nos pontua: a operacionalidade das ações inclusivas para com qualquer aprendiz no espaço escolar se faz necessário mediante relações dialógicas entre famílias, escola e comunidade, permitindo com isso que cada escola ressignifique as diferenças individuais, como também reexamine sua prática educativa.

O ensino inclusivo tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, instituindo-as como um valor a ser assumido por todos, partindo inicialmente do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade. Nesse sentido Stainback e Stainback (1999, pp. 26,27) trabalhando a relevância da relação entre ensino inclusivo e seu valor social da igualdade, afirmam:

Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da idéia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado.

A aclamada educação inclusiva, que emerge apoiada pela Declaração de Salamanca (1994), defende o compromisso que a escola deve assumir com a educação de cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois, todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística. Acrescenta que o êxito da escola inclusiva depende: da identificação precoce, da avaliação, da estimulação de crianças com NEE desde as primeiras idades e da preparação para a escola como modo de impedir condições incapacitantes.

Assim, por esse viés, concordamos com Mazzota (2003), quando argumenta acerca da implantação da escola inclusiva, afinal, tem como pressuposto um modelo onde cada educando é importante para garantir que todos sejam ganhadores nessa convivência com o outro, uma vez que se enriquecem com a experiência mútua, pois na classe regular estão em convivência todos os tipos de educandos, de forma que o espaço escolar torne-se um *locus* criativo, na busca de encontrar soluções para permanência de todos no ambiente escolar, permitindo que tenham resultados satisfatórios em sua formação acadêmica e social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Educação Inclusiva (2002) apresentam enfoques maiores nos direitos da criança de receber educação e o reconhecimento da potencialidade e talentos que possui. Também, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no seu discurso, afirma que seu objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional

especializado e demais profissional da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional determina que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Isso significa que a escola tem autoridade para elaborar a sua intencionalidade educativa e fazê-la realizar num determinado espaço de tempo. Sendo assim, no que se refere à inclusão, a escola deve elaborar sua proposta política pedagógica (PPP) de forma a atender o aluno com necessidades educativas especiais dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano.

Entretanto, no contexto brasileiro, os teóricos Sassaki (2007), Mantoan (1997), Werneck (1997), Carvalho (2004), Machado (2009), Pietro (2006) apontam para a necessidade de adequação das escolas às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais e linguísticas, incluindo em seu contexto crianças que vivem nas ruas, que trabalham - os nômades, as minorias étnicas, culturais e sociais. As grandes críticas desses teóricos são que as leis não têm tido uma *práxis* efetiva.

Diante dos resultados de pesquisas nessa área no Brasil, foi criado o LEPED (Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferenças), pertence à Área Temática: Ensino, Avaliação e Formação de Professores da Coordenação de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, São Paulo, que vem dando grande contribuição à academia, no desenvolvimento de intensas atividades de pesquisa e extensão, para implementação de projetos educacionais, sob a direção da Prof^a Dr^a Maria Tereza Eglér Mantoan.

Mantoan (2006) nos chama a atenção para o fato de que temos mais um motivo para firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas, reconhecendo a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada. Mantoan concorda com Ainscow (2010) que entende que é premente a transformação do sistema educacional para que possa encontrar níveis que venham favorecer a inclusão.

Mantoan ainda se refere às violações de direitos que são, sem dúvida, dos mais significativos entraves à democracia e à paz, e, com certeza, barreiras ao exercício da cidadania. Ora, a esse respeito, tanto podem representar desafios a serem transpostos com vontade e determinação, ou gerar entraves, que podem levar à acomodação e desânimo. Entre esses entraves estão: a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, conteudistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência; o corporativismo dos que se dedicam aos NEE e outras minorias, principalmente os que tratam de pessoas com deficiência mental, a ignorância de muitos pais, a fragilidade de grande maioria deles diante desse fenômeno da deficiência de seus filhos.

O sistema educacional brasileiro, diante da democratização do ensino tem tido muitas dificuldades de relacionar com equidade a garantia de escola para todos, com qualidade de ensino. A inclusão escolar é uma das saídas para se conquistar uma educação para todos, se a mesma for contemplada com políticas públicas eficientes não importaria o número de alunos, as diferenças regionais, conservadorismo das escolas, entre outros fatores.

Ancoramo-nos em Rodrigues (2001), que em seu livro Educação e Diferença se reporta ao debate sobre a qualidade em educação como sendo um tema extremamente atual, visto que em nome da qualidade efetuam-se decisões, anulam-se outras, criam-se e extinguem-se outros serviços. Na educação há interesses que frequentemente entram em conflitos, ambos os lados usam a qualidade para se auto-justificarem. Não se pode mensurar o que é qualidade para os envolvidos, o que é qualidade para o professor pode não ser para os pais, para a gestão da escola ou para o órgão que representa o governo e vice-versa. Ficando essa qualidade mais ligada a classes heterogêneas do que as classes homogêneas.

Defendendo o rompimento dessas barreiras na educação inclusiva, temos a fala de Carvalho (2004, p.126), que diz:

Algumas das estratégias utilizadas para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos alunos são frutos das experiências e dos conhecimentos que o professor tem acerca dos

processos de aprendizagem e desenvolvimento humano e, muitas outras, devem-se à sua criatividade.

O processo inclusivo propõe a remoção dessas dificuldades e barreiras com vista à efetivação de seus direitos à educação de qualidade, Carvalho (2004), Mantoan (2005), se referem à escola inclusiva que vai além de banheiros e salas adaptadas, necessita mesmo é de um bom projeto político pedagógico, do envolvimento da comunidade e dos pais. Inclusão se faz incluindo.

Entretanto, a inclusão é um valor social que necessita da interação dinâmica entre educadores, pais, membros da comunidade e alunos. O apoio a professores e alunos no processo inclusivo faz parte das ações necessárias ao sucesso da proposta. Concordando com a fala de Mantoan (2001a), Carvalho (2004), nos afirma que é necessário pensar na inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares e oferecer-lhes ajuda e apoio de educadores que tenham experiências específicas, que dê suporte ao trabalho dos professores do ensino regular e as famílias dos (NEE), sem isso é o mesmo que fazer aumentar só o número de matrícula e contar com mais uma carteira na sala de aula.

Corroborando com Mantoan (2001a), Beyer (2005) afirma que não podemos chamar de educação inclusiva, onde só se joga crianças com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular, quando o professor não tem formação que lhe possibilite interagir, lidar com esses educandos.

Entretanto, se contrapondo a Beyer temos na fala de Mittler (2003) o crédito de que a maioria dos professores já tem muito conhecimento e habilidades para ensinar de forma inclusiva, faltando-lhes confiança em sua própria competência. Isso acontece, em parte, pela falta de treinamento e pelo mito de ser necessária a capacitação especializada como requisito para atendimento aos educandos com NEE, pois poucos tiveram contato com as crianças da comunidade local, devido a eles terem sido enviados a escolas especiais.

Carvalho (2004), em consonância com as ideias de Mantoan (2005), afirma que a prática pedagógica inclusiva deve ser ressignificada, sendo necessárias mudanças na sala de aula (aspectos físicos, arquitetônicos, arrumação do mobiliário, clima afetivo etc.), ação-pedagógica (planejamento de aulas, trabalhos em equipes, atividades curriculares fora da escola), além de revisão da metodologia aplicada, articulação de trabalhos em grupo, preparação do material didático, e revisão dos

procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Nessa ótica, Mittler (2003), no que se refere à inclusão, estabelece necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática.

Somando-se a isso, nos afirma Freitas (2006) que se não for feita uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e uma educação inclusiva pautada em princípios, fundamentos e prática, e no envolvimento de toda uma estrutura organizacional da escola, essas recomendações das leis podem redundar em práticas contrárias aos fundamentos inclusivos.

Elementos presentes na fala de Machado (2009) nos dizem que uma das competências previstas para um bom manejo em sala de aula é respeitar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como elemento abalizador na elaboração do planejamento e implantação de propostas de ensino e avaliação da aprendizagem, que os mesmos sejam condizentes e tenham características da comunidade escolar local.

O direito ao ensino regular tem possibilitado aos educandos com NEE e professores serem agentes de mudanças, o educando recebendo e o professor sendo mediador de novas competências na sua prática educativa, visando uma escola com novo (re) posicionamento social e ético.

Este novo olhar para a educação deve ser almejado como uma nova dinâmica para relação de ensino aprendizagem, no sentido de atentar para suas singularidades. Repensar o papel do professor e do educando, e sua prática educativa dentro desse contexto que pode beneficiar não só aos NEE, aqueles com necessidades educacionais especiais de conduta e superdotação, mas a todos os educandos, preparando-os para a cidadania plena, para o reconhecimento dos direitos associados às suas responsabilidades, formando cidadãos conscientes e críticos, e ao mesmo tempo oferecendo a todos a oportunidade de desenvolver seu potencial de inteligência e de trabalho produtivo. Dentro desse contexto, a educação de qualidade implica respeito ao outro, ao direito de sermos diferentes, ao direito de aprendermos segundo as nossas potencialidades, tendo sempre valorizados os avanços, por menores que sejam, na conquista do saber.

No Brasil, os discursos e as discussões a respeito da escola inclusiva estão inseridos no contexto escolar de todas as regiões, despertando o interesse cada vez

maior nas pesquisas do tema em questão. No Quadro II podemos ver como se deu essa evolução no cenário brasileiro.

Quadro II - Evolução do tipo de atendimento dado às pessoas com deficiências no Brasil, segundo legislação em vigência.

Fase	Período	Legislação	Tipo de Atendimento	Clientela	(Locus) Institucional
Segregação	Século XIX Época do Império 1854-1857	Decreto Imperial nº 1.428	Assistencialista Categorização Médica	Deficientes: auditivos e visuais	Imperial Instituto de Cegos
		Lei nº 839			Imperial Instituto Surdos Mudos (Instituições Públicas).
	Início do Século XX	Portaria Ministerial nº 504 passou a distribuir gratuitamente livros em Braille	Educação Especializada	Deficientes: auditivos, visuais e mentais	Hospitais Públicos e Particulares Instituto Pestalozzi Haviam 54 estabelecimentos de ensino regular, um Federal e onze instituições especializadas e demais Estaduais.
Segregação	2ª Metade do Século XX	Lei de Diretrizes e Bases LDBN; Emenda Constitucional; Constituição Federal	Educação Especializada	Deficientes: auditivos, visuais, mentais e superdotação	Preferencialmente no sistema geral de ensino: Classes Especiais
	Final do Século XX - 1994	Declaração de Salamanca Política Nacional de Educação Especial (MEC)	Educação Especializada, abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino	Todas as crianças e jovens com (NEE) Educandos com (NEE)	Escola Integradora Preferencialmente no Sistema Regular de Ensino- classes Regulares

Perspectiva Inclusiva	Século XXI	Conferência de Dakar	de	Educação Especializada,	Educando com (NEE), qualquer que seja a necessidade: Física, Mental ou múltipla, sensorial, superdotação	Preferencialmente no sistema regular de ensino: Classes regulares no modelo inclusivo
		Declaração de Guatemala	de	Abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino		

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Ferreira (2006, p.94)

A elaboração da nova Política Nacional de Educação Especial foi um esforço conjugado para a superação da exclusão educacional no Brasil. O debate colocou em evidência as concepções diferenciadas acerca da educação especial, dando oportunidade de toda sociedade refletir sobre a perspectiva inclusiva, fazendo com que no movimento inclusivo se faça ouvir e os grupos sociais possam avançar e gerem apropriação dos conceitos que estão se consolidando. O discurso do Estado é hoje uma realidade pautada pela evolução dos marcos legais e declarações internacionais, onde o papel do MEC é definir uma política que estabeleça diálogo com todos os segmentos da sociedade. O benefício da inclusão não é apenas para as crianças com NEE, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre o impacto no sentido da cidadania, da diversidade e aprendizado, o que defende o Ministro da Educação Fernando Haddad (2008).

1.4 VISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PERNAMBUCO: DA SEGREGAÇÃO À PERSPECTIVA DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA

A seguir, vislumbramos a trajetória construída pelo Estado de Pernambuco quanto à sua historicidade e mudanças ocorridas no processo de segregação, integração/normatização até chegar à implantação, da escola na perspectiva inclusiva.

Informações cedidas pela Secretaria de Educação e Cultura de PE (SEDUC), através da Gerência de Políticas de Educação Especial do Estado de Pernambuco, descritas abaixo, nos revelam as primeiras iniciativas relacionadas ao atendimento de pessoas com deficiências no estado, que se tem documentação comprobatória e datam o início do século XX, aproximadamente do ano de 1909, ano em que acontece também a inauguração do Instituto dos Cegos do Recife, por iniciativa de

Antônio Pessoa de Queiroz, que veio do Instituto Benjamim Constant, no Rio de Janeiro, e do Dr. José Maria de Andrade, então provedor da Santa Casa de Misericórdia, iniciando suas atividades na Rua da Glória, no bairro da Boa Vista até 1927 quando fechou suas portas só reabrindo em 1935, na Rua Guilherme Pinto, 146, Graças, onde até hoje está localizado. Em 1952 foi fundada a Escola Especial Domingos Sávio, que abrigava, em regime de internato, surdos oriundos de todo o Estado de Pernambuco, e de outros Estados do Nordeste.

Contando com ações desenvolvidas pelo médico e humanista Ulisses Pernambucano e pela Educadora e Psicóloga Anita Paes Barreto, ainda na década de 1920, dá substancial colaboração à Educação Especial no Brasil, com destaque para a criação, em 1925, de uma escola para “crianças anormais”, como eram chamadas – anexa à Escola Normal do Recife. Esta escola, através do Ato nº 137 de janeiro de 1941, passa a se chamar Escola Especial Ulisses Pernambucano.

No decorrer da história de Educação Especial em Pernambuco, personalidades também se destacaram pela grande colaboração em prol da valorização da pessoa cega, como o Professor Júlio do Carmo, músico, teatrólogo e linguista, que em 1956, implanta no Instituto dos Cegos, o primeiro curso de tiflogia (estudo ou tratado da instrução do deficiente visual), juntamente com o professor Zacarias Pinheiro de Melo, que durante 45 anos conduziu o destino desta instituição e o Assistente Social, professor e escritor Gildo Soares da Silva, que se dedicou ao estudo e divulgação do soroban⁷, como também se destacaram na capacitação profissional e inserção dos cegos no mercado de trabalho. Na década de 60, a partir de 1961, inicia-se o atendimento a alunos com deficiência visual nas escolas regulares. Em 1961 funda-se a Associação de Pais e Alunos Excepcionais – APAE do Recife, com atendimento a surdos, cegos, e pessoas com deficiência mental.

Em 1963 foi criada, pela Secretaria de Educação do Estado, uma comissão para estudar o problema do “excepcional”, que resultou, no ano seguinte, no surgimento da “Equipe de Educação de Excepcional”, funcionando na Divisão de Currículo e Supervisão do Departamento de Educação Primária no Estado de Pernambuco. No ano de 1965, é criada a Divisão de Educação Especial na Secretaria de Educação de Pernambuco, compondo a Diretoria Geral de Ensino.

⁷ Joaquim Lima de Moraes adaptou o soroban para uso dos deficientes visuais, após aprender a técnica ensinada pelos emigrantes japoneses, abrasielando o termo para sorobã.

Em 1966, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco expande o número de “classes anexas”, hoje chamadas de classes especiais. Em 1970, cria-se pelo Decreto nº 184, o Centro de Reabilitação e Educação Especial – CREE/Recife, como órgão da Secretaria de Educação do Estado, para oferecer atendimento multidisciplinar de reabilitação, oficinas pedagógicas e profissionalizantes aos alunos da rede oficial e à comunidade. Inaugura-se em 1971 o Setor Braille da Biblioteca Pública Estadual de Pernambuco.

Em 1974 ocorre uma reestruturação administrativa da Secretaria de Educação Estadual, descentralizando a execução em educação especial (planejamento), para o Centro de Educação Especial e a Equipe de Supervisão dos Departamentos Regionais de Educação (DERE), atual Gerência Regional de Educação (GRE) ⁸.

Em 1976 surge a fundação do Centro SUVAG (Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina) de Pernambuco. Uma instituição privada, sem fins lucrativos de utilidade pública federal, fundada por pais, técnicos preocupados com a reabilitação da audição e fala de pessoas surdas, com o objetivo de oralizar crianças surdas. O centro trabalhou durante 10 anos norteados por esses princípios, no início de 1990, tornou-se posição da instituição o pioneirismo na mudança do oralismo para o bilinguismo, com enfoque no ensino regular em Língua Brasileira de Sinais, com fundamentos numa concepção sócio-antropológico, com objetivo de fornecer um ambiente propício para a criança se desenvolver afetiva, cultural e socialmente.

Em 1980 acontece a fundação da Escola Especial Concórdia do Recife, ligada à Igreja Evangélica Luterana. No ano de 1983 ocorre a fundação da Associação Pernambucana de Cegos – APEC, primeira entidade reivindicatória em defesa dos direitos dos cegos no Estado de Pernambuco. No ano de 1985 iniciam-se os atendimentos aos surdos nas quatro Delegacias Regionais de Educação DERE, da capital e da área metropolitana. Em 1985 foi fundada a Associação de Surdos de Pernambuco – ASSPE, atuando inicialmente no bairro de Beberibe, em Recife.

Entre 1988-1991, a Política de Educação Especial, desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado, define-se a partir de Fóruns e Seminários

⁸ No Estado de Pernambuco, a educação está dividida em 17 (GRES) Gerências Regionais de Educação, com a responsabilidade de gerir a implantação de escolas e sistematizar o processo de ensino-aprendizagem.

realizados na Capital, na Zona da Mata, Agreste e Sertão, através dos Comitês de Educação Especial, os quais mobilizaram as Secretarias Municipais, sociedade civil (comerciantes e empresários), os clubes de serviços (Lions, Rotary etc.), e a sociedade política do estado, principalmente as entidades de/e para as pessoas com deficiências, para um trabalho efetivo, voltado e articulado com este segmento e seus familiares, implantados e acompanhados pela Divisão de Educação Especial, atual Gerência de Educação Especial (GEDE).

Acontece, em 1988, o primeiro Curso de Libras no Estado de Pernambuco, promovido pela Secretaria de Educação Estadual, através da Divisão de Educação Especial, com instrutores da Escola Especial Concórdia do Rio Grande do Sul. Em 1989 acontece a fundação da Escola de Surdos do Cabo de Santo Agostinho, municipalizada logo após o início das suas atividades.

Em 1989 acontece o funcionamento na Escola Sylvio Rabelo – Instituto de Educação de Pernambuco – da primeira sala para atendimento itinerante aos estudantes com deficiência do Ensino Médio e Supletivo. Ainda em 1989 implanta-se um projeto das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico – (UIAP's) com a finalidade de dar atendimento com equipe multidisciplinar a educandos (NEE), em escolas-núcleo, abrangendo quatro a cinco escolas vizinhas.

Em 21 de setembro de 1990, no Diário Oficial, através do Decreto nº 14.522 ficou regulamentado o funcionamento dos Comitês nos DERE's e foi instituída uma equipe de apoio, composta dos seguintes profissionais: psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e pedagogo. Em algumas cidades do interior, pela falta destes profissionais, a equipe era formada por professores com nível universitário.

Na década de 90, ano de 1990, com o Decreto nº 14.703, oficializam-se as UIAPs, já em funcionamento desde 1989. Neste mesmo ano de 1990, criam-se os centros de Educação Especial em Caruaru, Limoeiro, posteriormente em Garanhuns e Arcoverde, e introduz-se no currículo das escolas estaduais a disciplina Educação Especial, no terceiro ano do curso de Magistério. No período de 1991 a 1994 foi fundada a Associação dos Pais e Amigos de Surdos do Cabo de Santo Agostinho.

A Assembleia Legislativa de Pernambuco, por iniciativa da Deputada Teresa Duere, em 18 de março de 1998, dispõe sobre a implantação das LIBRAS, a língua brasileira de sinais, como língua oficial a ser usada pelos NEE (surdez) na rede pública de ensino em Pernambuco. Em 1999 a Secretaria de Educação do Estado normatiza o ensino itinerante, já regulamentado na Resolução nº 15 de agosto de

1987 do Conselho Estadual de Educação, como modalidade de atendimento de educação especial nas escolas públicas, para atendimento aos alunos com deficiência incluídos no ensino regular.

Já no início do novo milênio, ano de 2004, promovido pelo Centro SUVAG de Pernambuco, realiza-se o Curso de Extensão “Estudos Surdos” conveniado com a Secretaria de Educação, para 40 professores do Estado de Pernambuco, sendo repetido no ano seguinte, para outra turma de professores estaduais. Em 2004, o Decreto Estadual nº 26.505 institui o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para Atendimento às pessoas com Deficiências Visuais. Neste mesmo ano, cria-se o Centro de Apoio ao Surdo – CAS, pelo Decreto nº 26.547.

Em 2005, a Lei nº 12.980 institui os cargos de Professor Intérprete de LIBRAS, e o Professor Brailista. Em 2006, a portaria do Sistema de Acompanhamento do Rendimento Escolar (SARE/SEDUC) nº 14 autoriza o I Concurso Público para professores intérpretes, instrutores e brailistas.

No ano de 2006, o Decreto Estadual nº 29.914 cria os serviços de educação especial: Salas de Atendimento Educacional Especializado – SAEE’s, o Atendimento Domiciliar, as Classes Hospitalares e o Transporte Adaptado.

Entendemos que se faz imprescindível que a escola inclusiva necessite de um processo de formação continuada dos professores, para que possam torná-los capazes de conceber e ministrar uma educação plural, de qualidade, democrática e transgressora, na perspectiva de educação para todos, possibilitando o avanço no campo das discussões, reconhecimento e efetivação dos direitos legais desse segmento da sociedade. Considerando como princípios norteadores: a educação com direito de todos, construída a partir das singularidades dos sujeitos, onde todos deverão aprender nas relações sócio-históricas com outros, bem como entender e valorizar a diferença como condição humana, reconhecendo a diferença como fator de enriquecimento cultural.

Atualmente, a SEDUC através de sua Gerência de Políticas de Educação Especial do Estado de Pernambuco, Gestão 2007-2010, direciona suas ações visando a implantação e implementação de uma política de serviços voltados para atenção educacional à pessoa com deficiência no estado de Pernambuco oferecendo espaços plurais que atendam a diversidade e especificidades do educando, e que possibilitem o avanço das discussões no espaço escolar quanto ao reconhecimento e efetivação dos direitos legais desse segmento na sociedade.

Fazendo-se respeitar os princípios legais e éticos que fundamentam uma proposta de educação inclusiva, construída junto com este segmento de educandos com NEE, que é compartilhado pelas modalidades de ensino, garantindo, uma política coletiva de respeito à diversidade e de busca da equidade, onde a diferença é uma condição humana e tem como objetivo geral:

- Desenvolver ações visando à implementação de uma política de serviços focada na atenção educacional à pessoa com NEE, garantir capacitação sistemática e em serviço dos profissionais que atuam junto aos alunos com NEE (SEDUC, 2007, p.26)

Seus objetivos específicos contemplam:

- Promover capacitação a 100% dos profissionais que atuam nas áreas: Deficiência Mental, Surdez, Surdo cegueira, Visual, Deficiência Física, Lesão Cerebral; Promover a continuidade do projeto Pesquisa/Ação Leitura e Escrita-Deficiência Mental;
- Promover cursos de Tiflogia no Interior e Capital;
- Promover a capacitação dos educadores que atuam no ensino regular na perspectiva inclusiva;
- Promover capacitação dos professores itinerantes;
- Promover capacitações de professores que atuarão nas Salas de Atendimento Educacional Especializado;
- Promover Cursos de Extensão nas áreas: Surdez, Visual e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID);
- Efetivar a participação dos profissionais de Educação Especial em cursos e eventos promovidos pelo MEC e/ou outras instituições atualizadas em Educação Especial;
- Participar da elaboração de referências pedagógicas voltadas para a prática educacional nas diferentes áreas de deficiências.

Com estas ações estima-se que a população beneficiada alcance capacitar 100% dos educadores que atuam em educação especial; além de capacitar em média 500 educadores do ensino regular.

Inicia-se em 2007 o Curso de Pós-Graduação (*Latu Sensu*) em “Estudos dos Surdos”, para 50 professores da Rede Estadual de Ensino, em um convênio firmado entre a Faculdade Santa Helena e o Centro SUVAG de Pernambuco.

A seguir, visualizaremos o Quadro III referente ao censo 2009 com o número de educandos matriculados no ensino especial e no ensino regular do Estado de PE.

Quadro III - Censo de 2009, Matrículas efetuadas referentes à educandos com NEE

REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO		
ESPECIALIDADE	QUANTIDADE	
	ESPECIAL	REGULAR
CEGUEIRA	9	58
BAIXA VISÃO	10	105
SURDEZ	571	276
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	564	316
SURDOCEGUEIRA	0	0
DEFICIÊNCIA FÍSICA	80	212
DEFICIÊNCIA MENTAL	3314	619
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	169	45

AUTISMO CLÁSSICO	22	1
SÍNDROME DE RETT	5	1
SÍNDROME DE ASPERGER	2	0
TRANSTORNO DESINTEGRATIVO	26	31
SUPERDOTAÇÃO	1	0
TOTAL	4773	1664
GERAL 4147		

FONTE: SEDUC

E em seguida o quadro IV referente à evolução do tipo de atendimento dado a pessoas com deficiência no Estado de Pernambuco.

Quadro IV - Evolução do tipo de atendimento dado a pessoas com deficiência no Estado de Pernambuco.

Fase	Período	Tipo de Atendimento	(Locus) Institucional
Segregação	1909	Assistencialista	Escola para crianças anormais Instituto dos Cegos do Recife
	1964	Educação Especializada	Criada pela SEC (Secretaria De Educação e Cultura) "Equipe de Educação de Excepcional"
	1966	Educação Multidisciplinar de reabilitação, oficinas pedagógicas e profissionais, oferecidos a educandos da rede pública e comunidade.	Classes extras (classes especiais) Criado pelo decreto nº184 o Centro de Reabilitação e Educação Especial - CREE/Recife.

Integração	1976	Educação Especializada, gratuita, reabilitação da audição e fala	Fundação do Centro SUVAG (Sistema Universal Verbotal de Audição Guberina)
	1988 -1991	Educação Especializada	Políticas de Educação Especial mobilizam Secretarias Municipais, Clubes de serviços e Sociedade Civil e Políticas do Estado para um trabalho articulado com suas famílias implantado e acompanhado pela divisão de educação especial, atual - GEDE.
Integração	1989	Educação Multidisciplinar	Implantação do Projeto das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP's) em Escolas Núcleos (4 e 5 escolas vizinhas)
	1985	Educação Especializada	Fundação da Associação dos Surdos de PE- ASSPE, nas quatro DERE's na capital e região metropolitana atendimento a surdos.
	1988 -1991	Educação Especializada	Políticas de Educação Especial mobilizam Secretarias Municipais, Clubes de serviços e Sociedade Civil e Políticas do Estado, para um trabalho articulado com suas famílias implantado e acompanhados pela divisão de educação especial, atual GEDE.
Perspectiva Inclusiva	1999	Educação Multidisciplinar	SEC normatiza o ensino itinerante já regulamentado em resolução nº15 de agosto de 1987 do Conselho de Educação para atendimento no ensino regular
	2005	Educação Multidisciplinar	A portaria SARE/SEDUC nº14 autoriza o I Concurso Público para Professores Intérpretes e Brailistas, cargos instituídos em Lei nº 12.980 de 2005.
	2006	Educação Multidisciplinar, domiciliar e em classes hospitalares e com direito a transporte adaptado	Decreto Estadual nº 29.914 cria serviços de educação especial: Salas de Atendimento Especializado – SAEE's.
	2007	Educação Multidisciplinar	SEDUC promove curso de Pós-Graduação (LATU SENSU) em “Estudos dos Surdos” para 50 professores em convênio com a Faculdade Santa

			Helena e o Centro SUVAG.
--	--	--	--------------------------

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Ferreira (2006, p.94)

A SEDUC, através de sua Gerência de Políticas de Educação Especial do Estado de Pernambuco, aponta em seu discurso o propósito de executar e acompanhar políticas públicas para o atendimento às pessoas com deficiências no estado, em consonância com as diretrizes da SEDUC e as políticas federais, capacitando profissionais e garantindo as pessoas com deficiências e não na deficiência, sistematizando e possibilitando a construção de conhecimentos empíricos e formais que favoreçam a inclusão social dessas pessoas. Contemplando em seu programa a ampliação/qualificação do atendimento ao aluno em diversos ambientes educacionais tais como: Centro de Apoio ao Surdo - CAS; Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP; Centro de Reabilitação em Educação Especial - CREEs; Salas de Atendimento Educacional Especializado - SAEs; Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicológico - UIAPs; Professor Itinerante⁹; Adaptação Física das Escolas.

Quanto à qualificação dentro da perspectiva de formação continuada do educador, afirma em seus documentos que será norteador ações como: realizar Capacitações; favorecer o acesso a Cursos de Extensão e Especialização; Colegiados; Projeto Travessia; Projeto Pesquisa-Ação, inserido também no programa o respeito ao pacto à diferença com implantação e acompanhamento. As metas a serem alcançadas deverão ampliar em 20% o número de alunos inclusos; capacitar 30% dos professores; implantar o pacto de 100% dos municípios e garantir o acompanhamento nos mesmos.

Temos também contado com a participação na construção da história da Educação Especial em Pernambuco, escolas especiais privadas para atender famílias abastadas, com alto poder aquisitivo, entre elas Escola Helena Lubienska, Escola Recanto, e também escolas filantrópicas sem fins lucrativos, entre elas Escola GURI, com convênios firmados com a Secretaria de Educação, bem como associações (Lions, Rotary etc.) de diferentes segmentos de pessoas com deficiência e movimentos sociais, na luta pela cidadania.

⁹ Serviços de orientação e supervisão pedagógica, desenvolvido por professores especialistas que fazem a mediação das relações entre escola, família e sociedade com vistas à inclusão dos alunos com deficiências no ensino regular e no meio social em que vive.

CAPÍTULO 2

AS BARREIRAS E OS AVANÇOS

NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DIFICULDADES E MUDANÇAS

A sociedade tem apontado para a necessidade de ressignificar o papel da escola para além do pedagógico, reconhecendo que a ela vêm se somando atribuições políticas e sociais.

Rosita Edler Carvalho

2.1 Discursos sobre a Remoção de Barreiras: Para a Aprendizagem e Participação numa Perspectiva Inclusiva

Em nossos questionamentos perguntávamos quais seriam os entraves e barreiras que dificultam nos dias atuais a implantação da educação numa perspectiva inclusiva e subtrai do educando com necessidades educacionais especiais (NEE) o direito a uma aprendizagem de qualidade?

Consideramos, no entanto, a inclusão escolar um processo em construção, e devemos focar o aspecto de remoções de barreiras, configurando-se como um ponto de bastante relevância que têm sido estudadas sob o aspecto de acessibilidade (barreiras arquitetônicas) e sob enfoque psicológico (barreiras atitudinais). Os dois aspectos são revestidos de importância, e apesar de identificarmos avanços já conquistados, há muito que fazer na direção de promover e estabelecer o respeito aos direitos e à cidadania dos educandos com NEE. Conforme ressalta Sassaki (2007), que convencionou chamar de ambientes físicos todas as coisas construídas que cercam o ser humano: as edificações, os espaços urbanos, os equipamentos urbanos, o mobiliário, os aparelhos assistivos, os utensílios, e os meios de transportes.

Sendo ambientes construídos, eles devem ser desenhados e construídos de maneira a tornar a área com acessibilidade, importante para tornar a sociedade mais inclusiva. O movimento pela eliminação de barreiras arquitetônicas surgiu na década de 60, do século passado, pioneiro nas universidades americanas, especialmente a universidade de Bekerley, que se preocupou com a eliminação dessas barreiras físicas nos prédios escolares, nos espaços abertos do *campi* e nos transportes universitários e urbanos.

Sassaki nos fala que esse movimento despertou a atenção da sociedade para a existência e eliminação desses obstáculos, ou pelos menos reduzi-los. Então, teve início um discurso de ‘adaptação do meio físico’. Em contraposição à, simplesmente, adaptar ambientes físicos, novos ambientes surgiam e muitas vezes esses se tornavam inacessíveis, surgindo assim o conceito de desenho acessível, que consiste em um projeto que considera a acessibilidade focada nas pessoas com deficiência física, mental, auditiva, visual ou múltipla, de maneira que possam utilizar com autonomia e independência os espaços físicos (espaços urbanos e edificações) e transportes.

Posteriormente, surgiu o desenho universal sendo mais vantajoso que o acessível, pois atende a um maior número de pessoas, também chamado desenho para todos. Glat (2007) destaca que esse conceito de Desenho Universal vem sendo expandido desde o início da década de 1990 pela Organização das Nações Unidas (ONU), que orienta a elaboração de políticas públicas e normas técnicas que considerem as necessidades física, de informação e comunicação. No Brasil, nos últimos anos, esse movimento vem sendo instituído e foram elaboradas muitas leis, portarias, decretos que estabelecem parâmetros e definem normas de acessibilidade para órgãos, entidades, logradouros públicos e privados.

Destaca-se entre esses dispositivos legais o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que define a acessibilidade como:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e os dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Este decreto também define, em seu artigo 8º, o conceito de Desenho Universal, como:

Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Entretanto, as organizações das Nações Unidas (ONU) reconheceram a necessidade dessas mudanças em documento:

Há urgente necessidade de [...] eliminação de barreiras físicas e sociais, visando à criação de uma sociedade acessível a todos, com ênfase particular de medidas para corresponder a necessidades e interesses dos que enfrentam dificuldades em participar plenamente da sociedade; [...]. (Nações Unidas, p.100).

Recentemente, o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, em seu Artigo 9 , quanto a acessibilidade: A fim de possibilitar às pessoas com deficiência

viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como a rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros.

Neste âmbito, trazemos para essa discussão as barreiras de comunicação, Glat (2007, p.55) afirma que elas “afetam não só o acesso à informação de modo geral, mas também prejudicam diretamente a aprendizagem escolar”. Sem dúvida a barreira de comunicação e informação se coloca hoje como uma das condições mais importantes para a ruptura da exclusão social, do mesmo modo é tão relevante quanto o aspecto de barreira física. O acesso a jornais, livros, à cultura, à Informática, internet e sistemas de leitores de tela, o *Dosvox* (software livre), o *Visual Vision* (deficiência visual), com certeza são instrumentos de comunicação que diminuem as dificuldades e facilitam a vida dos educandos com NEE.

O decreto referido acima abrange o compromisso que vai garantir a promoção das chamadas ajudas técnicas ou tecnologias assistivas, indo além da adaptação física. De acordo com Mazzota (2006), são materiais de trabalho especialmente desenhados e adaptados; elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal que possibilitem autonomia e a segurança; elementos que facilitem a comunicação, a informação e a sinalização; adaptações ambientais, entre outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal total ou assistida.

A propósito, para possibilitar o acesso e permanência das pessoas com deficiências físicas, mobilidade física reduzida, toda escola deve trabalhar para eliminar suas barreiras arquitetônicas e de comunicação, tendo no seu quadro de matrícula vigente alunos com deficiência ou não. (BRASIL, Constituição Federal, leis 7.853/89 e 10.098/00).

Seguindo este mesmo fio condutor, Mantoan (2001^a, p.65), trabalhando a respeito da remoção de barreiras atitudinais, referenda que:

As barreiras atitudinais, as diferenças raciais, culturais, de gênero, religiosas, familiares, de origem social, a certos talentos e habilidades, a aspectos ligados ao físico e demais estereótipos podem ser removidas, gradualmente, na medida em que focamos cada situação preconceituosa e/ou discriminatória com o cuidado necessário, sem banalizar os sentimentos e trivializar os costumes envolvidos.

Uma das barreiras já conquistadas diz respeito à mudança na nomenclatura usada desde a educação especial, inicialmente “excepcional”, que passou a ser denominados “portadores de deficiências”, “alunos com deficiência”, com “necessidades educativas especiais” e por último “alunos com necessidades educacionais especiais”. Cada termo novo objetivou a mudança da percepção social sobre essas pessoas, visando uma melhoria de qualidade de vida, quebrando preconceitos e suprimindo estigmas, usando a modificação da linguagem para considerar a relação com as demais pessoas, com igualdade de valor.

Na escola, algumas barreiras são obstáculos à aprendizagem impostas aos educandos, trazendo dificuldades no aprender. Muitos fatores desencadeiam tais dificuldades. Na educação inclusiva essas barreiras podem ser extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar – o aspecto da lei – e, principalmente, garantir – o que deve constar no PPP dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado –, tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

Barreiras à aprendizagem (permanente ou temporária) não são exclusividade dos alunos com NEE e sim de todos os alunos, sejam eles deficientes, com altas habilidades ou os ditos normais, todos os inseridos no cotidiano escolar. Cabe à escola, com todos os seus segmentos que a compõem, dar resposta educativa, enfrentando as dificuldades de aprendizagem desses alunos, e tirar o foco do aprendiz, das suas limitações orgânicas e psicossociais que sempre foi o responsável pelo insucesso do educando na escola. É mister refletir sobre outros ângulos da questão: o educador, a escola, o sistema educacional, que contemplam as influências que nele exerce quanto aos aspectos ideológicos, onde tem sido adotados a responsabilidade dos modelos econômicos e políticos no qual estão submetidos.

Remover barreiras à aprendizagem, é como diz Carvalho (1999, p.61), pensar em todos os alunos como “seres em processos de crescimento e desenvolvimento, que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem de maneiras diversas, seja por diferenças, seja por seus interesses e motivações”.

Nesse sentido, segundo Demo (1997) o professor precisa mudar o “olhar” para si mesmo, não mais se vendo como “profissional do ensino” e sim, “profissional da aprendizagem”. Deve ser retirado do contexto escolar, de forma gradual cada situação preconceituosa e/ou discriminatória com o cuidado devido, sem banalizar e tão pouco trivializar os costumes envolvidos.

O engajamento dos atores da escola (educadores, gestores, funcionários, coordenadores, educadores de apoio), fará com que esses sujeitos sejam multiplicadores de novas ideias, sendo agentes de mudança no ensino, na crença de que essas transformações cheguem aos seus pares, alunos e pais. Outra barreira a ser removida é reduzir a competitividade, barreira atitudinal de grande importância, pois um ensino de qualidade preza que os educandos estejam cientes de seus talentos, capacidade de realização das tarefas escolares e também de suas limitações (dificuldades) e reconhecer que ninguém é completo que não precise de ajuda do colega, do professor, do amigo. Sendo atribuição do educador suscitar situações de solidariedade que possa servir a si mesmo e ao outro, conscientizando seus limites nas diversas situações de aprendizagem. (MANTOAN, 2001a).

Trata-se de um desafio, Mantoan (2001^a, p.68) diz que o derrubar de barreiras se faz necessário ao reclamarmos uma sociedade mais justa e igualitária, evitando os erros cometidos em gerações passadas, e querendo evitar na presente e futuras gerações, “preparando-as para convivência mais humana e realista, que certamente lhes proporcionará uma existência menos complicada e mais bem-sucedida entre seus pares, em todas as idades e áreas de atuação”.

Entretanto, na ótica de Santos (2008), em concordância com Mantoan (2001a), a igualdade, um dos princípios da educação inclusiva, não é, de forma nenhuma, tornar igual. Incluir não é nivelar tornando uniforme o discurso e a prática, ao contrário, devem-se valorizar as diferenças e não inibi-las.

A emergência do discurso da inclusão dos NEE na escola se destaca se compararmos com a discussão sobre princípios e concepções que elucidam a educação inclusiva, como foco no trabalho com a diversidade, requerendo

mudanças nas ações didáticas (pedagógicas) em sala de aula, como nos enfoca Carvalho (2004), que o educador brasileiro aprendeu a planejar sua aula sob a predominância da normalidade, tendo como “padrão” um aluno que deveria servir de modelo aos demais; portanto, é preciso caminhar em direção cada vez mais a uma prática inclusiva.

2.1.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

2.1.1.1 Sobre Conceitos Sócio-Construtivistas

Buscando suporte nas bases da Teoria de Vigotski, trazidas para discussão por Beyer (2010), esclarecendo que à luz dos conceitos sócio-construtivistas, dando embasamento de que se mantivermos a criança em um estado de isolamento ela não poderá desenvolver sua função social superior. Para tanto, ela precisa efetivar interações sociais que se estabeleçam em diferentes formas no contexto escolar, em especial na sala de aula: ser trabalhada aos pares, evidenciando um ensino interativo, tutorado, com aprendizagem cooperativa.

É relevante oferecer à criança apoio em relação as suas necessidades concretas, ou seja, sua zona proximal. O autor da teoria considera como mais importante no sócio-construtivismo para o aluno com necessidades especiais que seja resguardado o seu direito e a sua necessidade particular, de estar incluído como membro legítimo e atuante dentro do interior de sua comunidade. Ele não fazia distinção, quanto ao desenvolvimento ontogenético, entre crianças com ou sem necessidades especiais, o que tem importância é estabelecer uma pedagogia para essas crianças. A seu ver o fator básico do desenvolvimento é a vida social, se fazendo necessário um estudo da dimensão social, já que considerava que o desenvolvimento psicológico do ser humano se percebia pela vinculação ao grupo social. (BEYER, 2010).

Para compreendermos seu pensamento é de fundamental importância que estabeleçamos a relação que ele traçava entre as condições patológicas, que chama de primárias, que deriva da limitação estrutural-funcional do indivíduo, e as condições chamadas de secundárias, vinculada às funções superiores e mediadas

do pensamento. A pedagogia a ser desenvolvida para o educando com NEE deve levar em consideração essa diferenciação.

A lógica de Vigotski defende uma abordagem das vertentes determinantes do desenvolvimento filogenético e ontogenético¹⁰. Simultaneamente a evolução biológica, ou a filogenia, ocorreu num extremo lapso de tempo “a passo de tartaruga” na metáfora vigotskiana, e a ontogenia, ou a evolução individual, dá-se num curto período de tempo “a passo de lebre” na mesma metáfora vigotskiana, na fala de Beyer (2010). Em suma, enquanto a evolução biológica ocorreu estrutural e morfológicamente de forma mais lenta na espécie humana, as transformações psicológicas e sociais individuais sucederam de forma acelerada; ilustrando temos que a criança apresenta em poucos anos de vida capacidades extraordinárias. Da capacidade reflexa de produzir sons vocais nos primeiros meses de vida, já no segundo ano de vida, o que demonstra organização fonética e sintaticamente, mesmo que semanticamente esteja só engatinhando.

Vigotski chama essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real, sendo realizado de forma retrospectiva, isto é, tem relação com as etapas já alcançadas pela criança. Com relação às funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em um específico momento de sua vida, são aquelas já estabelecidas e são frutos do processo de desenvolvimento já completados.

Devendo também de ser considerado o desenvolvimento potencial da criança, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda dos adultos ou de companheiros mais capazes. A criança tem competências de realizar tarefas quando alguém lhes der instruções, ou fizer demonstrações, fornecer pistas, der assistência no processo de forma que não conseguiriam sozinhas.

A ideia de nível de desenvolvimento potencial assegura, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza as etapas que foram alcançadas posteriormente, nas quais a interferência ajuda e em outras pessoas afeta consideravelmente o resultado da ação individual.

¹⁰ O estudo da evolução da espécie representa a filogenia. O estudo do desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie representa a ontologia.

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento real e potencial que Vigotski (2007, p.96-98), conceitua a zona de desenvolvimento real como:

O nível de desenvolvimento real é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real.

E zona proximal como:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento.

Ainda, completa Vigotski que a zona de desenvolvimento proximal pode ser entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma estabelecer através da solução que não foi pré-estabelecida na resolução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, estabelecido através da solução de problemas feita sob a orientação de um indivíduo adulto ou em colaboração com colegas mais capazes.

Sendo assim, Beyer (2010), por sua vez, nos afirma que essa zona refere-se ao caminho percorrido pelo indivíduo para desenvolver funções que estão em processo de consolidação e que se tornarão amadurecido, efetivado no seu nível de desenvolvimento real, pois é um domínio psicológico em constante transformação.

Compreendendo que as estruturas psíquicas são sujeitas à influência (configurações sociais) nos ajuda a entender a perspectiva vygotskiana que a possibilidade de transformação do pensamento, da linguagem e da própria aprendizagem é muito maior que as mudanças advindas dos esforços terapêuticos na recuperação sensorial, motora ou até mesmo comportamental da pessoa com NEE.

É primordial entender aqui que a premissa mais importante do pensamento de Vigotski, isto é, o desenvolvimento psicológico da criança tem como “centro” sua vida social. Todas as consideráveis alterações filogenéticas e ontogenéticas deveram-se e devem-se fundamentalmente à vida social do ser humano.

Para Vigotski é tão fundamental que a educação proposta para o atendimento dos educandos com NEE seja pautada pela promoção variada e rica das suas vivências sociais¹¹, para que a criança venha a construir estruturas cognitivas e linguísticas cada vez mais complexas. Todavia, as crianças com NEE decorrentes de situações patológicas e que têm como forma mais significativa de “compensação” a vida social são prejudicadas dessa convivência social, devido aos preconceitos, estigma existente no grupo social.

Nesse sentido, Beyer (2010) chama a atenção para que o fato de que Vigotski afirmava que era inútil lutar contra a deficiência e suas consequências, no entanto, é legítima e promissora a luta contra as dificuldades na atividade coletiva. Vigotski fazia crítica quanto ao isolamento da criança com necessidades especiais NEE nas classes e escolas especiais, e chamava de ação danosa quando eles eram inseridos em grupos homogêneos, sendo as essas crianças privadas da possibilidade de beneficiar-se das competências cognitivas de outras crianças, que desempenhariam o papel de mediadoras próximo as suas zonas de desenvolvimento.

No entender de Vigotski, é íntima a interdependência entre cultura e o desenvolvimento humano, nos aproximando dos problemas da educação, enquanto o desenvolvimento humano apresenta um ritmo evolutivo em compasso é também intensamente transversalizado por mudanças inovadoras, oriundas da cultura. Em consonância com o paradigma, mais do que “esperar” os avanços, é função da educação formal ou informal – provocar, antecipar, promover, acelerar e potencializar as capacidades geradas ontogeneticamente.

Para o ensino escolar as implicações dessa concepção de Vigotski são imediatas. Na afirmação que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem papel fundamental na formação do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Se fazendo necessário conhecer o nível de desenvolvimento do educandos, a escola deve dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos educandos, conquistando novas etapas psicológicas.

¹¹ As configurações das classes escolares foram estudadas por Vigotski com vista no desenvolvimento intelectual dos alunos, aplicando a mudança do nivelamento homogêneo para o heterogêneo, situação que potencializa as mediações entre as crianças que pertencem a estas classes nas suas variadas zonas de desenvolvimentos.

O aprendizado escolar é elemento fundamental no seu desenvolvimento, como na escola é um resultado desejável, sendo o próprio objetivo do processo escolar e a intervenção sendo um privilégio do processo pedagógico. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos educados, conseguindo avanços que não ocorreriam naturalmente. Compete ao professor, assim, reelaborar, planejar e reajustar suas ações didáticas pedagógicas em função de comparações estabelecidas pelo ponto de partida do educando e pelas especificidades de seu processo de apreensão, na construção do conhecimento. Vigotski afirmava que a pedagogia deve buscar conectar o amanhã e o hoje evolutivos da criança; que o bom ensino deve sempre se adiantar ao desenvolvimento. Quando se refere às zonas de desenvolvimento, a educação deve aplicar sempre a hábil função de produzir conexões entre as duas zonas – reais e proximais do desenvolvimento infantil. O educador deve interferir junto ao desenvolvimento do seu educando através de uma adequada mediação, que favoreça as conexões culturais mais importantes para a criança, sempre com leve antecipação¹².

Nessa perspectiva, os fatores chaves de uma classe inclusiva são o ensino colaborativo, a consultação, o tutorado dos pares e a aprendizagem cooperativa, sendo o professor da classe regular o responsável pela organização do ensino a fim de mediar as atividades cognitivas e de trabalhar com o educando ao nível da zona proximal.

O ensino colaborativo, coletivo e diversificado é compatível com a vocação da escola de formar as novas gerações, pois é nesse espaço escolar que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades e a socializar tarefas, onde essas atividades de aprendizagem cooperativa possibilitam a realização de projetos de trabalhos, além da interação no recebimento de informações e *feedback* de seus pares, permitindo que todos os educandos tenham maiores responsabilidades na realização das atividades propostas.

Na ótica de Isabel Sanches (2001, p.84), cooperação é:

Interagir, é partilhar os direitos e os deveres, é avançar uns ao lado do outro. As assembléias de turma, a negociação das atividades, os contratos,

¹² Sendo essa antecipação uma abordagem pedagógica que proponha a conexão das duas zonas (real e proximal) do aluno, construindo com isso elos de aprendizagem.

o trabalho em pares seguido de trabalho em pequeno e grande grupo, o ensino mútuo, [...] Criar um clima de interajuda e de cooperação na sala de aula funciona quer a nível humano, quer em nível das aprendizagens curriculares.

O clima socioafetivo, retrata Mantoan (2001a), no ambiente físico escolar (sala de aula), quando mantido na base da cooperação, torna os educados mais seguros e possibilita a eles compartilharem as experiências de aprendizagem e complementarem seus saberes.

A propósito, Goffman (1988, p.47) nos alerta:

Mais que estabelecer laços de solidariedade entre pessoas com deficiências e pessoas “normais” a partir da convivência, observo nas relações que se estabelecem a possibilidade de que se integrem, de modo a “quebrar a ambivalência existente na vinculação do indivíduo com sua categoria estigmatizada.

As escolas inclusivas, segundo Mantoan (2001^a, p.19), “propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Os atores inseridos no espaço escolar se apóiam mutuamente e suas necessidades específicas são atendidas por seus pares, sejam colegas de turma, da escola ou profissionais de áreas afins, pretendendo superar os obstáculos que dificultam o avanço do ensino de qualidade, focado em desenvolver os talentos, as habilidades naturais de cada um, onde cada turma se reconhece na mistura dos talentos, nas histórias de suas vidas, tanto individualmente, bem como coletivamente, ganhando nuances de entendimento, uma nova elaboração interdisciplinar das idéias, compreensão de mundo. O objetivo é que o educando perceba a importância de adicionar essas habilidades e reconheça a completude de seus talentos e vivências, para ter um melhor entendimento de sua formação acadêmica. (MANTOAN, 2001a).

A perspectiva de uma escola inclusiva acarreta em mudanças nos currículos, na formação de professores, organização da sala de aula, nas formas de avaliação, formação de gestores e funcionários da escola e fundamentalmente a implantação de uma política educacional mais democrática, entre outras mudanças.

Nesse mundo globalizado, em que estamos vivendo, a sociedade que aos poucos está se tornando inclusiva e a escola inclusiva que queremos vem

conquistado a simpatia de professores, pais e a sociedade em geral, mesmo que a passos lentos. Portanto, na compreensão de Carvalho (2004, p.29), “as escolas inclusivas são para todos, implicando um sistema educacional que reconheça as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”. Sob esse enfoque, não só os educandos com NEE seriam ajudados e sim todos os alunos que devido às diversas causas, tanto de ordem endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

No contexto atual, a escola tem assumido paulatinamente, funções cada vez mais complexas, sendo cada vez mais cobrada atribuições de outras instâncias educativas como a família. Essa ampliação de funções imposta à escola se deu pela velocidade das mudanças em todas as áreas do saber e fazer humano, não foi escolha dos atores que compõem a escola. (CARVALHO, 2004).

É de vital importância que a escola reavalie seus valores, numa perspectiva democrática, trazendo à tona sua relevância quanto a sua intencionalidade educativa, considerada como ponto de partida para elaboração do seu projeto político pedagógico (PPP). Sendo imprescindível o educador ter consciência da importância da discussão filosófico-pedagógico que trará motivação e apropriação para elaboração do seu (PPP). Agregando a participação de todos os segmentos da escola nas discussões, objetivando a reflexão sobre as intenções que inspiram a realidade de cada escola, bem como a ampliação de suas funções. Mais uma vez nos reportamos a Carvalho (2004, p.111), quando no seu discurso retrata a importância da escola em estabelecer sua intencionalidade educativa:

A escola como instituição educacional é uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada. Para tanto, muito mais do que os cenários nos quais ocorre o ensino-aprendizagem de conteúdos, considera-se valores, princípios e todas as relações que se estabelecem entre os grupos que nela interagem e que, em seu conjunto, constituem-se como comunidade de aprendizagem.

Nesse sentido, as discussões sobre a intencionalidade educativa de sua realidade levarão a um repensar de valores, permitindo-os fazer uma análise da ideologia que inspira sua *práxis* educativa, como também, após análise do sentido e

significado da função da escola, essa em termos práticos, descortinaria mecanismos de exclusão contidos no ambiente escolar, que prejudica e estigmatiza o educando.

O projeto político pedagógico (PPP), previsto pela nova LDB, nos Arts. 12, incisos I e II e no Art. 13, incisos I e II, e no Art. 14 inciso I, conferirão identidade a cada escola. É uma ferramenta de fundamental importância para que as diretrizes gerais da escola sejam contempladas com realismo e responsabilidade.

Como nos retrata Mantoan (2006a, p.46), tal projeto

parte do diagnóstico da demanda penetra fundo nos pontos positivos e nos fracos dos trabalhos desenvolvidos define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las.

Ainda, segundo a mesma autora “os dados do PPP esclarecem ao diretor, professores, coordenadores, funcionários e pais sobre a clientela e os recursos, humanos e materiais, de que a escola dispõe”.¹³ Sem os conhecimentos definidos neste projeto, torna-se impossível inferir no currículo, na formação de turmas, na prática educativa, na avaliação, aspectos vitais na organização das escolas que serão reavaliados e mudados de acordo com o que foi definido no PPP.

Corroborando com Mantoan temos as investigações de Veiga (2006) que nos adverte que: O PPP se constitui em um processo democrático de decisões que através de uma forma organizada busca superar conflitos, eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias, superando a burocracia que permeia o meio e, paulatinamente, desfaz os efeitos fragmentados da divisão de trabalhos e reforça as diferenças e processa diferentes graus de poder de decisão.

Entretanto, é primordial que essas mudanças venham ocorrer nas escolas, para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda, isto é, verificando quem é e quantos são os alunos, onde estão e porque alguns se evadiram buscando identificar os que têm dificuldades de aprendizagem, com dificuldades educacionais especiais (NEE), dificuldade de frequentar as aulas. O Ministério Público Federal (2004) através do documento “Acesso de alunos com Deficiência às Escolas Comuns na Rede Regular”, orienta que esse projeto seja visto como um estudo, envolvendo toda a

¹³ *Ibid.* p.46

comunidade escolar, pretendendo estabelecer: metas, prioridades de atuação, objetivos e responsabilidades que irão nortear o plano de ação das escolas, pautado pelo perfil de cada uma com vistas: nas especificidades do aluno, nos funcionários, na equipe de professores e num dado espaço de tempo, o ano letivo.

Sem que a escola conheça os seus alunos e os que estão à margem dela, não será possível elaborar um currículo escolar que traduza o meio cultural em que ela está inserida. A concepção transversal e a integração entre as áreas do conhecimento das novas propostas curriculares tendem a transformar as disciplinas acadêmicas em meios e não em fins da formação escolar. Carvalho (2010) ressalta para o cuidado que a escola deve ter ao privilegiar a aprendizagem em lugar dos conteúdos de ensino na elaboração do seu PPP, pois se houver inversão de intenção nessa elaboração, essa escola poderá recair no processo de aferição do que o educando aprendeu, podendo levar essa escola ao modelo excludente, com eventuais atitudes de segregação, podendo ser solicitado diagnóstico clínico dos ditos não “normais” devido a dificuldades apresentadas na construção de novos conhecimentos, que acaba por colocar o educando em categorias que estigmatizam, rotulam e discriminam.

Nesse sentido, quando as escolas decidem focar seu projeto político pedagógico nas atividades de aprendizagem, de igualdade de valor entre os homens (para todos) e ideais democráticos, a intencionalidade educativa estará voltada para o desenvolvimento na sua totalidade, compreendido como cidadão, com deveres e direitos.

2.1.1.2 Sobre o Currículo/Inclusão

O termo currículo é conceituado no dicionário Houaiss (2001, p.894) da língua portuguesa, em dois verbetes: o primeiro, remetendo ao “ato de correr, corrida, curso [...] programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada”, no segundo, como “documento em que se reúnem dados relativos a características pessoais, formação, experiência profissional”. Na Enciclopédia Mirador Internacional (1997, p.3124), a palavra currículo é empregada no sentido pedagógico, sendo escrita como “[...] conjunto estruturado de disciplina e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo”.

Perante os conceitos estabelecidos pelos dicionários, na perspectiva de Leite (2003, p.144):

o currículo sendo um projeto curricular integrado significa, e deve ser um dispositivo que possibilita uma ação educativa assente numa visão global das situações e numa organização que privilegia o trabalho colaborativo entre professores(as), entre estes(as) e os(as) alunos(as), entre os alunos entre si, ou seja, entre todos os autores de uma comunidade escolar e educativa.

Atualmente, os estudos de currículo segundo Tomaz Silva (2008), unem a vontade de saber à vontade de poder, numa perspectiva foucaultiana, torna-se patente uma necessidade política de regulação. Dessa forma, as instituições de educação, como a escola, através do currículo, proporcionam o autoconhecimento fundamental nesse processo. Silva ressalta que “o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos”.¹⁴

Nesta linha, o poder está presente e é visível no currículo. Segundo Silva (2008), ao passo que se seleciona o que é legítimo e o que não é legítimo, de fazer parte do projeto de sujeito que se quer criar, estabelecem-se desigualdades entre os grupos sociais que são ou não representados nesse projeto de formação de sujeito, criando posições subalternas e dominantes. Desta maneira, à medida que o processo de representação privilegia um como o dominante, representando este padrão como legítimo, é fabricado o outro como o subalterno, o excluído. (APPLE, 2008).

Dito de outra maneira, Veiga Neto (2001,p.234) nos traz à baila, lembrando que desde os fins do século XVI o currículo tem produzido o sujeito moderno, funcionando como instrumento de controle social, dominação e subjetivação. Nas relações entre o que é a norma e os diferentes, o referido autor afirma que a diferença reforça o privilegiado, o igual na medida em que confirma a identificação com a norma no sentido de tranquilizar-se por ser normal.

Outra questão levantada por Tomaz Silva (2008, p. 203) é que o currículo não se vincula apenas ao cognitivo, aos conceitos, às ideias, mas baseia-se no bio-poder trabalhado por Foucault, que aponta para a ação do currículo que também se faz presente no disciplinamento do corpo, ou seja, na moldagem dos impulsos físicos “(...) aos papéis de gênero, raça, classe (...) a fim de tornar o corpo útil, produtivo, instrumento capaz em determinadas direções e para determinados fins”.

¹⁴ *Ibid.*, p.196

Nesse sentido, lembramos aqui Bourdieu (2008a), que confirma esse argumento ao afirmar que a escola não se restringe a ensinar técnicas e conhecimentos, mas também regras e bons costumes, ou seja, o comportamento adequado à posição que o sujeito vai ocupar.

O currículo é constituído de múltiplas narrativas, ou seja, pode se desconstruir como narrativas dominantes, quebrando as formas dominantes de se contar histórias. Pode, ainda, ser composto de textos abertos, cujas histórias podem ser invertidas, subvertidas e parodiadas, criando novas identidades e subjetividades contra-hegemônicas. O grande problema é que nossos olhos, extremamente treinados, só enxergam uma história possível, e esse é o nosso propósito, observar que existem outras perspectivas de olhar, de conceituar e fazer a vida florescer. (SILVA, 2008).

Em trabalho recente, Apple (2008) sustenta que a educação americana passa por uma transformação, à medida que as políticas neoliberais conservadoras vinculam a política e a economia, transformando o mundo num imenso supermercado, onde tudo pode ser consumido, desde que se possa pagar o preço, caracterizando-se nichos de consumo para as diversas necessidades. Nesse sentido, o autor explica que essa fragmentação só conseguirá ser detida instituindo um sistema de currículo e avaliações nacionais, ou seja, reconhecendo os diferentes contextos sociais e culturais na sala de aula, problematizando as relações de poder intrínsecas a fim de desconstruir as formas de privilegiar e marginalizar os estudantes estadunidenses.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica (Brasília, 2001), consta no relatório de introdução que a nação brasileira, através de suas instituições e no âmbito de seus entes federativos, vem assumindo, vigorosamente, responsabilidades crescentes para que a Educação Básica demande como sendo uma das primeiras sociedades democráticas, prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.

Peroni (2003, p.15) trabalhando as reformas curriculares nos anos 90, afirma que elas resultam em duas frentes: uma, por meio da apresentação de um projeto global para a educação – a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e outra, que se constitui na implementação de um conjunto de planos setoriais e decretos do Executivo.

Em nossa Constituição Federal a educação, segundo o art. 205

é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sua importância é assim conceitual por envolver todas as dimensões valorativas dos alunos que estão em formação. Por isto o cidadão não pode renunciar a este serviço e o poder público que o ignore será responsabilizado, segundo o art. 208 § 2º da Constituição Federal.

Moreira (1997, p.11) considera uma construção cultural, histórica e socialmente determinada, o currículo tem sido “um instrumento utilizado por diferentes sociedades para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, assim como para socializar crianças e jovens segundo os valores tidos como desejáveis”. Carvalho (2004, p.62) acrescenta, “Nessa perspectiva, parece importante incluir o ponto de vista ético-cultural e o ponto de vista epistemológico no tratamento do currículo, tanto pelos curriculistas e pesquisadores como pelos educadores”.

Vivemos um momento marcado por avanços científicos e tecnológicos que nos obrigam a procurar propostas educacionais capazes de formar os alunos para a vida, o trabalho, a conquista de seu espaço e a vivência plena de sua cultura. Na esfera da educação escolar pública, entre os desafios podemos destacar a prioridade e a urgência tornar a construção da Proposta Curricular de Educação Fundamental, representativa com avanços significativos, aprofundando para os alunos conhecimentos específicos necessários para uma melhor atuação e participação social; também é preciso privilegiar o processo dialético no qual a ação-reflexão-ação propicie um constante repensar do fazer pedagógico e apostar caminhos que, nascendo da expressão individual de desejos, sonhos se configurem no projeto coletivo para o redimensionamento de práticas pedagógicas através de movimentos de (des)construção de conceitos e princípios, e de (re)definição de conteúdos curriculares.

Nesse processo de (des)construção e (re)definição o esforço de concretizar a descoberta científica de que “todos podem aprender”, desde que provocados adequadamente, resultem em uma educação de articulação político-pedagógica.

É importante refletir também a pesquisa de Carvalho (2004, p.60) que em seu discurso elege o contexto da globalização incorporando as contribuições dos

estudos curriculares à luz das análises pós-modernas e pós-estruturalistas, situando a discussão sobre o currículo e cultura assim como as versões educacionais que tratam da questão da diversidade.

Importa, pois, para Leite (2001), que hoje o direito à diferença e o direito à igualdade de oportunidades têm modificado o caráter da educação, determinando a valorização das diferentes culturas, das diferentes formas de aprender, de ver o mundo, de saborear o conhecimento, atrelando-o à vida, estimulando todos os sentidos e todas as partes do corpo, levando em conta o ser humano como um todo, como ser social e histórico que é cada ser humano e, portanto, diferente, plural.

Percebe-se que pela magnitude da importância do currículo para Educação, ele deve ser reconhecido por envolver todas as dimensões do ser humano: o singular, o civil, o social, ou seja, a pessoa em suas relações individuais, civis e sociais.

Para Pacheco (2005, p.57) nos trabalhos realizados de pesquisa, “a política educativa corresponde ao conjunto de decisões oriundas do sistema político, englobando as intenções e estratégias definidas por critérios ideológicos e por necessidades reconhecidas como válidas socialmente”.

A ideia do currículo encontra-se no cerne do discurso ideológico do Projeto Político Pedagógico, em seus documentos oficiais, tanto registrados nos planos elaborados pelo MEC, como nas Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, havendo um razoável entendimento consensual no fato de que ele é um instrumento que serve de base para a Educação Nacional, devendo visar a formação de um sujeito que deve ser ator de sua história de vida, que seja crítico e reflexivo, capaz de intervir socialmente na sociedade.

Remetemo-nos a outro aspecto pertinente considerado por Coll (2003, p.33), na prática educativa, no que diz respeito ao currículo:

O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula. [...] Para isso o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar e como avaliar.

A LDB 9.394/96, ou nova LDB, no capítulo V, prioriza o atendimento do educando com NEE no ensino regular. Nela consta a seguinte afirmação: “Os

sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Art.59/I). Nesta lei, fruto de discussões sobre repetência e evasão escolar, concebe currículo na perspectiva de um processo formativo que se desenvolve no aprendente em qualquer atividade escolar, colocando-o no prisma resultante da decomposição de determinações sociais, históricas e de produção contextual. Presente no discurso de Menezes (2009), a nova LDB trouxe, ainda, proposições de gratuidade e obrigatoriedade, cidadania, autonomia, qualidade de ensino e inclusão das pessoas com NEE, mesmo que oferecida pelo espectro do polêmico “preferencialmente” na rede regular de ensino.

O currículo escolar deve ser compreendido como o conjunto de experiências que a escola enquanto *locus* oferece aos educandos, com o objetivo de proporcionar seu desenvolvimento global, já que a educação é o veículo que permite ao homem compreender a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada. As atividades escolares caracterizam-se por terem intenções sistemáticas e planejadas pelos professores, cabendo à administração educativa central a organização dos parâmetros educacionais nos quais a escola irá se nortear para construção do seu próprio projeto curricular. (CARVALHO, 2010).

A mesma autora nos enfoca que, o projeto que permite que a escola da vida entre na vida da escola entra em consonância com muitos aspectos entre eles: solidariedade, criatividade, capacidade de pensar, de fazer, de cooperar, de se sensibilizar e de comprometer.

Os saberes acadêmicos sofrem mudanças quando se busca uma escola inclusiva. As situações da vida cotidiana dos educandos oferecem material de onde se originam os temas de estudo. Trata-se, no entender de Mantoan (2005) de uma escola que ensina habilidades vitais, mas também assuntos globais, bem como valores e atitudes.

Mais uma vez recorremos a Carvalho (2010, pp.104,105) quando se trata de garantir a aprendizagem dos educandos:

Para asseverar e garantir que todos os educandos tenham experiências de aprendizagem ricas, relevantes e adequadas às suas características individuais e diferenciadas; há necessidade de flexibilizar a proposta curricular; especialmente quando se trata de alunos que apresentam

dificuldades na aprendizagem porque têm necessidades educacionais especiais (transitórias ou não).

A ideia evidencia que o currículo seja menos alterado possível, isto é, que seja preservado o currículo vigente no sistema regular de ensino, todavia com flexibilidade para moldar possíveis adaptações de acordo com as necessidades dos NEE, não sendo um paradoxo ou uma contradição. Porém o equilíbrio possível para atendimento escolar do educando com necessidades educativas especiais. (BEYER, 2010).

Em relação às adaptações curriculares (AC), Carvalho (2010) nos cita que devem ser entendidas como mais um recurso que possibilita um maior nível de individualização do processo de ensino-aprendizagem, de fundamental importância para educandos com NEE.

Outra possibilidade que se pode fazer uso quanto ao currículo são as adequações curriculares, entendidas como processo, atividade da escola idealizada no projeto político pedagógico, realizada coletivamente, cujas decisões são fruto de processos reflexivos e decisórios sobre as reais necessidades dos educandos, levando em consideração as condições e recursos disponíveis, incluindo a formação dos profissionais (MENEZES, 2009).

Dentro dessa linha, Carvalho (2010) e Marchesi (2004), consideram que o currículo ideal para se trabalhar nas escolas inclusivas é o “aberto”, pois neste, a aprendizagem é o eixo do processo, construindo-se o reconhecimento das diferenças individuais, respeitando os contextos: social, geográfico, cultural e econômico, nos quais o currículo se desenvolve. Na educação para a diversidade deverá estar presente no ambiente escolar e em todo o currículo configurando em uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite entrar em contato com outras maneiras de ser e de viver desenvolvendo atitudes de respeito e tolerância junto com um amplo sentido de relatividade dos seus valores e costumes, ficando evidente que quando as pessoas constroem melhor seus conhecimentos e sua identidade em contato e interação com outros grupos, que têm concepções e valores distintos. Ao contrário do “fechado” que tem cunho conteudista, repassados geralmente numa sequência fixa, para todos os escolares da rede, com ênfase na memorização, de estrutura linear. Em suma, que o currículo aplicado seja mais um instrumento participativo, resultante da vivência e

das expectativas socioculturais, que tenha o cuidado com a importância da diversidade na escola e estejam atentas as suas necessidades reais (GOFFREDO, 1999).

Nessa perspectiva, Carvalho (2010) argumenta que no tocante aos conteúdos do ensino (e acesso a eles), as adaptações curriculares justificam-se, pois a organização permitida pela flexibilização será voltada para as características e necessidades específicas dos diferentes alunos. Muitas vezes será necessário reexaminar os conteúdos adiando ou eliminando-se outros, avaliando e considerando-se dispensáveis no cotidiano de alguns educandos com NEE; que para qualquer educando, os meios de acesso ao currículo implica em serviços educativos e recursos pedagógicos, materiais e ambientais necessários à prática educativa inclusiva. Determinados educandos com NEE necessitam, além desses meios, outros complementares, como por exemplo:

- Determinados tipos de reforço pedagógico especializado, orientação da família, tratamentos de reabilitação personalizados (psicomotricidade, ludoterapia, fisioterapia, fonoaudiologia, entre outros procedimentos individualizados), e nem sempre esses suportes são oferecidos na escola, que não tem competência clínica, se fazendo necessário que a família procure tais recursos específicos, em horários e locais distintos do atendimento dado no ensino regular;
- Outros recursos são necessários de acordo com a problemática do educando, sendo indispensáveis para permitir-lhes o sucesso da aprendizagem, como: lupas, regletes, punção, sorobã, tipos ampliados, recursos instrucionais em relevo, Braille para educando com deficiência visual, baixa visão, língua de sinais, próteses auditivas, material ilustrado de comunicação impressa, para alunos com deficiência auditiva etc.

Os materiais que facilitam o acesso à experiência de aprendizagem de qualidade não têm efeito compensatório e não substituem os meios usuais de acesso ao currículo, sendo complementares e, por isso, devem ser contemplados por seu valor educativo e necessário às características do educando.

- Para a acessibilidade dos que têm dificuldades locomotoras, adaptações físicas no prédio como rampas, tamanho das portas, colocação de barras de sustentação em sanitários, corrimãos, sinalização no chão, mobiliário especial ou adaptado (exemplificando, carteira escolar que o usuário de cadeiras de rodas sintá-se confortável), dentre outros recursos.

Todos esses e outros recursos de acesso ao currículo focam a participação das atividades de ensino-aprendizagem aplicadas por seus companheiros, objetivando alcançarem todos os mesmos propósitos educacionais. Essas adaptações, quando aplicadas aos educandos com deficiências sensoriais ou físicas, costuma respeitar outros aspectos da metodologia do ensino, tanto na sequência dos conteúdos no tempo a eles dispensados, ou nos objetivos estabelecidos para se conseguir as intenções educativas.

Em resumo, para Menezes (2009, p.211), repensar currículo e inclusão implica ressignificar o que o “professor aprendeu e compreende como produção dos saberes; refletir sobre o que é ensinar, sobre como se aprende; é redimensionar a formação e a própria educação”.

Os procedimentos de adaptações curriculares que estão no Brasil, contidos na Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Cap. V, Art.59) são vistos por Goffredo (1999) que a lei reconhece e garante, não sendo suficiente, pois depende de mudança de percepção, postura, de concepção dos sistemas educacionais. As modificações necessárias devem abranger atitudes, perspectivas organizações ações de operacionalização do trabalho educacional.

2.1.1.3 Sobre Avaliação/Inclusão

Na visão de Hoffmann (2003), avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões porque estão entrelaçados a diferentes concepções. “Em primeiro lugar, avaliar é, por essência, o ato de valorar, de atribuir valor a algo,

de perceber as várias dimensões de qualidade acerca de uma pessoa, de um objeto, de um fenômeno ou situação.”¹⁵, podendo ser conceituada:

Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino (HOFFMANN, 2003a, p.75).

Nesse sentido, Hoffmann defende o caráter multidimensional de uma prática avaliadora mediadora, se fazendo presente em todas as disciplinas do currículo, defendendo princípios que *a priori* buscam:

- Compreender a avaliação como um projeto de futuro, garantindo para todos os educandos uma aprendizagem para toda vida, acreditando que não existe o não aprender, mas tempos e jeitos diferentes de aprender, respeitando a diversidade, formando cidadãos com o reconhecimento de que todos são dignos de educação, respeito e atenção;
- Perceber que qualidade e/ou valor da aprendizagem são padrões sempre subjetivos e arbitrários. Esses parâmetros devem ser mutáveis, contextuais e éticos, harmônicos com as concepções que cada área do conhecimento defende;
- Admitir que a aprendizagem se dê através de relações de saber consigo mesmo, com os outros e com os objetos do saber. Simultaneamente, portanto, desenvolvendo uma prática avaliativa onde se privilegia a maneira própria do aluno se expressar, permitindo oportunidades de terem vivências em ambientes interativos, disponibilizando diversas e ricas fontes de informações a respeito do objeto do saber. De forma a garantir a aprendizagem dessas três formas, em todo tempo e em harmonia, no recinto escolar.

¹⁵ *ibid.*, p.45

A avaliação mediadora almeja, na essência, colocar-se contra um modelo do “transmitir-verificar-registrar” e passar por um processo gradual no sentido de uma ação reflexiva, com desafios ao educador acerca de favorecer a permuta de ideias entre e com seus educandos, visando a superação do saber simplesmente transmitido a uma produção do saber esquecido, mas construído a partir do entendimento dos fenômenos estudados.

Sobre esse tema Carvalho (2004) considera que, sob o enfoque clínico, o processo de avaliação (como diagnóstico) foi sempre considerado como ponto de partida, tanto terapêutico como escolar, à medida que a evolução do homem quanto a percepção do ser humano como um ser com múltiplas possibilidades que se atualizam com a interação com o meio. Com a contribuição do meio acadêmico com estudos e pesquisas acerca da interação no processo sujeito/objeto do conhecimento, tem sido repensado o papel da avaliação, no se refere ao rendimento escolar.

O processo de avaliação é indispensável, oferecendo informações para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à ressignificá-las em prol do sucesso na aprendizagem significativa e na participação de todos, não sendo mais possível considerar o aluno como sujeito solitário da avaliação e isoladamente, como se ele fosse responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Não se entende nos dias atuais que práticas avaliativas devam pertencer ao universo de especialistas que valem de instrumentos que oferecem resultados que depois de avaliados encontrem desvios que os alunos apresentam e avalizam suas dificuldades. A avaliação como processo contínuo tem os docentes como avaliadores e sujeitos da avaliação, os resultados deste processo contínuo e permanente não devem ser utilizado como rótulos que estigmatizam e sim vetor de situações que sinalizam a necessidade de serem revistas e, certamente, modificadas.

Nesse sentido, Luckeci (1996) propõe que a avaliação do aproveitamento escolar seja efetivamente praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados de aprendizagem dos educandos, tendo por princípios seus aspectos essenciais e, como objetivo final uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e que, como consequência, favoreça o desenvolvimento do educando.

Ao avaliar, o professor deverá:

- Coletar, analisar e sintetizar da forma mais objetiva possível, as manifestações de conduta - cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- Atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educandos e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- A partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
 - ✓ A reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória;
 - ✓ O encaminhamento dos alunos para os passos subsequentes da aprendizagem caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que se estava sendo trabalhado.

Nesse sentido, corrobora com Luckeci (1996), Mantoan (2006a) que considera a necessidade de se trocar o caráter classificatório por um enfoque diagnóstico. Dessa maneira, o educador priorizará a avaliação do desenvolvimento das competências dos educandos face às situações-problemas em substituição da memorização de informações e da reprodução de saberes sem compreensão, cujo objetivo é apenas ter boas notas e ser promovido. Deve variar de aluno para aluno, o tempo necessário para a construção de uma competência, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de um saber é percebido por meio da aplicação e mobilização do que aprendeu ou do conhecimento acumulado que o mesmo já tinha para chegar às soluções desejadas.

A construção do processo ideal perpassa pelo acompanhamento da trajetória de cada educando, no que diz respeito às competências, habilidades e saberes. A proposta é mobilizar e aplicar conteúdos acadêmicos e outras estratégias que possam ser úteis na realização de tarefas e que alcance os resultados esperados pelos aprendizes. Avaliam-se os seus avanços na organização dos estudos no tratamento das informações, e na participação ativa da vida social. Dessa maneira,

transforma-se o caráter da avaliação que é de uso habitual, praticado nas escolas e que tem simplesmente fins classificatórios.

Esteban (2009) em artigo que discute as relações entre a consolidação de um sistema nacional de avaliação, nos retrata uma escola pública que vemos consolidada e marcada por tensões, conflitos, desprovida de percepção e projeto únicos, o que nos faz questionar sobre o modelo de padronização estimulada pela consolidação de processos de avaliação da aprendizagem orientados por parâmetros uniformes. A escola da maneira como foi estruturada fazendo parte do projeto da modernidade não se consolidou em seus “princípios fundadores – a verdade como lei, o rigor como método, a transmissão dos conhecimentos socialmente válidos e necessários como finalidade – mostram-se insuficientes para enfrentar os desafios que a vida cotidiana contemporânea impõe.”¹⁶ Indo além, esses princípios, ainda que elenquem a democracia, articulam-se na perspectiva excludente que marca as relações coloniais, fortemente implicadas na produção do pensamento moderno.

Dentro dessa linha temos a narrativa de Castro (1997) quando do seu trabalho dissertativo falando a respeito de avaliação, nos diz que o processo avaliativo, com suas divergências e assertivas, indicam que a avaliação não é o cerne dos problemas das escolas, mas se constitui como uma preocupação dos educadores em refletir sua prática escolar a partir da reflexão do aluno.

O leque de instrumentos que podem ser aplicados como meios de avaliação, de maneira dinâmica, e que nos leva a caminhos de aprendizagem tais como: registros e anotações diárias, portfólios, arquivos de atividades dos alunos e os diários de classe onde estão contidas as impressões do cotidiano do ensino e aprendizagem, as provas são opções de avaliação se os objetivos forem analisar junto aos educandos e aos seus pais, os sucessos e as dificuldades encontradas no percurso do ano letivo.

O Ministério Público Federal (2004) publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiências às Escolas e Classes Comuns”, com o objetivo de disseminar os conceitos e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiências, recomendando que seja importante e inovador que o professor promova nos alunos a auto-avaliação, fazendo uso de instrumentos e técnicos que

¹⁶ *Ibid.* p.15

exercitem e auxiliem no hábito de refletir sobre as ações que realizam no espaço escolar, como estão vivenciando e experimentando essa aprendizagem, na intenção de que a auto-avaliação leve o educando ao que já sabia, e reconhecer suas dificuldades no sentido de absorver novas aprendizagens e o que é necessário para superar e ultrapassá-las.

Entretanto, para conquistar esse novo objetivo, a avaliação terá que ser obrigatoriamente dinâmica, linear, mapeando o processo de aprendizagem dos educandos em seus percursos: avanços, retrocessos, dificuldades e progressos.

Sendo pertinente e fundamental que seja feito o levantamento de dados para a compreensão do processo de aprendizagem e aprimoramento na prática pedagógica inclusiva.

2.1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

No contexto Brasileiro, Menezes (2009) usa nos seus argumentos que a formação dos profissionais da educação durante muitas décadas esteve assegurada por uma preparação profissional na qual a forma linear e homogênea era mantida pela reprodução do saberes em série. Os grupos hegemônicos, que detinham o poder econômico, ditavam suas normas mercadológicas mesmo que “anonimamente”, necessárias ao “progresso social” e os professores eram condicionados a transmitir os saberes e fazeres a crianças e jovens de maneira que assegurassem condições de viver e responder de acordo com os princípios sociais que interessavam a esses grupos.

Pouco se discutia sobre as pessoas que compunha essa comunidade escolar: sua cultura, sua regionalidade, a diversidade de seus membros. As leis e a filosofia da escola sempre refletiram sobre uma tendência padrão em nome da razão e do progresso.

As políticas educacionais legitimadas pela legislação delineavam uma hierarquia marcada por categorias no plano social, onde eram estabelecidas a posição das pessoas de acordo com os graus e competências conquistadas na escola, e essa configuração sempre foi aceita e respeitada como legítima na constituição social.

O processo de formação do professor comumente se iniciava a partir o ensino médio, com formação específica (magistério), com continuidade ou não dos cursos de graduação, e quanto aos profissionais que pretendessem outros fazeres na escola deveriam cursar uma graduação em faculdades, universidades ou institutos superiores de educação, profissional esse que surgiu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96, a fim de possibilitar a ascensão da carreira do magistério.

Desde 1988, a UNESCO, nos fala Baumel (2003), em relatório sobre serviços educacionais, equacionou qualidade de ensino com preparação de professores:

A qualidade dos serviços educacionais para pessoas com deficiência depende da qualidade da formação. Esta deverá ser parte integrante dos planos nacionais, onde se contemplam os requisitos dessa formação...

Ainda a respeito do cenário brasileiro Goffredo (1999) nos fala sobre a educação inclusiva, como é importante destacar a formação do professor como um dos fatores que permeiam os objetivos do processo pedagógico. A LDB nº 9394/96, em seu Art. 59 inciso III, reitera a discussão da formação do professor, quando coloca o desafio de entender o professor no papel de co-participante na proposta inclusiva, ao aludir a “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitado para a integração desses educandos nas classes comuns.”¹⁷

A formação de professores para a educação inclusiva perpassa pelos seguintes aspectos: deverá ser continuada, e não somente ser de cursos breves oferecidos aos professores para atualização ou capacitação, mas também deve contemplar encontros e reuniões de estudos no espaço escolar, fazendo análise da realidade daquele conjunto de educandos matriculados, de suas necessidades e potencialidades. Portanto, a formação do docente é entendida por Tardif (2002, p.177) como:

Processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional condição para continuar aprendendo.

¹⁷ *Ibid.*, p.23

Nesse aspecto, a assessoria ao professor é fundamental para orientação e análise na busca de soluções para problemas surgidos na sala de aula, tais como: aprofundamento das questões teóricas, na construção de intervenções pedagógicas, na seleção de recursos materiais e tecnológicos para a aprendizagem dos alunos, no processo de avaliação, na inter-relação com as famílias, bem como na mediação entre escola e serviços especializados para atendimento ao aluno com necessidades educacionais, na área da saúde, da assistência social, do trabalho, entre outros.

Torna-se importante no cenário atual da educação inclusiva que o professor seja instrumentalizado, a fim de estar preparado para atender às peculiaridades apresentadas pelos educandos NEE. A própria LDB nº 9.394/96, já coloca a discussão da formação do professor, entendendo o papel do docente como co-participante em uma proposta inclusiva, quando alude a necessidade dos professores possuírem especialização adequada de nível médio ou superior, bem como o professor do ensino regular ser capacitado para a integração desses educandos nas classes comuns, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores, parece ser de fundamental relevância. Tal documento (BRASIL, 1998), sugere:

A inclusão de uma disciplina que trate da educação especial nos cursos de magistério, pedagogia e licenciaturas e a inserção, nas demais disciplinas, de temas que contemplem as características, peculiaridades, necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos com NEE.

Para Gotti (1998), a universidade, além de proporcionar cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, deve envolver-se em pesquisas sobre o ensino voltado aos portadores de necessidades especiais, desenvolvendo instrumentos e recursos que facilitem a vida dessas pessoas.

É preciso resgatar e exigir o completo cumprimento da Portaria nº 1.793/94 do MEC. A destacada portaria recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as licenciaturas. Recomenda, ainda, a inclusão de conteúdos relativos à

disciplina acima citada nos Cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social.

Importa nesse contexto de “educação para todos”, segundo Bueno (1999, p.11), ter-se o cuidado de que tal propósito não venha a redundar em “práticas exatamente contrárias aos fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuem condições para se inserirem no ensino regular e as que não possuem”, fazendo-se necessário a implantação de uma política efetiva de redução do fracasso escolar e de uma educação na perspectiva inclusiva expressa em princípios, fundamentos e práticas, e do envolvimento de toda comunidade escolar (estrutura organizacional da escola).

Nesse sentido, Marins (2009), expressa que o ator articulador desse envolvimento na escola é o gestor escolar de quem é exigida uma série de competências, conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais para ocupar esse cargo. O mesmo deverá trabalhar intelectualmente, com conhecimento científico, tecnológico e relacional de maneira articulada, rápido na solução de situações de tensão, em adição, desenvolver e acompanhar trabalho em equipe, mobilizar e motivar a comunidade e promover a integração escola-comunidade, manter a relação dialógica aberta, bem como desenvolver e acompanhar projetos, reuniões e programas, articular diferentes interesses, estabelecer a unidade escolar, mobilizando todos os envolvidos nesse processo.

Portanto, esse conjunto de habilidades e competências tem como pré-requisito uma formação multidisciplinar em várias áreas do conhecimento, de forma continuada, assegurando ao gestor o preparo para responder a essa multiplicidade de ações e funções, o qual favoreça o elo da aplicação da teoria com a prática, do pensar com o fazer de forma contextualizada, o planejar e o executar, o criar e o suscitar atitudes de cooperação, colaboração, respeito mútuo, enfim, com a convicção de que o processo compartilhado com a equipe traz resultados satisfatórios, devendo centrar seu foco no indivíduo, reconhecendo que as características do líder são fundamentais para o bom desempenho da escola.

É fundamental, na formação inicial e continuada do educador, ofertar aos professores das escolas regulares os conhecimentos (saberes) básicos para uma prática inclusiva. Em suas pesquisas Carvalho (1997) credibiliza como uma questão relevante e urgente a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores,

e relata a importância de rever as cargas horárias atribuídas aos estudos sobre aprendizagens e sobre desenvolvimento humano.

Na ótica de Menezes (2009), a formação inicial deve preparar o futuro professor com um currículo formativo que lhe substancie um aporte sólido e consistente também nos aspectos culturais, sendo necessário favorecer experiências reflexivas, vivência grupal, orientando a formação do aprendente, estabelecendo relações entre teoria e prática, sendo elemento criativo de estratégias de ensino da sua disciplina, bem como sua interdisciplinaridade com as demais, realizando flexibilidade quando necessário para o bom desempenho pedagógico.

Acrescido a tudo isso, também investir na formação contínua, que deve ser concebida como um *continuum* ligado à compreensão do desenvolvimento profissional; forma articulada, mesmo com inúmeros modelos diferentes, pode possibilitar ao educador optar não apenas por atividades de estudos, mas buscando estar atualizado cientificamente dos conhecimentos específicos de sua área de estudo, e também por aquelas que possibilitem desenvolver sua capacidade de intervenção nas diversas situações em que se conhece pouco, ou não se tem nenhum conhecimento, reflexões sobre os conteúdos curriculares e como implementar seu desenvolvimento.

Prosseguindo, Menezes (2009) acrescenta que a formação deverá ser continuada, e não somente oferecida em cursos breves aos professores para atualização ou capacitação, mas também deve contemplar encontros e reuniões de estudos no espaço escolar, fazendo análise da realidade daquele conjunto de educandos matriculados, de suas necessidades e potencialidades.

Nesse aspecto, a assessoria ao professor é fundamental para orientação e análise na busca de soluções para problemas surgidos na sala de aula, no aprofundamento das questões teóricas, na construção de intervenções pedagógicas, na seleção de recursos materiais e tecnológicos para a aprendizagem dos alunos, no processo de avaliação, na interrelação com as famílias, bem como na mediação entre escola e serviços especializados para atendimento ao aluno com necessidades educacionais, na área da saúde, da assistência social, do trabalho, entre outros.

Entretanto, a discussão quanto à formação especializada de professores para o atendimento educacional especializado nos retrata Mantoan (2006) no que diz

respeito à Constituição e à LDBEN 1996, art. 58 e seguintes: ‘o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração em classes comuns do ensino regular’ (art. 59,§ 2º). Esse atendimento trata do que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é primordial para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo ser oferecida a todos os níveis de ensino; sendo um direito a todos os alunos com deficiências, e precisa ser aceito por seus pais, ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno; esse atendimento deverá ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas regulares, com objetivos e metas e procedimentos educacionais; as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. (MANTOAN, 2006, p.09)

O atendimento educacional especializado nas considerações de Batista (2006) é garantido aos educandos NEE na medida em que lhe é oferecido o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, de maneira que diferem dos currículos apresentados em sala de aula regular. Esse tipo “de atendimento não é facilitado, tem efeito facilitador, não é adaptado, mas permite ao educando adaptarem-se as exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas é complementar ao ensino regular”¹⁸.

Pontua-nos Carneiro (2008, p.66) que são consideradas matérias do atendimento educacional especializado, segundo documento do Ministério Público: O Acesso de Alunos com Deficiências às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular:

Língua brasileira de sinais (LIBRAS); interpretação de Libras; ensino de língua portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do Soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.

Para o cumprimento da lei se faz necessário a formação dos educadores que atuam no atendimento especializado, Mantoan (2006) atesta que gerações de

¹⁸ *Ibid.*, p.26

professores que atuam nesse tipo de atendimento NEE nas escolas regulares têm saído de cursos de formação inicial, continuada e de cursos de pós-graduação, acrescentando-se a esses cursos os mini-cursos, oferecidos pelas instituições especializadas que com carga horária reduzida, pretendem preparar pessoal para atender as exigências da lei e para dar-lhes uma condição mínima de enfrentar o dia a dia escolar, tanto no ensino regular como no ensino especial.

Entretanto, para Mantoan, é fundamental acrescentar a esses profissionais o conhecimento e desenvolvimento de práticas educacionais singulares do atendimento educacional especializado, que além da formação básica em Pedagogia ou outra graduação devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se pretende fazer atendimento. Visando atender os princípios inclusivos, o ideal seria a criação de cursos especializados em educação de pessoas com deficiência, cada qual enfocando uma das deficiências; incluindo também, além da execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos educandos, que é básico para os planos de atendimento educacional especializado sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao a que cada educando necessita, diferenciando essa formação das oferecidas ao ensino regular, mas a formação em ciências da educação contínua sendo à base da formação desse e de todos os professores.

Fundamentando as deficiências que se fizeram presentes nessa pesquisa, no caso: surdez e mental, inicialmente traremos à baila a surdez. No ponto de vista de Kroeff (2009) o conceito de deficiência auditiva é muito pouco compreendido e divulgado esta noção nesse viés é muito significativa, refletindo diretamente no desenrolar do processo educativo. A audição é uma função especializada e complexa, podendo se desdobrar em diversas áreas de estudo como: Acuidade auditiva, deficiência auditiva, desabilidades auditivas, desvio auditivo, inabilidade auditivas, processamento auditivo, surdez, alterações do processo auditivo.

Tem-se conhecimento na literatura que pais e professores identificam os sintomas das perdas auditivas relativamente tarde, sendo esse fato de grande relevância, a porcentagem dessa falta de identificação é bastante alta. A falta de conhecimento específico das consequências dos problemas auditivos na infância faz com que essas crianças sejam rotuladas nas escolas, como “desconectadas”, “incapazes”, “distraídas”, “desintegradas”.

A história da educação do surdo já sofreu muitos processos de mudanças, passando pelo Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

O oralismo teve início em 1880 em um congresso de surdos em Milão, onde um grupo de professores que acreditava ser prejudicial à língua de sinais para o desenvolvimento, decidiu em votação a adoção do oralismo, que foi adotado em todas as Escolas de Surdos do Mundo. É também identificado como método auditivo-oral, de abordagem oral-aural ou de filosofia oralista; enfatiza o uso da audição residual da criança para desenvolver a comunicação oral (no caso do Brasil a língua portuguesa).

No entender de profissionais desta filosofia, a noção de linguagem restringe-se à língua oral; direciona a integração das crianças surdas na comunidade de ouvintes para desenvolver sua personalidade como de um ouvinte. Não se permite usar sinais ou alfabeto manual. O único meio de comunicação e expressão é a fala. O oralismo entende a Surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva.

Depois de quase cem anos do “Império Oralista”, no ano de 1971, a insatisfação dos professores de Surdos com esse método repercutiu no Congresso Mundial de Surdos em Paris e a língua de sinais passou a ser novamente valorizada, ressurgindo o uso de sinais, através da Filosofia da Comunicação Total.

O Método Comunicação Total é auditivo-oral com o uso de sinais e do alfabeto manual. A tônica está na recepção da informação por todos os meios possíveis, incluindo a ampliação, a visão, os sinais e os gestos. Entende-se que o método deva ser introduzido logo na primeira infância e que é de grande relevância que os pais estejam envolvidos intensamente no processo.

Preocupa-se com os processos comunicativos entre surdos e surdos, e surdos e ouvintes; também com a aprendizagem da língua oral da criança surda, mas não ignora os aspectos cognitivos, emocionais e sociais em prol do aprendizado da língua oral. Valoriza o uso dos recursos espaços-visuais como facilitadores da comunicação.

Os códigos manuais mais utilizados no Brasil são:

- LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais);

- Datilografia - Alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto);
- *Cued-speech* (Sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa;
- Português sinalizado (Língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com estrutura sintática do português e alguns sinais inventados);
- Pidgin (Simplificação da gramática de duas línguas em contato).

Por considerar os aspectos importantes do desenvolvimento infantil e destacar a importância da participação dos pais ouvintes na educação de seus filhos surdos, a comunicação total demonstra maior eficiência que o oralismo.

No ano de 1981, Danielle Bouvet publicou seus trabalhos em Paris, fruto de pesquisas feitas na Suécia e Dinamarca na educação de Surdos que tiveram um enfoque bilíngue.

O bilinguismo possui como pressuposto básico que o surdo adquira como língua materna a língua de sinais, sendo considerada sua língua natural, e na sequência a língua oficial de seu país. Enfatizando que o surdo não precisa desejar uma vida com semelhança do ouvinte, devendo assumir sua surdez, sendo participante da formação de uma comunidade, com cultura e língua próprias.

É ensinado que o aprendizado da língua oral não é o único objetivo educacional do surdo nem como uma maneira de minimizar as diferenças causadas devido à surdez. Goldfeld (1997, p.40) afirma que a questão principal para o bilinguismo é a Surdez e não a surdez. “Os estudos se preocupam em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), sua cultura, e a forma singular de pensar, agir etc., e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez”.

O bilinguismo possui duas vertentes que são:

- Aquisição da língua de sinais, e a modalidade oral da língua de seu país, posteriormente alfabetizada;
- Aquisição da língua de sinais e a língua oficial do país na modalidade escrita e não oral.

O ideal, ainda nos diz Goldfeld (1997, p.107):

é que a criança construa dois sistemas conceituais independentes, pois assim ela adquire os conceitos e valores das palavras em oposição às outras palavras da mesma língua, baseados nas características culturais desta língua, e não criando sinônimos entre as duas línguas.

Entretanto, Brito (1993) nos aponta a importância da criança ser exposta à língua de sinais desde sua primeira infância, pois se isso for negligenciado ela sofrerá várias consequências:

Este (o surdo) perde a oportunidade de usar linguagem, se não o mais importante, pelo menos um dos principais instrumentos para solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente (BRITO, 1993, p.172).

- O surdo não planeja a solução de problemas;
- Não supera a ação impulsiva;
- Não controla seu próprio comportamento e o ambiente;
- Não se socializa adequadamente.

Todos os indivíduos surdos são únicos e têm suas diferenças particulares como todo ouvinte. As políticas públicas educacionais inclusivas efetivas deveriam ser individualizadas para satisfazer as necessidades, os interesses e as habilidades de qualquer criança, jovem, adulto. Cada pessoa terá uma habilidade diferente para se comunicar, menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos feitos por leitura labial. Não se tem registro de estudos que comprovem que uma criança surda não desenvolva suas habilidades orais, no entanto, a comunicação oral única não é adequada para satisfazer as necessidades das crianças surdas, as mesmas inventam sinais nas suas primeiras tentativas de comunicação em casa e na escola.

Vamos trazer na sequência à deficiência mental, esse tipo de deficiência que apresenta vários tipos de terminologia como: retardo mental, deficiência intelectual, déficit cognitivo, dificuldades severas de aprendizagens, sendo retardo mental a terminologia mais aceita nos meios clínicos e educacionais. Segundo a Política

Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência (PNIPD) uma pessoa tem deficiência mental quando apresenta:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho. (BRASIL, 1989, p. 2)

De acordo com Batista (2006), quanto a esta definição fica claro quando mostra que além de comprometimento cognitivo, o deficiente mental pode fazê-lo em outras áreas, aqui mais específico na da comunicação.

Esse tipo de deficiência (mental) enfrenta barreiras de atendimento especializado no ensino regular devido à complexidade de seu conceito e pela quantidade de variações e abordagens. A dificuldade no diagnóstico sem muita clareza tem criado uma variedade de definições e revisões no conceito. O parâmetro usado para definição dos casos durante muitos anos foi a medida do coeficiente de inteligência (QI). O CID 10 (Código Internacional de Doenças desenvolvida pela OMS), ao trabalhar com deficiência mental específica, o Retardo Mental (F70-79) propõe uma definição entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento, onde são incluídos outros sintomas de manifestações dessa deficiência como: a [...] “dificuldade de aprendizado e comprometimento do comportamento”, coincidindo com outros diagnósticos e de áreas diferentes. Percebe-se que o diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por causa orgânica nem tão pouco por inteligência, seu coeficiente, supostas categorias e tipos. As teorias psicológicas e as de caráter sociológicos, antropológico, têm posições assumidas frente à deficiência mental das pessoas, mas ainda assim não conseguem fechar um único conceito que dê conta da imbricada condição.

Fierro (2004, p.193) nos diz que “do mesmo modo como ocorreu com outros âmbitos do comportamento humano, tudo o que se refere à deficiência mental, sua realidade e seu tratamento sofreram mudanças profundas quanto ao conceito, análise e atenção prática”. As pessoas com deficiências mentais apresentam outros traços, além dos associados a sua limitação intelectual. Pesquisas constataram que o atraso da maturidade mental e o déficit mental estão associados a padrões de comportamento e não só a inteligência ou estilo cognitivo.

Entretanto, Fierro continua nos falando que sendo o traço mais visível nessas pessoas a rigidez de comportamento, essas pessoas têm a capacidade de persistir mais tempo do que outras pessoas em uma determinada atividade, por mais repetitiva que ela seja, eles gostam de repetição e rotina. Sendo compreensível devido à inteligência ser a capacidade de adaptação a situações novas, o sujeito com baixa capacidade intelectual encontra maiores dificuldades nessa adaptação experimentando insegurança e ansiedade quando enfrenta situações novas.

Os educandos com NEE (mental) colocam em xeque a função da escola comum que é a produção do conhecimento, pois esse educando tem tempo próprio de lidar com o saber que quase nunca corresponde o ideal da escola, apesar de que não corresponder pode acontecer com qualquer educando, mas com os NEE mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma subtendida. Esses educandos com NEE (mental) não permitem que fique dissimulada essa verdade. Outras deficiências não apontam tanto a escola regular, pois o cerne da questão não é tocado e no motivo da sua transformação: compreender a produção do saberes acadêmico como conquista individual.

O educando com NEE (mental) tem como elemento complicador a construção do saberes, a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um caráter elitista, conservador, homogeneizador e competitivo, com gestão autoritária e centralizadora, vindo a acentuar a deficiência e, em consequência, reforçam os sintomas, acrescentam a inibição, agravando as dificuldades do educando com NEE (mental), bem como oprimem o professor e o coloca na situação de isolamento, impotência, principalmente diante dos alunos NEE (mental), pois os mesmos são os que amarram o desenvolvimento do processo escolar. Essa situação ilustra o que a Organização Mundial de Saúde – OMS de 2001 e a Convenção de Guatemala acusam como agravante da situação de deficiência.

O surgimento de novas terminologias e outras contribuem no aumento da confusão entre casos de deficiência mental e outros que apresentam problemas de aprendizagem, algumas vezes são decorrentes das próprias práticas escolares.

A associação Americana de Retardo Mental – AAMR propõe um modelo para entendimento da deficiência mental, denominada Sistema 2002. Essa deficiência caracteriza-se por limitações no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo-habilidades práticas, sociais e conceituais, surgidas antes dos dezoito

anos de idade. (AAMR, 2002, p.8). O modelo teórico 2002 traz como definição a interação dinâmica que acontece entre o funcionamento do sujeito e os apoios de que dispõe e nas cinco dimensões abaixo:

- Dimensão I - Habilidades intelectuais;
- Dimensão II - Comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas de vida diária);
- Dimensão III - Participação, interação e papéis sociais;
- Dimensão IV - Saúde (física e mental);
- Dimensão V – Contexto (ambiente e cultura).

O atendimento educacional especializado para educando NEE (mental) se propõe ofertar a esse educando condições para que ele saia de uma posição de “não saber”, ou de “recusa de saber” para se apoderar-se de um saber que lhe é próprio, isto é, que ele seja consciente do que o construiu. O educando com deficiência Mental, como qualquer aprendiz, precisa desenvolver a sua criatividade, habilidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas uma aprendizagem menos aprofundada ou baseada no que os outros pensam.

A concepção inclusiva trabalha a adaptação ao conteúdo de forma que o próprio aluno é realizador desta adaptação, ele é testemunha a sua própria emancipação intelectual, que é consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem, onde o aluno incorpora o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de assimilação com o que já conhece. Sendo fundamental o professor entender esse sentido emancipador da adaptação intelectual.

Retomando a questão da formação do professor, este no exercício de suas funções, associado a sua prática desenvolve saberes específicos, gerado no seu próprio meio que brotam dessas experiências e são por ela validados, incorporando-se também as experiências individuais e coletivas sob a forma *habitus* e habilidades, de saber fazer e de saber ser, fazendo parte do que pode ser chamado de saberes experienciais ou práticos que surgem como elementos constitutivos da prática do docente. (TARDIF, 2005).

Concordando com esse princípio Bourdieu (2008) afirma que o *habitus*, surge como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades.

É importante ressaltar também que os saberes experienciais representam um ponto forte, prevalecendo com maior ênfase na prática que na teoria, principalmente quando traçamos as relações dos saberes que são vistos nas formações, com os saberes trabalhados em sala de aula.

É necessário especificar, nesse contexto de discussão, a noção de saber atribuído por Tardif (2002) num sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser, reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes, quando consultados, falando, por exemplo, do conhecimento, da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e a sua organização, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos.

Buscamos em Perrenoud (1999, p.7) interessante reflexão para finalizar este tópico que trata da questão das competências, mesmo afirmando que são múltiplos os significados da noção de competência nos traz como definição “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” A competência traduz-se por saber e fazer, ligados a “diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas”¹⁹ as habilidades fazem parte das competências.

2.1.3 FAMÍLIA E INCLUSÃO EDUCACIONAL: O CONVÍVIO SOCIAL E O DIÁLOGO COMO FIO TECEDOR

A respeito desse tema, trazemos a argumentação de Zago (2000), a família, por meio de suas ações simbólicas e materiais, exerce papel relevante na vida acadêmica dos seus filhos, e essa premissa não pode ser desconsiderada. Acredita-

¹⁹ *Ibid.*, pp.24-27.

se que essa influência muitas vezes resulta de ações sutis, muitas vezes não conscientes e de forma intencionalmente dirigidas. A citação abaixo, de Lahire (1997, p.17) corrobora como esta afirmação:

[...] a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependências com as pessoas que acercam com maior frequência e por mais tempo, ou seja, os membros da família. [...] Suas ações são reações que “se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela.

Contudo, Zago (2000) ressalta que com desenvolvimento de abordagens na Educação e Ciências Sociais, nas décadas de 80 e 90 no Brasil, trouxe para discussão a presença da família na escolarização dos filhos, com isso essa temática vem se constituindo elemento importante na Sociologia da Educação. “Vindo a dar visibilidade às práticas de escolarização e ao valor social da educação institucionalizada em diferentes segmentos sociais” (ZAGO, 2000, p.23). Faz-se necessário, acrescentar que no Brasil, é importante afirmar o peso das questões sócio-econômicas sobre o que os pais esperam como futuro escolar e social dos seus filhos. Nesse sentido, Zago nos afirma que:

A mobilização familiar voltada para as atividades escolares dos filhos, as práticas de socialização e transmissão de valores, o apoio sistemático de um professor, a demanda escolar e à atividade profissional, o tipo de trajetória social e escolar, entre outras situações, podem tornar-se fatores escolarmente rentáveis na definição de recursos singulares com características nitidamente distintas das de colegas da mesma idade e origem social.²⁰

Na argumentação de Sarti (2010, p.53), a “família não é apenas o elo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam seu modo de vida, mas o próprio substrato de sua identidade social.” Nesse contexto, a família, com seus códigos de obrigações, é uma “linguagem através da qual traduzem o mundo e, sendo assim, suas possibilidades de negociação e de atuação no mundo social passam pelos caminhos

²⁰ *Ibid.*, p.35

onde é possível falar essa linguagem”²¹ Ainda segundo a autora acrescenta que essa especificidade delinea sua ação política, mesmo que a democracia desejada, esteja baseada no princípio universal de cidadania que iguala, “o apego à moral familiar e a insistência na hierarquia sejam aspectos indesejáveis, que fundamentam modos de agir personalistas e relações clientelistas.”²² Sendo assim, sua negação como importância na tradução do mundo social é não se fazer compreender no mesmo idioma.

Focando a questão da inclusão enquanto ação contínua, essa não acontece isoladamente no ambiente escolar, a família exerce papel relevante para o sucesso desse processo. Serra (2008) afirma que se faz necessário entender que essas famílias são fruto das experiências das dores psíquicas em diversas fases da vida, desde o momento inicial do conhecimento da deficiência, durante as fases do desenvolvimento, onde a comparação com outras crianças é constante.

Ainda, o autor nos relata que quando uma família tem em seu seio uma criança com qualquer tipo de deficiência, irão ter os sonhos e expectativas depositados durante a gravidez frustrados, portanto, é necessário que as famílias passem o período de luto simbólico, fase decisiva para o desenvolvimento de seu filho, sendo nessa fase que muitas famílias tomam posições diversas quanto ao auto-cuidado, independência e isolamento.

Jupp (1994) nos relata que logo que um filho nasce, os pais têm que escolher o caminho que pretendem trilhar. Os responsáveis escolherão o caminho da inclusão ou da exclusão? Se os mesmos se omitirem, perceberão logo, que médicos, enfermeiros, assistentes sociais, professores, e outros decidirão por eles, e o farão como algo feito para o bem de seu filho. Qualquer que tenha sido a escolha, o importante é que foi feita pelos pais.

Elencamos a afirmação de Stainback e Stainback (1999) a respeito da mensagem do silêncio, quando afirma que durante o processo de descoberta, os pais procuram não compartilhar com pessoas próximas e até mesmo às crianças qualquer informação, com medo de que elas não entendam. Esse segredo reforça as percepções negativas em torno das crianças com deficiência, cooperando mesmo que não - intencionalmente para estabelecer barreiras à inclusão e aceitação.

²¹ *Ibid.*, p.140

²² *Ibid.*, p.140

Devendo, pelo contrário, desde cedo atenuar isso na vida de seu filho trocando o silêncio ou a defensiva com abertura, determinação, otimismo e enaltecendo o maior esforço. Superado as expectativas do ideário do filho esperado, Serra (2008, p.41) ressalta a importância de que haja “uma parceria entre familiares e escola, pois os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar bastante com o planejamento das intervenções educacionais.”

Conforme Peniagua (2004) percebeu-se avanço quando se incorpora a família, em seu ambiente social e os recursos disponíveis; essa nova perspectiva deixa de considerar as carências e problemas para ater-se nas necessidades. As dificuldades deixam de ser vistas como algo privado para se apresentarem como questão interativa; as necessidades não são fixadas nas deficiências e outras variáveis familiares e sim, em parte, pela resposta ou falta dela a um determinado meio social, em um contexto social que oferece serviços adequados para deficientes – educativos, médicos, ocupacionais, de lazer – a família desse sujeito teria menos necessidades especiais, do que uma onde não é oferecida esses recursos no seu meio social.

Percebe-se um paralelo entre a concepção e a perspectiva das necessidades educacionais especiais. No âmbito individual a ênfase é depositada não tanto na deficiência quanto na resposta educativa; já no contexto familiar passa a centrar-se na resposta social, adequação dos serviços, e não nas carências familiares. De maneira progressiva vieram a se desenvolver enfoques interligados, que levam em conta os diferentes sistemas que afetam as famílias, as relações entre elas, as diversas variáveis individuais, familiares e sociais que interferem. Identificados alguns elementos entre as características da criança, família e adequação de recursos do meio social que acrescem o risco na família, especialmente se ocorrem de forma combinada, como vimos abaixo no quadro V.

Quadro V – Fatores que interferem na vulnerabilidade das famílias de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE).

Fatores de Riscos à Criança	Características dos Pais e da Família	Característica dos serviços
• Problemas de condutas • Transtorno do sono • Soma de dificuldades (motoras, sensoriais, incontinências etc.) • Problemas de comunicação • Dificuldades sérias de saúde física • Graves dificuldades de aprendizagem • Problemas com a aparência • Alto grau de excitabilidade	• Falta de estratégias para enfrentar o estresse • Isolamento social • Dificuldades sócio-econômicas • Pouca formação para exercer a função de pais maternidade/paternidade • Tensão na vida cotidiana • Insatisfação do casal • Carência de lazer da família • Falta de crenças morais/religiosas • Falta de coesão familiar • Pouca interação na relação mãe/filho	• Número elevado de necessidades sem cobertura • Serviços inadequados às necessidades das crianças e da família • Serviços que sobrecarregam a família economicamente • Horários inadequados • Descoordenação dos serviços

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Peniagua (2004, p.333)

Corroborando com Peniagua temos Serra (2008) apontando que a escola enquanto espaço inclusivo pode trazer mudanças na família, pois como a criança está frequentando mais um grupo social e mantém contato com outras crianças, conseqüentemente, os pais também participam desse novo mundo, muitas vezes quebrando seus próprios paradigmas, enxergando novas perspectivas de

desenvolvimentos para seus filhos, “a escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar e que de certa forma, trabalha a unidade da coletividade.”²³

Os saberes experienciais dos pais e a relação da família com a escola sofrem variação de acordo com a idade e a etapa educacional na qual se encontra o seu filho. A resposta às expectativas de muitas necessidades educacionais especiais necessita de um esforço conjunto entre a escola e a família, o que não é uma tarefa fácil, devido às relações entre ambos ser de desconfiança e reprovação. Assiduamente há queixas e reclamações entre a escola e a família quanto a muitos pais deixarem a educação de seus filhos a cargo da escola. Por outro lado, os pais reclamam que o universo escolar lhes impõe o que fazer, sem possibilitar uma relação dialógica, onde deveriam ser consideradas suas necessidades enquanto família.

Sendo assim, Sanches (2001), trabalhando o contexto de sala de aula, reforça a importância de dar oportunidade aos pais de verem como se comportam seus filhos e como reagem às tarefas a eles solicitadas. O desconhecimento do que acontece na escola gera afastamento, e por não compreenderem o papel e as funções da escola de hoje se faz necessário trazer os pais para o processo de desenvolvimento dos seus filhos, sem acusação de ausência, e de nada fazerem, por estarem cansados de tantas tentativas frustradas e pouco progresso, muitas vezes transferindo a culpa desse fracasso para os outros.

É relevante quando compreendem que os objetivos da escola cruzam com os seus então depositam confiança e colaboração. A força que os pais têm resulta em grandes benefícios para seus próprios filhos quando solicitado e usado de maneira assertiva, na resolução de alguns entraves fáceis e difíceis de transpor. É um recurso, mas eles precisam aprender a lidar com a escola, pois é bem diferente o papel do professor e o papel dos pais. Uns não se podem substituir aos outros, mesmo que eles também sejam professores.

Peniagua (2004) em seu discurso diz que é verdadeira a premissa que há necessidade de formulação e execução de políticas públicas inclusivas que possibilitem as famílias e o professor terem um maior envolvimento e apoio. Dar ênfase à formação e assessoramento do professor de classes inclusivas é condição

²³ *Ibid.*, p. 40

primordial para melhorar a qualidade de aprendizagem dos educandos com NEE. É necessário cumprir o que as Diretrizes Nacionais da Educação Básica preveem, desde os primeiros anos escolares até o acompanhamento cotidiano. Quando uma criança é incluída na escola regular, sua família também o é, sendo ela quem dá continuidade às aprendizagens ofertadas na escola, se fazendo necessário para a recolha de informações que darão subsídio à prática educacional inclusiva do professor.

A escola e a família compartilham interesses comuns na educação de seus educandos buscando fazer-lhes o bem e ajudando-lhes ao máximo, mas para a família trata-se de seu filho e para a escola trata-se de um educando, supostamente são diferentes seus olhares, expectativas e interesses. Para uma colaboração efetiva o nível de igualdade perpassa pelo respeito mútuo e certo nível de confiança. É relevante a família depositar confiança no profissionalismo do professor, não de forma cega e absoluta, e sim pautada na comparação de pontos de vista e mediante diálogo referente a temas que os deixam apreensivos. Devido à diversidade existente entre as famílias não se pode impor um único modelo de relação, o estabelecimento de uma verdadeira colaboração só será efetivada se passível de permanente negociação.

Nesse sentido, a comunicação deve ser feita na forma de intercâmbio de informação tanto maior quanto for a necessidade educativa especial do educando. A comunicação permanente entre a escola e a família deverá ser mediante contatos diários, através dos possíveis meios de comunicação oral (telefone), escrito, e-mail, etc., de maneira que atenua as dificuldades de expressão das próprias crianças, sendo levada em conta a melhor maneira que viabiliza as peculiaridades da família, e que esteja dentro das possibilidades da escola.

Carneiro (2008, p.165) nos traz a afirmação de que a “escola inclusiva é aquela que vê os alunos com deficiência como titular dos mesmos direitos que os demais.” O atendimento educacional dado e os apoios especiais são meros instrumentos necessários para que o acesso a uma educação de qualidade e sem discriminação seja garantido no mesmo espaço escolar usado por qualquer outro educando. Nessa linha de pensamento, Carneiro afirma que é importante a família ter consciência de sua responsabilidade nesse papel, garantindo-lhe o acesso à escola, na busca de uma escola pautada na convivência com a diversidade que

possibilite um preparo para a cidadania e um desenvolvimento humano muito maior para todos.

CAPÍTULO 3

FIO TECEDOR DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Construir um objeto científico é [...] romper com o senso comum, quer dizer, com as representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais frequentemente inscritas nas instituições [...]. O pré-construído está em toda parte.

Pierre Bourdieu

3.1 Considerações Prévias

Para demonstrar o nosso percurso de pesquisa, a abordagem metodológica estabelece com o referencial teórico eleito, o caminho de construção do estudo, apresentado nesta seção da dissertação. Na sequência, organizamos o capítulo buscando elencar: caracterização da pesquisa; a seleção do campo e dos sujeitos da pesquisa; os instrumentos utilizados na pesquisa.

3.2 Caracterização da Pesquisa

Consideramos como objeto de pesquisa da presente investigação o discurso e a prática educativa inclusiva dos docentes, aplicadas no atendimento dos educandos com NEE. O aporte teórico metodológico desta investigação se voltará para a pesquisa qualitativa, por entendermos que neste estudo se justifica pela especificidade do sujeito – o professor, e não apenas por opção pessoal. Portanto, ela será de suma importância para nortear a busca por respostas, auxiliando, sobretudo, na forma adequada de se entender a natureza de um fenômeno social. (RICHARDSON, 2007).

A pesquisa qualitativa segundo Minayo (2007, p.21) é mais utilizada nas ciências sociais, buscando a construção da realidade:

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa qualitativa é definida por gerar e apresentar forma singular frente à diversidade metodológica, permitindo que a realidade seja analisada a partir de um método eleito. O referido autor continua afirmando que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela relevância que adquirem as crenças, os valores, as experiências, e as atitudes, as reflexões e os pensamentos acerca da realidade e do mundo observáveis do sujeito investigado mediante a diversidade metodológica que a pesquisa qualitativa sugere. Assim, é a partir da década de 1960 que a pesquisa qualitativa foi realizada pelos pesquisadores da educação.

Nesse sentido Pimenta, Ghelin & Franco (2006) dizem ser papel do pesquisador qualitativo procurar alguma imparcialidade, valorizando todas as

perspectivas, todos os contextos e pessoas, observando um certo caráter humanista na medida em que se estuda as pessoas qualitativamente. Outra afirmação desses autores é perceber que os métodos enquadram-se à necessidade do pesquisador e não o pesquisador ficar preso ao método.

Sendo assim, Orlandi (2007) nos afirma que a partir da análise de todos os materiais adquiridos durante a investigação, ou seja, os relatos de observações, as transcrições das entrevistas, contidas no universo pesquisado e que se encontram em estado latente. Em seguida, optamos por trabalhar a análise de resultados dos dados, bem como a desconstruções desta produção de discurso a partir do aporte teórico metodológico da Análise de Discurso (AD) na linha Francesa, que privilegia os sentidos e a forma de produção dos discursos, permitindo compreender as relações de sentido que estão presentes nos discursos e a forma como se construiu o dito. Trilhando esse caminho, trabalhar com a pesquisa qualitativa, entende-se trabalhar com dados singularmente interpretativos e descritivos, o que requer do observador uma análise muito rigorosa de interpretação.

3.3 Questão de Pesquisa

- Qual é a relação existente entre o discurso do docente do ensino regular e a prática educativa inclusiva no atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

3.3.1 Objetivos da Pesquisa

3.3.2 Objetivo Geral

- O objetivo da pesquisa reporta-nos ao universo da escola inclusiva da Rede Oficial de Ensino do Estado de Pernambuco – GRE Recife-Sul, e se propõe a compreender a relação existente entre os discursos oficiais e a prática educativa dispensada aos educandos com NEE.

3.3.3 Objetivos Específicos

- Mapear e desconstruir a produção discursiva dos docentes do ensino regular referente a sua prática educativa inclusiva, aplicada no atendimento dos educandos com necessidades educativas especiais (NEE).
- Identificar, através de observação direta, se no ensino regular os discursos e as leis que norteiam as diretrizes da LDB e Políticas Públicas do Estado de PE norteiam os discursos dos docentes, e se estão presentes em suas propostas inclusivas.

3.3.4 A SELEÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

3.3.4.1 *Locus* da pesquisa

Esta investigação se centrou em quatro (4) escolas estaduais, pertencentes à GRE- Recife-Sul. A escolha se deu por duas dessas escolas estarem localizadas em bairro de classe média alta e duas em bairro de classe média, daí que trabalhando numa perspectiva inclusiva, entendemos que escolas localizadas em áreas distintas podem representar fidedignamente as condições diferenciadas de seus sujeitos.

No presente momento, iremos delinear e fundamentar o universo de pesquisa da nossa investigação que se configura no conjunto de escolas públicas estaduais pernambucanas pertencentes à Gerência Regional de Educação (GRE) Recife-Sul, que trabalham numa perspectiva inclusiva.

Para efeito de familiarizarmos o leitor com o estado de Pernambuco, mostramos no mapa 1 onde se localiza o estado no mapa do Brasil, em seguida, localizaremos a GRE Recife/Sul no mapa 2, pois os docentes fazem parte do quadro docente efetivo da Secretaria de Educação Estadual de Pernambuco (SEDUC) e atuam nas escolas dessa gerência, na certeza inicial de que nossa coleta de dados se deu em escolas desta regional, tendo em vista nosso mais fácil acesso às mesmas.

Mapa 1

Localização do estado de Pernambuco no mapa do Brasil



Mapa 2

GERÊNCIAS REGIONAIS



- | | |
|---------------------------------------|---|
| ● 01 e 02 - Recife Norte e Recife Sul | ● 10 - Agreste Centro Norte (Caruaru) |
| ● 03 - Metropolitana Norte | ● 11 - Agreste Meridional (Garanhuns) |
| ● 04 - Metropolitana Sul | ● 12 - Sertão do Moxotó Ipanema (Arcoverde) |
| ● 05 - Mata Norte (Nazaré da Mata) | ● 13 - Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira) |
| ● 06 - Mata Centro (Vitória) | ● 14 - Sertão do Submédio São Francisco (Floresta) |
| ● 07 - Mata Sul (Palmares) | ● 15 - Sertão do Médio São Francisco (Petrolina) |
| ● 08 - Litoral Sul (Barreiros) | ● 16 - Sertão Central (Salgueiro) |
| ● 09 - Vale do capibaribe (Limoeiro) | ● 17 - Sertão do Araripe (Arapirina) |

As quatro escolas estaduais eleitas nesta investigação estão localizadas nos bairros de Boa Viagem e IPSEP, Zona Sul e Oeste da cidade de Recife, Estado de Pernambuco. Caracterizaremos estes ambientes, a exemplo de Penin (1995, p.13), pois consideramos relevante conhecer a realidade escolar, evidenciando suas contradições:

É no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação.

Referente à seleção do campo a ser investigado, entendemos, segundo Minayo (2006, p.105), que é o recorte espacial correspondente à abrangência, em termos empíricos, do recorte correspondente ao objeto da investigação. Dentro dessa perspectiva, o campo de pesquisa será compreendido como parte de um todo, representando essa totalidade, mesmo possuindo características singulares.

As escolas estão localizadas na área urbana, e são mantidas pelo Governo Estadual, sob a tutela da SEDUC. A opção pela escolha dessas escolas como campo de pesquisa se deu pelo fato delas estarem situadas em ambientes sociais distintos: duas escolas se encontram localizadas em bairro nobre (Boa Viagem) e as outras duas num bairro de subúrbio (IPSEP). As mesmas também têm em comum já sinalizarem para uma educação na perspectiva inclusiva.

A partir de agora, numa alusão metafórica, transpassaremos os muros, abriremos os portões e nos instalaremos no interior de cada uma das quatro escolas de nossa pesquisa, conhecendo suas práticas internas e cotidianas pelo olhar do pesquisador e de seus respectivos professores.

Para tanto, utilizamos a identificação dessas escolas com os seguintes quadros de conversão: sempre uma letra E seguida de um numeral, a primeira **E** indicando a palavra escola, e o segundo **01, 02, 03, 04**, indicando nossa sequência de organização. Assim, temos **E1** escola 01, **E2** para escola 02 e, assim, sucessivamente, até as letras **E. 04**, nomeando a quarta escola da pesquisa.

3.3.4.2 A ESCOLA E. 01

Pertencente à Rede Estadual de Ensino – GRE Recife-Sul, a escola E1, localiza-se no bairro do IPSEP, tipicamente residencial. No ano de 2010, passou a compor o quadro das Escolas de Referência do Programa de Educação Integral. Essas escolas são estabelecimentos de ensino público que se diferenciam do restante da rede pública por introduzir profundas mudanças em termos de conteúdo, método e gestão. O ensino médio da escola faz parte desse projeto de educação chamado Escola Integral²⁴. A referida escola está classificada como escola semi-integral, e caracteriza-se por uma proposta em que os estudantes, por dois dias na semana, possuem atividades escolares no horário integral, ou seja, nos turnos da manhã e tarde.

Além disso, há por parte do governo para com esta escola, toda uma política diferenciada de acompanhamento e formação para professores e diretores, na qual toda equipe pedagógica dedica-se exclusivamente a uma única escola. Para isso, há um aumento salarial de 160% aos que nela lecionam. A escola tem como linha norteadora o seu PPP voltado para as questões ligadas ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que tem como objetivo geral contribuir para a melhoria da gestão democrática, implementando uma educação de qualidade, inclusão social e uma cultura de paz, e como objetivos específicos: fortalecer o conselho escolar para atuar junto à gestão nas suas decisões; promover e ampliar uma melhor integração entre escola x comunidade; acompanhar, sistematicamente, as rotinas diárias da escola e os serviços de apoio, buscando a excelência dos serviços oferecidos; desenvolver atitudes que estimulem uma cultura de paz; ampliar as oportunidades de acesso a espaço de promoção da cidadania, contribuindo para redução das violências na comunidade escolar, através das orientações recebidas na escola. Sua visão no futuro tem como meta ter o reconhecimento de ser uma escola de qualidade cujo padrão de excelência perpassa pelas dimensões administrativas e pedagógicas.

²⁴ Este Programa foi implantado, em PE, para fortalecer o ensino médio, transformando a escola em tempo integral em uma política de Estado e oportunizando aos jovens pernambucanos mais do que uma formação pedagógica: as escolas de Referências em Ensino Médio trabalham o aluno como protagonista do meio em que vivem, incentivando a participação construtiva de todos na sociedade.

Atendendo uma clientela de 1.018 educandos matriculados em 2010, dentre esses (17) educandos com NEE, estando 10 na classe de ensino especial e 7 inclusos no ensino regular. Funciona nos turnos da manhã, com as modalidades de ensino: Fundamental II e Ensino Médio, à tarde; Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e à noite, Ensino Médio (Projeto Travessia). A Escola está localizada em prédio próprio, e conta em sua estrutura física com 12 (doze) salas de aula, sendo nove de ensino regular, três de ensino especial regular e três de ensino especial, 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) sala de professor, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) teatro, 01 (um) núcleo de tecnologia, 01 (um) laboratório de informática, banheiros para alunos (as), banheiros para funcionários, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de recurso, 01 (uma) cozinha, 01 (um) almoxarifado, 01 (uma) despensa, 01 (uma) quadra esportiva em construção. No que se refere à estrutura física, a escola difere da realidade verificada em uma boa parcela das demais da rede pública, uma vez que a escola tem uma boa estrutura física e é realizado um trabalho quanto à segurança e comodidade de acesso às suas dependências.

A Escola foi projetada em dois pisos (térreo e 1º andar), sendo o acesso feito por rampas e corrimões nas áreas de maior circulação. As salas são amplas e arejadas, com portas largas dentro do padrão estabelecido, apresentando quadro de giz e quadro branco em lados opostos; a cozinha é pequena e quente, bem como a secretaria e o almoxarifado, no entanto a sala dos professores é espaçosa e refrigerada.

Hoje, a escola conta com uma biblioteca, uma Central de Tecnologia (CTE), que disponibiliza de um bom acervo de materiais didáticos beneficiando o professor, um Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), um teatro, uma quadra de esportes, sala dos professores, secretaria, sala de direção, cozinha e quatro banheiros. Possui sala de recursos, onde o atendimento refere-se ao que é diferente da educação na sala regular e que é necessário para melhor atender as especificidades dos alunos, complementando a educação escolar e estando disponível em todos os níveis de ensino que a escola oferece.

Quanto aos recursos humanos a escola dispõe de 24 (vinte e quatro) professores, sendo 05 (cinco) readaptados²⁵, 01 (uma) Gestora, 01 (uma) secretária, 01 (uma) educadora de apoio, 01 (um) coordenador de biblioteca, 03 (três)

²⁵ Professores que por motivo de saúde estão afastados da sala de aula e encontram-se desempenhando outras funções de atividades pedagógicas.

merendeiras, 03 (três) Auxiliares de serviços gerais (todos terceirizados), 01 (um) assistente administrativo que trabalha na portaria, e à noite 02 (dois) vigilantes de firma terceirizada.

Podemos detectar como problemas mais evidentes na diagnose da escola: a falta de pessoal para a portaria e limpeza, quantidade insuficiente de apoio pedagógico, e a substituição de professores em tempo hábil. Quanto à relação da Escola com a comunidade tem sido de respeito mútuo e de colaboração, no sentido de que possam dar ao nosso alunado o melhor ensino e a integração social tão necessária ao convívio entre professores, alunos e comunidade, e quanto à família, tem uma boa aproximação e colaboração, pois é fundamental o acompanhamento à vida escolar de seus filhos participando mais efetivamente das atividades desenvolvidas na escola, onde a maioria dos pais têm como escolaridade o ensino médio fundamental completo e, provavelmente, por este motivo, exercem profissões pouco valorizadas e bem pouco remuneradas.

3.3.4.3 A Escola E. 02

A escola está localizada no bairro de Boa Viagem, próxima a um grande centro comercial, o Shopping Center Recife, mais especificamente na Comunidade do Entra a Pulso. Para atender a clientela, a referida instituição oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Ensino Médio.

Atendendo uma clientela de 1.190 educandos matriculados em 2010, dentre esses dois (02) educandos com NEE (mental) inclusos no ensino regular. Totalizando 24 (vinte e quatro) turmas distribuídas em 03 (três) turnos, tendo como horário de funcionamento, I turno: 07h00min às 12h00min; II turno: 13h30min às 17h30min; III turno: 18h40min às 22h00min.

Localizada na zona urbana (área litorânea), passou por recente reforma onde teve suas instalações ampliadas, teve o acesso melhorado, corredores alargados, rampas de acesso, corrimãos instalados, ganhando novas salas. A escola está edificada em um terreno vizinho à comunidade do Entra a Pulso e possuem (11) onze salas de aula, (07) oito sanitários, (01) adaptado para os educandos com NEE, (01) uma cozinha, (01) uma dispensa, (01) uma secretaria, (01) uma sala para professores, (01) um laboratório de Informática, (01) um laboratório de ciências, (01)

um auditório, (01) uma biblioteca e (01) uma sala para a gestão, (01) depósito para suprimentos, (01) pátio para eventos com palco e jardim.

A referida escola caminha de acordo com o que ficou acordado na elaboração do seu PPP, com a finalidade de definir e sistematizar estratégias de ações sócio-político-pedagógicas e administrativas que contribuam para solucionar os problemas que se apresentam no cotidiano escolar e melhorar a qualidade dos serviços oferecidos pela escola a sua comunidade.

A comunidade do Entra a Pulso é constituída por uma comunidade composta por famílias vindas do interior do Estado de Pernambuco para a região metropolitana há mais de duas décadas, a procura de melhores condições de vida. Em sua totalidade o nível sócio-econômico é composto por comerciários e comerciantes autônomos, proprietários de pequenos estabelecimentos, trabalhadores do comércio informal, biscateiros, desempregadas e empregadas domésticas.

O perfil da Comunidade tem índice mediano de violência; alto índice de alcoolismo e consumo de entorpecentes entre adolescentes e adultos; alto índice de gravidez precoce; ociosidade; comunidade predominantemente jovem.

A escola tem sua estrutura funcional e atividades respaldadas nos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 1996, que preconiza a liberdade e solidariedade, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e sua qualificação para o trabalho. Tendo como objetivo para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, de acordo com a lei LDB: 9394/96.

A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Ensino Fundamental, Médio e Educação Especial têm como finalidade a formação básica.

A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental na idade própria, tendo como finalidade a formação do cidadão e a preparação para atender às exigências da sociedade moderna.

A Escola tem sua ação educativa norteadas nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, nas diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, órgão gestor do sistema de ensino. A proposta tem como base o direito do educando a uma educação pública de qualidade pautada

pelos princípios da ética, respeito às diferenças, da inclusão social, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber historicamente produzido pela humanidade, objetivando desenvolver competências como ler, interpretar, escrever, realizar cálculos, construir e reformular conceitos enquanto instrumentos necessários à formação de cidadãos e cidadãs conscientes e participativos. Respeitando a Carga Horária de acordo com a LDB nº 9.394/96, art. 24 Inciso I, a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos de efetivos trabalhos escolar, assim distribuídos em vinte horas semanais e quatro horas diárias.

O processo de avaliação da aprendizagem se dá de forma contínua e processual priorizando o aspecto diagnóstico, analisando as dificuldades e necessidades do educando no que diz respeito à apreensão dos conhecimentos e fornecendo elementos para reflexão da prática pedagógica e tomada de decisão sobre a adequação dos objetivos de ensino, a fim de promover uma aprendizagem sob aspecto qualitativo. A escola, em consonância com a LDB em seu art. 24, inciso II a, b, c e inciso III, adotou o sistema de classificação e progressão parcial.

3.3.4.4 A Escola E. 03

A referida escola está localizada no bairro do IPSEP, trata-se de um bairro predominantemente residencial, embora disponha de um adequado setor comercial com pequenos estabelecimentos de diferentes ramos.

A sua clientela é atendida nas seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental II (16 turmas), Ensino Médio (13 turmas, 02 do Projeto Travessia), Educação de Jovens e Adultos (02 turmas) e Ensino Especial (02 turmas).

Em 2010, recebeu um contingente de 1680 educandos matriculados, dentre esses dois (02) educandos com NEE (mental), inclusos no ensino regular, contando com o seguinte quadro de funcionários: Quarenta e seis (46) professores do 6º ao 9º anos (Ensino Fundamental) e de 1º ao 3º ano (Ensino médio), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Travessia, com dez (10) professores com contratados temporários. Todos os professores são graduados (Licenciatura Plena); a equipe técnica é formada pela Equipe Gestora: 01 (Diretor); (01) Diretor Adjunto; (01) Secretária; (03) Coordenadores de Biblioteca; (05) auxiliares administrativos; para limpeza, a Unidade Escolar conta com (03) encarregados; a alimentação é cuidada por (02)

merendeiras e a segurança é mantida por (01) vigilante através de empresa terceirizada e com (01) dupla de segurança da Patrulha Escolar²⁶.

A estrutura física da escola conta com 13 salas de aula, 01 sala da gestão, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 almoxarifado, 06 sanitários, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 dispensa, 01 cozinha.

Essa instituição de ensino define como objetivo geral, criar um espaço político pedagógico para conscientização acerca das dificuldades no ensino e na aprendizagem, visando a articulação de várias formas de planejamento do trabalho escolar, com base em suas necessidades, procurando compartilhar as diversas ações nos vários segmentos.

A avaliação se processa de maneira contínua e processual e o princípio avaliativo é norteado pela escola, em consonância com a LDB em seu artigo 24, inciso II a, b, c e inciso III. Adotam o sistema de classificação e progressão parcial.

Atualmente a escola está passando por uma intervenção administrativa, os antigos gestores estão respondendo inquérito administrativo e saiu do quadro de professores da escola uma equipe de três (3) interventores para administrar a mesma, que pontuam como problemas que a escola enfrenta, a precariedade do espaço para atividades lúdicas pedagógicas, a não existência da quadra de esportes, o não atendimento e acompanhamento dos alunos por um psicopedagogo, baixo desempenho dos educandos em Língua Portuguesa e Matemática de 6º e 9º Ano do Ensino Fundamental II, número elevado de evasão no 6º ano no turno da noite, entre outros.

3.3.4.5 A Escola E. 04

A escola contabiliza em seu quadro 1.342 educandos matriculados, de acordo com o censo 2010, sendo quatro (04) educandos com (NEE) inclusos no ensino regular. Esse quantitativo total de alunos foi distribuído nos três turnos: manhã, tarde e noite.

Esta escola está localizada no bairro de Setúbal, região residencial, mas também comercial, bastante privilegiada, próximo ao bairro da Boa Viagem, turístico por excelência, bastante privilegiado. Próxima da praia, a escola tem em seu

²⁶ Patrulhamento efetuado através da Polícia Militar do Estado de PE, com responsabilidade de coibir a violência nas Escolas.

entorno: rede hoteleira, o aeroporto da cidade, o maior Shopping do Estado, comércio, restaurantes, conta com proximidade de diversas linhas de ônibus, estação de metrô e outros. As ruas são pavimentadas, saneadas, precisando de mais iluminação e segurança. A comunidade é predominante de classe média, existindo em sua periferia alguns bolsões de pobreza, onde reside grande parte de seus alunos.

Possuindo uma clientela bastante diversificada, oriunda de vários bairros circunvizinhos, mas também composta de alunos de bairros distantes, pois eles na sua maioria pertencem às famílias de baixa renda, cujos pais são trabalhadores com pouca ou nenhuma qualificação profissional, e como tal, recebem baixos salários. Com relação aos alunos do turno noturno, existem aqueles que estão numa faixa etária mais adulta, normalmente trabalham, portanto, um grande número está engajado no mercado de trabalho informal ou formal, e por ter qualificação profissional de pouca complexidade, também figuram na categoria de baixa renda.

A escola surgiu em 1974, em prédio alugado pela Secretaria de Educação, e devido ao crescimento da demanda escolar, foi preciso construir uma escola em uma área maior de 707.37m², distribuída em três pavimentos, térreo, 1º e 2º andares. Tem seu acesso feito por rampas e corrimões. As salas de aula são amplas e arejadas, contendo cada sala dois ventiladores de teto, apresentando quadro branco. A cozinha é ampla e quente, a secretaria e a sala dos professores são amplas: com ar condicionado.

De acordo com o seu PPP, como princípios éticos: pressupõe uma sociedade democrática, justa e igualitária, portanto as relações de trabalho deverão ser calcadas nas crenças e atitudes de solidariedade, reciprocidade, participação coletiva, dialógicas, centralização de poder, emancipatória e transformadora; como princípios Filosóficos Educacionais: pressupõe uma escola transformadora, autônoma, emancipadora para formação de cidadãos críticos, participativos, responsáveis e criativos.

A SEDUC, através do Projeto Alvorada²⁷, realizou uma reforma onde a área foi ampliada para 824,63m² com uma estrutura física que contempla: 17 salas de aulas de Ensino Regular; três salas de Ensino Especial; 01 sala de artes; 01 sala da

²⁷ Projeto do Governo Federal que conta com a parceria dos governos estaduais e municipais e a sociedade civil organizada, buscando criar as condições necessárias para reduzir a pobreza e as desigualdades regionais do País. As diretrizes básicas do Projeto Alvorada foram estabelecidas no Decreto nº 3.769, de 8 de março de 2001.(SEDUC).

Diretoria; 01 sala de professores; 01 sala de Coordenação Pedagogia; 01 sala de secretaria; 01 sala de Biblioteca; 01 sala de Laboratório de Informática; 01 sala para central de tecnologia; 01 laboratório de ciências exatas e da natureza; 01 cozinha; 01 despensa para armazenamento de alimentos; 01 almoxarifado; 02 quadras descobertas para esportes; sanitário masculino para professores e alunos, e feminino para professores e alunos; 01 auditório; pátio coletivo; 01 sala de educação física; 01 sala para arquivo de documentos da secretaria.

A equipe gestora é formada por: 01 diretor, 01 vice-diretor, 01 Secretária, 01 educadora de apoio, 04 bibliotecárias e 04 coordenadores de CTE. Com relação aos professores o quadro se encontra completo. As modalidades de ensino são: Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), com turmas no período manhã, tarde e noite; Ensino Médio de 1º ao 3º, com turmas manhã, tarde e noite; Educação de Jovens e Adultos com turmas à noite; Travessia à noite; Acelera à tarde e Educação Especial, pela manhã.

Essa unidade de ensino oferece atendimento à comunidade nas modalidades Ensino Fundamental e Ensino Médio, por estarem em consonância com os objetivos dos PCN's. De acordo com a LDB 9394/96, a educação especial tem como objetivo incluir os portadores de necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem no sistema regular de ensino, em todos os seus graus.

Já com relação à educação de jovens e adultos é legalizada através da LDB 9394/96, portanto assegura aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Os objetivos dos Programas são de fonte da Secretaria de Educação de Pernambuco. No Programa Acelera, o objetivo é acelerar o conteúdo pedagógico dos alunos alfabetizados, matriculados no ensino fundamental, com dois ou mais anos de distorção idade-série. No Alfabetizar com Sucesso o objetivo será alfabetizar as crianças em idade própria, evitando a repetência/distorção idade-série. Já no Projeto Travessia é exatamente para corrigir a distorção idade-série dos alunos do Ensino Médio que este é aplicado.

O processo de avaliação segue os princípios da (Instrução Normativa 04/08). A escola contabiliza em seu quadro 1.342 educandos matriculados, de acordo com o censo 2010, distribuídos nos três turnos: manhã, tarde e noite.

3.3.4.7 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa que foram estudados perfazem uma amostra de dezesseis (16) professores de um universo de quatro escolas, que ministram aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas escolas da GRE Recife-Sul, acreditando que esse quantitativo nos dê respostas à questão de pesquisa. Como é impossível obter-se informações de todos os indivíduos sobre os quais desejamos estudar, pois o número de indivíduos seria grande, entre outras razões, para que se tenha um maior controle da técnica de amostragem. Encontramos em Richardson (2007, p.137) o conceito de população ou universo que bem define como, “o conjunto de elementos que possuem determinadas características.”

Esses docentes apresentam formação superior em diversas áreas do conhecimento, com experiência na prática pedagógica. Vale ressaltar que, no momento da escolha do professor para composição da amostra, um critério estabelecido pelo pesquisador foi que o professor seja do quadro efetivo de professores da SEDUC, devido a aspectos referentes a esta pesquisa estarem voltados aos discursos dos professores em relação a sua prática educativa inclusiva, sendo eles *locus* dessa investigação, pois todos atuam em escolas regulares de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, localizadas nos bairros de Boa Viagem e IPSEP na cidade do Recife.

Diante do exposto temos conforme afirma Minayo (2007) que os sujeitos são construídos teoricamente enquanto componente do objeto de estudo, sendo parte de uma intersubjetividade, de interação social com o pesquisador.

Nesse sentido, a autora referida nos aponta que um trabalho de pesquisa é realizado numa determinada realidade resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do observador: seus pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho.

Portanto, utilizamos a identificação desses sujeitos com os seguintes quadros de conversão: sempre uma letra e um numeral, a primeira **P** indicando a palavra professor, e o segundo **01, 02, 03,...**, indicando nossa sequência de organização. Assim, temos **P.01 professor 01, P.02** para professor 02 e, assim, sucessivamente, até as letras **P.16**, nomeando o décimo sexto sujeito da pesquisa.

3.3.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Procuramos uma aproximação direta com os sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio de instrumentos escolhidos para coleta de dados, que foram: a entrevista semi-estruturada e a observação direta.

3.3.5.1 Entrevista Semi-estruturada

As perguntas que serviram de base à entrevista semi-estruturada foram montadas tomando por base o levantamento teórico feito no capítulo I e II deste estudo.

Podemos considerar a entrevista face a face segundo Szymanski (2010, p.12) como sendo “fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si mesmo, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.” Entrar em contato com os entrevistados, de maneira em que eles sintam-se livres para falar de suas práticas pedagógicas inclusivas.

Szymanski (2010, pp.19-20) sugere começar com a apresentação mútua e com a entrevistadora fornecendo dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa, bem como deve pedir permissão para gravar a entrevista garantindo o anonimato da escola e do entrevistado, estabelecendo uma relação cordial favorecendo “um espaço para perguntas e dúvidas.”

Nesse ínterim, a fase inicial da entrevista, depois da apresentação, pode seguir segundo Szymanski (2010) um período de aquecimento cuja finalidade é estabelecer um tom mais informal, e é justamente quando se obtém dados que consideram importantes dos entrevistados. Estabelecer um clima de empatia, ou seja, o estabelecimento de um vínculo afetivo de confiabilidade entre pesquisador e participante. Acrescidas a isso, temos conforme Quivy (2005) que esse método facilita uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das perguntas abertas, e suas reações, o investigador é mediador dessa expressão, evitando que ela se afaste dos objetivos da investigação, permitindo que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. 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). O modelo da entrevista constará em anexo.

3.3.5.2 Observação Direta

Na sequência, o segundo instrumento utilizado foi a técnica de observação direta, onde Quivy (2005, p.196) conceitua que a mesma é um método restrito, pois

o método de observação direta constitui um modelo de investigação social que capta o comportamento no momento em que se produz e em si mesmos, sem a medição de um documento ou de um testemunho.

O que Richardson (2007, p.26) em sentido amplo fala que “não está restrita apenas ao que vemos: inclui todos os nossos sentidos [...], devemos aprender a observar da maneira mais aberta possível para que possamos questionar-nos sobre o que, porque e como são os fenômenos.” Nesse sentido, Minayo (2007) concorda como o autor citado e ainda complementa que a importância dessa técnica é singular, pois o fato de podermos captar uma gama de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, pois são observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real.

O mais importante na observação é que ela deve ser sensível, mensurável e passível de repetição, para que possam ser repetidas por outras pessoas. No entender de Quivy (2005) é um método de sentido restrito, baseado na observação visual. As observações nas ciências sociais tratam dos comportamentos dos atores, na proporção em que manifestam sistemas de relações sociais, como também fundamentos culturais e ideológicos que lhes subjazem. “É aquela em que o próprio investigador procede diretamente a recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados, apela para seu sentido de observação.”²⁸

Não podemos deixar de registrar que uma das questões centrais da observação direta, como explicita Minayo (2007), são as questões que estão relacionadas aos principais momentos da realização da pesquisa, sendo um deles a entrada no campo. As capacidades de empatia e de observação por parte do investigador e a aceitação dele por parte do grupo são fatores decisivos nesse procedimento metodológico.

²⁸ *Ibid.*, p.164.

Em suma, o autor acima citado nos aponta que o campo de observação do investigador, *a priori* “É infinitamente amplo e só depende, em definitivo, dos objetivos do seu trabalho. A partir, deles, o ato de observar será estruturado, na maior parte dos casos, por uma grelha de observação previamente constituída.”²⁹ Pretendemos com a observação direta focar os pontos que contemplam os objetivos de nosso estudo.

3.3.5.3 Instrumentos para Análise dos Dados da Pesquisa

Optamos por trabalhar a análise de resultados dos dados, a partir do aporte teórico metodológico da Análise de Discurso (AD), tratando qualitativamente as falas dos professores.

Ao tratar os discursos Bourdieu (2008, p.28), nos chama atenção ao fato de:

Especialmente compreender os efeitos simbólicos da linguagem sem levar em conta o fato de mil vezes atestado, de que a linguagem é o primeiro mecanismo formal cujas capacidades geradoras são ilimitadas. Não há nada que não se possa dizer, e pode-se dizer o nada.

A gramática conceitua apenas parcialmente o sentido e não é na relação com o mercado que se realiza a determinação completa do significado do discurso. O autor ainda nos afirma que o produto linguístico

só se realiza completamente como mensagem se for tratado como tal, isto é, decifrado; além do fato de que os esquemas de interpretação que os receptores põem em ação em sua apropriação criativa do produto proposto podem ser mais ou menos distanciados daqueles que orientam a produção. Por meio desses efeitos, inevitáveis, o mercado contribui para formar, não só o valor simbólico, mas também o sentido do discurso. (BOURDIEU, 2008, pp.24-25).

O ato de fala, de modo geral, é uma conjuntura, encontro de causas independentes; de um lado o *habitus* linguístico e suas disposições socialmente modeladas, que resultam a uma propensão a falar e dizer coisas determinadas (interesse expressivo), do outro lado, as estruturas linguísticas que se caracterizam com sanções e censuras específicas.

²⁹ *Ibid.*, pp. 196-197

Os usos sociais da língua devem seu valor propriamente social ao fato de se mostrar inclinado a se organizar em sistemas de diferenças (entre as variantes prosódicas e de articulação ou lexicológicas e sintáticas), acarretando uma reprodução do sistema das diferenças sociais na ordem simbólica dos desvios diferenciais. A fala é a apropriação de um ou outro estilo expressivo já constituído no e pelo uso, previamente marcado por sua posição numa hierarquia de estilos que se exprime obedecendo a uma ordem de grupos correspondes.

Bourdieu (2008, p.24) nos afirma que “a gramática define apenas muito parcialmente do sentido, e não é na relação do mercado que se opera a determinação completa do significado do discurso.” Uma parcela, que não é a menor, determina a constituição prática do sentido, se transfere de fora automaticamente para o discurso.

No entender de Bourdieu (2008) a língua oficial está entrelaçada com o Estado, tanto na origem como em seus usos em sociedade. Sendo no Estado que se criam as condições de constituição de um mercado linguístico unificado com domínio da língua oficial, com uso obrigatório nas escolas, entidades, repartições políticas, entidades públicas etc. Esta língua de Estado configura-se a norma teórica pela qual serão objetivamente medidas todas as práticas linguísticas. Não se pode ignorar a lei linguística que dispõe de seu corpo de juristas (gramáticos) e dos agentes de imposição e controle (os professores), imbuídos de poder de subverter de forma universal ao exame e a sanção jurídica do título escolar o desenvolvimento linguístico dos indivíduos falantes.

Para que um modo de expressão (uma língua, um bilinguismo, uma utilização da língua, no caso de uma sociedade dividida em classes) venha a se impor como único e legítimo, é necessário que o mercado linguístico se torne único e que os diversos dialetos (de classes, regionais ou étnicos) estejam referidos à língua ou ao seu uso legítimo.

As ciências sociais devem estar atentas à autonomia da língua, com sua lógica específica, suas próprias regras de funcionamento. Para compreender os efeitos simbólicos da linguagem, consideramos que a linguagem é o primeiro mecanismo formal em que as capacidades geradas não têm limites. Não tem nada que não possa se dizer, e pode-se dizer o nada. Nos limites da gramaticalidade, pode-se falar tudo na língua.

O produto linguístico só se torna completo como mensagem se for tratado como tal, isto é, se for decifrado, podendo ainda os esquemas de interpretação que os receptores colocam em ação na sua maneira de apropriação criativa do produto proposto podem vir a ser mais ou menos distanciados dos que orientaram a produção.

Dentro dessa perspectiva do discurso, Lopes (2002) compreende que é típico do discurso sua natureza social: tendo como visão do discurso sua forma de co-participação social, onde os participantes discursivos elaboram o significado quando se envolvem e ao envolverem outros nos discursos do contexto culturais, históricos e instituições particulares. “O discurso como construção social é, portanto, percebido como forma de ação no mundo.”³⁰ Pesquisar o discurso, segundo essa premissa, é analisar, buscando compreender como os participantes engajados na construção do significado estão agindo no mundo através da linguagem, inserido na construção de sua realidade social e na de si mesmo. A unidade básica de análise é a interação, pois através dela é que os indivíduos constroem os significados com os quais vivem.

O discurso como ação tem sua análise dos diversos meios aplicados por seus participantes. Para agir no mundo por meio do discurso é tão relevante quanto a análise dos significados resultantes desse processo, já que dá ingresso a como os participantes veem o mundo e a si mesmos no mundo. Lopes ainda afirma que pesquisadores de várias áreas de investigação (psicologia, educação, linguística aplicada, sociologia etc.), têm debatido a necessidade de focalizar a interação/ o discurso para compreender a vivência humana.

O discurso segundo Fairclough (2008) e Foucault (2005), tem sido cada vez mais representado como um processo de construção social, tendo em vista que o significado é situado em circunstâncias sócio-históricas particulares e tem como mediador as práticas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relação do poder. O discurso como uma construção social é percebido como forma de ação no mundo. Estudar os discursos a partir desse foco é analisar como os participantes que estão engajados nessa construção do significado agem no mundo através da linguagem e estão, dessa forma, construindo a sua realidade social e a si mesmo.

³⁰ *Ibid.*, p.31

Orlandi (2007) afirma que o discurso é produzido porque utiliza a linguagem, e a linguagem existe porque produz sentido que se inscreve na história. Assim o estudo do discurso propõe a compreensão de como objetos simbólicos constroem sentidos indo além da interpretação como domínio do simbólico. Assim, o discurso relaciona-se com a produção de sentidos. Isto é, compreendemos o ser humano como um ser social e acrescentaríamos um ser extremamente simbólico, produtor de significados, de códigos, de regras e normas, que age por meio da linguagem para dar significado ao mundo construído por ele e seus pares. Dito de outra forma, explica na AD que a linguagem assume o papel mediador entre o homem e a realidade natural e social. Pretendemos trabalhar as desconstruções da produção de discurso dos docentes. Para compreensão dessas AD nos ancoramos em Fairclough (2008, p.102) que conceitua como sendo uma atividade “multidisciplinar e se pode exigir uma grande experiência linguística prévia de seus praticantes, do mesmo modo que não se pode exigir uma grande experiência prévia em sociologia, psicologia ou política.”

A AD na linha Francesa segundo Orlandi (2007) surgiu no final da década de 1960, que oscilava entre a linguística e a história. Havia duas vertentes que determinavam os sentidos: a estrutura formal da língua e também as condições sócio-histórico-ideológicas em que os discursos foram produzidos. Mas, aos poucos, a AD vai se desligando desse binômio ao considerar cada vez mais a dispersão da história e do sujeito. Assim, a análise de discurso pós 1980 está mais preocupada em trabalhar a circulação dos sentidos. A referida autora nos ressalta que:

A análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e a realidade em que se vive [...] o discurso é esse lugar em que se pode observar a relação entre linguagem e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos (ORLANDI, 2007, pp.15-17).

Fairclough (2008, p.91) conceitua discurso “como sendo uma prática, não apenas de representação do mundo, de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.”

É nesse ponto que a Análise do Discurso tem sua importância, pois essa se interessa pelos sentidos construídos historicamente – o interdiscurso – e, segundo afirma Fairclough, a análise de discurso preocupa-se não apenas com as relações

de poder no discurso, mas considera também a maneira como as relações de poder e a luta de poder moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição. Acrescentamos às considerações de Orlandi (2007), que considera na Análise do Discurso (AD) a linguagem como mediação fundamental entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele está inserido, e o discurso é esse lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/ para os sujeitos.

No livro *Arqueologia do Saber*, Foucault (2005) deu sua contribuição no desenvolvimento da análise de discurso. Ao pensar a respeito da não continuidade da história como um campo de regularidade e de possível segurança para o sujeito, ele refere-se a essa não transparência da história em seus caminhos de múltiplos sentidos, que muitas vezes mais confunde do que se apresentam como porto seguro de referências para o sujeito.

A história, ao contrário, não trilha um caminho evolutivo e sem interrupções. Na nova história a tendência é deslocar a questão da continuidade para as questões de ruptura. Foucault (2005, p.4) diz que o que se busca agora é “determinar a incidência das interrupções, cuja posição e natureza são, aliás, bastante diversas”. O movimento histórico não é regular e fonte de estabilidade para discursos e sujeitos.

Nos trabalhos de Foucault (2005), muitos temas que representam uma base da continuidade e acalento ao sujeito são, em seguida, desconstruídos um a um. São rebatidos noções de tradição, evolução e desenvolvimento, em busca de uma liberdade para pensar a história, as ciências e os próprios discursos. Esses conceitos, fonte de unidade e estabilidade de reconhecimento imediato e consoladores, são colocados em discussão. “É preciso desalojar essas formas e forças obscuras pelas quais se têm o hábito de interligar os discursos dos homens. É preciso expulsá-las das sombras onde reinam.”³¹

Tratamos agora de ruptura e de descontinuidade. Caminho esse oferecido por Foucault para chegar à noção de dispersão pela qual se permite explicar muito das Formações Discursivas (FDs). Daí surge às perguntas a respeito de certos recortes

³¹ *ibid.*, p. 24

e agrupamentos como os livros e as obras nos quais não sendo estruturas fechadas e circulares ou unidades homogêneas são espaços de discurso abertos.

A ruptura da continuidade também serve como base para recusar a busca da origem do discurso. Se forem as múltiplas possibilidades de abertura e de relação que levam à dispersão, então não há meios de se seguir um fio condutor até as origens secretas e esquecidas do discurso. Essa pureza há muito teria se perdido no emaranhado discursivo. A respeito da descontinuidade Foucault (2005, p.28) nos afirma:

É preciso enunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que se aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem: é preciso tratá-lo no jogo da sua instância.

Desse modo, o discurso é palco da heterogeneidade e dispersão e os enunciados nesse meio são como acontecimento único, produto das muitas e quase infinitas relações possíveis. Os enunciados não existem ao acaso, mas são subordinados por regras próprias que determinam seu aparecimento naquele momento singular e garantem seu lugar, e não qualquer outro, no jogo discursivo. Entender o espaço em que se realizam esses acontecimentos discursivos não significa isolá-los, mas, ao contrário, deixá-los livres para estabelecerem sempre novas relações.

Uma vez que Foucault fornece as bases para a dispersão, desconstruindo as noções de continuidade, ele é livre para estabelecer novas unidades teóricas, formular novos conceitos capazes de envolver suas ideias. Como os enunciados se (des)organizam dentro desse novo espaço proposto, entre regularidades/ coerências e conflitos/desvios? Foucault afirmou que sempre

que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão [...] e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2005,p. 43).

Temos na citação clássica de Foucault que as Formações Discursivas são os espaços em que os enunciados estão suscetíveis a dispersão, mas também a regularidades. Eles são ímpares, afinal são acontecimentos únicos, mas também são sujeitos à repetição. Esse binômio é talvez o mais intrigante da teoria de Foucault. O mesmo afirma que “a dispersão com todas as suas lacunas, falhas, incompatibilidades e desordem pode ser descrita em toda sua singularidade, se determinar as regras específicas que regem tal unidade.”³²

Portanto, o conjunto de regularidades determina não só o fechamento da unidade, os limites de tal formação, mas também seus pontos de instabilidade e transformação que terminam por extrapolar os próprios limites da Formação Discursiva. Vê-se que os espaços das FDs são heterogêneos e em constante transformação.

Tanto Orlandi (2007) quanto Fairclough (2008) concordam que o trabalho de Foucault “representa uma importante contribuição para uma teoria social do discurso em áreas como a relação entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e o funcionamento do discurso na mudança social” (FAIRCLOUGH, 2008, p.62)

Em suas considerações Orlandi (1988, p.22) afirma que “a linguagem tem uma relação necessária com a exterioridade, a idéia de unidade (de todo) não implica a de completude: a linguagem não é uma coisa só e nem é completa.”

Entretanto, Orlandi (2007) complementa que a linguagem não é transparente e, desse modo, ela não procura desvendar os discursos para encontrar um sentido puro e original. Por outro lado é objetivo deste trabalho analisar o que foi dito a respeito da escola inclusiva e encontrar quais efeitos de sentido estão construídos nos discursos sobre a prática pedagógica inclusiva, dispensadas aos educandos com NEE. Os discursos elaboram seus sentidos a partir do momento que são vinculados nos diversos grupos sociais. Entre os muitos espaços, públicos, privados e políticos, como então apreender esse ou aquele sentido? Como não ficar desorientado entre tantas possibilidades de significações acarretadas por esse movimento constante dos sentidos?

É importante ter em mente que o que se busca não é um sentido único, a única interpretação possível. A AD não intenciona encontrar sentidos escondidos na

³² *Ibid.*,p.80

fala, esperando para serem revelados como a grande verdade. O que se busca pela AD são os sentidos visíveis, mas também os ocultos que, de alguma forma, também significam naquela fala. A AD busca compreender como esses sentidos se constituem e quais os seus efeitos.

O discurso relaciona-se intrinsecamente em relação ao outro, isto é, o inconsciente se forma a partir do discurso do outro e é aí que AD fixa-se no sujeito separado em consciente e inconsciente, perseguindo aquilo que lhe falta: o outro. O discurso como o lugar de produção de sentido é definido da seguinte maneira: o discurso é movimento dos sentidos, é a palavra se metamorfoseando pela história, pela língua e pelo sujeito, além de constituir um conjunto de práticas sociais do homem na sua relação com a realidade.

A partir da AD o processo de interpretação e desconstrução do corpus discursivo eleito para a investigação, passa pelas seguintes etapas:

- As Formas de Produção
- O corpus
- O Interdiscurso
- O dito, o não Dito e o Silenciado
- As Formações Discursivas (FD)

A AD hoje se preocupa principalmente com os sentidos. É importante salientar o conceito de formação discursiva para compreender como esses sentidos foram construídos na prática pedagógica do professor a partir de sua fala.

- **Formas de produção:** Maingueneau (1997) considera o contexto social que envolve um corpus, isto é, um conjunto desconexo de fatores entre os quais são selecionados previamente os elementos que permitem descrever uma conjuntura.
- **Corpus:** em uma análise discursiva a seleção do corpus é de fundamental importância. Ao escolher com quais textos se trabalhará, o pesquisador faz uma série de cortes, exclui muita coisa e necessariamente termina por direcionar o

próprio olhar. Orlandi (2007) compreende que o recorte dado nos discursos, que como parte de um processo discursivo aberto tem relação com o discurso anterior e aponta para o outro do qual se pode recortar e analisar diferentes momentos. Desse modo, o corpus já é um trabalho de análise, sendo necessário considerar as propriedades discursivas envolvidas. Portanto, em uma análise discursiva a seleção do corpus é de fundamental relevância. Ao escolher com quais textos se trabalhará, o pesquisador faz uma série de cortes, exclui muita coisa e necessariamente termina por direcionar o olhar próprio e o do leitor também. Dessa forma, o sentido do discurso é também determinado pelo corpus e pelo trabalho do pesquisador. O corpus contribui para o processo de filtração entre o que o pesquisador põe em evidência e o que deixa ao esquecimento porque é do corpus que sairão as categorias, as classificações, os agrupamentos, os argumentos, os enunciados e formas estudadas. Mas pela perspectiva da AD, a análise vai além das questões linguísticas para buscar as questões histórico-ideológicas que também determinam essas tantas categorias.

- **Interdiscurso:** para Orlandi (2007) é caracterizado pelo surgimento de novos discursos modificados diante da imbricação entre as trajetórias discursivas que coloca discursos em contato com outros discursos em outros lugares e tempos. Consistindo no discurso recuperado pela memória. Isto quer dizer que na história, no passado, um discurso foi produzido, e quando ele é recuperado em outro momento histórico através da memória, mesmo que se apresente de maneira diferente, ele é tratado como interdiscurso.
- **Formações discursivas:** para Foucault (2005) a mesma é caracterizada pela complexidade ao propiciar várias interpretações. Nesse sentido as formações discursivas caracterizam-se pela dispersão e pela quebra da continuidade estabelecendo novas unidades teóricas e formulando novos conceitos capazes de abranger suas ideias.
- **Dito e o Não Dito:** colocados por Orlandi (2007), trazem a superfície sentidos que aparecem que estão subtendidos quando eu faço uma afirmação (o dito) nesse sentido o dizer está intrinsecamente ligado ao não dizer, todavia “quando se diz X, o não dito Y permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de X”. A autora afirma que existe essencialmente no dizer um não dizer fundamental.

- **Silêncio:** para Orlandi (2007) as palavras transpiram silêncio, isto é, o silêncio fala pelas palavras. Mas, o silêncio e o não dito, são coisas diferentes, pois o não dito está condicionado ao que foi dito. Já o silêncio não está preso à ausência de palavras, trata-se da própria condição do sentido, atravessando as palavras. É como se guardasse um segredo que o movimento das palavras não atinge.

Entende-se que os discursos não são estruturas fechadas e isoladas, mas são espaços heterogêneos, com pontos que tocam e de dispersão infinitos. Sabemos que esses mesmos discursos, por mais que reclamem para si temas específicos e próprios de seu universo discursivo, eles jamais estão sozinhos. Ao contrário, estão em permanente contato com outros discursos e ampliam ainda mais as suas margens.

Dessa feita, Orlandi também estabelece uma classificação da tipologia dos discursos, ficando assim compreendida:

- O discurso autoritário é aquele em que a polissemia é contida, se apresenta autoconfiante naquilo – que é o dito – anulando a reversibilidade do diálogo impondo autonomia no seu linguajar;
- No discurso polêmico a polissemia é controlada, o diálogo fica em desequilíbrio por visões diferenciadas do mesmo conteúdo, tendo reversibilidade conduzida na divergência de opiniões entre os interlocutores e o esclarecimento de ideias que se divergem, numa relação tensa de disputa pelos sentidos;
- O discurso lúdico apresenta uma ruptura, aquele em que a polissemia é aberta, pois a reversibilidade é generalizada diante do discurso, levando o mesmo para a ideologia, para o sonho. Apresenta sentidos múltiplos, em que a variação de sentidos estejam presentes, e há uma quebra de conceitos e auto afirmação, permitindo com que o discurso fique mais solto.

Entretanto, não há nunca um só tipo de discurso puramente autoritário, polêmico ou lúdico, o que acontece são misturas, articulações de maneira que podemos dizer que um discurso funciona no domínio autoritário, ou tende ao domínio da polissemia e paráfrase quando polêmico, e tende ao domínio da

polissemia quando lúdico. É importante também dizer que existem relações de múltiplas e diferentes naturezas entre os diferentes tipos de discursos, sendo também objeto de análise: relações de exclusão, de inclusão, de sustentação mútua, de oposição, migração de elementos de um discurso para o outro etc.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

4.1 Análise de Resultados

Nesse sentido, procuramos fazer uma desconstrução dos discursos das entrevistas e observação direta, visando a apreensão dos objetivos da pesquisa que estava voltada para a análise da relação existente entre os discursos do docente do ensino regular e a prática educativa inclusiva no atendimento dos educandos com NEE. Diante desse contexto, emergiram três formações discursivas caracterizando os dados contidos no instrumento de coleta e que deram subsídio e coerência às análises desenvolvidas, proporcionando uma compreensão do fenômeno estudado.

Para o desenvolvimento da análise dos dados desta pesquisa, inicialmente realizamos a análise textual produzidas em áudio, que foram transformadas em texto, e assim iniciamos a análise das respostas dadas pelos professores na entrevista semi-estruturada, conforme explicitado anteriormente, na tentativa de assegurar o registro fidedigno das falas dos sujeitos, as quais foram transcritas ao pé da letra.

Na sequência da análise dos dados trabalhamos o *corpus* da pesquisa, os discursos das três formações discursivas (FD), a saber: legislação/cidadania; práticas pedagógicas; formação de professores.

Na primeira FD elencada, legislação/cidadania procuramos analisar os discursos que respondem às perguntas acerca do conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinada aos educandos com necessidades educacionais especiais; a obrigatoriedade no ensino regular de aceitação dos NEE constitui um avanço ou retrocesso no âmbito dos direitos à educação; a existência ou não de preconceito, tolerância, aceitação e respeito às diferenças, bem como a superação de barreiras na sala de aula impostas aos educandos NEE. Procuramos, a partir desta formação discursiva, analisar se o conhecimento das leis e diretrizes que norteiam a LDB e políticas públicas do Estado de PE estão presentes em suas propostas inclusivas na escola da rede pública, ou seja, o PPP.

Em seguida, a segunda FD, Práticas Pedagógicas, encontramos respostas quanto ao currículo/avaliação apresentado aos educandos com NEE; como avaliam esses alunos? Quais os critérios utilizados para promoção dos educandos com NEE? Tratamos aqui do PPP, investigando a sua ressignificação quanto à participação efetiva e implementação de ações pedagógicas dentro de critérios de

crescimento intelectual, social e humano de formas a atender o educando com NEE em obediência à LDB, PCN's; qual é a linha pedagógica aplicada na sua prática inclusiva cotidiana? A mesma considera a maneira mais eficaz para levar o educando à aprendizagem; em sua opinião a escola pública apresenta estrutura organizacional para desenvolver seu ensino numa perspectiva inclusiva? Procuramos fazer uma análise do mapeamento e desconstrução da produção discursiva dos docentes, referente a sua prática educativa numa perspectiva inclusiva, articulando essa análise com a observação de que estão ou não presentes em suas propostas inclusivas as diretrizes que norteiam a LDB e políticas públicas do Estado de PE.

A última formação discursiva diz respeito à formação do professor: Inicial, Continuada e Especializada; Como o professor tem investido na sua preparação pedagógica inclusiva? Analisamos até que ponto a formação do professor interfere na qualidade da prática educativa numa perspectiva inclusiva. Os resultados serão apresentados na forma qualitativa referentes às questões contidas nas entrevistas e observação direta.

4.2 Formação Discursiva (FD) Legislação/Cidadania

Essa FD se interessa em saber se o professor tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei destinados aos educandos com NEE, acordados em documentos no contexto mundial, entre eles a Conferência sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri, assinados por países da Organização das Nações Unidas. Tais documentos e leis reconhecem esses direitos e garantem esse acesso a seus cidadãos, onde o Brasil é signatário de muitos deles, possibilitando às crianças que apresentam NEE o desenvolvimento de suas funções cognitivas e sociais, e de estarem incluídas preferencialmente na rede regular de ensino.

Nossa análise revelou sobre o conhecimento do professor a respeito da lei, que a grande maioria dos professores entrevistados já ouviu falar a respeito, mas esse conhecimento é superficial, o que favorece o silenciamento e a não tomada de atitudes quanto a uma prática inclusiva mais eficaz. O dito e o não dito contido na fala desses docentes trazem à tona a dificuldade dos professores de se

desvencilharem de padrões de acomodação na busca do conhecimento sobre a legislação que regulamenta os direitos dos educandos com NEE e inibe a prática pedagógica inclusiva construída com novo referencial voltado para a aceitação das diferenças.

O acesso e permanência desses educandos ao ensino regular é assegurado nos dias atuais pelo preceito democrático de justiça e igualdade. Nesse sentido, temos a contribuição dada por Carvalho (2004, p.69), quando analisa “o valor da equidade, associada ao da igualdade de direitos, permite-nos, sem prejuízo da qualidade, diversificar as respostas educativas das escolas, em respeito às diferenças individuais”. Lembramos aqui a fala de Bobbio (1992, p.5) acerca dos direitos humanos “são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem.”

Portanto, conforme Cury (2000), ter o conhecimento das leis representa uma maneira de cobrar sua efetivação. As pessoas identificadas no campo profissional ou de interesses específico devem conhecer o contorno legal de sua profissão, esse profissional, se for do campo de educação, não pode ignorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nem o Estatuto do Magistério (se pertencer à área pública), e nem os Acordos Sindicais (próprios da Iniciativa privada), espera-se que esse profissional deva conhecê-las mais do que os outros cidadãos comuns, já que o mesmo é profissional de ensino. “Conhecer a legislação é, então, um ato de cidadania e que não pode ficar restrito aos especialistas da área como jurista, bacharéis e advogados.” (CURY, 2000, p.16)

Compreendemos que para desfrutar do direito é necessário que o sujeito tenha condições de exercer a sua cidadania. Esse exercitar está intrinsecamente ligado ao conhecimento e à conscientização que o sujeito tem dos direitos e deveres, os meios para efetivá-los e da organização que a sociedade possa se mobilizar para fazer valer seus direitos. Essa ação parte do plano individual para o coletivo.

O grande desafio se evidencia no início deste século quando a necessidade não é mais fundamentar os direitos dos homens, e sim garanti-los, como vimos na fala de Bobbio (1992, p.25):

O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a natureza e o seu fundamento, se são direitos históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

Assim, corroboramos com Bobbio, no que concerne sobre que a garantia dos direitos humanos é um problema político, estando relacionado ao nível de comprometimento dos gestores com as políticas públicas que têm de assegurá-los, e da necessidade de mobilização da sociedade para reivindicá-los.

Para suplantar a situação do Brasil, país colonizado à custa da prática da escravidão, produzindo uma cultura de submissão, autoritarismo, impondo um comportamento de submissão, servidão, de mando e privilégios, onde o sujeito é desrespeitado na sua condição essencial de pessoa humana, tratado como “objeto” de manipulação de seus “donos”, enfim, não é considerado cidadão.

Nesse sentido, confiamos que a escola, dentre outras instâncias da sociedade como: sindicatos, partidos políticos, igreja, associação de classes, movimentos sociais, os estratos mais organizados da sociedade através da sua representatividade exerçam e desempenhem seu papel fundamental nesse processo.

A escola como “*locus*” do saber privilegiado na medida em que lida com saberes, valores, crenças, atitudes que possibilita o acesso aos saberes sistematizados, historicamente produzidos, de maneira que se aproprie dos significados dos saberes, superando o senso comum de forma crítica e criativa.

Com relação ao resgate de cidadania é mostrado por Serra (2008, p.37):

De acordo com os princípios e afins da educação nacional, a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, o que nos remete à reflexão sobre a falta de oportunidades da pessoa com necessidades educacionais especiais exercer sua cidadania.

Quanto à indagação da obrigatoriedade de aceitação dos educandos NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação? As respostas totalizaram 100% favoráveis em dizer que constitui um avanço de direitos. Podemos observar na fala do professor **P.16**:

Houve grande avanço, desde a Declaração de Salamanca os NEE vêm conquistando direitos, a Constituição, a LDB, os PCN's, o ECA, *pelo menos no papel, tem garantido esses direitos, mas necessitam ser respeitados*. Os professores têm papel importante na colocação desses direitos em prática. (sic)

Analizando a fala de **P.16**, percebemos um tom de crítica ao governo ao se referir ao não cumprimento da lei e a consciência da importância da divulgação e implementação desses direitos na *práxis*. Em concordância nos diz Carvalho (1997), as medidas preconizadas para a implantação de uma escola para todos, fazem parte de uma produção de discurso que aponta para adoção de novas estratégias de ensino-aprendizagem e de uma nova gestão de recursos materiais e humanos. Essa discussão culminou em junho de 1994 na Declaração de Salamanca, ocorrida na Espanha, onde se reuniram vários representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, sendo o Brasil país signatário.

Ainda nos reportando à Declaração de Salamanca, no entender de Sasaki (2007) este documento foi um marco fundamental para que se iniciassem na sociedade mundial os discursos a respeito de mudanças efetivas nas (escolas, espaços urbanos, empresas, entre outros), para um atendimento que proporcione o uso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nesses estabelecimentos. Na sequência o professor **P.07** nos diz que:

Com certeza avanço, que vieram para valorizar, respeitar e dignificar suas vidas. Que bom que toda sociedade se envolvesse nessas ações: escola, professores, sociedade.

O atendimento dado a esses educandos NEE é com certeza um dos maiores desafios que o professor tem de enfrentar nos dias atuais. Resgatamos Bourdieu (2008, p.50), quando afirma sobre o sistema de ensino:

O sistema escolar dispõe da autoridade delegada necessária para exercer universalmente uma ação de inculcação duradoura em matéria de linguagem, tendendo assim a proporcionar a duração e a intensidade desta ação ao capital cultural herdado.

A professora **P.05** registrou em sua fala:

Sim, um avanço, no âmbito de direitos, sendo preciso que haja avanço na aplicação da lei que garanta ações de implementação de políticas públicas, tanto nacionalmente como no Estado de Pernambuco.

Nesse sentido Bobbio (1992) destaca que lutar pela cidadania é tarefa difícil, tem-se que superar problemas, sendo imprescindível identificar o modo mais eficaz e seguro para não deixar que, embora presentes nos discursos, esses direitos não sejam efetivados na prática. Concordando com Bobbio, temos na fala de Mantoan (2006) “fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras”.

Ainda com relação ao que foi explicitada na fala da professora **P.05**, atualmente, a Gerência de Políticas de Educação Especial do Estado de Pernambuco trabalha suas ações visando a implantação e implementação de uma política de serviços voltados para a atenção educacional à pessoa com deficiência no estado de Pernambuco oferecendo espaços plurais que atendam a diversidade e especificidades do educando, e que possibilitem o avanço das discussões no espaço escolar quanto ao reconhecimento e efetivação dos direitos legais desse segmento na sociedade. Gestão 2007-2010. (SEDUC, pp.2-6). Completa Rosângela Prieto (2006) que o direito ao ensino regular tem possibilitado aos educandos com NEE e professores serem agentes de mudanças, o educando recebendo e o professor sendo mediador de novas competências na sua prática educativa, visando uma escola com novo (re) posicionamento social e ético.

Quanto à questão do preconceito, representa barreiras consciente ou inconscientemente construídas no interior das próprias pessoas ditas “normais” e também com NEE, produzindo estigma, palavra criada pelos gregos, que de acordo com Goffman (1988) quando características simbolizam descrédito, defeito, fraqueza, desvantagem, constitui uma divergência específica entre a identidade social e a virtual, que leva o indivíduo a ser classificado a uma categoria socialmente inferior.

Quando foi analisada a existência ou não de preconceito, tolerância, aceitação e respeito às diferenças, bem como superação de barreiras na sala de aula impostas aos NEE, nessa questão todos os entrevistados responderam que não têm preconceito, outra percepção acerca do discurso é perceber que eles só se identificam com estigma quando isso é realizado por verbalização ou por atitudes, como bem retrata Goffman, isso fica ilustrado na fala da professora **P.04**.

Percebemos na fala da professora **P.04**:

Eu não tenho preconceito. Respeito às diferenças, e cada caso, é um caso. O professor tem que se adequar para trabalhar com eles.

Para a professora **P.04**, além da questão do preconceito, é relevante a referência feita ao respeito às diferenças, e como ela fala da adequação do professor no atendimento dado aos educandos com NEE mostra, assim, uma contradição, principalmente, quando diz mais adiante na formação discursiva: prática pedagógica, que a metodologia usada na sua prática escolar inclusiva é tradicional e que não tem prática diferenciada com os alunos com NEE. Analisando os sentidos produzidos percebemos na fala uma resposta onde o discurso é um e a prática é outra, ficando registrado o silenciamento quanto ao preconceito, e o não respeito com as diferenças, como referenda Carvalho (2004, p.39), quando trabalha o respeito às diferenças “pensar em diferença ou no diferente, é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na diversidade ou, como na matemática, num grupo de elementos que não pertencem a um determinado conjunto, mas que pertencem a outros.”

Ainda analisando a fala da professora **P.04**, quando argumenta o aspecto da diferença, nos remetemos a Mantoan (2003, p.108), que afirma a esse respeito:

Não existe o fácil quando a referência é a diversidade e o ser humano na sua incompletude, e não a uniformidade e a busca pelo homogêneo. Constatamos na prática que o sucesso escolar é possível quando existe vontade política e compromisso pedagógico.

Como contraponto é relevante a resposta do Professor **P.11**:

Na minha família tem casos de pessoas com necessidades educacionais especiais (um irmão, dois sobrinhos com Down) e não imponho barreiras de nenhuma forma, já convivo com pessoas com deficiência há muito tempo.

Fica muito clara a aceitação da deficiência por parte da professora **P.11**, não configurando preconceitos e barreiras para trabalhar com NEE em sala regular. Nesse sentido Goffman (1988, p.47), trabalhando a questão da solidariedade observa que:

Mais que estabelecer laços de solidariedade entre pessoas com deficiências e pessoas “normais” a partir da convivência observo nas relações que se estabelecem a possibilidade de que se integrem, de modo a “quebrar a

ambivalência existente na vinculação do indivíduo com sua categoria estigmatizada.

Em suma, como referenda Goffredo (1999, p.31), “as pressões da sociedade por uma educação efetivamente democrática são essenciais na implantação de políticas e práticas de ensino que traduzam na inclusão, participação e na construção da cidadania.”

4.3 Formação Discursiva (DF) - Práticas Pedagógicas

Para consolidar o acesso e permanência, ou seja, a inclusão de todos, a primeira condição necessária para se estar no caminho de uma educação inclusiva aberta às diferenças e de qualidade é despertar as escolas para elaboração com autonomia e de forma participativa o seu PPP, do ponto de vista de Mantoan (2006, p.46), “os dados do PPP esclarecem ao diretor, professores, coordenadores, funcionários e pais sobre a clientela e os recursos, humanos e materiais, de que a escola dispõe.”

Ainda a referida autora nos fala da importância do PPP que atrelado ao olhar quanto ao currículo, à formação das turmas, às práticas de ensino, avaliação e os aspectos organizacionais das ações pedagógicas serão revistos e modificados de acordo com o que foi definido no PPP, ficando impossível a elaboração de currículos que transpareça o meio sociocultural do contexto escolar, sem os prévios conhecimentos levantados nesse projeto através de sua intencionalidade educativa.

Nesta FD foi possível trazer à tona a discussão quanto a vários aspectos currículo/avaliação; PPP; qual a linha pedagógica aplicada na prática pedagógica numa perspectiva inclusiva.

Percebemos no discurso registrado através das falas de 50% dos entrevistados **P.01, P.02, P.03, P.04, P.06, P.13, P.11, P.16**, em resposta à indagação: você acha que o currículo apresentado aos educandos com NEE atende as suas necessidades de aprendizagens? Consideram que não é adequado o currículo apresentado aos educandos NEE, pois contém muitos saberes que não serão necessários no uso cotidiano.

Nessa direção Parolin (2009, p.290), completa:

Nossa sociedade educacional tem sido excludente à medida que prioriza determinadas formas de aprender e de ensinar, quando o tempo de aprender tem rigor e o compasso que muitos aprendizes não podem acompanhar.

Reafirma Santos (2008, p.13):

Ainda nos parece marcante na prática educacional a idéia de currículo relacionada a conteúdo. Obviamente o conteúdo é parte do currículo que defendemos, mas, de acordo com nosso referencial de inclusão, acreditamos que esta idéia deve ser radicalmente revista. Toda esta quantidade de saberes exigidos dos alunos muitas vezes não tem finalidade alguma na construção das suas identidades, por simplesmente não conter respostas para suas questões cotidianas.

E vale registrar que os professores **P.08, P.09, P.10, P.13**, discordaram e apontaram que esses educandos serão cobrados no vestibular igualmente, por esse motivo devem estudar todos os saberes.

Ainda nos ancoramos a Santos, que concorda com esse discurso quando argumenta que considera a quantidade de saberes em tempo preestabelecido a ser cumpridos uma relação imposta e que não considera democrática este tipo de cobrança, que reprime as demandas do alunado em benefício de prazos (bimestre, trimestre, semestre...) ou de provas (como o vestibular e outros concursos). Não nos parece coerente com a educação que inclui sujeitos nos processos decisórios e cotidianos através da participação, conforme defendemos.

É relevante frisar Carvalho (2010) e Coll (1996), quando afirmam que para garantir que todos os educandos tenham experiências prazerosas e de qualidade é necessário uma adequação as suas necessidades individuais e diferenciadas; de fundamental importância é a flexibilização da proposta curricular; onde as características de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais deverão, sem dúvida, ser levadas em consideração quando essas dificuldades forem transitórias ou não.

Ainda respondendo a mesma pergunta, a fala da professora **P.05** reafirma com semelhança a fala do professor **P.07**:

Acho que o currículo do Projeto Travessia já é diferenciado no quantitativo de saberes, isto é, vem flexibilizado, se comparado com o do ensino regular, sendo mais adequado para os educandos NEE. Os critérios de avaliação do projeto são contínuos, com participação em trabalhos em grupos, seminários. É uma avaliação processual, comparando-se *com o aluno chegou e como ele está sendo sua evolução (sic)*: como se

expressa, como faz leitura de mundo, sua participação nas aulas, o progresso de aprendizagem realizado pelo aluno naqueles saberes.

No projeto Travessia o currículo é flexibilizado, sendo trabalhado de acordo com a necessidade do aluno e o ritmo da turma. Todos os outros professores mencionam utilizarem a proposta curricular da rede estadual de ensino. No entanto, reconhecemos uma produção discursiva do silêncio nos entrevistados; no que tange às vozes do currículo, nenhum questionamento sobre as vozes legitimadas e as caladas nesse âmbito. Não houve nenhuma reflexão sobre as vozes contidas no currículo: quem fala? O que fala? Por quem fala? Para quem? Promovendo a reprodução monocultural, uma vez que o silêncio significa aceitar e submeter-se aos ideais monoculturais que traz a história oficial, que legitima uma cultura em detrimento de outras, pois o currículo não é neutro, traz em si conceitos que determinam qual cultura deve ser legitimada e quais são desvalorizadas.

É pertinente a argumentação de Coll (1996), sobre currículo que conceitua como elo entre os princípios gerais e sua operacionalidade, ficando entre a teoria e a prática pedagógica, entre o que se planeja e o que se coloca em ação, entre a intenção e o que realmente acontece nas salas de aula. Por isso a importância de currículo, pois proporciona informações pontuais sobre o que ensinar, quando ensinar e como avaliar.

Também os discursos da professora **P.14**, e professora **P.15**, concordam, e temos na fala da professora **P.14**:

Que a quantidade de saberes é grande para o ritmo deles, especialmente para os deficientes auditivos (surdez) e mental *onde (sic)* a dificuldades desses alunos é maior devido a limitação da comunicação e compreensão. No caso da surdez, procuro fazer com que eles participem das atividades em grupo. Acho linda minha aluna interagindo com os outros em língua de sinais, *onde (sic)* todos aprendem com ela, e me ajudam a me comunicar com ela.

Acrescentado a isso a professora **P.15** diz:

No caso dos surdos, a linguagem é diferente, eles têm cultura dos surdos. É cultura própria, eles entendem os saberes que queremos lhes ensinar de maneira própria. Nós não temos noção da compreensão total adquiridas por eles, muitos conteúdos deveriam ser reestruturados, a avaliação é contínua, explorando trabalhos em grupo, seminários, pesquisas.

O reconhecimento da língua de sinais – LIBRA, se deu no ano de 2002 através da lei nº 10.436/02, passando a ser usada como meio legal de comunicação e expressão. A lei garante também formas institucionais de apoio e difusão e passou a fazer parte do currículo nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia.

Entretanto, Brito (1993) nos aponta a necessidade da criança ser exposta à língua de sinais desde os primeiros anos de vida (primeira infância), para que não lhe traga consequências, se isso for negligenciado. Brito defende que como todo sujeito surdo é único e singular tendo suas diferenças particulares, peculiar a todo ser humano, sabe-se que cada pessoa tem habilidades para se comunicar. Menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos através de leitura labial.

Entretanto, a LDB garante no seu capítulo V da Educação Especial Art. 59. que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais: currículos, métodos, técnicas recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades; professores com especialização adequada de nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

No caso da surdez, o educando tem direito a serviços de apoio especializado, realizado nas classes comuns, mediante: presença e atuação de professor-intérprete das linguagens e códigos aplicáveis.

Não podemos deixar de registrar a fala de Beyer (2010), quanto ao currículo vigente no ensino regular. Ele deve ser preservado, mas que haja flexibilização para que se possa fazer as necessárias adaptações de acordo com as NEE.

Trazendo Carvalho (2010) para nossa discussão, que considera que as adaptações curriculares devam ser entendidas como mais um recurso que possibilita um maior nível de individualização do processo de ensino-aprendizagem, de fundamental importância para educandos com NEE. Em alguns casos será necessário como meio de acesso ao currículo o uso de serviços educativos e recursos pedagógicos, o uso de materiais pedagógicos de acordo com a deficiência, reforço pedagógico especializado, tratamento de reabilitação especializado; outros necessitarão de adaptações físicas do prédio para contemplar a acessibilidade.

Com relação à análise da questão: como é avaliado e quais os critérios usados na promoção dos educandos com NEE? Analisando os sentidos produzidos identificamos uso do interdiscurso, quando se reporta à avaliação na fala da professora **P.01**:

[...] converso com o itinerante que me ajuda na elaboração e transcrição da avaliação. Minha aluna é surda, eles têm tempo diferenciado e a avaliação é contínua.

E nas falas de **P.08**, **P.09**, **P.12**, muito semelhantes, destacamos a do professor **P.09**, quando fala que:

[...] eu avalio continuamente, individualmente, em grupo, aplico pesquisas, sei que eles têm um tempo diferenciado, peço sempre ajuda a itinerante na transcrição da avaliação.

A Gerência de Educação Especial de PE da SEDUC, em 2005, elaborou documento orientador destinado a esses profissionais, sendo papel do professor itinerante participar do processo avaliativo do aluno, definindo junto ao professor e equipe pedagógica procedimentos de avaliação que atendam cada aluno em suas possibilidades, interesses e necessidades específicas, acompanhando sua evolução.

Foi possível destacar o sentido dado por todos os entrevistados. Quando falam que a avaliação é contínua reconhecemos aqui a presença do interdiscurso produzido na fala. Quanto ao caráter classificatório, ranso do modelo tradicional que muitos professores não conseguem se desvincular, sendo aqui pertinente o que Mantoan (2006a) retrata, dentro dessa linha, objetivando a troca do caráter classificatório por um enfoque diagnóstico, onde será priorizado o desenvolvimento das competências dos educandos com NEE, diante das situações problemas, substituindo a memorização e a reprodução de saberes.

Em contra partida encontramos na fala da professora **P.13**:

Avalio continuamente, em grupo, individualmente, procuro com que eles desenvolvam senso crítico-reflexivo, no mercado de trabalho eles têm que *terem(sic)* o mesmo preparo que os outros.

Analizamos na narrativa de **P.13** uma ambivalência quando comparada com o item analisado anteriormente, apontando o uso diversificado de procedimentos avaliatórios.

Portanto, recorremos a Montoan (2006a, p.50), que trata da desmistificação,

o mito de que é o professor que tem a chave do saber para melhor explicar e dosar os conhecimentos que aluno vai/deve aprender, precisa cair. Defendendo o ensino que emancipa e não aquele que submete os alunos intelectualmente.

Ainda na questão da avaliação, no entender das falas da professora **P.05** e do professor **P.07**, a avaliação aplicada no Projeto Travessia, como fica explícita a fala do professor **P.07**, nos retrata que:

[...] os critérios de avaliação do projeto são contínuos, com participação em trabalhos em grupos, seminários. É uma avaliação processual, comparando-se como ele faz a leitura de mundo, sua participação nas aulas, o progresso de aprendizagem realizado pelo aluno naquele saber.

O discurso acima reforça essa posição, aspecto que pode ser exemplificado quando o professor no dizer de Carneiro (2008) faz uso de instrumentos capazes de ser aplicados como meios de avaliação, de maneira dinâmica e sistemática, que induz a aprendizagem. São esses meios os registros e anotações diárias, portfólios, arquivos de atividades dos alunos e os diários de classe onde estão contidas as impressões do cotidiano do ensino e aprendizagem; as provas são opções de avaliação se os objetivos forem analisar junto aos alunos e seus pais, os sucessos e as dificuldades encontradas no percurso do ano letivo.

Buscando compreender no discurso dos entrevistados respostas ao questionamento da resignificação quanto à participação efetiva da elaboração e implementação de ações pedagógicas no PPP, dentro de critérios de crescimento intelectual, social e humano de formas a atender o educando com NEE em cumprimento a LDB, PCN's, o desconhecimento da lei é visível. A exemplo tomemos a fala da professora **P.05**:

Não tenho conhecimento *que(sic)* a LDB deixa essa tarefa para a escola e professores.

A lei que regulamenta o PPP, previsto pela nova LDB, Lei nº 9.394/96, encontra-se nos Art.12, incisos I e II, no Art. 13, incisos I e II e no Art. 14, inciso I. Particularizaremos o Art.12, inciso I, que estabelece:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

A partir da promulgação da LDB da Educação Nacional, portanto em 1996, determinou-se que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.” Isso destacou com relevância a importância das práticas inclusivas no cotidiano da escola e a inserção do PPP, obrigando toda escola a tê-lo, documento esse que deve esclarecer os objetivos, metas e ações que gestores, professores, funcionários, alunos e pais pretendem implementar na sua escola. Isso significa que a escola tem autoridade para elaborar a sua intencionalidade educativa e fazê-la realizar num determinado espaço de tempo. Sendo assim, no que se refere à inclusão, a escola deve elaborar sua proposta política pedagógica de forma a atender o aluno com NEE dentro dos critérios de suas singularidades, crescimento intelectual, social e humano.

Nesse sentido, nos diz Veiga (2007, p.23) que,

não compete propor um modelo pronto e acabado, mas definir normas de gestão democrática, como previsto no art.14 da LDB, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local em instâncias colegiadas.

Concorda com essa lei a citada autora e acrescenta que no Art. 13 é incumbência dos docentes a tarefa de participar da elaboração do PPP, explicitando a importância da presença dos professores como sujeitos que reúnem uma prática intencionada, na qual têm oportunidade de combinar o fazer pedagógico com reflexão.

Conforme ressalta, Veiga (2007) quando nos fala que é preciso considerar a teoria pedagógica progressista, pois é importante que ela parta do social e que a

mesma esteja comprometida para resolver os problemas da educação, do currículo e, principalmente, do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a participação afasta o perigo de decisões centralizadoras constituindo-se, portanto, um elemento básico de integração democrática. Por isso, a participação da comunidade escolar na gestão da escola fortalece a instituição de ensino, pois possibilita um comprometimento coletivo com os objetivos a serem atingidos, além de proporcionar a vinculação entre teoria e prática e a adequação aos objetivos educativos de interesse da classe trabalhadora.

Não podemos deixar de fazer um registro que está presente no documento orientador para o professor itinerante, entre uma das em suas atribuições: participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, de modo a incluir no debate e encaminhamento de propostas as questões referentes à pessoa com deficiência. (Encaminhamento a respeito da diferença enquanto condição humana, SEDUC).

Metade dos professores entrevistados **P.01, P.02, P.03, P.07, P.08, P.09, P.12, P.15**, falou que não sabia informar da ressignificação de ações contidas no PPP, e que nunca participaram da elaboração do mesmo. Temos no falar da professora **P.03**:

Nunca participei da elaboração do PPP, já faz muitos anos que o mesmo só passa por adaptações, elaborados pela equipe gestora, só servindo para cumprir determinação *do(sic)* SEDUC. Não entra em discussão com os segmentos da escola.

Encontramos na fala da metade do quantitativo de entrevistados, o que fica visível na fala da professora **P.03** um silenciamento quando não conhece as ações e metas das propostas escolares já elaboradas em especial o PPP. Esse não reconhecimento do professor denuncia o descrédito dado às instâncias públicas no caso o governo (SEDUC) quanto ao cumprimento e ao acompanhamento da legislação educacional vigente.

Mantoan (2006a) nos afirma que quando o PPP é construído com a participação dos atores da escola, professores, pessoal administrativo, alunos, pais, o projeto não corre o risco de ficar engavetado, mas propicia situações que permitem aprender a pensar e a realizar a parte pedagógica de forma coerente.

Sendo assim, o projeto pedagógico nunca está pronto e acabado, portanto ele tem a função de assumir um caráter contínuo e inconcluso.

Trazemos à baila a opinião da professora **P.5** e do professor **P.16**, que concordam com o questionamento feito e fica registrada no discurso do professor **P16**,

Como a escola recebe muitos alunos com NEE, acho que ressignifica o PPP, quando elabora metas e ações que direciona este projeto, [...].

O professor **P.11**, também se coloca nessa posição, quando diz:

Acho que sim, mas não sei dizer quais.

Nessa resposta percebemos mais uma vez um silenciamento quanto à participação na elaboração do PPP, dizendo achar, de maneira dúbia, não transparecendo, sem firmeza na resposta, quanto às atuais implementações de ações e metas referentes ao projeto.

O silenciamento encontrado em muitos discursos (maneira de olhar, tom de voz, muitas vezes cesuras, olhares, suspiros, etc.) é cheio de sentimentos de indignação, injustiça, etc. Segundo Bourdieu (2008, p.38):

Tudo leva a crer que as instruções mais determinantes para construção do *habitus* se transmitem sem passar pela linguagem e pela consciência, através de sugestões inscritas nos aspectos aparentemente mais insignificantes das coisas, situações ou práticas comuns.

Como referenda Carvalho (2004), quando nos alerta da necessidade vital da escola reavaliar seus valores, numa perspectiva democrática, trazendo à tona sua relevância quanto a sua intencionalidade educativa, considerada como ponto de partida para elaboração do PPP.

O projeto é um documento, mapeamento escrito com o registro das ideias pensadas, mas com descrição de abrangência menor da problemática, mais detalhada dos aspectos planejados, ou seja, é o detalhamento de planos com tempo mais limitado.

Neste contexto, resgatamos novamente Veiga (2007) quando acrescenta que projeto político pedagógico é um definidor e norteador de critérios para uma organização curricular e a seleção criteriosa de conteúdos. Portanto o Estado,

legitimamente constituído, assume o papel de formulador de políticas integrativas, com o intuito de preservar a unidade nacional respaldado pela legalidade que estabelece as prescrições mais amplas, em termos fundamentos/princípios e orientações. Sendo assim, considerada como ponto de partida para elaboração do Projeto Político Pedagógico que o professor tenha consciência da importância da discussão filosófico-pedagógico que trará motivação, envolvimento e apropriação para elaboração do seu PPP. Sendo indispensável à participação de todos os atores ou representantes dos diversos segmentos nas discussões, focando os objetivos, sendo esses as reflexões sobre a realidade de cada escola, ampliando, assim, suas funções.

Nesse ponto recorremos a Mantoan (2006a), quando nos informa que sem os conhecimentos definidos neste projeto, o PPP, torna-se impossível inferir no currículo, na formação de turmas, na prática educativa, na avaliação, aspectos vitais na organização das escolas que serão reavaliados, e mudados de acordo este documento.

Focando os aspectos da resignificação quanto às mudanças arquitetônica das escolas (acessibilidade), podemos conferir no dizer do professor **P.10**:

É só olhar em volta e ver que a estrutura física já foi modificada para atender as exigências da lei. O Ministério Público já esteve aqui fiscalizando, já houve mudança para melhor, [...].

Professor **P.14**:

Nossa escola depois da reforma está mais preparada para receber alunos com NEE, pelo menos no aspecto físico, mas *precisa ser colocadas(sic)* em práticas ações pedagógicas onde o professor se envolva mais, e possa usar a interdisciplinaridade, [...].

Reza a Constituição Federal, no que diz respeito à acessibilidade, a propósito para possibilitar o acesso e permanência das pessoas com deficiências físicas, mobilidade física reduzida, que toda escola deve trabalhar para eliminar suas barreiras arquitetônicas e de comunicação, tendo no seu quadro de matrícula, alunos ou não com deficiência. (BRASIL, leis 7.853/89 e 10.098/00).

Reforçando essa determinação fazemos menção a Sassaki (2007) quando aponta a necessidade das escolas atenderem a essa determinação da lei, a nomear

ambientes físicos todas as coisas construídas que cerca o ser humano, ambientes construídos devendo primar por tornar a área com acessibilidade de fundamental importância para esses espaços serem, de fato, mais inclusivos.

Dando ênfase a esse aspecto temos no discurso de Mantoan (2001a) corroborando com Carvalho (2005), que se faz necessário que o processo inclusivo se proponha a remover dificuldades e barreiras de acessibilidade e atitudinais, com vista à efetivação aos educandos com NEE a seus direitos à educação de qualidade. Ainda se refere à escola inclusiva como uma escola que vá além de banheiros e salas adaptadas, que a escola necessita mesmo de um bom projeto político pedagógico, do envolvimento da comunidade e dos pais. Inclusão se faz incluindo.

Nos ancorando nos argumentos de Carvalho (2004, p.73), quando trabalha a remoção de barreiras para aprendizagem:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

Segue opinando nessa questão Carvalho (1999, p.62), quando considera dentre as inúmeras mudanças que se espera sejam adotadas para a remoção de barreiras como “aprendizagem, a preleção (aula expositiva, centrada no educador) deve ser substituída por estratégias mais participativas como trabalhos em grupo, que favorecem as trocas de experiências e a cooperação.”

Encerrando a análise dessa formação discursiva (FD), colhemos respostas quanto à linha pedagógica aplicada na prática pedagógica numa perspectiva inclusiva, se a mesma considera a maneira mais eficaz para levar o educando à aprendizagem; em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional para desenvolver seu ensino numa perspectiva inclusiva?

Tomando como ponto de discussão a fala da professora **P.06**:

Sigo a linha tradicional e não tenho uma prática diferenciada com os alunos com NEE.

Retomamos aqui a análise da professora que falou não ter preconceito em trabalhar com educandos com NEE; na formação discursiva Legislação / Cidadania, encontramos um silenciamento claro de preconceito, uma contradição, pois nesta indagação a mesma afirma que não diferencia sua prática pedagógica aplicada aos educandos NEE. Temos na afirmação de Mantoan (2006a, p. 47) um grande desafio:

a ser enfrentado quando propomos a reorganizar as escolas, cujo paradigma é meritocrático, elitista, conteudista e baseado na transmissão dos conhecimentos, sem que se considere o quanto eles podem ser acessíveis ou não aos alunos.

Ainda analisando a fala da professora **P.06**, Mantoan alega que “conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resistem à inclusão – eles refletem sua capacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real e nos seres e nos grupos humanos.” (MANTOAN, 2006^a, p.34)

No dizer de Mittler (2003), na elaboração de um ‘novo paradigma educacional’ no intento de assegurar que todos os educandos tenham as mesmas oportunidades sociais e educacionais, o Estado (na intenção de cumprir as diretivas do mercado) tem proposto um modelo de escola, onde os educandos são “homogeneizados” a reproduzir, não permitindo ao professor desenvolver seus saberes, a escola não diminui suas barreiras de aprendizagem, não permitindo uma relação dialógica entre as diversidades sociais e o repensar sobre os primórdios da aprendizagem e as dificuldades comportamentais.

Voltamos com a fala de Saviani (2008), na lógica da homogeneidade, a escola tradicional regulava, de acordo com as ideias de nível e uniformidade, obrigando que os alunos se adaptassem às exigências do sistema.

A fala da professora **P.06** se tece no processo-aprendizagem, onde a proposta inclusiva, aparentemente, só tem a presença física dos educandos com NEE, sem aplicação de ações que promovam remoção de barreiras para a aprendizagem e participação de todos os alunos.

Certamente, o espaço educacional escolar só será inclusivo quando não houver apenas a presença física dos sujeitos, como alunos e alunas, e a intencionalidade educativa estiver pautada no rendimento, nos saberes curriculares,

ou nas atividades homogeneizadoras que não levam em conta as diferenças individuais.

Resgatamos a fala de Carvalho (2005), em consonância com as ideias de Mantoan (2005), que nos afirma que a prática pedagógica inclusiva deve ser ressignificada, sendo necessárias mudanças na sala de aula (aspectos físicos, arquitetônicos, arrumação do mobiliário, clima afetivo, etc.), a ação-pedagógica (planejamento de aulas, trabalhos em equipes, atividades curriculares fora da escola), revisão da metodologia aplicada, articulação de trabalhos em grupo, preparação do material didático, revisão dos procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Em suma, quanto à linha pedagógica tradicional, trazemos o viés de Santos (2008, p.26), que nos aponta o fato que “torna-se um marco para a prática de inclusão evitar um ensino elitista, autoritário e positivista, respeitando a identidade cultural e a experiência social do corpo discente.”

Se opondo à fala da professora **P.06** temos as falas dos professores **P.01**, **P.02**, **P.03**, **P.08**, **P.09**, **P.11**, **P.12** quando em seus discursos percebemos uma mistura de linhas pedagógicas. Os mesmos se consideram professores construtivistas, crítico-reflexivo, entre outras. Vejamos o discurso do professor **P11**:

Procuró considerar as necessidades dos alunos NEE, a partir daí trabalho na linha mais apropriada para conseguir com que eles aprendam.

Esse novo olhar para as necessidades individuais nos lembra Prietro (2006), quando diz que deve ser almejado, como um processo dinâmico e necessário para relação ensino-aprendizagem, no sentido de respeitar as singularidades de cada educando, repensar sua prática educativa, o que beneficiará não só os educando com NEE de condutas e superdotação, mas todos os educandos, preparando-os para exercer cidadania plena, com direitos e responsabilidades sociais.

Concordando com Prietro, temos a narrativa abaixo da professora **P.13**, semelhante a do professor **P.16**, que nos alega:

Uso a linha crítico-reflexivo, pois no ensino médio temos *que os levando a pensar*(sic), se expressar, refletir na importância de se fazer ouvir, reivindicar seus direitos em todos os sentidos. Procuró a maneira mais simples que me auxilie para que tenham uma aprendizagem de qualidade.

Nesta discussão trazemos também Nóvoa (1991), quando afirma que a formação de professores críticos e reflexivos implica basicamente em três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional. Pode-se dizer com isso, que a formação dos professores não só passa por um processo de crescimento e aperfeiçoamento profissional, mas também pela transformação da cultura escolar, que inclui a implementação e consolidação de novas práticas participativas.

Vale ressaltar a segurança com que a professora **P.01** trata de sua prática construtivista, quando diz

Acho que sempre aplico a linha construtivista, mas sempre levando o educando a ser reflexivo, [...], focando sempre a aprendizagem.

Elencamos para essa discussão a concepção do teórico Vigotsk, na fala de Beyer (2010) quando referenda que a importância de se oferecer à criança apoio, em relação às suas necessidades concretas, ou seja, sua zona proximal. O autor da teoria considera como relevante no sócio-construtivismo para o aluno com NEE que seja resguardado o seu direito e a sua necessidade particular, de estar incluído como membro legítimo e atuante do espaço escolar, não descartando a linha de pensamento de Prieto (2006) quanto ao seu preparo para a cidadania plena.

Ainda no falar de Beyer (2010), deve também de ser considerado o desenvolvimento potencial da criança, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda dos adultos e colegas mais capazes. A criança tem competências de realizar tarefas quando alguém lhe diz como fazer, ou quando lhes fazem demonstrações, fornecer pistas, assisti-los no processo, de forma que não conseguiriam sozinhas.

Nesse sentido, Beyer³³ chama atenção para o fato de que Vigotski afirmava que era inútil lutar contra a deficiência e suas consequências, no entanto é legítima e promissora a luta contra as dificuldades na atividade coletiva. Argumentava que não deixassem as crianças privadas da possibilidade de beneficiar-se das competências cognitivas de outras crianças, que desempenhariam o papel de mediadoras próximo às suas zonas de desenvolvimento.

Outro ponto que achamos pertinente refere-se à linha que direciona o Projeto Travessia e nos detemos às falas da professora **P.05** e o professor **P.07**, quando falam dos aspectos que o diferenciam das outras linhas pedagógicas. Isso é

³³ *Ibid.*, 2010

possível de ser observado quando pegamos trechos da fala desses professores **P.05** e **P.07**:

Professor P.05

A linha que direciona o projeto Travessia é uma metodologia diferenciada, facilita a aprendizagem, [...] a didática aplicada no projeto tem ritmo diferenciado (menor) no trabalho dos conteúdos. Na avaliação sempre é priorizando os trabalhos em equipe, e o professor fica mais à vontade para trabalhar com eles.

Professor P.07

Trabalho com a metodologia do Projeto Travessia, cujo objetivo é estimular o aluno a aprofundar seu conhecimento. Trabalho com problematização dos saberes levando a conscientização da possibilidade deles continuarem a buscar seus conhecimentos, sua formação.

Observamos com relação às respostas da professora **P.05** e do professor **P.07**, uma semelhança, quando afirmam que o projeto Travessia tem sua linha norteadora seguindo uma sequência³⁴, sendo a avaliação diária, averiguando a aprendizagem do que foi proposto, sempre priorizando os trabalhos em equipe, levando o aluno a ser capaz de buscar seu próprio conhecimento. Portanto, ele conclui o ensino médio em 18 meses, perfazendo vários módulos, onde cada módulo é formado por, no mínimo, duas disciplinas; desperta o censo crítico do educando, pretendendo com isso que ele prossiga na busca pelo conhecimento.

Encerrando essa formação discursiva trouxemos à baila as respostas referentes à pergunta sobre a escola pública apresentar estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino inclusivo.

Encontramos no conjunto das narrativas dos professores **P.01**, **P.02**, **P.04**, **P.05**, **P.06**, **P.07**, **P.08**, **P.09**, **P.10**, **P.11**, **P.12**, **P.13**, **P.1**, onde mais de 80% não considera que as escolas apresentem estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino numa perspectiva inclusiva, principalmente as escolas de subúrbio (área metropolitana, zona rural, e cidades do sertão). Quanto mais afastadas da capital, mais precário é o atendimento dado aos educandos com NEE. Como podemos identificar inicialmente no relato do professor **P1**:

³⁴ Sequência trabalhada cotidianamente: contextualização, problematização, tele-aula de 15 minutos, leitura de imagem, ministração dos saberes, exercícios, socialização de atividades, avaliação.

Acredito que a escola não está preparada, mas o processo já começou. Sou favorável à inclusão, acho que o tema deveria ser discutido com nós, professores, no intuito de que essas informações das novas mudanças possibilitem-nos a trabalhar com os alunos NEE de forma mais apropriada.

Na concepção de Mendes (2002), a prática pedagógica eficaz e apropriada é um relevante elemento-chave na transformação da escola, entendendo essa possibilidade de transformação à sociedade. Em conformidade com a temática da diversidade, as práticas educativas têm caminhado no sentido da pedagogia das diferenças.

Analisamos a narrativa da professora **P.04** e da professora **P.15**, fazendo uma comparação entre as realidades das escolas da capital, do subúrbio (periferia), e zona rural. Observamos distorções entre essas duas realidades, vejamos o que diz a professora **P.04**:

Não está preparada, muito se precisa fazer para que as escolas da capital, do subúrbio, da zona rural tenham acesso e garantam a permanência desses alunos e *realize(sic)* uma prática pedagógica totalmente inclusiva que se chame de eficiente, com currículo adequado, avaliação ideal, que a escola consiga envolver as famílias e *trabalhe(sic)* em conjunto.

E professora **P.15**

Não, a nossa já apresenta uma estrutura adequada, pois ela é escola de referência, pertencente ao Programa Integral tem acessibilidade, sala de recurso, material pedagógico especializado, professor itinerante para dar apoio ao professor regular, e outros benefícios para os alunos NEE. No entanto, as escolas da periferia e zona rural não atendem as condições básicas que estão na Proposta Nacional de Educação Especial e nem das políticas públicas do Estado de PE.

Analisando a fala da professora **P.04**, quando se refere ao envolvimento da família, e que essa trabalhe em conjunto com a escola, trazemos o discurso de Serra (2008, p.40), que utiliza o argumento “a escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar e que, de certa forma, trabalha a unidade da coletividade.”

Continuando a análise das falas de **P.04** e **P.15**, nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem tido muitas dificuldades de relacionar com equidade a garantia de escola para todos, com qualidade de ensino. A inclusão escolar é um dos pontos mais difíceis, diante do número de alunos, das diferenças

regionais, conservadorismo das escolas, entre outros fatores. Temos na fala da professora **P.04**, que a escola deve trabalhar em conjunto com a comunidade escolar. Nesse sentido nos afirma Mantoan (2006a, p.48) que

a descentralização da gestão administrativa é condição para que se promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos, e é promovida por meio da atuação de conselhos, dos colegiados e das assembléias de pais e de alunos[...] Ao serem modificados os rumos da administração escolar, os papéis e a atuação do diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático e readquirem teor pedagógico.

Entretanto, a inclusão é um valor social que necessita da interação dinâmica entre educadores, pais, membros da comunidade e alunos. O apoio a professores e alunos no processo inclusivo faz parte das ações necessárias ao sucesso da proposta. Concordando com a fala de Mantoan (2006a), Carvalho (2005), nos afirma que é necessário pensar na inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares e oferecer-lhes ajuda e apoio de educadores que tenham experiências específicas; é necessário que se dê suporte ao trabalho dos professores do ensino regular e às famílias dos NEE, pois sem isso é o mesmo que fazer aumentar só o número de matrícula e contar com mais uma carteira na sala de aula. (CARVALHO, 2004).

Diante do aspecto organizacional e pedagógico, suscitamos o discurso do professor **P.08**, quando aponta:

Não, a gerência responsável pela coordenação desse setor na SEDUC deveria estar presente nas escolas para acompanhar esse processo inclusivo e verificar se as políticas públicas e leis estão sendo aplicadas e que se faça cumprir.

Elencamos Cury (2000), quando nos alerta que no Art.37 da constituição Federal, diz que a:

Administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência...

Observamos que o princípio da eficiência está sendo infringido, pois no entender de Cury eficiência é “a satisfação dos cidadãos nos seus direitos, efetivados com padrão de qualidade que atendem às normas e técnicas, sem

duplicação de meios para mesmos fins e uso de meios contemporâneos de administração e gestão” (CURY, 2000, p.55).

Fizemos um recorte na fala da professora **P.14** que expressou seu pensamento como explicitado abaixo:

Não, a escola pública não está preparada, precisa avançar na discussão e aplicação da lei, no âmbito da ação pedagógica. Muitas vezes o professor da escola pública não participa da elaboração do PPP, o projeto tem suas ações readequadas por algumas pessoas da gestão de um ano para o outro, deixando-se de discutir e refletir sua intenção pedagógica, que acarreta a não colocação de ações necessárias para produzir mudanças de sala de aula – currículo, avaliação, e do envolvimento da família no processo de aprendizagem de seus filhos –, que representaria ganho para os alunos com NEE.

A legislação, segundo Cury (2000, p.15), é uma forma de apropriar-se da realidade política “por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania. Não se apropriar das leis é, de certo modo, uma renúncia.”

Analisando o discurso da professora **P. 03**, classificamos o mesmo em discurso autoritário, quando trata das barreiras quanto à legislação destinadas aos educandos com NEE:

Diz que aos poucos está se quebrando barreiras não só na escola, na família, e na sociedade globalizada.

Analisando a narrativa da professora **P.03**, podemos fazer uma análise a partir da visão de Nadal (2009):

A configuração neoliberal do Estado mínimo se desenvolve paralelamente à universalização e verticalização do sistema capitalista de produção numa sociedade globalizada, a qual intensifica as disparidades entre ricos e pobres. Na medida em que a ideia de construção, manutenção e/ou transformação social, a dificuldade da escola em observar e estabelecer um projeto educativo coerente com as atuais características sociais.

O autor compreende que o movimento para vencer e superar essa crise parte do pressuposto de composição em termos do papel que a escola pretende assumir diante da sociedade, bem como da forma de fazê-lo.

4.4 Formação Discursiva (DF) – Formação de Professores

Muitas indagações são feitas a respeito da preparação dos professores para o trabalho no ensino regular com educandos com NEE. No dizer de Carvalho (2004) muitas críticas são feitas quanto aos cursos formadores e as lacunas existentes, discursos que nos engessam e imobilizam não permitindo a produção de mudanças necessárias, o reconhecimento de que necessitamos de atualização já é um início que nos tira do imobilismo e acomodação, que gera movimento de renovação.

Finalizamos com a análise da última formação discursiva (FD), que irá nos remeter à formação de professores, sujeitos deste estudo, e obtivemos respostas que correspondem às seguintes indagações: durante a graduação foi obtido informações a respeito de como lidar com educandos com NEE?; Têm sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das políticas públicas do Estado de PE? Como o professor tem investido em sua preparação, no tocante à inclusão, e como se dá o acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

Analisando as narrativas dos professores **P.03 P.04, P.05, P.08**, constatamos que receberam informações superficiais.

Entretanto, Baumel (2003, p.28) nos fala que desde 1988, a UNESCO em relatório sobre serviços educacionais, equacionou qualidade de ensino com preparação de professores:

A qualidade dos serviços educacionais para pessoas com deficiência depende da qualidade da formação. Esta deverá ser parte integrante dos planos nacionais, onde se contemplam os requisitos dessa formação.

Tomando como ponto de discussão a fala da professora **P.15**:

Na licenciatura de História, nunca recebi informações, mas obtive no curso de especialização. Trabalho na área de educação especial. Sou professora itinerante em uma rede, e professora da rede regular em outra. Recebo formação continuada nas duas redes, estadual e municipal.

Fazendo um recorte no extrato no discurso da professora **P.15**, observamos que esta explicita palavras e frases tais como: “história”, “nunca”, “educação

especial” e “formação continuada”, sendo isso registro de palavras que geram sentidos na resposta dada.

Inicialmente, na fala da professora **P.15**, ela narra que na graduação não obteve informação de como lidar com educandos NEE. Detectamos, nesse caso, que não foi cumprida a Portaria nº 1.793/94 do MEC. Que recomenda a inclusão da disciplina “aspectos éticos-político-educacionais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as Licenciaturas.

Vemos na análise da fala da professora **P.15**, onde a mesma trabalha em duas redes, a importância da formação de especialização e da mesma receber formação continuada nessas redes de ensino, e ficou subentendido nas entrelinhas a compreensão de ter o privilégio de ter galgado a formação especializada em educação especial e poder colocar em ação seus saberes adquiridos em sua prática educativa no ensino regular.

Trazendo para discussão a fala da professora **P.06**, se faz pertinente esse registro quando diz que:

Em algumas situações não me acho preparada para lidar com os NEE. Acho necessário que o professor itinerante venha em meu auxílio, eles foram preparados para dar esse atendimento.

Refletimos na narração da professora **P.06**, e diante do exposto, o despreparo para lidar com as diferenças, visualizado como um interdiscurso diante do desafio do enfrentamento de novas situações.

A esse respeito Mantoan (2006a, p.17) afirma que:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar apenas esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

Em contraponto temos na fala de Mittler (2003, p.184) a afirmação de que “a maioria dos professores já têm muito do conhecimento e das habilidades que eles precisam para ensinar de forma inclusiva.”

Quanto à formação especializada, Mantoan (2006, p.99) complementa “a relação entre a escola regular e o atendimento educacional especializado deve respeitar os limites de atuação e as funções e responsabilidades de seus

professores.” Procurando evitar que haja uma invasão do professor especializado na rotina e nas práticas de sala de aula comum e dependência do professor dessa sala.

Corroborando com Mantoan temos o discurso de Prieto (2006, p.100) que acrescenta ainda a absoluta necessidade do professor especializado de que “se atenha à sua função complementar, oferecendo ao aluno com deficiência instrumentos que lhe dêem condições de ultrapassar as barreiras que suas deficiências podem impor à construção de conhecimentos curriculares nas turmas regulares.”

Tratando-se da formação do professor, observamos aspectos voltados para a formação inicial, capacitação pontual e não contínua, conforme constatamos nos discurso do professor **P.11**.

Recebi formação, mas não continuada.

Dessa forma, ao analisar a resposta obtivemos uma aproximação com a ideia explicitada por Tardif (2002, p.177), que trata da formação do professor como sendo,

Processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional condição para continuar aprendendo.

A formação continuada do professor, conforme Prieto (2006, p.57), deve ser um “compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino”, voltadas para atender as particularidades dos educandos com NEE.

É importante resgatar o discurso de Menezes (2009), quando designa relevante, a respeito da formação continuada, que não seja somente ofertado cursos breves aos professores para se atualizarem ou se capacitarem, com número de professores inferior à demanda, mas também deve complementar com encontros e reuniões de estudos no ambiente escolar, fazendo análise da realidade cotidiana.

Temos, de acordo com os professores **P.01, P.02, P.06, P.07, P.08, P.09, P.10, P.11, P.12, P.13, P.14, P.15, P.16**, representado mais de 80% (três quartos

dos entrevistados), narrativas que detalharam a falta de oferecimento de qualquer formação nesse aspecto, como fica explicitado na fala da professora **P.02**:

Não recebi da SEDUC nenhuma formação continuada nem especializada, tão importante para melhorar esse processo inclusivo.

Diante do exposto da fala acima, identificamos um discurso polêmico. Houve, então, uma denúncia referente à Gerência Regional de Educação – SEDUC. Logo, temos aqui uma relação de força. Orlandi (1999, p.39) nos afirma que “nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas.” Quanto ao cumprimento estabelecido em seus objetivos específicos, que faz parte das políticas públicas do Estado no período 2007/2010, sabemos que promover a capacitação dos educadores que atuam no ensino regular na perspectiva inclusiva; promover capacitação dos professores itinerantes; promover capacitações de professores que atuarão nas salas de atendimento educacional especializado; participar da elaboração de referências pedagógicas voltadas para a prática educacional nas diferentes áreas de deficiências. Estimando que a população beneficiada seja de capacitar os 100% dos educadores que atuam em educação especial; capacitar em média 500 educadores do ensino regular. Constatamos que o período de vigência expirou não foram cumpridas essas metas referentes à formação dos professores regulares. No entanto, a meta destinada à educação especial encontramos na fala da professora **P.15** seu cumprimento, percebendo nesta discussão que o compromisso firmado pelo governante em sua campanha eleitoral, e o plano de governo, no que diz respeito à educação, não estão sendo cumpridos a contento. Nesse sentido, é reforçado por Mantoan (2006, p 102) e trazido para a discussão, um ponto de destaque da sua fala:

Penso que passou da hora de revermos a formação inicial dos professores especializados, de modo que possam garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola comum [...] o ideal seria utilizar os recursos do ensino à distância para formar emergencialmente professores, em todo Brasil, no atendimento às deficiências sensoriais, físicas e intelectuais, em nível de extensão.

Segundo Rodrigues (2003, p.306) “em muitos países, começou a ser integrado no currículo de formação inicial de professores e educadores disciplinas relativas às “Necessidades educacionais especiais” (NEE) ou designações afins.”

Esta nova atitude é sem dúvida importante por vir a familiarizar o futuro professor com o conhecimento de situações prováveis que certamente irá enfrentar diante de alunos com NEE, com o aumento crescente de alunos com NEE no ensino regular.

Outra questão importante, no tocante às respostas foi a indagação à pergunta como está se dando seu acesso à informação buscando ampliar sua formação numa perspectiva inclusiva. Os entrevistados em sua totalidade (100%) disseram que usam a internet na busca de informação sobre educação inclusiva e deficiências. Como fica claro na resposta da professora **P.03**:

Pesquiso na internet, à medida que lido com novas deficiências, procuro informação em livros, jornal, revista pedagógica como Pátio, Escola. Troco experiências com outros professores que lecionam na mesma turma.

Concordamos com Prietro (2006, p.58) quando afirma “os conhecimentos sobre o ensino de alunos com NEE não podem ser do domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais de educação.” Contudo, o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos educadores é essencial para incentivar o financiamento e formulação de políticas que darão continuidade a essa formação pelos sistemas de ensino.

Diante da fala de **P.11**, percebemos a importância que deve ser dada ao acesso à biblioteca de maneira que melhor qualifique sua metodologia na perspectiva inclusiva.

Recentemente chegou material na biblioteca de todas as escolas do país enviado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE), para o professor regular e alunos com necessidades educacionais especiais (visual, baixa visão, auditivo, mental).

O Ministério da Educação, por intermédio do (FNDE), enviou nos meses junho a dezembro de 2010, as obras de orientações pedagógicas aos docentes, bem como obras de literatura infantil e juvenil em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais e sensoriais relativas ao Programa Nacional da Biblioteca da Escola – PNBE Especial. Os livros deveriam ser incorporados ao acervo bibliográfico da escola, informações cedidas pelo FNDE.

É possível observar na fala a importância com que a professora **P.15** dá a sua preparação enquanto professor, que está diretamente ligada ao seu trabalho realizado nas duas redes de ensino, trabalhando como professora itinerante em uma

rede de ensino e na outra exerce a docência na rede regular de ensino, efetuando um trabalho competente com educandos com necessidades educacionais especiais (NEE):

Como exerço a função de itinerante numa rede e professor regular em outra, sempre estou adquirindo literatura da área. Minha leitura do tema está sempre atualizada, busco também outras fontes alternativas como internet, sou assinante de revistas periódicas que tratam da inclusão.

Concluimos essa formação discursiva resgatando as considerações de Mantoan (2006), tratando da inclusão no ensino regular e o despreparo dos professores que, por sua vez, não pode ser mais motivo de justificativa para os que querem escapar da inclusão escolar pelos diversos motivos. Os problemas existem sim, mas a inclusão não pode ser mais ignorada, temos que responder aos contrapontos da escola inclusiva com o sentido completo que damos à escola que queremos para todos os brasileiros – uma escola que reconhece e valoriza as diferenças.

4.5 Observação Direta

Entre os diversos tipos de observação existentes, optamos nessa investigação pela observação não participante. Genericamente, a observação é à base de toda investigação no campo social, a que segundo Richardson (2007, p.260) a observação não participante é uma técnica “indicada para estudos exploratórios, considerando que ela pode sugerir diferentes metodologias de trabalho, bem como levantar novos problemas ou indicar determinados objetivos para a pesquisa”.

Além disso, a observação direta se mostrou o instrumento mais indicado para que se tornasse possível uma aproximação entre o conteúdo das entrevistas e a realidade cotidiana em sala de aula – onde ocorreria a pesquisa – já que as falas e a prática inclusiva dos docentes seriam analisadas. Para Richardson (2007, p.260):

Nesse tipo de observação o investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado, mas apenas

atua como espectador atento. Baseado nos objetivos da pesquisa, e por meio de seu roteiro de observação, ele procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho.

Dessa forma, o caderno de campo se tornou a principal forma de registro dos dados coletados. O uso deste instrumento – o caderno de campo – permitiu minimizar as interferências que pudessem ocorrer após o registro, para posterior análise dos dados.

As turmas as quais realizamos a pesquisa possuíam todos os elementos que já haviam sido previamente definidos na elaboração do projeto deste estudo: serem turmas do ensino fundamental II e ensino médio, do ensino regular, configurando um conjunto de escolas públicas estaduais pertencentes (GRE) Recife-Sul, que já ministram aulas numa perspectiva inclusiva. A pesquisa de campo foi realizada, em cada escola, por quatro dias, sendo iniciada no mês de outubro de 2010. As observações utilizadas como coleta de dados ocorreram durante esses quatro dias, observando todo turno de aula (quatro horas e meia), em cada escola.

A pesquisadora tentou se comportar de forma natural, no espaço observado, para que os sujeitos do estudo pudessem agir da forma mais natural possível, revelando, assim, os elementos que eram o foco deste estudo. Procuramos chegar ao início dos devidos turnos, assistindo à todas as aulas, evitando que nossa presença acarretasse mudança na rotina dos alunos e professores.

Assim sendo, foram levados em considerações possíveis fatores que viessem a dificultar a coleta de dados devido à presença da pesquisadora em sala de aula. Por essa razão, buscamos um caminho que diminuísse tais problemas. A principal interferência foi, no entanto, o registro, durante as aulas no caderno de campo, o qual despertava o interesse tanto dos alunos, quanto dos professores sobre seu conteúdo. Para minimizar o incômodo dos alunos e docentes, as anotações passaram a ser realizadas discretamente quando os docentes utilizavam o quadro branco para anotações da matéria, assunto da aula.

4.5.1 Escola E.01

A escola faz parte do Programa de Educação Integral, a escola possui sala de ensino especial com 10 educandos matriculados e uma turma de ensino regular (todos surdos) com 5 educandos, e turmas regulares com alunos inclusos com NEE, sendo 1 educando com NEE(mental) e 1 educanda com NEE (surdez) no ensino médio regular, a referida escola é incluída no quadro de escolas de referências do estado de PE, implantadas como políticas públicas no ano de 2008.

Nessa unidade de ensino a observação direta foi realizada no turno da manhã e tarde. A entrada do turno da manhã é as 7: 30h sob o comando da educadora de apoio, não sendo tolerados atrasos e saídas antecipadas. Aos alunos só é permitida o ingresso até a 2ª aula e não mais, exceto por atestado médico e autorização dos pais quanto à chegada a escola com atrasos e saídas antecipadas. Não há falta de professores, em caso extremo, prontamente são substituídos, pelos colegas que não estão em regência de sala naquele horário.

Os professores para entrarem no programa integral, passaram por seleção, sendo novatos todos os que foram selecionados para lecionar no ensino médio. Recebendo formação continuada das disciplinas que irão ministrar, com presença e participação de 100% dos docentes nas formações.

Neste contexto, Silva afirma (2011a, p.51) “os professores são, como qualquer outro profissional, pessoas que têm um saber prático que não pode ser desvalorizado nem ignorado sempre que se organizam ações de formação” assim, podemos crer que a formação efetivamente deverá levar em consideração as expectativas docentes relatadas a partir do cotidiano.

A esse respeito, vários autores como Glat e Nogueira (2002, p.27) salientam que:

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma em geral, a educação escolar como um todo.

É importante ressaltar que durante o trabalho de observação, foi possível perceber que os professores trabalham por área de ensino, realizando trocas de experiências, elaborando plano de ação por área, com monitoramento feito pelo educador de apoio e coordenadores do programa integral, existe clima cordial e cooperativo entre eles, pois trabalham com seus pares de área, visando resultados, podemos observar que quando não estão em regência de aula, estão em aula atividade, preparando aula, avaliação, atividades pedagógicas, fazem leituras ou mantém discussões acerca do aproveitamento do aluno, da disciplina, buscam novos recursos didáticos para serem vivenciados em regência, mantendo relação dialógica com a comunidade escolar e em especial aos alunos que apresentam algumas especificidades que precisam ser trabalhadas (questões afetivas, familiares, problemas com vícios, perspectivas no campo de trabalho, entre outros) questões pertinentes ao protagonismo juvenil.

Em conversa com o professor itinerante, podemos observar e recolher informações, a respeito do atendimento dado aos educandos com NEE, eles acompanham as aulas regulares quando solicitados pelos professores de regência, a escola possui sala de recursos onde esses educandos recebem atendimento no contra-turno, com a presença do professor especialista (itinerante). Com antecedência, o professor especialista recebe do professor regular orientação para que possam prestar um melhor atendimento aos mesmos, respeitando suas singularidades, sendo trabalhados conteúdos programáticos em que os NEE tiveram dificuldades de compreensão, são feitas revisões de saberes para eles possam participar de avaliações já marcadas pelo professor regular. Também são trabalhadas orientações em pesquisas. Temos na fala da professora especialista (itinerante) no que diz respeito à aluna do 3º Ano B, como se estabelece o diálogo com o professor regular,

a professora de Química **P.11**, solicitou-me que buscasse trabalhar pontos que não tenham ficado claro, dos conteúdos ministrados, pois a avaliação da unidade já está marcada. E também a orientasse na pesquisa proposta em sala, que será realizada em grupo, com apresentação em seminário (caderno de campo).

Foi possível observar que os professores das disciplinas exatas são os que mais solicitam a presença e ajuda do professor itinerante devido ao grau de

dificuldade e a falta de compreensão dos educandos com NEE, quanto aos saberes ministrados e sua aplicação nos exercícios, e também na aplicação da avaliação.

Entretanto, podemos perceber grande ansiedade de alguns professores, quando o professor especialista (itinerante) não está presente em sala de aula, pela falta de domínio da linguagem de sinais (libra), precisando do auxílio dos alunos de sala, esses alunos por estarem com mais contato com a educanda com NEE, já conseguem manter diálogo com a mesma, e conseguem fazer o repasse das informações as quais o professor necessita. Foi percebido nessa escola o que nos alerta Mantoan (2006a, p.17) a respeito dos docentes se sentirem despreparado para lidar com as diferenças, visualizado em outros discursos como interdiscurso frente ao desafio de se posicionar diante de novas situações:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar apenas esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

Embora, retomamos Mittler (2003) para discussão quando nos afirma que a maioria dos professores já tem muito conhecimento e habilidades para ensinar de forma inclusiva, faltando-lhes confiança em sua própria competência. Isso acontece, em parte, pela falta de treinamento e pelo mito de ser necessária a capacitação especializada como requisito para atendimento aos educandos com NEE. A inclusão não é apenas uma meta a ser alcançada, mas uma jornada com um propósito. No percurso dessa jornada os docentes vão construir e aumentar suas competências e habilidades sobre as experiências que já têm adquiridas, visando alcançar a todos e suas necessidades específicas de aprendizagem.

Percebemos que existe um bom relacionamento entre o professor regular e o professor especialista, quanto às determinações acerca de como direcionar as atividades levando-se em consideração as necessidades individuais do aluno com NEE, devendo ser seguida no horário do contra-turno, visando uma maior aprendizagem aos mesmos.

Entretanto, através do trabalho de observação, foi possível perceber que os professores, tanto o regular, como o especialista tem suas atribuições bem definidas, de acordo com Mantoan (2006, p.99,100) esse tipo de comportamento:

Há que se evitar o que é muito comum atualmente: a invasão do professor especializado na rotina e nas práticas de sala de aula comum e a dependência do professor dessa sala, que acaba por abandonar suas responsabilidades com relação ao aluno com deficiência, deixando-o nas mãos do colega especializado.

O Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, abrange o compromisso que vai garantir a promoção das chamadas ajudas técnicas ou tecnologias assistivas, indo além da adaptação física. Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

Dessa forma, o AEE complementa e/ou suplementa a formação do educando, tendo como meta sua autonomia tanto dentro como fora da escola, constituindo forma obrigatória pelos sistemas de ensino regular e particular, realizado de preferência na rede de ensino regular, nas escolas comuns, em um espaço físico determinado para esse fim, denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Sendo parte integrante do projeto político pedagógico (PPP).

Novamente, Mazzota (2006) nos relata que são materiais de trabalho especialmente desenhados e adaptados; elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal que possibilitem autonomia e a segurança; elementos que facilitem a comunicação, a informação e a sinalização; adaptações ambientais, entre outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal total ou assistida. Nessa escola observamos que essas ajudas técnicas e com tecnologias assistidas são garantidas aos educandos com NEE sob a supervisão dos professores especialistas (professor itinerante).

Outro dado significativo em nossa observação foi às aulas das disciplinas da área de humanas, no 3º ano B do ensino Médio, a educanda com NEE (surda) se

comunicou através de leitura labial, alternando com língua de sinais, sendo participativa e interagindo com os colegas, as aulas observadas foram de História ministrada pela professora **P.15** e Língua Portuguesa professora **P.08**. Retomamos a afirmação de Goldfeld (1997, p.107) que nos diz que o ideal é que,

a criança construa dois sistemas conceituais independentes, pois assim ela adquire os conceitos e valores das palavras em oposição às outras palavras da mesma língua, baseados nas características culturais desta língua, e não criando sinônimos entre as duas línguas.

Contudo, foi possível observar, o discurso lúdico da professora que trabalha no 3º ano B, segundo Orlandi (2007) nos discursos não se julga o sujeito, não é feito juízo de valor, é a descrição do funcionamento discursivo em relação a suas posições histórico-sociais e ideológicas, que é reconhecido. No discurso lúdico a polissemia se apresenta aberta, os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos, vem acompanhado de sentidos múltiplos. No caso da professora de História: o desejo de que todos docentes oportunizassem a aluna com NEE, a se expressar na língua de sinais com mais frequência, nas apresentações em sala de aula. Observamos abaixo, a afirmação da professora **P.08**:

Acho lindo, vê-la se expressando na língua de sinais, interagindo com os demais colegas, se fazendo entender, e trazendo a cultura surda, seu mundo para o contexto de sala de aula, enriquecendo a convivência no cotidiano com os seus pares, todos os professores deveriam deixá-la se expressar mais vezes (caderno de campo).

No recreio a aluna NEE aproveita para exercer atividade de comércio é revendedora de cosméticos (Avon, Natura), vende, entrega produtos, não havendo nenhum constrangimento na comunicação com colegas e professores e funcionários. Fica muito clara a aceitação da deficiência por parte dos que convivem com esses educandos surdos, não configurando preconceitos e barreiras para se relacionar com eles no ambiente escolar reforçado por a escola conviver com muitos educandos surdos (classe especial, regular de surdos e regular com alunos NEE inclusos). Nesse sentido resgatamos Goffman (1988, p.47), que argumentando a respeito da solidariedade, afirmando:

Mais que estabelecer laços de solidariedade entre pessoas com deficiências e pessoas “normais” a partir da convivência observo nas relações que se estabelecem a possibilidade de que se integrem, de modo a “quebrar a ambivalência existente na vinculação do indivíduo com sua categoria estigmatizada.

A gestora estava sempre presente quando realizamos as visitas à escola, trabalhando em regime de revezamento com a secretária e educadora de apoio, a escola possui coordenação nos três turnos, dando atendimento, sempre aberta ao diálogo com aos professores, alunos e pais. Tratando da questão do diálogo recorremos a Miriam Abramovay (2004, p.96), em seu livro *Escolas Renovadoras* quando trata das questões dialógicas:

Em algumas escolas inovadoras o diálogo aberto tem contribuição para a descentralização dos processos decisórios, com resultados bastante animadores na redução da carga burocrática, na gestão político-administrativa e na ampliação da autonomia dos diversos sujeitos no cotidiano.

Encerramos a observação direta nessa escola, registrando que os docentes que trabalham com os NEE (mental e surdez) já vêm ressignificando suas práticas com aplicação de alternativas e práticas pedagógicas educacionais numa perspectiva inclusiva. Entretanto, destacamos a necessidade de uma formação continuada para dar suporte para sua prática cotidiana, formações com novas metodologias que rompam com os modelos tradicionais e deterministas de formação, considerando as diferenças entre os estudantes e apresentando uma nova perspectiva curricular.

4.5.2 Escola E.02

A escola localiza-se no centro da comunidade do Entra a Apulso, no bairro de Boa Viagem, foi construída após muitos anos de luta da comunidade (área de invasão), por residirem na comunidade geralmente eles chegam desacompanhados dos pais, exceto os educandos com NEE, os pais os deixam no pátio e eles se dirigem a sala de aula, ficam a espera da chegada do professor da primeira aula, conversando, interagindo com os colegas, após a chegada do professor e os

cumprimentos matinais e a minha apresentação, fizemos o seguinte registro, na 5ª série A,

o professor de Ciências **P.09**, fez a chamada para atualização do diário de classe, deu-se início a aula expositiva elencando os saberes previamente selecionados para serem trabalhados nesta aula, então foi copiado no quadro branco, de forma resumida, intercalando com o que foi copiado, o professor fez exposição dos saberes, tirou dúvidas, alguns fazem perguntas, o professor não interage com a turma, também fazendo perguntas pontuais a alguns alunos nomeando-os, tomando como critério os que apresentavam comportamentos mais inquietos, não demonstrando atenção especial ao educando com NEE, não questionando a respeito de sua compreensão do tema abordado, não houve retomada dos saberes à medida que houve a percepção da necessidade, termina a aula, o professor se despede (caderno de campo).

Esta aula configurou-se na linha tradicional, onde um interdiscurso se fez presente na dinâmica assumida em sua prática pedagógica cotidiana. Lembramos a afirmação de Mantoan (2006^a, p.47):

Eis aí um grande desafio a ser enfrentado quando nos propomos a reorganizar as escolas, cujo paradigma é meritocrático, elitista, conteudista e baseado na transmissão dos conhecimentos, sem que se considere o quanto eles podem ser acessíveis ou não aos alunos.

A autora ainda acrescenta, “conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem sua capacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos”.

Mantoan (2006, p.60) ainda pontua que é um “equívoco quando se associa à idéia de que alguns vão á escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos!”

Rodrigues (2006, p.302) corrobora com Mantoan e afirma que a educação inclusiva tornou-se “um campo polêmico por várias razões, uma das quais é a contradição entre o texto da lei e a prática cotidiana das escolas”. Acrescenta que as legislações e os discursos dos professores tornaram-se inclusivos, enquanto que as práticas nas escolas “só muito discretamente” tendem a ser mais inclusivas.

A turma fica inquieta conversando entre eles até a chegada do professor da segunda aula.

Após os cumprimentos matinais, o professor de Matemática **P.06** resgata o conteúdo abordado anteriormente, que se trata de uma pesquisa sobre polígonos, retornou a falar sobre o tema, orientou a turma a se dividir em equipes, observei que o educando com NEE não conseguiu se encaixar em nenhum grupo, ficando a margem, sofreu rejeição e precisou o professor intervir de forma impositiva para que o mesmo fizesse parte de um grupo (caderno de campo).

Como exposto, ficou configurado que o educando NEE sofreu atitude de rejeição, e de acordo com Goffman (1988, p.12) estigma se traduz :

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torne diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande.

Segundo o autor a identidade social do indivíduo diz respeito aquela que esse sujeito procura apresentar aos outros no meio de convívio social, podendo portanto, ser construída pelo próprio indivíduo, que busca encobrir ou ressaltar algo que considere indesejável e que venha prejudicar a sua entrada em determinado grupo, como pelas pessoas com as quais convive, na forma de traços ou condutas que apresente. Entretanto, a identidade pessoal, trata dos traços e características que o indivíduo se reconhece como dele e que o identifica como único. Podem ser reconhecidos esses traços como positivos ou negativos se baseando no referencial que ele constrói de si mesmo, antes mesmo do contato com a sociedade. Entretanto, podendo a vir a ser encobertos ou super valorizado ou exaltados no relacionamento do sujeito com os outros. Sendo por meio da identidade pessoal que o indivíduo pode manipular o estigma, ou seja, reconhecendo suas características e procurando maneiras de exaltá-las ou encobertá-las de forma a tirar proveito em circunstâncias, onde ele poderia ser estigmatizado. Dessa maneira esse aluno da 7ª série manipulava o estigma, quanto à situação de rejeição, ficando quieto em sala de aula e logo que se via sem a presença do professor, corria a sala da diretora e relatava o que tinha acontecido, delatando os colegas e professores.

Na sequência, o professor subdividiu o tema em tópicos e orientou os grupos, que logo buscou entender a sua parte na pesquisa e em seguida foi agendado as apresentações dos grupos, dali a uma semana; foram orientados a irem a biblioteca

buscar mais informações a respeito do tema, no horário do contra-turno, já que a maioria mora na comunidade, em seguida foi feita a chamada, para atualização do diário de classe. Dessa maneira o professor considerou que resolveu a situação, mas na verdade deveria

Na sala dos professores, o relacionamento entre os pares obedece a um clima respeitoso, onde todos se conhecem há muito tempo, trocam experiências, relatam o que ocorreu durante as aulas ministradas, falam de situações do cotidiano ocorridas em sala de aula.

A equipe gestora estava sempre presente em todos os momentos em que fomos ao *locus* da pesquisa, há revezamento de horário com o vice-diretor, secretaria e o educador de apoio, trabalham em forma de escala de maneira a ter sempre um responsável pela gestão acompanhando as atividades do cotidiano escolar nos três turnos, observamos que é dado atendimento as famílias quando necessário, entretanto, no relato da gestora:

Queixo-me da ausência de algumas famílias dos educandos com NEE, mesmo quando solicitadas para comparecerem a escola afim, de juntos resolvermos problemas e conflitos dos seus filhos e até mesmo da evasão desses educandos, essas famílias se omitem, se esquivam de comparecer e participar da vida escolar dos seus filhos, achando que trazê-los e vir buscá-los na escola, já é tudo, acham que cumprem seu papel de pais. (caderno de campo).

Sendo assim, retomamos a afirmação de Sanches (2001), trabalhando o contexto de sala de aula, reforça a importância de dar oportunidade aos pais de verem como se comportam seus filhos e como reagem às tarefas a eles solicitadas. O desconhecimento do que acontece na escola gera afastamento, e por não compreenderem o papel e as funções da escola de hoje se faz necessário trazer os pais para o processo de desenvolvimento dos seus filhos, sem acusação de ausência, e de nada fazerem, por estarem cansados de tantas tentativas frustradas e pouco progresso, muitas vezes transferindo a culpa desse fracasso para os outros.

Nesse sentido, lembramos aqui Peniagua (2004) que adverte quanto a comunicação, essa deve ser feita na forma de intercâmbio de informação tanto maior quanto for a necessidade educativa especial do educando. A comunicação permanente entre a escola e a família deverá ser efetivada por contatos diários, através dos possíveis meios de comunicação oral (telefone), escrito, e-mail, etc., de

maneira que minimize as dificuldades de expressão das próprias crianças, sendo levada em conta a melhor maneira que viabiliza as peculiaridades da família, e que esteja dentro das possibilidades da escola.

A legislação deixa claro, no ECA (Lei nº8.069/90), que no seu artigo 53, enfatiza os objetivos da educação nacional, repetindo os princípios constitucionais e os da LDBEN, mas deixando claro em seu parágrafo único que “[...] é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Fica evidente na legislação que se espera da comunidade escolar um o caráter de comunidade participativa e ampliada para além dos muros escolares, com foco no compromisso de uma educação cidadã.

Assim, ao refletir sobre o papel da gestão e, especificamente, dos diretores no investimento em estratégias capazes de contribuir para o combate de todo tipo de discriminação e violência nas escolas, visto que está se localiza em área de favela, com alto índice de delinquência. De acordo com Abromovay (2004) a participação da comunidade, muitas vezes, preenche determinadas carências das escolas. Como na maioria delas há dificuldades para obtenção de recursos para investimentos, notadamente os de infra-estrutura, sendo possível se fazer pequenas reformas com a participação de moradores e comerciantes locais.

Nessa perspectiva, Abramovay (2004, p.94) ainda nos afirma que os gestores são aqueles que,

conduzem um trabalho que é de muitos: professores, alunos, familiares, e outros atores, criando condições de participação de toda comunidade escolar no planejamento e nas decisões, a partir de ações que não limitam a consultas e votações, mas que demandam um envolvimento reflexivo e propositivo.

Contudo, a escola deve trabalhar em conjunto com a comunidade escolar. Nesse sentido nos reafirma Mantoan (2006a, p.48) que,

a descentralização da gestão administrativa é condição para que se promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos, e é promovida por meio da atuação de conselhos, dos colegiados e das assembléias de pais e de alunos[...] Ao serem modificados os rumos da administração escolar, os papéis e a atuação do diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático e readquirem teor pedagógico.

Foi observada nessa unidade de ensino práticas integralistas, onde ainda é atribuída aos dois educandos com NEE (mental) uma identidade que os mantêm excluídos, ou seja, no grupo de aluno com deficiências, rotulando-os de limitados, mesmo freqüentando uma sala de aula regular.

4.5.3 Escola E.03

A entrada do turno é desorganizada percebemos gritos, risadas, empurrões entre os alunos, há pouco menos de um ano, a equipe gestora passou por um processo de intervenção e processo administrativo, tendo seu trabalho de gestão avaliado de forma negativa pela comunidade escolar, de acordo com Fanfani (2005, p.2), os jovens que atualmente,

frequentam a escola pública [...] de ensino médio encontram uma instituição que pouco tem a ver com os projetos de vida e futuro que fizeram para si e que , por causa disso, têm encontrado dificuldades em dar sentido para este espaço que “[...] não cumpre nenhuma função em seus projetos de vida.

Desse modo, foi selecionada uma equipe gestora retirada do corpo docente da própria escola, que estão administrando interinamente, assumiram o compromisso de reorganizar a unidade escolar, Na visão de alunos e professores já se percebe avanços, medidas emergenciais foram tomadas, com o apoio dos professores em relação às ausências dos mesmos, a grande maioria do corpo docente se mostra satisfeitos passando, inclusive, há honrar seus compromissos profissionais, como cumprir regularmente sua rotina de trabalho, possibilitando a escola se estruturar seus processos pedagógicos cotidianos foi solicitada a toda comunidade escolar colaboração e empenho, necessárias para uma transformação efetiva, também está se retomando o acompanhamento das metas e ações estabelecidas no PPP. Pois no desabafo dos interventores,

a omissão dos professores na elaboração e participação efetiva nas ações que foram acordadas no projeto político pedagógico (PPP), configura-se como desinteresse, desconhecimento da (LDB, ECA, PCN's e até das políticas públicas do Estado de Pernambuco), legislação que garante aplicação da lei, estamos tendo dificuldade para afastar práticas centralizadoras aplicadas pela gestão anterior, onde o PPP estava desatualizado, não continha ações voltadas para os alunos com NEE (caderno de campo).

Segundo Veiga (2006, p.13,14) o PPP, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativistas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola.

Na sequência, observamos que na turma da 7ª série C do ensino Fundamental II, o aluno com NEE (mental), fica um tanto apático, não se envolvendo com a turma, na aula de Matemática não se percebe sua participação e interação. Durante a aula dos demais professores é estimulado a interagir como, por exemplo, nas aulas de Português e Geografia. Contudo, sem que haja percepção de avanços. Segundo Rodrigues (2006, p.301) seu conceito de “Inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”.

De acordo com o relato descrito anteriormente, esse aluno com NEE, não consegue superar o estigma que carrega e nos argumentos de Goffman (1988) esse rótulo, essa concepção que o educando tem de si mesmo chama-se no entender do autor de identidade social virtual e identidade social real. Sendo o que se espera de alguém, como características, atitudes, bem como potenciais que um indivíduo venha demonstrar ou possuir. Podendo essa identidade social virtual ser confirmada ou ser desmentida pelo indivíduo por meio de sua identidade social real, quando ele demonstra o que ele realmente é. O enfrentamento dessas duas identidades pode gerar tanto aceitação quanto a estigmatização no indivíduo. No caso do aluno em questão, parece que a identidade real dele entrava em conflito com a identidade social virtual do aluno em sala de aula, pois, além de não interagir com a turma, não possuía o comportamento desejado pela equipe docente da escola. Essa situação apresenta uma,

[...] discrepância entre a identidade social e a virtual, como, a que nos leva a reclassificar um indivíduo antes situado numa categoria diferente, mas igualmente prevista [...]. Observe-se também, que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com os estereótipos que criamos para um determinado tipo de indivíduo (GOFFMAN, 1988, p. 12,13).

Entretanto, em ambiente extra-classe, no recreio o referido educando interage com os colegas de forma extrovertida mantendo diálogo com seus pares, sendo observado ainda, um comportamento reivindicatório de forma consciente dos seus direitos, fazendo-se presente na sala da direção, reclamando da gestão, dos professores e do que acha errado.

Com base nos relatos dos gestores (diretor, vice-diretor e educador de apoio), o processo de formação continuada é quase inexistente, pois raramente os professores comparecem as capacitações, quando ela é oferecida pelo SEDUC, inúmeras são as desculpas: alegam falta de tempo, excesso de trabalho, da mesma forma, inexistem momentos coletivos destinados ao planejamento, à troca de experiências. O que ocorre, verdadeiramente, são rápidas reuniões no início e final de cada semestre para discussão dos problemas escolares, e análise das notas dos educandos. Silva (2011, p.24), nos afirma sobre a questão de formação de professores que “as necessidades emergem dos contextos profissionais em que estes se inserem, sendo condicionadas pelas representações que estes têm dos mesmos”.

Os docentes ficam divididos na demonstração de satisfação com a escolha da equipe interventora, os gestores estão sempre presentes na sala dos professores, antes do início do turno repassando informações pedagógicas, e do interesses dos educadores. Os professores mantêm clima cordial, mesmos os que não concordam com as tomadas de decisões da equipe interventora, mantêm no convívio diário bom relacionamento, procurando colaborar com os colegas interventores, a relação com a comunidade é tida como pacífica. Atualmente, a própria escola gerencia pequenas manutenções, aquisição de material didático e parte da merenda escolar por meio de verbas recebidas pelo governo federal e estadual, cujo uso segue um plano elaborado pela gestão e docente. Porém, a ausência de prazos estabelecidos para o repasse destas verbas ao longo do ano letivo, por vezes, cria imensos e inaceitáveis intervalos entre cada parcela recebida que, além de gerar dívidas, inviabiliza a destinação para ações verdadeiramente planejadas do projeto político pedagógico (PPP), contribuindo para que ações muitas vezes só constem no papel.

Nessa observação, foi possível perceber ao nível de sala de aula e das práticas de ensino, a falta de conhecimento da legislação internacional e nacional (LDB, ECA, PCN's, e Políticas Públicas do Estado de Pernambuco) entre outras, que leve a mobilização do professor e/ou da equipe escolar em torno de uma mudança de paradigma.

4.5.4 ESCOLA E.04

Na observação direta realizada no espaço escolar, da referida escola onde acontecem às aulas do Projeto Travessia, turma A, no turno da noite, contando com a frequência de vinte e dois alunos.

O período noturno de uma escola geralmente carrega o estigma de ser mais fraco, turno que historicamente sempre atendeu educandos que estavam fora de faixa, alunos adultos que por diversas razões, em algum momento da vida escolar, foram excluídos do espaço, e depois resolveram voltar, na esperança de resgatar o tempo perdido. Acrescida a isso, é sabido que a maioria desses alunos trabalha durante o dia, e acredita-se no senso comum que os professores tendem a ser menos rigorosos nas ministrações dos saberes e exercícios em sala de aula para não sobrecarregar os alunos já cansados da extensa jornada de trabalho.

Atualmente, o período noturno tem modificado seu contexto um pouco. Deixou de ser frequentado apenas por educandos adultos que resolveram voltar e terminar sua formação acadêmica, para receber, também, jovens educandos que interromperam seus estudos, que não se encontram fora de faixa etária e que, por necessidade precisam trabalhar durante o dia para colaborar com o sustento da casa ou de suas necessidades. Por esse motivo não podem estudar no período diurno.

Nessa escola, a forma de enxergar o período noturno tem sido acompanhado com mudanças e, por isso, com a implantação do Projeto Travessia, no período noturno, foi possível perceber durante o trabalho de observação na sala professora **P.05,**

uma resignificação da prática pedagógica inclusiva pela docente e pelos alunos, pois a metodologia utilizada cotidianamente é baseada em rotinas que engloba dinâmica

baseada na temática do dia, contextualizando-a, em seguida vem a problematização voltada para o tema que vai ser estudado, na sequência foi assistido uma tele-aula na TV de quinze minutos, com conteúdos a ser estudado, proposta a leitura de imagem (o que viu, ouviu, e sentiu) procura despertar os sentidos, buscando informações sobre o que ele entendeu que aflore o que já existe de saberes adquiridos por eles, a respeito do que foi visto, a professora faz a ministração dos saberes, tirando dúvidas em seguida, motivando a participação de toda turma, em seguida fazem exercícios no livro didático em grupo, é respeitado um tempo determinado para conclusão dos exercícios, todo dia tem que ser feito a socialização das atividades estabelecidas, a avaliação é diária averiguando a aprendizagem do que foi proposto, sempre priorizando os trabalhos em grupo, levando o aluno a ser capaz de buscar seu próprio conhecimento (caderno de campo).

Portanto, o educando conclui o ensino médio em 18 meses, perfazendo vários módulos, cada módulo é formado por no mínimo duas disciplinas, no momento observado estava sendo trabalhado o módulo de Biologia.

Entretanto, a queixa dos educandos do período noturno, se refere à exclusão na participação de algumas atividades festivas, passeios, propostos pela escola.

No contexto de práticas pedagógicas inovadoras, Sanches (2001, p.91) considera:

Uma escola inclusiva tem de ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e essa diferença servir para enriquecimento do grupo e de cada um em particular. [...] Numa escola inclusiva todos são diferentes e tem que se contar com essa diferença para criar ambientes estimulantes de aprendizagens.

A publicação: Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, a Escola Comum Inclusiva (MEC), nos afirma que a escola das diferenças, é a escola na perspectiva inclusiva, é, a pedagogia apresentada tem como mote questionar, contrapor-se, refletir, discutir, colocar em dúvida, ressignificar as práticas que, têm levado muitos a exclusão, devido a adotarem processos de ensino de aprendizagens, impostos e firmados na exclusão dos diferentes, de forma que esses educandos são direcionados para ambientes educacionais à parte do processo regular. A escola comum se constitui inclusiva quando trabalha as diferenças dos educandos com NEE diante do processo educativo e foca à participação e o progresso de aprendizagem de todos, aplicando novas práticas e técnicas pedagógicas, se fazendo necessários a atualização e desenvolvimentos de novos conceitos e práticas pedagógicas e educacionais que condizem com a inclusão.

Um ensino para todos os educandos há de se diferenciar pela qualidade. O grande problema a ser vencido é fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma construção a ser assumida por todos que fazem parte do sistema educacional. Um ensino de qualidade necessita de iniciativas que enreda com professores, gestores, pais, especialistas, alunos e profissionais que formam uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, também é ao mesmo tempo, é construído por cada uma delas, segundo sua intencionalidade educativa.

Foi percebida nessa escola, que os resultados do investimento no caráter coletivo se traduzem no fato de que da escola, há envolvimento, participação na elaboração e acompanhamento das metas estabelecidas no PPP. Oportunizando um exercício reflexivo do processo para tomadas de decisões no seu espaço educativo, de todos os seus atores.

4.5.5 Acessibilidade: direito ao acesso, à participação e à aprendizagem dos educandos com NEE

Quanto à questão arquitetônica em nossa visita ao *locus* da pesquisa observamos que todas as quatro escolas passaram por reformas estruturais, onde ganharam novos espaços e outros foram ampliados.

E.01 Ganhou uma sala de recurso, um teatro, uma quadra de esportes (em construção), a escola foi projetada em dois pisos, sendo o acesso feito com rampas e corrimões nas áreas de maior circulação, as salas são amplas e as portas largas obedecendo à recomendação técnica.

E.02 Passou por recente reforma onde teve suas instalações ampliadas, teve o acesso melhorado, corredores alargado, rampas de acesso, corrimãos instalados, portas das salas alargadas, ganhou uma biblioteca onde foi respeitado espaço livre entre estantes para cadeirantes andarem livremente, nos espaços novos foram respeitados o critério de portas largas.

E.03 Mesmo passando por reforma foi a única que não foi contemplada com ações de acessibilidade, não sendo visíveis adaptações como corrimãos, banheiros adaptados, rampas, sinalização em portas em Braille, portas largas entre outros aspectos.

E.04 A escola foi construída em uma área maior de 707.37m², distribuída em três pavimentos, térreo, 1º e 2º andares. A escola tem seu acesso feito por rampas e corrimões. As salas de aula são amplas e arejadas, com entrada largas, ganhou uma biblioteca e auditório, laboratório de informática com portas largas, com passagem adequada para cadeirantes.

O Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, em seu Artigo 9, quanto a acessibilidade:

- A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como a rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros.

Podemos observar que três quartos das escolas já foram contempladas com ações voltadas para a acessibilidade dos educandos com NEE, ações essas, que fazem parte das políticas públicas do governo de Pernambuco, em obediência as leis, esperando que essas providências efetivem o acesso, ingresso e permanência dos educandos com NEE nas respectivas escolas.

4.5.6 Barreiras e Avanços identificados na observação direta

Pretendemos enriquecer esta discussão a partir da análise dos dados coletados através da observação direta que realizamos do cotidiano das quatro escolas pertencentes à GRE Recife- Sul registrado em um caderno de campo.

Compilamos os resultados das referidas observações anteriormente relatadas. Buscando respostas para a nossa problemática e de acordo com nossos objetivos procuramos mapear e des(construir) a produção discursiva dos docentes em relação a sua prática inclusiva, dispensada aos educandos com NEE. Identificamos quais as barreiras e obstáculos enfrentados que dificultam a aprendizagem e também os avanços já conquistados, que possibilitam serem agentes facilitadores da prática educativa dos professores na implantação de uma educação numa perspectiva inclusiva. Buscamos perceber se os discursos e as leis que norteiam a LDB e políticas públicas do Estado de PE estão presentes nos discursos dos docentes e em suas propostas inclusivas. Para complemento da compreensão a respeito da observação direta realizada e na pretensão de fazermos uma análise mais abrangente e funcional dos dados, escolhemos sintetizar os mesmos, em quadro que está explicitado a seguir, referente ao lócus observado.

Quadro VI: Barreiras e Avanços à aprendizagem, observados nas escolas **E.01, E.02, E.03, E.04.**

BARREIRAS	AVANÇOS
• Desconhecimento da legislação internacional e nacional (LDB, ECA, PCN's, políticas públicas do estado de Pernambuco) entre outras; quanto às leis e direitos, referentes aos educandos com NEE; • Silenciamento de preconceitos (estigma) no atendimento dos educandos com NEE; • Não cumprimento da lei a respeito da acessibilidade, escola que passou por reforma recentemente e não teve os critérios respeitados; • Práticas integralistas, ancoradas pela metodologia tradicional;	• Organização da equipe gestora da escola integral, sinalizando processo democrático, com boa articulação com as famílias dos educandos com NEE; • Possuir sala de recursos multifuncionais; • Ter em seu quadro funcional professor itinerante e intérprete de língua de sinais (LIBRA), auxiliando o professor em sala de aula (saberes, exercícios, avaliação); • Reconhecimento quanto ao respeito às diferenças; • Boa receptividade ao atendimento de educandos com NEE, no ensino

• Não envolvimento na participação, elaboração e implementação do PPP; • Não há contemplações de ações inclusivas no PPP; • Políticas públicas muito tímidas quanto à formação dos professores. • Não permanência de alguns educandos com NEE na escola, devido a diversos aspectos. • Ausência de envolvimento da família no processo inclusivo.	regular numa perspectiva inclusiva; • Os critérios técnicos de acessibilidade sendo respeitadas rampas, corrimãos, portas largas, banheiros adaptados, sinalização de portas entre outros; • Diminuição das barreiras de comunicação (implantação de tecnologias assistivas); • Escolas que trabalham com o Projeto Travessia.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Chegamos ao final da nossa trajetória descritiva e consideramos importante registrar que o material coletado nos conduziu a uma busca lógica, peculiar, particular e interna do universo que analisamos, considerando que a observação direta propiciou a construção de um dispositivo de interpretação e nos provocou instigantes reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, dissertamos sobre Inclusão Escolar: entrelaços, discursos e prática no ensino público GRE Recife-Sul, no estado de Pernambuco, buscando compreender a relação entre o discurso e a prática educativa, numa perspectiva inclusiva, referente ao atendimento dado aos educandos com necessidades educacionais especiais – NEE, sendo os mesmos elementos relevantes para a realização dessa investigação.

Segundo Ainscow (2003), “o debate contínuo sobre significados e distinções da ‘educação inclusiva’ reflete a confusão atual sobre conceitos e linguagem neste campo de conhecimento”. Esse contexto ‘frouxo’ colaborou para a redução de mudanças necessárias e urgentes com foco de alcançar educação de qualidade para todas as crianças no planeta, não estando atrelado quem elas são de onde e como elas vivem, bem como são suas necessidades ou potenciais e habilidades. Nesse olhar, procuramos basear as nossas análises pautando como referência a fala dos docentes, na qual expressam suas práticas inclusivas cotidianas, como essa prática vem contribuindo para a viabilização e implementação de uma escola inclusiva, de acordo com a legislação em vigor na aceitação e respeito às diferenças.

Diante dessa situação e com a pretensão de iniciarmos esta investigação, foi elaborada uma problemática e definidos três objetivos acerca dos discursos e a prática pedagógica inclusiva. Para que fosse possível a realização desta pesquisa, fizemos nos meses de novembro e dezembro de 2010, dezesseis entrevistas semi-estruturadas e visitas ao *locus* da pesquisa, onde realizamos observação direta. A amostra da pesquisa foi composta de quatro escolas de ensino regular da GRE Recife-Sul. A presente investigação tem limitações e não pode ser generalizada a todos os docentes do ensino regular pertencentes à GRE Recife-Sul, ou a todos os docentes do estado.

Para darmos respostas à problematização e os objetivos definidos como norteadores dessa investigação, procuramos interpretar os resultados dos dados obtidos à luz da fundamentação dos teóricos que estão registrados na fundamentação teórica desse estudo. Refletimos diante dos resultados obtidos da amostra, através das três formações discursivas estudadas, da observação direta

realizada e as relacionamos com a literatura que aprofunda essa temática. Com isso, constatamos que a reunião dos dados nos possibilitou fazer um confronto entre os instrumentos utilizados (análise de discurso e observação direta). A pesquisa em estudo aponta para as seguintes conclusões: os professores têm conhecimento superficial sobre legislação internacional e nacional, no que diz respeito às leis vigentes que permeiam os direitos dos educandos com NEE, mesmo que esses dispositivos legais apresentem ambiguidades e lacunas, favorecendo um descompromisso na tomada de atitudes para ressignificação de sua prática inclusiva. Alguns dos entrevistados em seus discursos apontam conhecimento restrito dos direitos e avanços já conquistados em resgate à cidadania garantida pela legislação. Compreendemos a partir da ótica de Cury (2000), que o contorno legal pressupõe limites de atuação: os direitos, os deveres, proibições, enfim regras, Causando efeito impactante no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as implicações e suas consequências.

Os discursos proferidos pelos docentes deixaram claro que há existência de dificuldades de lidar com as diferenças, e até alguns tentaram mascarar suas concepções deixando compreensível que há um hiato entre os discursos e as práticas educativas em seu cotidiano. Em contraponto, vimos de maneira pontual poucos professores que trabalham construindo junto com os educandos uma prática pedagógica numa perspectiva inclusiva, entre eles os do Projeto Travessia, que respeita as diferenças e utiliza novos recursos para aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Também podemos registrar os docentes que trabalham com educandos com NEE (surdez), percebendo interação na relação docente-aluno e aluno-turma; respeitando suas singularidades (cultura do surdo, sua língua de sinais – LIBRA), onde lhes foi ofertado, na pessoa do professor itinerante, o atendimento especializado em auxílio ao professor regular, disponibilizando sala de recursos multifuncional e materiais especializados, materiais definidos por Mazzotta (2006) como materiais de trabalho especialmente desenhados e adaptados; elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal que possibilitem autonomia e a segurança; elementos que facilitem a comunicação, a informação e a sinalização; adaptações ambientais, entre outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal total ou assistida. Sendo muito relevante na conquista dos saberes.

Entretanto, podemos compreender nos discursos e perceber na observação direta que a maioria dos docentes traduz práticas ainda integralistas, confirmadas nos discursos presentes nas formações discursivas, pautadas ainda numa tendência de educação tradicional e conservadora, onde a aceitação às diferenças e o preconceito muitas vezes são silenciados.

Nesse sentido, também encontramos nos discursos dos docentes um silenciamento ao tratar esses elementos (preconceito e diferenças). É importante ressaltar que não encontramos nos discursos de nenhum docente, traços sobre os mecanismos de exclusão, ainda presente no contexto educacional brasileiro. As práticas excludentes continuam segregando os educandos com NEE. Em contraponto com os discursos encontrados e analisando as práticas observadas, concluímos que há exclusão a partir da prática integralista. Visualizamos situações em que os educandos vistos como diferentes são excluídos. Em contrapartida, nos discursos dos docentes que consideram que os educandos com NEE devem estar na sala de aula regular, fazendo até referências de como é importante se respeitar as diferenças e que todos são bem-vindos à escola, com isso, configurando-se na visão dos mesmos a “inclusão”.

Continuando nossas análises, chamam a atenção nos discursos, além das contradições acima relatadas, as questões inerentes à participação na elaboração e acompanhamento das ações e metas do projeto político pedagógico (PPP). Observamos escolas com PPP desatualizados e engavetados, bem como o não envolvimento do professor, além de não ter sido contemplada no referido projeto ações inclusivas em obediência à legislação vigente, na utilização das adaptações curriculares como recurso e os critérios de avaliação, levando-se em consideração a perspectiva inclusiva. Podemos chegar à conclusão, a partir desses relatos que a não participação dos docentes na construção do PPP, nem nas discussões sobre a intencionalidade educativa de sua realidade, não sendo privilegiada a aprendizagem em lugar dos conteúdos de ensino, bem como as formas de avaliar os alunos com NEE, levando-se em consideração os pressupostos que permeiam a inclusão, são consideradas barreiras e entraves para (re)significação do processo.

Portanto, diante dos cenários e contextos em análise, percebemos, apesar das diferentes práticas e ações pedagógicas, uma abordagem tradicional sendo vivenciada, com indícios de perpetuação da reprodução social e ideologias dominantes, em que o professor transmite a ideia de ser o detentor do saber, não

existindo em sua prática traços reflexivos. Fazendo um recorte exemplificamos o Projeto Travessia onde visualizamos uma oportunidade de socialização do conhecimento, para construção da autonomia, autoconfiança, cidadania, com respeito às diferenças, através das construções e ampliações do universo conceitual e leituras críticas, onde o educador deste método de ensino leva em consideração às diferenças, o interesse, a participação do aluno e interação com o grupo. Há registros dos aspectos observados para aperfeiçoar o seu olhar sobre a turma, respeitando a disponibilidade e autonomia, valorizando sentimentos e percepção e o entendimento sobre a necessidade de inclusão para garantir a qualidade de ensino e edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tal o professor se utiliza de multimídias, do apoio de um professor itinerante e de formação continuada para que o professor do ensino regular possa disponibilizar melhor acompanhamento, garantindo assim a inclusão dos educandos com NEE numa perspectiva inclusiva, visto que é um direito do aluno e dever do Estado garantido pelas políticas públicas do Estado de PE.

Registramos nos discursos relatos sobre as questões de acessibilidade, consideradas como avanços conquistados sob a supervisão do Ministério Público que se incube de fiscalizar o cumprimento dos critérios estabelecidos por lei. Quanto ao aspectos atitudinais em relação à comunicação, visualizamos que já há escolas que disponibilizam uma organização de recursos técnicos e de serviços, afim de contemplar a acessibilidade pedagógica e de comunicação visto que em muitas há implementação das salas de recursos multifuncionais. Em contrapartida, encontramos diversos relatos de que a escola regular não está preparada para receber o educando com NEE, por vários aspectos já citados anteriormente.

No tocante à formação de professores, tratando-se da inclusão no ensino regular, os professores relatam estar despreparados para o atendimento dos educandos com NEE, considerando necessária a presença do professor especializado para suporte no processo ensino-aprendizagem. Constatado a sua importância na interação curricular, percebe-se ser insuficiente a priorização e acompanhamento por parte do sistema de ensino, quanto ao cumprimento das políticas públicas, no que diz respeito à formação continuada e especializada dos docentes.

Nossa expectativa permeia-se no enfoque dado às análises feitas sobre a relação dos discursos e prática dos docentes do ensino regular da GRE Recife-Sul,

contribuindo para viabilização e implantação de uma escola inclusiva em consonância com a legislação vigente e tolerante no respeito às diferenças, tornando possível uma nova realidade, onde seja construída uma mudança de atitudes, além de empenho e do compromisso enfático da comunidade educativa em ressignificar suas práticas didático-pedagógicas, no que diz respeito à educação numa perspectiva inclusiva.

Após a finalização deste trabalho, consideramos que esta investigação constitui um contributo pertinente à problemática estudada. Na nossa compreensão, ficou claro que os entrelaços, discursos e práticas docentes na GRE Recife-Sul necessitam ser ressignificados à luz das perspectivas da educação inclusiva, cuja figura e concepção do professor são de total diferencial para que haja uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os que a ela sejam inseridos tenham educação voltada para igualdade e respeito às diferenças, resgatando o discurso de Mantoan (2006), pois os problemas existem sim, mas a inclusão não pode ser mais ignorada, temos que responder aos contrapontos da escola inclusiva com o sentido completo que damos à escola que queremos para todos os brasileiros – uma escola que reconhece e valoriza as diferenças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas| Miriam Abramovay ET alii. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Educação Especial. Entrevista. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002 >. Acesso em: 17 de julho de 2010.

_____. Compreendendo a Educação Inclusiva. In: Rodrigues, David (Org.). **Perspectiva Sobre Inclusão**. Portugal, Porto, 2003.

ALMEIDA, M^a das Graças A. A. **A Construção da Verdade Autoritária**. São Paulo: Humanitas. SFLCH-USP, 2001.

APPLE, M. W. A. Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional?.; In: Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Referências bibliográficas. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 15287**: Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2005.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil**. V.30.n1. São Paulo. Educação e Pesquisa. jan-abr, 2004, p.11-13.

BATISTA, Cristina Abraches Mota. **Educação Inclusiva: Atendimento especializado para a deficiência mental**. 2.ed. Cristina Abranches Mota, Maria Tereza Eglér Mantoan. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BAUMEL, Rosely C. R. de Carvalho. Formação de Professores: algumas reflexões. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro (Orgs.). **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, Ed: Campus, Trad. Carlos Nelson Coutinho, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia** (Org.) Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **A ordem dos discursos**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **O Poder Simbólico**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a.

_____. **Escritos de Educação** (Org.). Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A Economia das Trocas Linguísticas:** O que falar Quer dizer. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **A Distinção:** Crítica Social do Julgamento.1930-2002. Porto Alegre: Zouk, 2008a.

BRASIL. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria CENESP/MEC, nº 69.** De 28 de agosto de 1986. Brasília DF. 1986.

_____. Conselho Nacional da Saúde. Ministério da Saúde. Diretrizes e Normas **Regulamentadoras de pesquisa envolvendo Seres Humanos** – Resolução 196; Brasília, 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei nº8. 069/1990. Brasília: 1990.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, 23 dez.1996.

_____. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência** – PNIPD. Brasília: Ministério da Educação e do Esporte, 1989.

_____. **Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência.** Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Decreto 5.296/2004.**Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, Diário Oficial da União, Brasília, 02 de dezembro de 2004.

_____. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva.(Org.), **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns na Rede Regular.** 2.ed. rev. e atualiz. Brasília. Procuradoria dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. Coordenação geral SEESP/MEC - MEC - Brasília, 2005.

_____. Ministério de Educação Especial, **Inclusão-Revista da Educação Especial** - Out / 2005.

_____. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRITO, L.F. **Integração social e educação dos surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUENO, J. G.S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação dos professores: algumas considerações. *In*: Bicudo, M. A. e Silva Júnior, C.A.(Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional** – Vol 1. São Paulo: Unesp, 1999.

CANDAU, Vera Maria.(Org.). Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas.; SACAVINO.Susana.(Org.).**Educar em direitos humanos**:construir democracia. Rio de Janeiro:DP&A, 2.ed, 2003.

CARDOSO, Marilene. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. *In*: MOSQUEIRA, Juan. M.STOBAUS, Katiuscha (Orgs.) **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de Alunos com deficiência às escolas e Classes comuns**: Possibilidades e Limitações. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Rosita E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Salto para o Futuro. Sec. de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

_____. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola Inclusiva:** a Reorganização do Trabalho Pedagógico – Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Discursos pela Interculturalidade no Campo Curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990.** Recife: Bagaço, 2005.

CASTRO, M^a Antonieta Brito de. **Inclusão Escolar:** das intenções à prática; Um estudo da implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal/RN. Campinas, 1997.

COOL, Cesar. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Álvaro Marchesi, Jesus Palacios & Colaboradores, **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2.ed., São Paulo: Artmed, 2004.

_____. **Temas em educação especial.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

CORREIA, Luís de Miranda. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. **Inclusão e Diferença:** doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.).São Paulo: Sumus, 2006.

COSTA, M^a Margarida Dias. **Desafios da Educação Inclusiva: Um Estudo Sobre Representações e Expectativas dos Professores do Ensino Regular Face aos Professores de Apoio Educativo.** UFHT:Lisboa, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DELLARI, Dalmo. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.

DEMO, Pedro. **Charme da Exclusão Social.** Autores Associada. Campinas, 1997.

ESTEBAN, M^a Tereza. **Avaliação e fracasso escolar:** questões para debater sobre a democratização da escola. Revista Lusófona nº 13. 2009. pp. 123-134.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** Brasília. Ed. Universidade de Brasília, 2008.

FANFANI, Emílio. Culturas juvenis y cultura escolar. Documento apresentado no seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional notas brasileiras. David Rodrigues. (Org.) **Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva.** Portugal, Porto: Porto, 2001.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. In: Cesar Coll, Álvaro Marchesi, Jesus Palacios (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2.ed, São Paulo: Artmed, 2004.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: David Rodrigues (Org.) **Inclusão e Educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Sumus, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GAMBOA, Sílvio. A. Sanches. A dialética na pesquisa em educação: elementos de Contexto. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997. pp. 91-116.

GARSCHAGEN, Donald. **Enciclopédia Mirador Internacional**. São Paulo: Encyclopédia Britânica do Brasil, 1987-1997.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar** (Org.). Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. *In*: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº24, 2002.

GERÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. (SEDUC) Governo de Pernambuco. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da educação. Gestão 2007 - 2010.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GISI, M. L. Vieira, M. I. ; CORRADI, E. M. Hohl, M. **O Processo de construção do projeto político pedagógico: planejamento e ação**. Revista Diálogo Educacional. V.2-n. 3-jan/jun.2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: Direito para todos os Brasileiros. **Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais/Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança Surda** – Linguagem e cognição numa abordagem sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, Nádia G.; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu: Educação para além da reprodução**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GOTTI, Marlene. Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da Educação Especial.; *In*: MARQUEZINE, M. *et al.* (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: UEL, 1998.

HADDAD, Fernando. **Entrevista**. Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, v.4, n.1, p. 6-8, jan/ jun 2008.

HOFFMANN, Jussara. O Cenário Da Avaliação No Ensino De Ciências, História e Geografia. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo.(Org.) Felipe Janssen, Jussara Hoffmann, Maria Teresa Esteban. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 20.ed., 2003a.

HOUAISS. Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa.** 1ªed. São Paulo: Objetiva, 2001.

INCLUSÃO: Revista da Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, Out.2005.

JUNG, C.G. **Civilização e transição.** Petrópolis: Vozes,1993.

JUPP, Kenn. **Viver Plenamente:** Convivendo com as dificuldades de aprendizagens. Campinas, São Paulo: Papirus,1998.

KROEFF, Adriene M. S. **Deficiência auditiva/surdez.** Construindo trilhas para a inclusão.; Márcio Gomes (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEITE, C. O Lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural. *In* Canen, A.; Moreira, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. *Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Lisboa-Portugal: Asa Editores, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção Docência e Formação, coords. Antônio Joaquim Severino & Selma Garrindo Pimenta. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas SP: Mercado de Letras, 2002.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação de Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva**: Políticas, Paradigmas, Práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCHESI, Álvaro. Jesus Palacios & Colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2.ed., São Paulo, Artmed, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes Editora da UNICAMP. 1997.

MANTOAN, M^a Teresa E. **Ser ou Estar: Eis a questão**. Rio de Janeiro: Livraria do Rio das Letras, 1997.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: edições Científicas, 2001.

_____. **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001a.

_____. **Inclusão Escolar: o que é?** Brasília: MEC-SE, 2005.

_____. **Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos**; Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, (Org.). São Paulo: Sumus, 2006.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2.ed São Paulo: Moderna, 2006a.

MARINS, Hiloko Ogihara. **Gestão Escolar: A complexa relação entre a formação e ação. Concepções teóricas sobre a formação do papel do diretor-gestor de escola**. In: Marina Graziela Feldmann (Org.). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José da S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4.ed.São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Acessibilidade e Indignação por sua Falta. *In: Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência acessibilidade: Você também tem compromisso*. 1., 2006, Brasília. Anais..Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos-Conade-Corde, 2006.

MEDINA, Teresa. Professores, pais e escolas: uma relação a construir. **Manual de sobrevivência para professores**. *In: Ariana Cosmo e Rui Trindade*. Porto: Asa, 2002.

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. Integração, MEC/SEESP, v.24. Brasília, 2002. pp.12-17.

MENEZES, M^a Aparecida. Currículo, Formação e inclusão: alguns implicadores, Marina Graziela Feldmann (Org.). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

MINAYO, M. C. S. O. **Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 ed. rev. e aprimorada. São Paulo: Hecitec, 2006.

_____. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, A. F. B. Currículo Utopia e Pós-modernidade. *In*: Moreira, A. F. B. (Org.). **Currículo questões Atuais**. Campinas SP: Papirus, 1997.

MONTANÉ, Alejandra & SANCHES, Aída. **Os professores do ensino superior: entre a performatividade da lei e as narrativas autobiográficas**. Revista Lusófona de Educação, 2010.

NADAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. **Formação de professores e escola na contemporaneidade** / Marina Feldmann (org). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: A. Nóvoa (Ed), **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1991. pp 9-32.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAROLIN, Isabel Cristina H. Aprender e ensinar. Família e escola: uma inclusão necessária. **Construindo as trilhas para inclusão** - Marcio Gomes (Org.). São Paulo: Vozes, 2009.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Cotidiano e escola:** a obra em construção. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PENIAGUA, Gena. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais; *in:* Cesár Coll. Álvaro Machesi. Jesus Palacios (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2.ed, São Paulo,: Artmed, 2004.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola:** a obra em construção. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIETRO, Rosangela Gavioli. *In:* M^a Teresa E. Mantoan; Valéria Amorim Arantes, (Org.). **Inclusão Escolar:** Pontos e Contrapontos; São Paulo: Summus, 2006.

PIMENTA, S. G.; Ghedin, E. & Franco, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PINHEIRO, Paulo Sérgio *et alii*. **Primeiro Relatório de Direitos Humanos:** realizações e desafios. São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 1999.

QUIVY, Raymond. **Manual de Investigação em Ciências Sociais,** 4.ed, Lisboa: Gradiva, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, David. **Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva**. Portugal, Porto: Porto, 2001.

_____. **Perspectivas Sobre a Inclusão**. David Rodrigues (Org.). Porto: Porto, 2003.

_____. **Inclusão e Diferença: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Sumus, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva** / Edilene Aparecida Ropoli...[et. al.].-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial;Fortaleza:Universidade Federal do Ceará, 2010.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia; CANDAU, Vera (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2.ed, 2003.

SANCHES, Isabel R. **Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor**. Portugal, Porto: Porto, 1996.

_____. **Comportamentos e Estratégias de Actuação na sala de aula.** Porto: Editora Porto, 2001.

_____. Isabel & Teodoro, Antonio. **Da integração à inclusão escolar:** cruzando perspectiva e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 2006.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **Educação Inclusiva:** Um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão. Revista da Educação Especial, Brasília, outubro, 2005.

SANTOS, Monica P.; *In:* PAULINO. A Família e o movimento pela inclusão. **Salto para o futuro:** Educação Especial: tendências atuais - Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério de Educação. SEED, 1999.

_____.*In:*Marcos Moreira Paulino(Orgs.). **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARTI, Cynthia Anderson. **A família como espelho:** um estudo sobre a moral dos pobres. 6.ed. São Paulo:Cortez, 2010.

SASSAKI, Romeo K. **Inclusão:** O paradigma do século 21. Inclusão: Revista de educação especial. v.1, Brasília: MEC/SEESP out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil.** 2.ed. rev. e aum. Campinas, São Paulo: autores associados, 2008.

SAWAIA, Bader. (Org.) **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2009.

SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente.; Monica P. Santos, Marcos M. Paulino. (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M^a Odete Emygdio da. **Da exclusão à inclusão concepções e práticas**. Revista Lusófona, 2009.

_____. **Gestão das Aprendizagens na Sala de Aula Inclusiva**. Lisboa: (CeIEF), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In Silva, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. *Coleção Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

STAINBACK, Susan B. e STAINBACK, William. **Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.) **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: A prática reflexiva. 3.ed. Brasília: Liber livros, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Lessard, C.; **O trabalho docente**: elementos para a teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. **Consultation on Special Education** – Final Report. New York, 1988.

_____. Declaração mundial sobre educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

_____. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura/Ministério da Educação e Ciência da Espanha/Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

_____. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. 22.ed. Campinas: Papirus, 2006.

VEIGA-NETO, A. Currículo e Exclusão Social. *In*: Canen, A.; Moreira, A. F. B. (orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. *Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001.

VIANNA, Heraldo. **Pesquisa e Educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch, **A formação da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. L.S. Vigotski; (Org.). Michel Cole...[et al.]; tradução

José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.- 7.ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva.** 3.ed. Rio de Janeiro: WVA,1997.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. **Família & Escola:** trajetória de escolarização em camadas médias e populares. *In:* Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (Org.). Petrópolis: Vozes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE I



TERMO DE CONSENTIMENTO

(Dos professores)

Professor da Escola _____,
jurisdicionada à GRE Recife|Sul, da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Entrelaços, Discursos e Prática no Ensino Público GRE Recife-Sul Pernambuco**, conduzida pela Discente Maria Lêda Débora de Oliveira Tavares, e sob a orientação da Profª Dra. Maria das Graças de Andrade Ataíde Almeida, docente da (UFRPE) Universidade Federal Rural de Pernambuco Integrada, concordo em participar da mesma e permitir a realização desta entrevista. Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com intuito de dar divulgação às pesquisas científicas, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Recife - PE, ____/____/____.

Entrevista

Caro professor, esta entrevista é um instrumento para coletar dados para uma pesquisa na sua área de atuação: Ensino Regular. O objetivo é fazer um levantamento dos discursos e prática educativa inclusiva. 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.

APÊNDICE II - GUIÃO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

ENTREVISTA 01

IDADE:

SEXO:

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO:

GRADUAÇÃO:

PÓS-GRADUAÇÃO:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE:

SÉRIES QUE LECIONA:

01) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos NEE acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdão, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

02) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o educando com NEE em cumprimento a LDB e PCN's?

03) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

04) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

05) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

06) Você tem investido em sua preparação pedagógica inclusiva, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia?

07) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

08) Você acha que o currículo apresentado aos educandos com NEE atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

09) Em sua opinião a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva ?

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos educandos com N.E.E, no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

APÊNDICE III – COLETÂNEA DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA P.01

IDADE: 41 anos

SEXO: Feminino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Letras

PÓS-GRADUAÇÃO: Língua Portuguesa

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 18 anos

SÉRIES QUE LECIONA: Fundamental II e Médio

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri ?

R) Sim, mas não com profundidade.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Sim, em parte, essa questão de acesso precisa ser melhorada.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Não tenho preconceito.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Sei trabalhar com os NEE, tenho os saberes, mas preciso da ajuda do professor itinerante que me auxilia no repasse dos conteúdos no caso da surdez, na avaliação e na cobrança das realizações das atividades, repassa os conteúdos que ele não entende comigo, a sala de recursos me ajuda bastante no atendimento específico das necessidades de cada educando, possibilitando um melhor desempenho da minha prática pedagógica inclusiva.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Não recebi nenhuma informação na graduação, não recebi nenhuma formação dada pela SEDUC do Estado.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) As revistas que chegam a escola, com temas pedagógicos, trazem alguns artigos referentes á essa temática procura me informar a medida do possível.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Acho que sempre aplico a linha construtivista, mas sempre levando o educando a ser reflexivo, de acordo com a necessidade vou moldando, buscando sempre estar focando sempre a aprendizagem.

8) Você acha que o currículo apresentado aos NEE atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Totalmente não, precisam ser abraçados, eles têm um tempo diferenciado, converso com o professor itinerante que me ajuda na elaboração e transcrição das provas, a avaliação deles é de forma contínua.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Acredito que a escola não está preparada, mas o processo já começou. Sou favorável à inclusão, acho que o tema deveria ser discutido com nós, professores, no intuito de que essas informações das novas mudanças possibilitam-nos a trabalhar com os alunos NEE de forma mais apropriada.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Sim, com certeza um avanço quanto a direitos à educação.

ENTREVISTA P.02

IDADE: 41 anos

SEXO: Feminino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Biologia

PÓS-GRADUAÇÃO: cursando em Ciências Biológicas

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 20 anos

SÉRIES QUE LECIONA: Fundamental II e Médio

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amesterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

R) Já ouvi falar de quase todos.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma à atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Sim, mas acho que primeiro o professor deveria receber capacitação a respeito desse tema, inclusão escolar, ele precisa conhecer os direitos dos alunos com NEE e suas aplicabilidades.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Sim, sem nenhum preconceito.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Dá para agente trabalhar com esses alunos, mas agora teria que ter mais apoio da escola e da família, o ideal era que trabalhássemos juntos, professores, o professor itinerante no contra-turno, pois a quantidade de alunos é grande com NEE na escola.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Não recebi da SEDUC nenhuma formação continuada nem especializada, tão importante para melhorar esse processo inclusivo.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Procuro na Internet, esse tema.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Misturo, construtivismo com outras teorias, focando sempre a aprendizagem do aluno, dando atenção individual principalmente aos alunos com NEE.

8) Você acha que o currículo apresentado aos (NEE) atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Em parte, atende as necessidades do aluno, a avaliação é contínua, mas presto atenção individual, aos trabalhos de grupo, seminários, prova individual.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, Primeiro deveríamos ter formação continuada, para está mais bem preparada para trabalhar com esses alunos, e também com os ditos “normais” que estarão recebendo esses alunos NEE nas turmas, pois o professor aceitando e esses alunos não, o trabalho não rende. Sendo importante a presença da

família, que a escola faça ponte entre as famílias dos “normais” e com NEE para esclarecer que tipo de necessidade ele têm, pois muitas vezes eles sofrem preconceitos (estigma) são tachados de louco, pois pensam que seus filhos serão prejudicados na sua aprendizagem pela presença do NEE na sala regular, o que não é verdade, pois seus filhos aprenderão a lidar com as diferenças. Os NEE precisam de atenção de acordo com sua deficiência.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Um avanço, não se deve isolar ninguém, à educação só funciona quando dá atendimento a todos. Há dez (10) anos atrás eles eram segregados e hoje têm conquistados direitos.

ENTREVISTA P.03

IDADE: 32 anos

SEXO: Feminino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em letras

PÓS-GRADUAÇÃO: Língua Portuguesa

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 8 anos

SÉRIES QUE LECIONA: Fundamental II e Médio

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

R) Já ouvi a respeito de alguma desses direitos, mas não todos.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Nunca participei da elaboração do PPP, já faz muitos anos que o mesmo só passa por adaptações, elaborados pela equipe gestora, só servindo para cumprir determinação do SEDUC. Não entra em discussão com os segmentos da escola. Quanto à acessibilidade a escola já tem banheiros adequados, rampas de acesso, corrimãos, portas largas, já quanto às ações pedagógicas acho que precisa melhorar.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Sim, sem preconceito, tento dar atenção, passar confiança no trato com os educandos NEE.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as

necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Acho importante, alguém que esteja mais bem preparado para me ajudar no trato com os educandos NEE, principalmente quando a deficiência que se tenha um maior conhecimento específico, como a surdez(língua de sinais), mental, Down, paralisia, entre outras, é necessário ter material específico para dar suporte para que ele adquira uma melhor aprendizagem.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Sim, superficialmente na graduação, até o momento não tive nenhuma formação pela SEC do estado, tão necessária para melhorar o meu processo inclusivo.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Pesquiso na internet, à medida que ensino novas deficiências, procuro informações em livros, revistas, jornal, revista pedagógica como Pátio, Escola. Troco experiências com outros professores que lecionam a mesma turma.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Uso a crítico-reflexivo, levando o educando a desenvolver seu senso crítico, mas não descarto as outras linhas pedagógicas, busco com isso facilitar a aprendizagem de qualidade.

8) Você acha que o currículo apresentado aos (NEE) atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Atende em parte, depende da deficiência, pois a cobrança no vestibular vai igual para todos e também a preparação para o mercado de trabalho. Procuro avaliar, no dia a dia, individualmente e em trabalhos realizados em grupo, os quais todos podem se ajudarem e todos aprendem.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, falta muito para que a escola consiga implementar o que a lei legitima e aplique ações pedagógicas eficazes que facilitem uma aprendizagem prazerosa e de qualidade.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Com certeza, um avanço na questão de direitos à educação, aos poucos está quebrando barreiras não só na escola como na família e na sociedade globalizada.

ENTREVISTA P.04

IDADE: 32 anos

SEXO: Feminino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura e Letras

PÓS-GRADUAÇÃO: Língua Portuguesa

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 8 anos

SÉRIES QUE LECIONA: Fundamental II e Médio

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

R) Já ouvi falar de alguns desses direitos, outros desconheço.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Não sei informar se o PPP já traz ações destinadas para os educandos com NEE, quanto a acessibilidade a escola já contempla sim, ela oferece esse apoio, já que temos alunos nos três turnos com NEE, temos acessibilidade com rampas, corrimãos, banheiros adequados, material pedagógico diferenciado para várias deficiências, precisa melhorar nas ações pedagógicas.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Não tenho preconceito, respeito às diferenças, e cada caso, é um caso, o professor tem que se adequar para trabalhar com eles.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) No meu caso, busquei na graduação esse conhecimento, pois me interessei nessa área, pois trabalho em ONG.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Sim, na graduação visitei várias ONGs, fiz capacitações nessa área, não recebi nenhuma formação continuada, que com certeza enriqueceria a minha prática inclusiva.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Sim, através de leitura de livros, jornal, revista, internet entre outras fontes que falam sobre esse assunto, busco está sempre informada sobre o que surgiu de novo nessa temática.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Tento me adequar a cada situação, sou tradicional, mas faço como diz Paulo Freire não vou falar de morango numa sala de aula quando eles não conhecem morango, falo de laranja que eles conhecem.

8) Você acha que o currículo apresentado aos (NEE) atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Não condiz com suas necessidades de aprendizagem, seu ritmo, eu avalio continuamente, individual e em grupo, respeitando seu tempo, buscando avaliar sua aprendizagem real.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não está preparada, muito se precisa fazer, para que todas as escolas da capital, subúrbio, zona rural, tenham acesso e permanência, uma prática pedagógica eficiente, currículos adequados, avaliação ideal, que a escola trabalhe em conjunto com as famílias e trabalhe em conjunto.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com (NEE) no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Com certeza um avanço, necessário a sua formação e que o encaminhe ao mercado de trabalho.

ENTREVISTA P.05

IDADE: 30 anos

SEXO: Feminino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Pedagogia

PÓS-GRADUAÇÃO: Literatura

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 3 anos

SÉRIES QUE LECIONA: Ensino Médio (Projeto TRAVESSIA)

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

R) Sim, não conhecia todos esses tratados e declarações.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Não sei responder, nunca participei da elaboração do PPP, não sabia desta incumbência da escola respaldada pela LDB.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE ?

R) Sim, não tenho nenhum preconceito.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Em parte, pois o projeto travessia já tem uma dinâmica diferenciada, onde posso desenvolvê-la interagindo com os alunos com NEE, sem muita dificuldade, mas se posso contar com uma sala de recursos com certeza melhorarei minha metodologia inclusiva.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Sim, em uma disciplina eletiva, mas recebi informações superficiais, até o momento não recebi nenhuma formação dada pela SEC do estado.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Procuro informações nos livros, revistas e internet.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) A linha que direciona o projeto TRAVESSIA é uma metodologia diferenciada, facilita a aprendizagem, muito boa de trabalhar, a didática aplicada no projeto tem ritmo diferenciado (menor) no trabalho dos conteúdos. Na avaliação sempre é priorizado os trabalhos em equipe, e o professor fica mais à vontade para trabalhar com eles.

8) Você acha que o currículo apresentado aos (NEE) atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) O currículo do projeto TRAVESSIA já é diferente do ensino médio, sendo mais adequado aos alunos com NEE. Os critérios de avaliação são contínuos, com participação em trabalhos de grupos.

8) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, já observamos mudanças no aspecto físico, mas não no aspecto da ação pedagógica inclusiva, precisa do envolvimento maior da família, escola, gestores, professores, todos os segmentos envolvidos no processo ensino- aprendizagem.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Com certeza avanço, no âmbito de direitos, sendo necessário que haja avanço na aplicação da lei que garante ações de implementação de políticas públicas tanto a nível nacional como no estado de PE.

ENTREVISTA P.06

IDADE: 33 anos

SEXO: Masculino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Matemática e Engenharia Mecânica

PÓS-GRADUAÇÃO: Não possui

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 5 anos

SÉRIES QUE LECIONA: Ensino Fundamental II e Ens. Médio

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri ?

R) Não, já ouvi fala, mas não com detalhes.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma à atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Acho que obedece.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Sim, não tenho preconceito.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades

específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Em algumas situações, me sinto preparado para lidar com os NEE. Acho necessário que o professor itinerante venha em meu auxílio, eles foram preparados para dar esse atendimento.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Não tive disciplina obrigatória nessa área, e não tive nenhuma formação oferecida pela SEDUC do estado.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Sim, desde o primeiro momento com esses alunos com NEE procurei saber de outros professores como lidar com eles, trocar experiências com eles, busco informações na internet.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Trabalho de forma tradicional, não tenho uma prática diferenciada para esses alunos.

8) Você acha que o currículo apresentado aos NEE atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Eu acho que o currículo não se apresenta de forma adequada para os alunos com NEE, mas avalio de forma diferenciada, para não ser injusto com eles, entendo que eles têm um tempo de aprendizagem diferente dos demais.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, poucas as escolas que apresentam uma estrutura tanto de organização de acessibilidade adequada e estrutura pedagógica eficiente.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Um avanço, para garantir o direito de que todos têm à educação.

ENTREVISTA P.07

IDADE: 35 anos

SEXO: Feminino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Pedagogia

PÓS-GRADUAÇÃO: Gestão Escolar

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 8 anos
SÉRIE QUE LECIONA: Projeto TRAVESSIA (Ensino Médio)

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

R) Tenho conhecimento dos direitos adquiridos, mas não conheço todos esses documentos.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, PDE, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Acho que sim, nunca participei de elaboração do PPP, PDE, quanto aos aspectos físicos nossa escola já apresenta acessibilidade como rampas, corrimãos, banheiros apropriados, identificação nos espaços em Braille, já as ações pedagógicas creio que precisam ser mais eficazes.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Sim, totalmente sem preconceito.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com (NEE), ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Como a didática aplicada no projeto Travessia tem um ritmo diferente do ensino médio regular, me sinto a vontade para lidar com educandos com NEE, já vou trabalhando em um ritmo diferente.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Não, e até o momento não fui convidada para nenhuma formação, que muito me ajudaria, tenho certeza que me seria dada muitas informações importantes à respeito de como melhorar a minhas ações pedagógicas inclusivas.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Sim, tenho me informado através da internet, livros, conversando com o outro professor que trabalha com a turma desses educando com NEE, que tem dificuldade de aprendizagem, pelo seu comprometimento mental.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Trabalho com a metodologia do projeto Travessia, cujo objetivo é estimular o educando a aprofundar seu conhecimento, trabalho com problematização dos saberes levando a conscientização da possibilidade deles continuarem a buscar seus conhecimentos, sua formação, mostrando que ele capaz de dar continuidade a sua formação, buscando sempre a sua aprendizagem.

8) Você acha que o currículo apresentado aos NEE atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Acho que o currículo do Projeto Travessia já é diferenciado no quantitativo de saberes, isto é, vem flexibilizado, se comparado com o do ensino regular, sendo mais adequado para os educandos NEE. Os critérios de avaliação do projeto são contínuos, com participação em trabalhos em grupos, seminários. É uma avaliação processual, comparando-se com o aluno chegou e como ele está sendo sua evolução: como se expressa, como faz leitura de mundo, sua participação nas aulas, o progresso de aprendizagem realizado pelo aluno naquele saber.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, algumas escolas isoladas observamos aspectos físicos adequados aos NEE e ações pedagógicas compatíveis com as necessidades desses educandos, mas na sua maioria nem aspectos físicos nem ações pedagógicas adequadas, precisamos que o governo não só implemente leis e ações para os (NEE) e sim implantá-las, que se faça cumprir e que acompanhe o cumprimento das mesmas.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Sim, avanço necessário para valorizar, respeitar e dignificar suas vidas, sendo necessário que toda sociedade se engaje nessas ações: escola, família, professores.

ENTREVISTA P.08

IDADE: 46 anos

SEXO: Feminino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Letras

PÓS-GRADUAÇÃO: Língua Portuguesa

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 10 anos

SÉRIE QUE LECIONA: Fundamental II e Ensino Médio

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri ?

R) Sim, mais não tenho conhecimento de todos esses direitos.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma à atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Sim, os aspectos físicos já se podem observar na nossa escola, no entanto os aspectos pedagógicos muitos estão só no papel e não na prática.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Sim, não imponho barreiras de nenhuma forma.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Não, tenho dificuldades de comunicação, pois a educanda é surda e eu não sei a língua de sinais, o que fica prejudicada a nossa comunicação, sei que ela tem por direito, que um interprete esteja presente nas aulas, mas esse direito não é respeitado, é o que diz a lei, tendo só o atendimento do itinerante que trabalha no contra turno com ela. Acho imprescindível que seu direito a um interprete seja respeitado, o que tornaria sua aprendizagem de melhor qualidade.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Não, já participei de uma capacitação dada pela SEDUC do Estado, mas seria necessária que ela fosse uma formação continuada e não pontual. E que todos os professores à recebessem na semana de planejamento no início do ano, mesmo que fosse dada por vídeo nas escola.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Sim, procuro informação na internet, livros, revista que fala desse tema, troco informações com os colegas professores que lecionam na mesma turma.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Não sei se é mais eficaz, procuro a melhor forma para que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa, não fico presa a linha pedagógica.

8) Você acha que o currículo apresentado aos (NEE) atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Acho que são muitos conteúdos, que alguns deles não serão usados no futuro, para esse educandos deveriam ser reelaborados, e adequados a sua necessidades, avalio continuamente, individualmente e em grupo, com pesquisas, respeitando seu tempo, e com a ajuda do itinerante.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, a gerência responsável pela coordenação desse setor na SEDUC deveria estar presente nas escolas para acompanhar esse processo inclusivo e verificar se as políticas públicas e leis estão sendo aplicadas e que se faça cumprir.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Um avanço, esperando que em médio prazo, possamos ver todos esses direitos implantados e trazendo facilidades para esses educandos, não só na escola como na vida em sociedade.

ENTREVISTA P.09

IDADE: 42 anos

SEXO: Masculino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Biologia

PÓS-GRADUAÇÃO: Não Possui

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 5 anos

SÉRIE QUE LECIONA: Fundamental II

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

R) Não, já ouvi falar de alguns, mas não todos.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos

critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma à atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Sim, a escola também tem salas com ensino especial e já vem contemplando ações para esses educandos, principalmente no aspecto físico, a escola passou por uma reforma e já possui rampas de acesso, banheiros adequados, e corrimões nas escadas, portas largas para cadeirantes, no meu entender ações didáticas é que precisam ser aplicadas pelos professores e gestores, com participação da família na vida escolar desses educandos com NEE.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Sim, procuro agir sem discriminação ou preconceito.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com (NEE), ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Não, tenho dificuldade de lidar com essa aluna NEE, sua deficiência é mental, e existem situações que não sei como agir para favorecer sua aprendizagem, e o itinerante me auxilia nessa tarefa, e reconheço que a sala de recurso tem papel fundamental, pois possibilita o uso de materiais apropriado para determinadas deficiências.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Não, também nunca fui convidado para participar de formação dentro dessa temática.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Sim, troco experiências com outros professores, busco na internet.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) A construtivista, não descartando as outras, fazendo uso sempre que necessário, considerando a melhor forma de levar esse educando a aprendizagem.

8) Você acha que o currículo apresentado aos NEE atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Não atende as suas necessidades, pois é bastante extenso, uso o critério de avaliar continuamente, através de apresentação de grupo, individual, respeitando o tempo diferenciado que eles têm.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não. Muito se tem a fazer, para que essa estrutura organizacional e pedagógica seja ideal, dependendo de diversos setores, governo, escola, gestores, professores, e a até da própria sociedade.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Sim, um avanço de direitos, muito merecido por sinal, não basta só ficar no papel e sim tem que ser implantada nas escolas de forma eficiente como merecem esses educandos com NEE.

ENTREVISTA P.10

IDADE: 57 anos

SEXO: Feminino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Letras

PÓS- GRADUAÇÃO: Língua Portuguesa

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 5 anos

SÉRIE QUE LECIONA: Fundamental II

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

R) Já ouvi falar, tenho conhecimento parcialmente.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma à atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) É só olhar em volta e ver que a estrutura física já foi modificada para atender as exigências da Lei. O Ministério Público já esteve aqui fiscalizando, já houve mudanças para melhor. Já trabalhei com material conseguido através de ações do PPP.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Sim, já trabalho há vários anos com educandos NEE sem preconceito.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Trabalho sem problemas, mas se houver necessidade é importante que possamos contar com a ajuda do itinerante e contar com sala de recursos com certeza facilita o nosso trabalho.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Não, na graduação, e não recebi formação dada pela secretaria e não tinha conhecimento dessas políticas públicas do estado de Pernambuco.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Sim, a internet tem me auxiliado, pois busco informação na rede, troco informações com colegas, e leio revistas e livros que me chegam às mãos, a respeito desse tema.

7) ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Eu considero as necessidades desses alunos e a partir daí trabalho na linha mais apropriada para ele conseguir uma aprendizagem de qualidade e prazerosa.

8) Você acha que o currículo apresentado aos (NEE) atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Pela minha experiência até agora, atende as necessidades, pois serão cobrados no vestibular, e no campo de trabalho igualmente, faço avaliação contínua, considero as entrelinhas, trabalho em grupo para que eles troquem experiências e assim aprendam os conteúdos, compreendo que eles tem um tempo diferente.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, tenho esperança que melhore a cada dia, tem muito a melhorar para contribuir com a formação do educando NEE, o governo precisa implantar ações e fazerem ser conhecidas e acompanhar sua aplicação, fazer valer.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Avanço, precisamos de um olhar mais comprometido e envolvimento de todos que fazem a escola, professores, gestores e família, poder público.

ENTREVISTA P.11

IDADE: 55 anos

SEXO: Feminino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Química

PÓS-GRADUAÇÃO: Não possui

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 21 anos

SÉRIE QUE LECIONA: Ensino Médio

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

R) Conheço boa parte.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Acho que Sim, não sei dizer quais.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Não tenho preconceito, pois tenho na família (um irmão e dois sobrinhos) que possui deficiências.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Dou conta do recado, acho necessário todo tipo de ajuda, precisamos de mais condições para dar atendimento a esses alunos (material, aspecto físico, e pedagógicos).

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Recebi formação, mas não continuada.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Sim, na biblioteca da escola chegou recentemente literatura à respeito dessa temática, busco na internet, revista, livros.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Procuo considerar as necessidades dos alunos NEE, a partir daí trabalho na linha mais apropriada para conseguir com que eles aprendam.

8) Você acha que o currículo apresentado aos NEE atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) O currículo deveria ser diferenciado, principalmente no Fundamental I e II, e no Ensino Médio ele já estaria enquadrado no contexto.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, o governo deveria dar mais prioridades e implementar ações voltadas aos NEE, e a família é fundamental no processo inclusivo e a gestão deve quem intermédia esse processo, se faz necessário ter na escola equipe multidisciplinar para dar atendimento à todos os envolvidos no processo inclusivo.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Avanço é preciso o engajamento de todos os atores nesse processo (escola, governo, família, professores).

ENTREVISTA P.12

IDADE: 59 anos

SEXO: Feminino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Pedagogia

PÓS-GRADUAÇÃO: Não possui

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 20 anos

SÉRIE QUE LECIONA: Fundamental II e Médio

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos NEE acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

R) Sim, conheço esses direitos em parte.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos

critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma à atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Não, nunca participei da elaboração do PPP e não tenho conhecimento de ações decorrentes do PPP, quanto aos aspectos físicos depois da reforma em que passou a escola podemos ver corrimãos, portas largas, banheiros apropriados, rampas de acesso.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Sim, sem preconceito.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Procuo atendê-los da melhor forma, mas acontecem situações em que me vejo sem condições de melhor repassar conteúdos, e que ajuda do professor itinerante é bem vinda, bem como materiais para uma melhor aprendizagem para eles.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Não, nunca participei de formação, tão necessária para um melhor atendimento aos NEE, não sabia que é exigência das políticas públicas de Pernambuco.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Sim, navego na internet, leio a respeito dessas deficiências e sobre inclusão em livros e revistas.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Misturo as linhas visando à aprendizagem.

8) Você acha que o currículo apresentado aos NEE atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Acho muita informação para (NEE), muitos conteúdos, avalio continuamente, no dia a dia, sempre buscando entendê-los, respeitando seu tempo individual e estimulando a participação em grupo.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, se faz necessário que a família esteja mais presente na escola, e que haja uma equipe multidisciplinar para o acompanhamento desses educandos.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Avanços nos direitos conquistados.

ENTREVISTA P.13

IDADE: 50 anos

SEXO: Masculino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Química

PÓS-GRADUAÇÃO: Em Ciências

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 30 anos

SÉRIE QUE LECIONA: Ensino Médio

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

R) Sim, mas sem conhecer todos esses tratados e declarações.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Sim, a escola possui sala de recurso, pois trabalha com Sala Especial regular de surdos, no aspecto físico há acessibilidade de rampas, corrimãos, portas largas, banheiros adequados, professores de língua de sinais, itinerantes que auxiliam nas ações pedagógicas.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Sim, procuro interagir com eles.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Não, considero necessária a ajuda dos professores de língua de sinais para eu melhor me comunicar com a educanda surda, pois a considero mais bem preparada para se comunicar com ela, sendo ponte entre essa aluna e a aprendizagem, já que eles (NEE) têm uma comunicação própria.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Não, visto que me formei há muito tempo atrás e não se falava em inclusão no ensino regular, e até esse momento não fui convidado a fazer formação.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Sim, olho na internet, livro, revistas, quando quero informações desse tema.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Minha linha é crítico-reflexiva, levo o aluno a pensar e ser crítico e se expressar, gosto e trabalhar em grupo.

Você acha que o currículo apresentado aos (NEE) atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Avalio continuamente, em grupo, individualmente, procuro com que eles desenvolvam senso crítico-reflexivo, no mercado e trabalho eles têm que ter o mesmo preparo que os outros.

8) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, muito precisa ser feito, tanto no aspecto físico pedagógico começando a dar uma formação continuada para os professores para que possam melhorar sua metodologia inclusiva.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Com certeza, avanço no que diz respeito à direitos na educação.

ENTREVISTA P.14

IDADE: 40 anos

SEXO: Feminino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Geografia

PÓS-GRADUAÇÃO: No Ensino da Geografia
TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 18 anos
SÉRIE QUE LECIONA: Ensino Médio

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

R) Sim, alguns já ouvi falar.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Não sei dizer se o PPP já tem esse olhar para os NEE, a escola já tem ações voltadas para eles, porque funciona sala de aula regular onde todos os educandos são surdos e tem salas de aula regular onde têm educandos inclusos, nossa escola depois da reforma está mais preparada para receber alunos NEE, elo menos no aspecto físico, mas precisa ser colocadas em práticas ações pedagógicas onde o professor se envolva mais, e possa usar a interdisciplinaridade e precisa ser revisto o processo avaliatório.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Sim, totalmente.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Tento buscar conhecimento para melhor atender esses educandos, mas consigo lidar com eles, quando encontro dificuldade, busco ajuda , converso com colegas, vou buscando soluções.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Não obtive nenhuma formação acadêmica como também nunca participei de capacitação dado pelo estado.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Sim, busco na internet, em livros, revistas, diálogo com professores da mesma turma e troco experiências.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Não me vejo presa a nenhuma linha pedagógica, procuro focar a aprendizagem e vou mesclando de acordo com a necessidade da turma ou do NEE.

8) Você acha que o currículo apresentado aos (NEE) atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Acho muitos conteúdos para o ritmo de aprendizagem dos NEE, especialmente no caso da surdez e mental onde me vejo limitada no trato da comunicação e compreensão, procuro fazer com que esses educandos participem das atividades individuais e grupais, bem como apresentação de seminários, acho lindo minha aluna surda interagir com os outros através de sua língua de sinais, onde todos aprendem com ela e até me ajudam a me comunicar com a colega surda.

9) Em sua opinião a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, a escola pública não está preparada, precisa avançar na discussão e aplicação da lei, tanto no âmbito da ação pedagógica. Muitas vezes o professor da escola pública não participa da elaboração do PPP, o projeto tem suas ações readequadas por algumas pessoas da gestão de um ano para o outro, deixando-se de discutir e refletir sua intenção pedagógica, que acarreta a não colocação de ações necessárias para produzir mudanças de sala de aula – currículo, avaliação e o envolvimento da família no processo de aprendizagem de seus filhos – que representaria ganho para os alunos com NEE.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Sim, constitui um avanço nas questões de direito à educação, onde se deve incentivar e apoiar de todas as formas, para que tenhamos uma sociedade mais justa e respeito às diferenças.

ENTREVISTA P.15**IDADE: 45 anos****SEXO: feminino****QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO: Superior Completo****GRADUAÇÃO: Licenciatura em História****PÓS-GRADUAÇÃO: História do Brasil e Educação Especial****TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 17 anos****SÉRIE QUE LECIONA: Fundamental II**

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri ?

R) Sim, tenho conhecimento de todos eles obtido na Pós-Graduação em Educação Especial.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma à atender o educando com NEE em obediência a LDB, PCN's?

R) Sim, já percebo uma melhora quanto aos aspectos físicos, de acessibilidade do prédio da escola como rampas na entrada, banheiros com corrimãos, portas largas, identificação de portas em Braille, disposição das cadeiras na sala de aula, material disponível de acordo com a deficiência, professor itinerante e a escola dispõe de sala de recurso, que disponibiliza material apropriado para o professor trabalhar com educandos NEE, mas acho ainda pouco, muito se tem a avançar, para preparar esses educandos para vida em sociedade e para o mercado de trabalho.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Sim, busquei conhecer essa realidade de perto, trabalho a três anos com educandos com NEE em duas redes de ensino, uma como professora itinerante, e outra como professora no ensino regular.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com NEE, ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Sim, tenho a formação para trabalhar com educandos com NEE, vivo as duas realidades como professora itinerante e como professora do regular e faço uso da sala de recurso da escola para dar atendimento de qualidade a esses educandos.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você

cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Na licenciatura de Licenciatura em História, nunca recebi informação, mas obtive no curso de especialização. Trabalho na área educação especial. Sou professora itinerante em uma rede, e professora da rede regular em outra. Recebo formação continuada nas duas redes, estadual e municipal.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Sim, como exerço a função de Professora Itinerante numa rede e professor regular em outra, sempre estou adquirindo literatura da área. Minha leitura do tema está sempre atualizada, busco também outras fontes alternativas como internet, sou assinante de revistas periódicas que tratam da inclusão.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Através da linguagem de sinais, trabalha na linha mais conveniente com a necessidade dos NEE, trabalho em turmas que tem educandos surdos, e que tem uma linguagem própria de comunicação e cultura própria.

8) Você acha que o currículo apresentado aos (NEE) atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) No caso dos surdos a linguagem é diferente, o entendimento deles é a (cultura dos surdos) cultura própria, eles entendem os conteúdos que queremos ensinar de maneira própria, não temos noção da compreensão que eles têm na sua totalidade o currículo deveria ser reestruturado, quanto a avaliação é continua, sendo tanto individual, como em grupo, apresentação de seminários, pesquisa.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, a nossa já apresenta certa estrutura, pois é escola de referência, pertence ao Programa Integral tem acessibilidade, sala de recurso, material pedagógico especializado, professor itinerante para dar apoio ao professor regular, e outros benefícios para alunos NEE. No entanto, as escolas da periferia e zona rural não atende as condições básicas que estão na Proposta Nacional de Educação Especial e nem as Políticas Públicas do Estado de Pernambuco.

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com (NEE) no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Avanços de direitos, mas o governo precisa garantir o acesso, permanência e educação de qualidade para esses educandos. Preocupando-se com sua

formação acadêmica que vise colocação no mercado de trabalho, dignificando sua condição de cidadão.

ENTREVISTA P.16

IDADE: 42 anos

SEXO: Feminino

QUAL SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO:

GRADUAÇÃO: Licenciatura em Língua Portuguesa

PÓS-GRADUAÇÃO: Literatura

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 12 anos

SÉRIE QUE LECIONA: Ensino Fundamental II

1) Você tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos educandos (NEE) acordados em documentos no contexto mundial entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Carta de Luxemburgo, Tratado de Amsterdã, Declaração de Guatemala, Ação de Dakar, Declaração de Madri?

R) Sim, não conheço esses direitos na íntegra.

2) Sua escola já vem ressignificando sua prática inclusiva, quanto a incumbência da escola elaborar seu PPP, contemplando ações pedagógicas dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma à atender o educando com (NEE) em obediência a LDB, PCN's?

R) Como a escola recebe muitos alunos NEE, acho que ressignifica o PPP, quando elabora metas e ações que direciona este projeto, a escola no quesito acessibilidade já contempla com rampas, banheiros com porta larga, corrimãos, identificação das salas em Baille.

3) Você se considera uma pessoa sem preconceito, tolerante na aceitação e respeito às diferenças, não impondo barreiras na sala de aula, no tocante aos educandos com NEE?

R) Sim, o meu tratar é com respeito e amor.

4) Você se sente preparado para receber e trabalhar em sua sala de aula regular, o educando com (NEE), ou acha imprescindível a presença de um professor itinerante, ter sala de recursos disponível, para atender as necessidades específicas de cada aluno, dando-lhe condições para que desenvolva sua prática inclusiva?

R) Domino os saberes da minha disciplina, não domino a língua de sinais por isso não estou preparada para atender essa aluna 100%, mas na medida do possível consigo me fazer entender, peço ajuda ao professor itinerante, e considero importante a sala de recurso para ser mais um elemento com que o professor regular pode contar na ajuda que leve a aprendizagem do NEE, estou buscando adquirir competências para melhor atender esses alunos.

5) Durante sua graduação você obteve informações a respeito de como lidar com educandos com necessidades educativas especiais? Tem sido oferecidos a você cursos de formação continuada específica nessa área, atendendo as exigências das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco?

R) Não, nunca tive convite para formação nesta temática.

6) Você tem investido em sua preparação pedagógica, no tocante a inclusão, no exercício do magistério, você tem acesso a alguma biblioteca para consultar como melhorar sua metodologia inclusiva?

R) Quando surge dúvida ou vou trabalhar com alguma deficiência nova, procuro me informar na internet, livros, revista que trate desta deficiência.

7) Qual a linha pedagógica seguida por você na sua prática inclusiva cotidiana, ela leva em consideração a maneira mais eficaz para levar o educando a aprendizagem?

R) Uso a linha crítico-reflexivo, pois no ensino médio temos que os levar a se expressar, refletir na importância de se fazer ouvir, reivindicar seus direitos em todos os sentidos, procuro a maneira mais simples que me auxilie para que tenham uma aprendizagem de qualidade.

8) Você acha que o currículo apresentado aos (NEE) atende as suas necessidades de aprendizagens? Como você avalia seus alunos? Quais os critérios para promoção dos educandos com NEE?

R) Não, mais tenho que trabalhar o que está estabelecido, avalio continuamente, no dia a dia, em atividades individuais e em grupo.

9) Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional e pedagógica para desenvolver seu ensino na perspectiva inclusiva?

R) Não, algumas já podemos ver progresso, no acesso, mas necessita melhorar nas ações didáticas, e outras nem uma coisa nem outra podemos observar. O poder público no caso governo precisa implementar ações, as leis (conquistas) precisam não só ser estabelecidas no papel e sim aplicadas no espaço escolar, com envolvimento de todos (professores, gestores, famílias, poder público no acompanhamento)

10) A obrigatoriedade, a partir da proposta inclusiva de aceitação dos alunos com NEE no ensino regular, constitui um avanço ou retrocesso no âmbito de direitos à educação?

R) Grande avanço, desde a declaração de Salamanca os NEE vêm conquistando direitos desde a Constituição de 1988, LDB, ECA, PCN's.