

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**OLHARES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM**

Vanderlei Balbino da Costa

São Carlos/SP

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**OLHARES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos pré-requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial, sob a orientação da Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari.

SÃO CARLOS/SP

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C837od

Costa, Vanderlei Balbino da.

Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos
estudantes com deficiência na escola comum / Vanderlei
Balbino da Costa. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
199 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2012.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Prática
docente. 4. Deficiência. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Vanderlei Balbino da Costa**.

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
(UFSCar)

Ass. *Fátima Denari*

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa
(UFSCar)

Ass. *Maria da Piedade Resende da Costa*

Profa. Dra. Georgina Carolina Faneco Maniakas
(UFSCar)

Ass. *Georgina Maniakas*

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
(UNESP/Araraquara)

Ass. *Maria Júlia Canazza Dall'Acqua*

Profa. Dra. Selva Maria Guimarães Barreto
(UFJF)

Ass. *Selva Maria Guimarães Barreto*

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa Xhirlei Amaral e às minhas filhas Anni Karolinne e Melinne Geovanna pela espera e pelo aconchego familiar no decorrer dessa caminhada.

Às nossas famílias, por acreditarem que era possível a realização deste sonho.

Em especial à minha mãezinha Iracema, que enquanto presente, incluiu-me em suas orações, e, sem muito entender, queria me ver vencer!

Aos amigos e amigas, com os quais convivemos durante essa trajetória acadêmica e profissional.

Aos docentes que atuam na educação contribuindo para a Inclusão Escolar das pessoas com deficiência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pois sem ela não seria possível a realização deste trabalho.

Às minhas três princesas Xhirlei, Anni e Melinne pelo apoio e companhia, paciência e crença que é possível realizar sonhos, especialmente quando sonhamos juntos.

Aos que me emprestaram seus olhos para realizar as leituras: Thiago, Ernesto, Rafael, Amanda, Fabiél, Tainá, Caroline B., Maria, Camila, Karen, Mércia, Chaiane, Tamiris, Carol V., Alessandra, Diego, Cesar e Bá, Eliane Mahl, Ulisses e Gustavo.

Aos docentes do DEFMH pelos diálogos no departamento de Educação Física. Aos docentes do PPGEEs, que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos 10 Docentes da rede pública estadual que colaboraram muito com este trabalho, concedendo-me as entrevistas.

A banca examinadora pela relevante contribuição profissional neste trabalho.

A orientadora Fátima Denari, pelo olhar paciente no decorrer desses anos de convivência acadêmica.

A todos e todas que direta ou indiretamente contribuem para a

Inclusão socioeducacional das pessoas com deficiência nos diversos segmentos sociais.

RESUMO

O estudo é resultado da pesquisa de doutoramento intitulada “Olhares Docentes sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola Comum”, realizado na rede pública estadual de um município da região Central do Estado de São Paulo, desenvolveu-se nos anos de 2009 a 2012, em cinco escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino. Nosso ingresso neste estudo foi ladeado por duas indagações: analisar os olhares docentes sobre a inclusão dos estudantes com deficiência que estão matriculados no ensino comum; conhecer qual é a compreensão dos docentes sobre a ocorrência da inclusão na escola comum. O referencial teórico, no qual nos baseamos para realizar este estudo versou sobre questões como: concepção e formação docente, adaptação curricular além de referências que nos possibilitassem analisar os discursos dos docentes que estão atuando na escola comum do ensino básico do Estado de São Paulo. Nossa questão de pesquisa neste estudo foi: que olhares os docentes têm sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência matriculados na escola comum nos diferentes níveis de ensino? Os objetivos do estudo foram: identificar quais são os olhares dos docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência incluídos no ensino comum nas escolas estaduais de educação básica; analisar esses olhares sobre o processo de inclusão escolar destes estudantes; compreender como vem ocorrendo o processo de inclusão na perspectiva dos docentes que ministram aulas para estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino; investigar se a prática pedagógica dos docentes que atuam nas escolas da educação básica tem contribuído para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência no ensino comum. A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa cujo método de investigação foi a análise do discurso visto que nosso alvo de análise foram os discursos dos docentes que estão atuando nas escolas públicas da rede estadual de SP. Os procedimentos utilizados se consubstanciaram em notas de campo e em entrevistas semi-estruturadas com 10 docentes que atuam nas escolas da rede estadual ministrando aulas para estudantes com deficiência. Os resultados nos levaram a refletir sobre a necessidade de se investir na formação docente não só em nível inicial, mas também na formação continuada, pois o que os resultados evidenciam é uma veemente necessidade de formação docente para atuar no ensino comum com os estudantes que estão frequentando a escola nos diversos níveis. Nossas considerações acerca desse estudo são as de que se não investirmos na formação docente inicial e continuada, seguramente encontraremos muitas dificuldades para que possamos promover a inclusão de todas as pessoas, sejam elas, com ou sem deficiência no espaço da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Inclusão Escolar; Formação Docente; Prática Docente; Estudantes Com Deficiência.

ABSTRACT

This study is the result of doctoral research entitled “How Teachers see the school inclusion of students with disabilities in regular schools”. It was held in public schools in a city in the central region of São Paulo state. The survey was conducted from 2009 to 2012 in five public schools of basic education. Our entry into this study was accompanied by two questions: from one side analyzes how teachers see the inclusion of students with disabilities who are enrolled in regular school, from the other side get to know how teachers understand about the occurrence of the inclusion in regular school. The theoretical reference on which we based to carry through this study was about issues such as: conception and background of the teachers, curriculum adaptations besides references that would enable is to analyze the discourses of the teachers who are working in elementary and high schools in São Paulo state. Our research question in this study was: how teachers see the school inclusion of students with disabilities enrolled in regular schools in different educational levels? The objectives of the study were: a) Identify how teachers see the school inclusion of students with disabilities included in the regular teaching in state schools for basic education; b) Analyze how they see the process for inclusion of these students; c) understand how the process has been occurring for inclusion in the perspective of teachers who teach classes to students with disabilities in different educational levels; d) Investigate whether the pedagogical practice of teachers working in basic education schools has contributed to the schools inclusion of students with disabilities in regular education. The methodological option was qualitative research whose investigative method was discourse analysis since our target of analysis were the discourse of teachers who are working in the public schools and teach students with disabilities. The results led is to reflect the need to invest in teacher training not only in the initial level, but also in continued education, because it was evident to is vehement necessity of training the teachers to teach students who are attending schools in various levels. Our considerations concerning this study are that if we do not invest in training teachers for initial and continued education, we will definitely find difficulties to promote the inclusion of all people, it doesn't matter whether they are disabled or not in the school premises.

KEYWORDS: Special Education; school inclusion; teacher training; teaching practice; students with disabilities;

REFLEXÃO

Amanhã não se sabe
(Ls Jack)

Como as folhas, como o vento
Até onde vai dar o firmamento

Toda hora enquanto é tempo
Vivo aqui neste momento

Hoje aqui, amanhã não se sabe
Vivo agora antes que o dia acabe

Neste instante, nunca é tarde
Mal começou e eu já estou com saudade

Me abraça, me aceita
Me aceita assim meu amor

Me abraça, me beija
Me aceita assim como eu sou

Me deixa ser o que for

Como as ondas com a maré
Até onde não vai dar mais pé
Este instante tal qual é
Vivo aqui e seja o que Deus quiser

Hoje aqui não importa pra onde vamos
Vivo agora, não tenho outros planos
É tão fácil viver sonhando
Enquanto isso a vida vai passando

Me abraça, aceita
Me aceita assim meu amor
Me abraça, me beija
Me aceita assim como eu sou
Me deixa ser o que for
Me abraça, me aceita
Me aceita assim meu amor
Me abraça, me beija
Me aceita assim como eu sou
Me deixa ser o que for.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	12
1.FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS	18
2.CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS DISCURSOS	41
3.ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO COMUM: A PROBLEMÁTICA DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR	58
3.1 ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO COMUM	63
3.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO COMUM	73
4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	83
4.1 PROCEDIMENTOS: PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA	86
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	88
4.3 COLABORADORES DO ESTUDO	91
5. ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS: OLHARES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM	92
5.1 PARCERIA INSTITUCIONAL ENTRE AS REDES DE ENSINO	92
5.2 COOPERAÇÃO ENTRE DOCENTES DO ENSINO COMUM E DO ENSINO ESPECIAL ...	96
5.3. INVISIBILIDADES EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM	99
5.4 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	106
5.4.1. I- ASPECTO: CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR	106
5.4.2. II- ASPECTO: FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EXPECTATIVAS E OPINIÕES DIVERSAS DOS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM	125
5.4.3 III- ASPECTO: COMPREENSÃO SOBRE A OCORRÊNCIA DA INCLUSÃO	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	173

APÊNDICES	187
ANEXOS	198
QUADRO: CARACTERÍSTICAS DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	90

APRESENTAÇÃO

PASSOS DE UMA TRAJETÓRIA

*“É graça divina começar bem. Graça maior persistir na caminhada certa.
Mas graça das graças é não desistir nunca” (Dom Hélder Câmara)*

Em um breve relato sobre a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, pretendo tecer alguns comentários que refletem os pontos e contrapontos percorridos até este momento. Nascido no campo, filho de trabalhadores rurais, aos dois anos fui acometido de uma patologia que me afetou o olho direito, vindo a perder a visão totalmente deste olho. Aos 16 anos, trabalhando na agricultura, acidentei o olho esquerdo, ficando assim, totalmente sem visão em ambos os olhos.

Na época, havia estudado apenas até a 4º série primária, em salas multisseriadas, em escolas rurais sediadas no campo. Durante certo período, fui impedido de frequentar o ensino comum.

Minha volta à escola foi ladeada de muitas lutas, pois no município mato-grossense de Rondonópolis, onde morava não havia escolas nem docentes habilitados para ensinar o sistema Braille.

Minha trajetória no movimento social, comunitário e popular teve início em meados de 1970 nas comunidades rurais de pequenos sítios. Cumpro-me assinalar que minha efetiva trajetória política, bem como a participação na Comunidade Eclesial de Bases (CEBs), na Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCD), no Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (SINTEP), no Partido Político e na criação do Centro de Reabilitação Louis Braille (CRLB), iniciou-se na década de 1980.

Assim, impossibilitado de continuar frequentando o ensino comum em escolas rurais, senti a necessidade de encontrar uma instituição que pudesse atender aos estudantes com deficiência visual. Desta forma, a solução foi procurar a Diretoria de Ensino e começar a articular a abertura de uma sala de aula para atender às pessoas com Deficiência Visual residentes no município. A luta foi árdua, a batalha foi intensa. Hoje, após duas décadas, temos o Centro de

Reabilitação Louis Braille (CRLB), com sede própria, atendendo cerca de 90 pessoas com Deficiência Visual de toda a região sul do Estado do Mato Grosso.

Ao me alfabetizar no sistema Braille, voltei aos bancos escolares, fiz o então curso de 1º grau da época com uma intenção bem definida: ser docente. Sentia como ninguém os limites, as lacunas e as dificuldades que os estudantes com deficiência encontravam para se manter na escola comum. Deste modo, em 1989, após concluir o 2º grau/magistério, ingressei no curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) - campus de Rondonópolis.

Concomitantemente, comecei a ministrar aulas no componente curricular de História no Ensino Fundamental e Médio na Rede Pública Estadual de Mato Grosso. No ano de 1992, graduei-me na licenciatura em História, iniciando, em seguida, o trabalho como professor substituto no curso de licenciatura em História, no qual havia me formado, continuando paralelamente o trabalho no Ensino Fundamental e Médio. A docência no Ensino Superior perdurou até o ano de 2002, enquanto o trabalho na Educação Básica teve continuidade até 2006.

Na função de docente do ensino público me angustiava muito ver estudantes com deficiência na invisibilidade, fora da escola, marginalizados pelo sistema que, além de cuidar mal das pessoas, pouco faz para que estas possam conquistar sua cidadania.

Diante desta problemática procurei sempre lutar pela igualdade social. Assim, ao longo de 18 anos trabalhando na Escola Pública, ministrando aulas de História para estudantes sem deficiência no Ensino Fundamental, Médio e Superior, pude perceber que o sistema de ensino que temos não está preparado para o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiências.

Em Rondonópolis, não havia programa de pós-graduação *stricto sensu*, impossibilitando, após o término de minha graduação, a realização de um curso de mestrado. Assim, entre os anos de 1994 e 1998, cursei duas pós-graduações, nível *lato sensu*, sendo uma especialização em Didática Geral e outra em Administração Escolar.

Visando dar continuidade à minha formação, mudei-me para São Carlos, onde ingressei no curso de mestrado no ano de 2007, investigando a inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual, na área de Processos de Ensino e de Aprendizagem; no doutorado em 2009 dei ênfase à formação docente na perspectiva da escolarização dos estudantes com

deficiência. O que mais me motivou a desenvolver esta pesquisa no doutorado foram os estudantes que já estão freqüentando o ensino comum, pois esses alegavam que os docentes não estão preparados para atuar na escola e ministrar aulas para as pessoas com deficiência.

Ingressar em um programa de pós-graduação nível doutorado teve, e até hoje tem, um valor intenso, dado os aportes teóricos, novos ou não, mas sempre instigantes e polêmicos com os quais são estabelecidas novas relações ou reforçados outras tantas que, contribuem para um olhar mais focado ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

No decorrer de aproximadamente duas décadas ministrando aulas no ensino comum (fundamental, médio e superior) e atualmente como estudante de pós-graduação, cujo processo educacional tem sido marcado por muitas dificuldades, como por exemplo, barreiras físicas que impedem o ir e vir; atitudinais oriundas de preconceitos, estereótipos e estigmas; e as de caráter sistêmico presentes no sistema educacional que é centrado em um planejamento homogêneo, nos conteúdos inflexíveis e na necessidade de adaptar o currículo às diferentes deficiências. Talvez, minha maior meta seja a de vislumbrar um modelo de educação que possa acolher e ensinar a todos.

INTRODUÇÃO

“O futuro pertence àqueles que acreditam na beleza de seus sonhos” (Eleanor Roosevelt)

A educação no mundo moderno vem passando por diversas transformações. Da pedagogia tradicional ao construtivismo, do tecnicismo ao ensino ciclado, dos processos segregacionistas à era da inclusão, experienciam-se as mais diferentes teorias pedagógicas.

À luz da literatura cumpre-nos assinalar que nas últimas décadas, vivenciamos um conjunto de ações educacionais, no que se refere aos parâmetros curriculares, às leis de acessibilidade, à universalização da escola, à obrigatoriedade do ensino. Enfim, mudanças significativas de um tipo de escola que sempre foi excludente, seletista e conservadora para uma aparente guinada à outra escola que tem como meta a plena inclusão de todos, que contempla o acesso, sucesso e permanência. Neste sentido, cumpre-nos salientar que atualmente, a escola tem pela frente alguns desafios, entre eles educar as pessoas com deficiências respeitando-as em suas individualidades, valorizando as diferenças e, portanto, reconhecendo a diversidade.

Historicamente é relevante assinalar que na tentativa de integrar as pessoas com deficiência na sociedade, no século XX, surgiram, na América do Norte e nos países escandinavos, as primeiras escolas com caráter de reabilitar e integrar estudantes com deficiência. No entanto, essas instituições acabavam por esconder, excluir e isolar estes estudantes com deficiência de qualquer convívio social. Desse modo, Goffman (1978) afirma que construir locais para confinar pessoas indesejadas para o convívio social, ou incapazes de cuidarem de si foi uma estratégia social que vigorou durante muito tempo e esses locais receberam a denominação de instituições. É somente neste século que se inicia a possibilidade de relacionamento entre as pessoas com deficiência e outros indivíduos que não seus familiares.

Nas últimas décadas, em especial com o advento da inclusão escolar das pessoas com deficiência, a temática da inclusão vem sendo bastante debatida nos meios acadêmicos, tanto pelos escritores que discutem essa possibilidade, quanto nas instituições governamentais, as quais defendem a qualquer preço este processo no âmbito escolar para todas as pessoas. É notório que nossa herança cultural é marcada pelos traços da segregação, exclusão e marginalização de homens e mulheres despossuídos de direitos sociais, econômicos e políticos. Desta forma, não é possível pensar o conceito de inclusão proposto no mundo contemporâneo, bem como o atual

modelo educacional brasileiro, sem antes desenraizar da nossa memória os traços da segregação social pelos quais passaram as pessoas com deficiência desde os primórdios da Antiguidade.

O descaso político para com estudantes com deficiência tem se manifestado, principalmente no que se refere à marginalização social, que se configura quando o poder constituído, as instituições políticas e as instâncias estatais não cumprem seu papel, que é o de prestação de serviços em educação, formação profissional e saúde, propiciando qualidade de vida a todas as pessoas, desrespeitando os direitos sociais conquistados arduamente pelos cidadãos.

Enquanto docente do ensino fundamental e médio, atualmente pesquisador da temática da inclusão, pensamos que uma das maiores angústias que ainda nos causam tensão é o modelo integrador que, de acordo com Rodrigues (2003) insiste em criar na escola dois tipos de estudantes: um com necessidades educativas normais e outros com necessidades educativas especiais. Ao confrontar essa constatação com a literatura, evidenciamos hoje uma escola que mesmo propondo a inclusão, mantém nas fileiras da sala de aula, processos excludentes, deixando os estudantes na mira da invisibilidade sócio educacional.

Pensar no outro, no diferente, na diversidade, portanto, é pensar na possibilidade de reduzir e eliminar as barreiras do preconceito, da discriminação e da desigualdade. Nesse sentido, Dussel (2001, p.70) assegura que “aceitar o argumento do outro se supõe o aceitar o outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade, é também uma aceitação da pessoa do outro”. Deste modo, segregar, excluir e marginalizar configurou-se como uma prática social cultivada pela sociedade durante centenas de anos. Essas práticas perduraram, de forma mais acentuada, até meados do século XX quando se percebeu que estas podiam ser educadas, rompendo com aquela falseada ideia de que ser deficiente é ser doente e precisar ser tratado.

Nosso olhar para a literatura que enfatiza os processos de segregação dos quais, parte das pessoas com deficiência foram reféns, podem ser vivenciados quando vemos que os traços da segregação, sejam nas sociedades antigas ou contemporâneas, ocorrem quando ignoramos, isolamos, excluímos e até marginalizamos a pessoa com deficiência do nosso convívio social. Neste sentido, Goffman (1978, p.154) enuncia quais são as categorias que, de forma preconceituosa e estigmatizada, são chamadas de desviantes: “as prostitutas, os viciados em

drogas, os delinquentes, os criminosos, os músicos de jazz, os boêmios, os ciganos, os parasitas, os vagabundos, os gigolôs, os artistas de show, os jogadores, os malandros das praias, os homossexuais, e o mendigo”.

À luz da literatura especializada é notório assinalar que, de acordo com Mazzotta (2005, p.190), o Brasil manteve priorizado o atendimento segregado, ao invés de pensar na possibilidade de integrar estas pessoas com deficiência às instituições educacionais:

Conforme constatado, particularmente pelas ações do MEC e destinação dos recursos financeiros públicos, uma das principais tendências da política em educação especial no Brasil tem sido a ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas.

Ao analisarmos esta trajetória da pessoa com deficiência observa-se que, se por um lado a educação especial configurou-se como um sistema paralelo de ensino cuja meta era atender diretamente os estudantes com alguma deficiência, por outro, ela se volta prioritariamente para dar suporte ao sistema regular de ensino, objetivando trabalhar com todos os estudantes devidamente matriculados na escola comum.

Ao propor debater a educação especial no âmbito da escola inclusiva, é notório assinalar que historicamente a sociedade procurou mecanismos, fórmulas, e/ou meios para inserir nos sistemas de ensino, estudantes com deficiência. O único modelo encontrado foi a educação especial, nela presente a integração centrada na tese de que nesse modelo é a pessoa que tem que se adequar para se manter no regime, não a sociedade se adaptar para recebê-lo.

No contexto educacional ainda perdura no espaço escolar, a ideologia de que a escola é único lugar em que se difunde o conhecimento científico e o saber elaborado. Este dogmatismo se faz presente em uma escola cuja função é meramente centrada na transferência do conhecimento e na inculcação de saberes prontos e acabados. Essa premissa é criticada por Perez Gomes (1998, p.17) ao observar que:

A escola cumpre a função de impor a ideologia dominante na comunidade social mediante um processo mais ou menos aberto e explícito de transmissão de ideias e comunicação de mensagens, seleção e organização de conteúdos de aprendizagem.

Revisitando a literatura especializada pensamos que nessa pesquisa a maior possibilidade é dialogar sobre algumas correntes de pensamento que discutem o projeto de inclusão escolar. Partindo dessa premissa, González (2002, p.20) comenta que:

Com a educação inclusiva os professores têm possibilidade de: Criar o clima adequado para a interação e a cooperação; motivar os alunos, produzindo expectativas positivas e utilizando reforços de auto-estima e reconhecimento; aceitar a diferença como componente da normalidade; fragmentar a convergência de todos os educadores por meio da atividade em equipe.

Em uma visão promissora da escola que pretende ser inclusiva, educar para a cidadania, garantir as liberdades individuais e promover no espaço educacional a inclusão de todas as pessoas, a nosso ver, são ações que contribuem para que homens e mulheres possam se livrar do fenômeno da alienação.

Partindo dessa premissa, Barroso (2006, p. 288) comenta que: “O combate à exclusão na escola exige não só novos modos de regulação, mas também novas formas de organização. O desafio que se coloca hoje no combate à segregação e à exclusão é a criação de ‘espaços de recuperação da sociabilidade perdida’”.

Essa constatação nos faz olhar para a escola e vê-la como um espaço no qual, docentes e demais segmentos possam lutar a fim de rejeitar quaisquer formas de preconceitos, discriminações e/ou baixa expectativa em relação às pessoas com deficiência.

Desta forma, considerando os pressupostos até aqui pensados, apresentamos a questão de pesquisa: *que olhares, têm os docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência matriculados na escola comum nos diferentes níveis de ensino?*

Justifica-se esta questão de pesquisa diante da nossa inquietação frente à escolarização dos estudantes com deficiência frequentando o ensino comum. Neste sentido, nossa intenção é identificar como os docentes veem a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na educação básica.

Ao levantar a questão de pesquisa, cuja intenção é aprofundar a discussão sobre o que os docentes pensam a respeito da inclusão escolar, da necessidade de formação, da adaptação curricular e sobre a escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum, são apontados os seguintes objetivos:

Identificar quais são os olhares dos docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência que freqüentam no ensino comum nas escolas estaduais de educação básica;

Analisar esses olhares sobre o processo de inclusão escolar dos estudantes;

Compreender como vem ocorrendo o processo de inclusão na perspectiva dos docentes que ministram aulas para estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino;

Investigar se a prática pedagógica dos docentes que atuam nas escolas da educação básica tem contribuído para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência no ensino comum.

A relevância desta pesquisa justifica-se mediante o entendimento de que a inclusão propõe mudanças de paradigmas e do modelo singular de ensino, sugere sua pluralidade, abala a estrutura do profissional da educação, permite que os estudantes sejam aqueles, cuja identidade não está centrada em um modelo único e intocável. Ao contrário, na escola inclusiva, o educando constrói em conjunto a sua identidade diante das experiências coletivas. Neste aspecto, Mantoan (2003, p.32) ressalta que:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Ao nos reportarmos ao termo utilizado com referência aos estudantes com deficiência, optou-se, nessa pesquisa pela terminologia convencionada no Decreto 6.949 de 2009: “*pessoa com deficiência*” (PCD). Ao longo do texto será utilizada também a terminologia estudantes com deficiência, quando a referência se der em ambiente escolar.

A presente pesquisa ora em evidência está configurada da seguinte forma:

Capítulo 1: Formação Docente na Perspectiva da Escola Inclusiva: possibilidades, limites e desafios. Neste capítulo, são apresentadas questões referentes à formação docente que necessita de investimento pelas instituições públicas. Discorreremos ainda sobre as possibilidades, limites e desafios que os docentes encontram no sistema educacional para poder incluir os estudantes com deficiência no ensino comum nas escolas de educação básica. Assim, faremos uma revisão da literatura buscando de um lado apresentar o que vem sendo produzido na área de educação especial no que se refere à formação continuada na pós-graduação, de outro procuraremos

apontar referenciais que alertam para o pouco investimento na formação inicial dos docentes quando esses vão ministrar aulas na escola comum para estudantes com deficiência.

Capítulo 2: Concepção Docente sobre Inclusão Escolar: algumas reflexões sobre os discursos. Neste capítulo, são apresentados os referenciais teóricos que discutem as concepções e práticas dos docentes que se encontram ministrando aulas para estudantes com deficiência no ensino comum.

Capítulo 3: Adaptações Curriculares no Ensino Comum: A Problemática da Escolarização dos Estudantes com Deficiência no Espaço Escolar. Neste capítulo pretendemos focar nas reflexões sobre as adaptações curriculares que se configuram como um importante elemento à escolarização dos estudantes com deficiência matriculados no ensino comum.

Capítulo 4: Trajetória Metodológica – neste capítulo apresentaremos os caminhos percorridos para a consecução desta pesquisa: os procedimentos metodológicos utilizados; os instrumentos de coleta de informações; observação da prática docente sistematizando-a em notas de campo, entrevistas semi-estruturadas com os docentes que atuam no ensino comum. Pensamos ser relevante ressaltar que a opção foi a investigação qualitativa com enfoque inspirado na Análise do Discurso.

Capítulo 5: Análise, Discussão e Construção dos Resultados: olhares dos Docentes sobre os Estudantes com Deficiência Matriculados no Ensino Comum. Utilizamos as observações feitas em cinco escolas estaduais de ensino comum, registrando os dados sistematicamente em notas de campo, bem como as entrevistas realizadas com 10 docentes que ministram aulas no ensino fundamental e médio para estudantes com deficiência em um município de médio porte da região central do estado de São Paulo.

Considerações finais: Finalmente teceremos nossas concepções sobre os olhares dos docentes no que concerne à sua compreensão sobre a ocorrência da inclusão, as adaptações curriculares, à necessidade de formação, bem como, de sua prática pedagógica frente a escolarização dos estudantes com deficiência.

1. FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS.

“A adversidade desperta em nós capacidades que, em circunstâncias favoráveis, teriam ficado adormecidas” (Horácio)

Atualmente, a educação inclusiva tem sido instrumento de debate nos mais diversos níveis de ensino, exatamente porque pressupõe mudanças legais, estruturais e didático-pedagógicas em todos os segmentos da escola.

Diante desta premissa, Thomas (2006, p. 01) afirma que:

A educação inclusiva tem sido tema de reflexão e ansiedade para educadores e educadoras em todos os níveis de ensino, pois pressupõe mudanças textuais/legais, simbólicas (curriculares, avaliativas etc), de representações sobre os sujeitos a serem incluídos e das identidades de todos os envolvidos no processo.

Em todos os níveis de ensino temos percebido alguns discursos sobre a necessidade de formar profissionais para atuar com estudantes com deficiência. No entanto, quando nos deparamos com os docentes que estão saindo das universidades, ingressando em salas de aula com estudantes com deficiências, o medo e a ansiedade, a falta de estímulo, a insegurança somada à ausência de preparação técnica e de qualificação faz com que esse docente sinta-se despreparado. Isso se evidencia nos estudos de Thomas (2006), a qual aponta que tanto os docentes recém-formados, quanto os experientes afirmam sentirem-se inseguros ao se depararem com estudantes com deficiência no ensino comum. Este dilema nos faz levantar algumas indagações:

- Como educadores formados apenas para lecionar a estudantes sem deficiência poderão trabalhar com aqueles com deficiência no ensino comum?
- Como planejar, orientar e pensar nos sujeitos diferentes se esse docente não foi preparado para trabalhar com pessoas com deficiência?
- Como alavancar este debate nos cursos de formação docente, nos quais a meta é incluir sem excluir e marginalizar?

Essas indagações nos fazem refletir que a exclusão de uns em detrimento da inclusão de outros, sempre se fez presente na escola que ao longo de sua constituição no modelo se configurou como seletista, excludente e marginalizadora.

A inclusão no ensino comum decretada pelas instâncias administrativas e proposta em um discurso que se apoia na inclusão escolar independentemente se a escola tem ou não condições para tanto, nos faz pensar que, atualmente, esse espaço tornou-se um hospedeiro no qual parte dos docentes e demais segmentos, não se encontram preparados para receber os estudantes com deficiência.

Evidenciando essa realidade, Thomas (2006, p. 1) afirma quê:

A exclusão de alguns e a inclusão de outros sempre foi uma marca da instituição escolar moderna, mas somente nos últimos anos isto deixa de ser naturalizado, passando a ser problematizado. Esta condição exige que sejam tomadas as providências, sob pena de entrarmos em um processo que muito bem poderíamos caracterizar como “inclusão excludente”, onde alunos e alunas entram pela porta da frente (via vestibular ou outros processos seletivos), mas de dentro há pouco ou nada a se oferecer. Neste sentido, somos “hospedeiros”, cuja casa não se encontra em condições de receber culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade constituído social, cultural, linguística e historicamente.

É importante assinalar que a temática da inclusão vem sendo bastante debatida nos meios acadêmicos, tanto por pesquisadores como nas instituições governamentais, as quais defendem, a qualquer preço, o processo de inclusão para todas as pessoas com deficiência. Neste sentido, no atual modelo educacional, pensar na inclusão é pensar na trajetória histórica que estas pessoas viveram ao longo de séculos.

Pensar nos estudantes com deficiência é pensar na possibilidade de não só incluí-los no sistema educacional, mas sim, garantir que na prática consigam alcançar seus objetivos profissionais, éticos e sociais. Neste sentido, as lutas populares por educação, a constituição dos movimentos sociais, cuja meta é garantir os direitos dos cidadãos, são princípios que permeiam o paradigma de uma escola que por excelência, procura ser inclusiva, bem como as metas educativas que esta pretende alcançar, visando primar por uma educação que direcione o estudante rumo à prática da cidadania.

O conjunto de indicadores proposto pela educação inclusiva tem como alvo central o estudante com deficiência, Altas Habilidades/superdotação e transtornos globais do

desenvolvimento (BRASIL, 2008), atribuindo a ele valores, atitudes, comportamentos, enfim, como eles se percebem como participantes no conjunto da escola. Neste sentido, Martins (2006, p.24) considera que:

Para tanto, urge uma mudança no sistema de valores e crenças existentes, na organização dos serviços, nas formas de perceber os alunos de uma maneira geral – sejam eles considerados dentro dos padrões da normalidade ou apresentem algum tipo de necessidade educacional especial – como também na forma de ensiná-los, de apoiá-los, de avaliá-los, com suas necessidades individuais.

A década de 1990 marcou de forma significativa a Educação. No que concerne à educação especial, por sua vez, passou por diversas transformações, principalmente pelas convenções que marcaram o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

É relevante ressaltar que em ambas, nota-se que as Nações Unidas fizeram aprovar em assembleia, importantes artigos que passaram a garantir o direito e a democratização do ensino para todos, independentemente das diferenças particulares e/ou individuais dos estudantes. Além disso, nessas Declarações se esclarece a verdadeira função da escola que é constituída para receber a todos. Nesse sentido, Costa (2012, p.95) observa que:

Basta observar que as Declarações defendem que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos e que as escolas devem acolher todos e todas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Em nível nacional, é relevante assinalar que foi somente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, que se passou a dar, efetivamente, mais enfoque na inclusão escolar dos estudantes com deficiência, quando indica que esses devem ser matriculados preferencialmente no ensino comum.

No âmbito nacional é notório assinalar que a década de 1990, caracterizou-se como um período de reformas no que concerne à educação. Neste sentido, essas reformas atingiram diversos setores da educação, dentre eles a educação especial. Essas reformas por sua vez podem ser observadas, por exemplo, na LDBEN nº 9.394/96 que teve pela primeira vez um capítulo específico com três artigos voltados a educação de pessoas com deficiência.

Os avanços na educação especial são visíveis, na medida em que na primeira década do século XXI, foram criados pelo Governo Federal três programas, sendo dois na educação básica e um na educação superior, assim distribuídos: 1) programa de implantação de salas de recursos multifuncionais; 2) Programa educação inclusiva: direito à diversidade; 3) Programa Incluir. Esses programas sem dúvida contribuíram muito para o aumento de matrículas de estudantes com deficiência na escola comum em todos os níveis.

No mundo moderno, globalizado, sem fronteiras, pensamos que um dos princípios fundamentais da Educação nos sistemas inclusivos é garantir direitos, acesso, sucesso e permanência de todos os estudantes com ou sem deficiências no ensino comum.

No contexto da formação docente, é necessário assinalar que o “processo” de conscientização, dialogicidade, humanização e libertação não se dá apenas pelas vias da educação escolar. É por esta razão que a reflexão baseada nos preceitos Freireanos parte do princípio de que é impossível a educação sem que educador e educando eduquem-se a si mesmos rumo ao processo de sua libertação. Assim, torna-se evidente que sem uma educação que busque promover a conscientização, o processo de dialogicidade, de humanização, não será possível a conquista da nossa cidadania. Partindo dessa premissa Fiori (1986, p.3) considera que “Só assim será possível repor os termos dos problemas de uma educação autenticamente libertadora: força capaz de ajudar a desmontar o sistema de dominação, e promessa de um homem novo, dominador do mundo e libertador do homem”.

É importante ressaltar que ao refletir sobre a prática social de inclusão na escola e nos diferentes contextos se possibilita que homens e mulheres possam conscientizar-se do importante papel que ocupam na sociedade. De acordo com Brandão (1986, p.09) “Não há uma forma única nem um modelo único de educação: a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Ao dialogar com a literatura que aborda a escolarização de todos no contexto da escola, principalmente quando nos referimos à formação docente nos diferentes níveis de ensino, é possível ressaltar que hoje se registra na educação escolar alguns limites que na perspectiva de uma escola inclusiva precisam ser eliminados.

A concepção de que realmente falta formação para o trabalho com pessoas com deficiências, não é bem aceita pelo sistema educacional brasileiro que acredita oferecer formação suficiente para trabalhar com a demanda de estudantes com deficiência matriculados no ensino comum. Assim, para o sistema, a falta de formação não é um entrave à inclusão desses estudantes. Frente a essa assertiva, Martins (2006, p. 25) acrescenta que:

É necessário, principalmente, investir tempo, esforços e recursos para que ela deixe de ser apenas um aspecto garantido na legislação e em documentos educacionais, uma utopia ou uma mera formalidade – como ainda é considerado por muitos – para ser uma realidade nas escolas regulares brasileiras, de uma forma geral.

Diante dessa problemática que envolve a formação docente Di Palma (2006, p.07) considera que:

Se não existe uma cultura inclusiva na sociedade como um todo e nas instituições de ensino, fatalmente se estará comprometendo a formação de professores, não apenas no curso de pedagogia, mas em todas as demais licenciaturas. Portanto, ao retomar-se o problema quais são os desafios para a formação de professores na graduação em pedagogia tendo em vista a concepção de educação inclusiva? Pode-se afirmar que esses desafios são grandes, devido principalmente à falta de uma tradição histórica na lida com a problemática. Associado a isso vive um momento histórico em que a falta de recursos compromete a capacitação dos membros da equipe da escola em lidar com essa realidade.

A inclusão e a escolarização se legitimam a partir das necessidades de que todos, sem distinção, não devem ser excluídos, não importando qual seja a etnia, cultura, orientação sexual, deficiência. A esse respeito, Mantoan (2003, p.53) considera que:

A escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sócio-cultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Na escola e nos demais segmentos da sociedade, uma das maiores possibilidades que os docentes têm é a promoção do processo de inclusão, no qual estudantes com deficiência possam não só frequentar o sistema educacional, mas também se manter nele, rompendo barreiras, superando limites e vencendo obstáculos. Neste aspecto, Sasaki (1997, p.33) comenta que:

O processo de inclusão, como veementemente venho enfatizando, é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida.

Na perspectiva de uma escola inclusiva, para que haja maior possibilidade de escolarização dos estudantes com deficiência, faz necessário que todos os segmentos da unidade de ensino estejam envolvidos.

Assim, na atualidade, pensar a escola é pensar nas múltiplas possibilidades que esta tende a oferecer aos educandos. Para tanto, é papel da escola, valorizar as diferenças, a singularidade, abraçar a diversidade na pluralidade e respeitar princípios conforme destaca Barroso (2006, p.290): “a educação, a instrução, a formação, a animação, a guarda, a alimentação, o lazer, o apoio social, o convívio intra e intergeracional, a ação comunitária etc.”.

Fazer da escola um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos; onde todos possam ser tratados com igualdade; onde os estudantes com deficiência não sejam olhados como “o anormal”, onde a escola possa ver a diversidade não como um problema, mas sim como um atributo somatório na construção das experiências; onde a escola seja um espaço capaz de garantir que docentes, coordenadores e pais, alunos e a comunidade como um todo, com ou sem algum tipo de deficiência, possam crescer juntos em busca de uma sociedade humanizada, onde a pessoa seja o alvo principal.

Essa constatação permite olhar para a escola e vê-la como um espaço em que docentes e demais segmentos da comunidade escolar podem lutar a fim de rejeitar quaisquer formas de preconceitos, discriminações e baixa expectativa em relação às pessoas com deficiências. Acerca dessa assertiva Rodrigues (2003, p. 76-77) anuncia e denuncia as escolas que, em seu bojo, respeitam e desrespeitam as diferenças:

Em síntese, a questão coloca-se na forma como a Escola interage com a diferença. Na escola tradicional, a diferença é proscrita e remetida para as “escolas especiais”. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja uma deficiência. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso.

Ao dialogar com a literatura que propõe na escola o trabalho em equipe, vemos como condição significativa para que a escola possa mudar e nela o co-ensino se efetivar, o trabalho em parceria entre os docentes do ensino comum e do ensino especial. Neste sentido, cumpre-nos assinalar que os que apoiam o ensino comum não podem ser vistos apenas como especialistas, mas sim como elementos que muito podem contribuir para a parceria no ensino. Assim, deve-se ressaltar que a função deva ser a de solucionar todas as lacunas, limites e dificuldades experimentadas pelos docentes que atuam no ensino comum, visto que são esses profissionais que se prepararam para atuar na escola junto aos demais docentes. Porém, pensamos que aqueles com habilitação em deficiências nas diversas áreas (física, intelectual, sensorial) ou especialistas em educação especial têm a função de atuar como um recurso que, em parceria, podem encontrar soluções diante dos problemas que venham surgir na sala de aula, quando nesta há estudantes com deficiência. Diante dessa assertiva, Almeida, Jesus e Martins (2004, p. 69) observam que:

Outro aspecto importante da sua atividade poderá ser o co-ensino, implicando que, por vezes, o professor dos apoios educativos possa trabalhar na aula com o professor do regular. O professor de apoio poderá, ainda servir de modelo numa lição em particular para o professor do regular ou ainda proporcionar-lhe informações específicas sobre a natureza e necessidades educativas especiais que os alunos apresentam.

No contexto da formação docente pensamos que na escola é possível verificar que o processo de inclusão teria maior flexibilidade se a Educação do estudante com deficiência estivesse permeada por múltiplas ações pedagógicas diferenciadas, pois, a escolarização desse estudante, necessariamente, requer uma escola estruturada, no sentido de atender às suas necessidades educativas especiais. De acordo com Pires (2006, p.52), na perspectiva da inclusão a escola requer:

Educadores verdadeiramente engajados no processo de inclusão são os criadores e defensores de novos valores e novas condutas que rompem com a moral tradicional, instaurando a nova ética. Por isso eles são seres criativos: os criadores éticos são capazes de colocar suas vidas a serviço de um novo tempo, inaugurado por eles graças às suas ações, que contrariam a moral vigente.

Deste modo, a escola que não observa a diversidade mantém em suas fileiras os traços da marginalização social e da exclusão educacional. Esse modelo de escola que exclui, segrega e

marginaliza , configura-se como o fio condutor das abordagens de Rodrigues (2006, p.316-317) ao observar que:

A escola pública foi criada com o objetivo de proporcionar aos alunos uma formação final com níveis semelhantes de conhecimento e usando estratégias uniformes. (...) Por isso parecem tão radical e estranhas as propostas de inovação da escola feitas pela EI: (...) [*critica*] o caráter seletivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o fato de não ser sensível ao que os alunos são e querem.

Pensamos que a necessidade de formação docente é um entrave à escolarização do estudante com deficiência, pois o que temos presenciado é uma escola que ainda insiste em manter planejamento uniforme, recursos didáticos homogêneos e propostas educacionais que não contemplam as diferenças de aprendizagem, como se os estudantes aprendessem no mesmo ritmo.

Nos últimos anos tem-se ouvido discursos políticos, medidas estatais, decretos governamentais que tratam da educação especial, cujo foco tem sido a formação docente para trabalhar com as diversas deficiências. Neste paradigma educacional, as escolas inclusivas parecem assumir um relevante papel no que se refere à inclusão educacional.

O que vemos atualmente é que as instituições de ensino, em todos os níveis não vêm conseguindo corresponder às exigências, às demandas, às expectativas e às necessidades de uma sociedade que em seu bojo, busca na educação as transformações, principalmente no que se refere aos estudantes que se originam de diversas classes sociais, diferentes estilos de vida, e que buscam nos meios acadêmicos, respostas para os problemas plurais que compõem o cotidiano desta sociedade na diversidade. Frente a estas transformações pelas quais vêm passando a comunidade global, principalmente com relação ao importante papel que a universidade ocupa no processo de formação dos docentes, Lopez Segrera (2006,p.63) alerta:

Estamos testemunhando a crise da universidade não só em aspectos de gestão, financiamento, avaliação e currículo, mas também à própria concepção da Universidade que precisa se adequar ao ambiente, que por outro lado, mostra mudanças radicais das identidades e hipóteses básicas... O desafio consiste em construir uma nova Universidade – em reinventá-la – nesse clima de incerteza, evitando a vitória da anomia e o pessimismo.

Se essas reformas na educação especial por um lado contribuíram para que fosse ampliado o atendimento educacional na rede comum de ensino, por outro lado deve-se ressaltar que essas se tornam ambíguas, pois delegaram aos Estados, Municípios e as ONGs medidas que asseguram essas reformas políticas educacionais.

Nessa direção Garcia e Michels (2011 p.11) observaram que ao se referir a política de formação docente para atuar na escola comum com estudantes com deficiência, essa produção é ainda pouco expressiva. Desse modo constataram: “a inexpressiva produção sobre política de formação de professores e políticas curriculares”.

À luz da literatura que enfoca a produção científica na educação especial identificamos diversos trabalhos que apontam para os limites, no que concerne à necessidade de formação docente para atuar na escola comum com estudantes com deficiência.

Os limites à formação docente podem ser verificados em Carneiro (1999) que identificou em sua pesquisa com professores do ensino fundamental que é unânime o discurso desses sobre a necessidade de formação. Nessa mesma direção, Magalhães (1999) ao ouvir a opinião de professores e diretores sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na escola comum, destaca a importância da formação inicial para a execução de uma escola inclusiva.

Os limites da formação estão presentes nas mais variadas correntes teóricas que alertam ser a necessidade de formação docente um empecilho ao processo de inclusão escolar. Nesse sentido, Glat, Et. al (2003, p. 6) afirma que: "no Brasil, a formação de professores segue ainda um modelo inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. ou seja, segue um modelo tradicional de formação". Os autores identificaram ainda que dentre os cursos de pedagogia com habilitação em educação especial, são poucos os que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para educação das pessoas com deficiência na escola comum.

Os limites da formação docente se verificam a partir do momento que não há gestores públicos projetos educacionais que possam atender a real demanda da sociedade. Esses limites são apontados por Mazzotta (1996, p. 128) ao se posicionar: compartilho do entendimento de que ‘uma política se define por um conjunto coerente de princípios, propostas, instrumentos e recursos de ação pública.

À luz da literatura, observamos que os limites da formação para atuar na educação especial esbarram nas poucas áreas como as da educação e psicologia. Neste sentido, Mazzotta (2008. P. 29.) observa que:

Em grande parte os estudos têm sido desenvolvidos por pesquisadores com formação básica em Educação ou em Psicologia complementada por formação em áreas específicas da educação especial e pesquisa educacional. É oportuno reiterar sua importância e a consequente produção de conhecimento científico para o desenvolvimento individual e coletivo, particularmente em áreas tão controversas como tem sido a Educação Especial.

Ao direcionar nosso olhar para a literatura que aponta alguns limites à formação docente, identificamos em Chacon (2004) que há alguns limites para que outras áreas, além da educação e psicologia possam contemplar em suas grades, disciplinas em educação especial que possam contribuir para a formação de recursos humanos na docência e em outros seguimentos.

Ao estudar a portaria ministerial no. 1793, Chacon (2004) identificou que, dos cursos de pedagogia investigados, apenas sete apresentaram alterações após a referida recomendação. Nesse sentido, cumpre-nos ressaltar que de acordo com o estudo, o autor identificou que dos sete cursos, quatro adotaram disciplinas específicas passando fazer parte do tronco comum obrigatório e três adotaram as disciplinas em caráter optativo. Isso, a nosso ver, se configura em um grande limite, pois ao que nos parece há propostas de que apenas os cursos de pedagogia e psicologia devem formar recursos humanos para atuar na educação especial.

Um dos limites da formação docente para atuar na educação especial está na nossa própria formação profissional, pois além das poucas disciplinas que se oferece nas licenciaturas essas são, por sua vez, fragmentadas, não permitindo uma formação inicial consistente. Frente a essa assertiva, Chacon (2004, p.333-334) observa: “Nossas limitações nos impedem, muitas vezes, de atender a algumas demandas sociais e mesmo institucionais, o que nos leva a necessitar do outro para complementar os cursos que ministramos com conteúdos que, algumas vezes, não dominamos por completo. Há que se modificar o trabalho de cátedra realizado, ainda, isoladamente”.

À luz da literatura conseguimos identificar que com o esfacelamento da pedagogia e pela extinção das habilitações de suas grades, os docentes recém-formados são muitas vezes impedidos de prestar concursos públicos, por exemplo, no Estado de São Paulo, por que não tem

em sua formação habilitações para atuar nas áreas de deficiência física, visual, auditiva e ou intelectual.

Ao nos referirmos aos limites da formação, é notório assinalar que em relação aos docentes do ensino comum, encontramos na LDBEN 9.394/96. A recomendação é de que os municípios devam realizar programas de formação para todos os docentes que estão em efetivo exercício.

No que se refere aos limites da formação docente para atuar no ensino comum com estudantes com deficiência, Ferreira (1998, p.34) afirma que:

O tema das necessidades especiais, ou mesmo da diversidade, é ainda pouco presente nos cursos de formação de professores e outros profissionais, mesmo com recomendações e indicações legais para que se supere essa lacuna. De outra parte, parece difícil capacitar os professores das classes comuns para integrar alunos que ainda não estão presentes na escola em que trabalham.

À inclusão escolar dos estudantes com deficiência no Brasil é limitada devido à falta de investimento público das instituições que administram a educação nas varias regiões do País. Só para exemplificar, dados do Ministério da educação Brasil MEC/SEESP (2001) cerca de 40% dos municípios brasileiros não eram atendidos em escolas comuns da rede regular de ensino. Esse quadro se torna mais alarmante quando observamos que no início do século XXI (2001) 20% na região Norte e 66% das crianças com deficiência na região Nordeste não contavam com registro de matrícula em escolas regulares, restando apenas a esses estudantes instituições filantrópicas representadas pelas escolas especiais realizarem esse atendimento.

No contexto da formação docente, para atuar na educação especial, é notório acentuar que o curso de pedagogia da UNESP de Marília/SP até 2006 possuía na sua grade curricular quatro habilitações nas áreas de Deficiência física, visual, auditiva e intelectual. Essas habilitações por sua vez contribuía de forma satisfatória para a formação inicial dos futuros docentes .

Ao analisar a produção científica na pós-graduação, em especial, quando nos referimos à produção do conhecimento na educação inclusiva, notamos que os investimentos, incentivos e divulgação do setor privado é muito pequeno, portanto, insuficiente no sentido de difundir esses trabalhos junto aos diversos níveis do ensino. No que se refere aos incentivos privados, não há registros de investimentos no que tange a publicação e divulgação dessa produção no território

nacional. Segundo Hayashi, (2001), os incentivos privados ainda são inexistentes no que tange a formação de recursos humanos para trabalhar com as pessoas com deficiência, especialmente quando se trata da divulgação e produção dos trabalhos.

Diante dessa assertiva, Hayashi, (2001, p.18) observa que:

A maioria destas iniciativas ocorre por força de legislação, sem uma preocupação maior com a capacitação, o treinamento e a absorção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Ainda, no que se refere aos investimentos privados para a produção de conhecimento científico em educação especial, esta é uma área ainda a ser desbravada, a exemplo do que já ocorre em outros campos da Ciência, por meio de iniciativas de parcerias da pesquisa acadêmica com o setor produtivo.

Assim, identificamos que não há grande preocupação, bem como incentivo privado no sentido de absorver, capacitar recursos humanos para atuar na educação especial, nem para capacitar as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, exceto quando a legislação por força da lei obriga.

Historicamente é relevante assinalar que ao se referir à formação docente para atuar na educação especial, cumpre ressaltar que foi só no final da década de 1980, com a Constituição da República Federativa de 1988 que o Brasil teve aprovado um princípio inclusivo, através do qual os estudantes com deficiência devem ser educados, preferencialmente, na rede regular de ensino. Isso se constitui em um limite pragmático, pois quando a lei prescreve o princípio educacional “preferencialmente”, abre-se a brecha para as escolas não se estruturarem, se adequarem e se adaptarem para receber com qualidade esses estudantes.

No modelo político, cumpre-nos assinalar que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) afirma em seu artigo 208 que “a educação é um direito público e subjetivo e menciona o direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” Ainda de acordo com a Constituição de 1988, o artigo 227 faz menção à criação de programas de prevenção e de atendimento especializado, por meio dos quais seja possível a integração social, permitindo, portanto, treinamento para o trabalho, bem como pela remoção de barreiras físicas, arquitetônicas e atitudinais.

No contexto da formação docente para trabalhar com estudantes com deficiência, foram notados alguns avanços no que se refere ao Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001, p. 08), ao mencionar que:

O desenvolvimento e a ampliação de programas educacionais em todos os municípios, o trabalho em parceria com as áreas de saúde e assistência social, a realização de ações preventivas nas áreas visual e auditiva, a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental, o atendimento na rede regular de ensino ou em classes e escolas especiais, a educação continuada dos professores em exercício e a formação de professores em instituições de ensino superior.

Esses aspectos contribuíram para que nas escolas as ações inclusivas possam mesmo que de forma gradual se efetivar.

Pensar em uma educação que possa garantir os direitos dos cidadãos, não apenas no que se refere ao ingresso, mas também à permanência e o sucesso no ensino comum, configura-se um aspecto de destaque proposto pelas diretrizes nacionais de educação. Neste sentido, é relevante assinalar que tais diretrizes assumem como um dos princípios fundamentais, o direito à dignidade, na qual seja possível garantir a identidade, bem como o direito à cidadania.

No contexto da formação docente, na perspectiva da escola inclusiva é de fundamental importância ressaltar que a noção de inclusão é objeto de uma ampla proposta, a qual não se configura em um mero mecanismo. Ao contrário, requer dos docentes uma nova postura frente a essa nova situação, como por exemplo, tomada de decisão, trabalho pedagógico e uma nova concepção política capaz de fazer com que possam construir no espaço escolar uma educação libertadora, humana e humanizante. Nesta perspectiva Laplane (2006, p. 75) comenta que:

A discussão interna sobre a função social da escola, a construção de um projeto pedagógico que privilegie práticas heterogêneas e o protagonismo dos professores são vistos como chaves para a inclusão. Os sistemas escolares são instados a assegurar a matrícula de todos os alunos e a organizar-se para atendê-los. Devem oferecer os recursos pedagógicos necessários e capacitar profissionais para atender às demandas dos alunos.

Os limites da formação encontram-se presentes quando somos levados a pensar que a Educação é o fio condutor para que possamos nos tornar cidadãos conscientes. A Educação libertadora, humana e humanizante, não pode ignorar o outro por causa de suas deficiências. Nesse sentido, Santos e Paulino (2008, p.11) comentam que:

Acreditamos que está na educação, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação social verdadeira que tanto almejamos. [...] Desta forma, nossa sociedade e, por conseguinte, nossa escola, está envolvida por uma lógica que determina a exclusão

de alguns grupos para o beneficiamento de outros, em detrimento dos valores igualitários expressos em diversas declarações mundiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Partindo desta premissa, é relevante assinalar que a escola tradicional, centrada no paradigma da normalidade, sempre se manteve estranha às diferenças intra-individuais dos estudantes. Neste sentido, a escola inclusiva procura em todos os âmbitos questionar alguns fundamentos e práticas que sempre se fizeram presentes na escola tradicional. Assim, vale ressaltar que na perspectiva da escola inclusiva há questionamentos ao caráter seletivo da escola, à homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda ao fato de não ser sensível ao que os estudantes são e querem.

Nesse sentido, Rodrigues (2006) identifica que o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, fizeram com que as escolas que deveriam integrar e acolher a todos, fossem instrumentos de seleção tal que, em muitos casos, acentuou as diferenças culturais e capacidades pessoais dos alunos.

Ainda de acordo com esse autor,

Falar de inovação no campo da educação é um assunto bem complexo. A escola pública foi criada com o objetivo de proporcionar aos alunos uma formação final com níveis semelhantes de conhecimento e usando estratégias uniformes. Considerar as diferenças intra-individuais dos alunos foi também sempre estranho à escola tradicional. Por isso parecem tão radicais e estranhas as propostas de inovação da escola feitas pela EI. (RODRIGUES, 2006, p. 314)

Assim, constata-se que há dificuldades de elaborar um currículo heterogêneo capaz de educar na e para a diversidade. Somadas a essas limitações, identifica-se na concepção e prática docente, nas políticas públicas de inclusão, práticas de assistencialismo que ainda permeiam no sistema educacional. Frente a essa assertiva Silva (2010, p.04) comenta que:

A educação especial foi constituída por ações ligadas à assistência, filantropia e reabilitação. Isso, logicamente refletiu na formação e capacitação de seus recursos humanos, na organização de seus serviços e atendimento se na concepção de seus currículos.

Atualmente, notam-se no processo de escolarização de estudantes com deficiência alguns limites expressos por docentes, administradores, coordenadores e demais segmentos da

comunidade escolar: o evasivo discurso de que a escola não está preparada para receber estudantes com deficiência, de que a sociedade não está estruturada para o processo de inclusão se apresenta como uma prática superada. Diante do exposto, um questionamento surge: até quando os estudantes com deficiência terão de esperar para que a sociedade se adapte para seu processo de escolarização?

Partindo desta premissa Brandão (1986, p. 99) observa:

[...] porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade. [...] porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir outro tipo de mundo.

Sabemos que nos cursos de formação de professores há certa escassez de conteúdos e disciplinas, bem como habilitações que possam contribuir com os docentes em sua formação. Só para exemplificar essa problemática, o Conselho Nacional de Educação (CNE 2006) retirou as habilitações de aproximadamente 31 cursos de pedagogia. Isso nos leva a refletir que nesse sentido, quando esses recém-formados saírem das universidades, vão se deparar no ensino comum com uma realidade que está muito presente: a matrícula de alunos com deficiências.

Ao nos referirmos ao Brasil, é visível a falta de cursos de formação que prepare docentes para atuar no ensino comum com pessoas com deficiência. Por sua vez, é raro na formação inicial, programas que preparem e qualifiquem docentes no sentido de enfrentar essa realidade educacional.

No processo de inclusão escolar, tem sido recorrente o discurso de que um dos entraves à inclusão são exatamente os problemas na formação docente. Frente a essa realidade, Lopes e Valdés, (2003, p.196), consideram:

Quando se fala em processo de inclusão, já é um motivo que leva ao aprimoramento da formação profissional dos professores, constituindo um motivo para que a escola se modernize em prol de uma sociedade a qual não deverá haver espaços para preconceitos, discriminação, barreiras sociais e/ou culturais.

Já Vitaliano (2007, p. 400) afirma que:

A inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação. E aí surge o questionamento: Os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade? Ao examinarmos essas análises, notamos que nas universidades, os professores que atuam nos curso de formação de professores, os denominados de licenciatura, também não estão preparados.

Pensamos que, "mal dita," a inclusão pode provocar alguns conflitos entre gestores, administradores e docentes. Nas universidades, o discurso recorrente é o da precária formação, em especial, à formação de docentes para atuar no Ensino Fundamental e Médio. A respeito dessa formação deficitária, Rodrigues (2004, p. 01) tece a seguinte consideração:

Um professor universitário, meu colega dizia-me uma vez que tinha alunos com deficiências motoras em suas aulas e que a sua reação era de enorme embaraço, sobre as formas de se relacionar, ensinar e avaliar estes alunos. Optava assim por passar estes alunos baixando – escandalosamente na opinião dos restantes alunos – as exigências da avaliação. Assim tinha a certeza que não os voltaria a ver nas suas aulas.

Essa afirmação é uma realidade tão óbvia que ainda se presencia nas escolas alguns docentes contrários ao processo de inclusão desses estudantes no ensino comum. Partindo dessa premissa, Oliveira (2006, p. 100) observa que “a escola exclui as pessoas que apresentam necessidades especiais pelo não acesso, pela não matrícula, pelo atendimento em classes especiais diferenciadas do ensino e classes comuns e no desenvolvimento do processo educativo”.

Ao observar os limites da formação docente, Lopes e Valdéz (2003, p.196) consideram que:

Por ordem de prioridade foram listados os principais problemas: Má preparação dos docentes; sistemas educativos inadequados; falta de metodologia apropriada e falta de conhecimentos docentes para trabalhar com crianças com deficiências múltiplas. Diante do exposto, entende-se que é necessário desencadear estudos que possam contribuir para uma formação complementar especial do professor que atenda às necessidades educacionais especiais dos alunos deficientes, favorecendo uma inclusão de qualidade.

É relevante assinalar que diante da análise dos autores mencionados, esse discurso está fundamentado na alegação de que a formação para a Educação Básica é precária, principalmente no que se refere à preparação docente para atuar no ensino comum com pessoas com deficiência.

Deste modo, Vitaliano (2007, p. 411) observa que “esta mobilização e/ou sensibilização é de fundamental importância para que a educação inclusiva possa consolidar-se aos poucos [...] e se expandir para outros níveis de ensino e para a sociedade de maneira geral”.

Os limites ao processo de inclusão no ensino comum, em especial ao se referir à formação docente, é que nas universidades parece não haver preocupação com a qualidade de ensino dos estudantes. Nesse sentido, Vitaliano (2007, p. 402) comenta que “o aluno é tratado como se já fosse um experiente pesquisador, os professores não percebem que o processo de ensino-aprendizagem é um processo repartido, interativo e de responsabilidade mútua do professor e do aluno”.

No contexto da formação docente, é notório assinalar que ao se referir à formação inicial nas universidades ainda perdura no imaginário de alguns segmentos acadêmicos que apenas o curso de pedagogia deve formar recursos humanos para trabalhar com estudantes com deficiência na escola. Diante dessa assertiva, Chacon (2004) observa que outros cursos também deveriam incluir em suas grades conteúdos que possibilitem aos graduandos conviverem com a temática da inclusão.

No atual sistema de ensino não somos favoráveis a inclusão total por acreditar que há no sistema educacional uma lacuna considerável: a formação docente. Com isso, não queremos dizer que somos favoráveis à volta das salas especiais segregadas. Pensamos que neste atual modelo de ensino seja possível resolver de vez o embate educação especial/educação inclusiva adotando serviços que complementem e suplementem as lacunas que perduram no ensino comum. Partindo dessa premissa, Freitas (1999, p.226) apresenta três aspectos que contribuem para que a educação especial e a educação comum possam ser um atributo somatório à escolarização dos estudantes com deficiência.

a) diferencia a escolarização do atendimento educacional especializado e resolve a confusão conceitual – intencional – que vem se perpetuando desde a Constituição de 1988. Nesse sentido, o aluno com deficiência deverá participar da escolarização. Terá condições de acesso ao currículo escolar e, no contra turno, terá o atendimento educacional especializado desenvolvido por profissional especializado, com função de prover serviços e recursos necessários para que este aluno tenha acesso à escolarização (como produção de material em Braille, do aprofundamento de conceitos em Libras etc.);

- b) redefine o papel da educação especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização. A escolarização não deverá ser substituída pelo atendimento educacional especializado e este não deverá ser compreendido como “reforço escolar”;
- c) permite à educação especial assumir sua característica de transversalidade já que esta perpassa desde a educação infantil até o ensino superior, podendo também ser necessária nas demais modalidades de ensino.

Ao longo da história da Educação, homens e mulheres foram sentindo a necessidade de construir um espaço no qual fosse possível trocar experiências, elaborar o saber, sistematizar o conhecimento.

A nosso ver um dos grandes desafios na formação é pensar que as teorias tradicionais são centradas no paradigma em que o ensino é voltado para poucos, como por exemplo: a aprendizagem baseada na tese de que uns aprendem mais que os outros; avaliação quantitativa, na qual se acredita ser possível medir o conhecimento científico, e o saber elaborado; metodologias que no espaço escolar visam apenas o estudante sem deficiência, a didática voltada para a consecução de recursos, estratégias, métodos e técnicas uniformes como se os nossos educandos fossem todos iguais, que aprende na mesma forma; organização da escola cuja construção privilegia os dogmas da normalidade.

Assim, é importante assinalar que a escola tradicional pré-determina quais e quantos objetivos os estudantes precisam alcançar, obviamente sem saber quais são seus anseios, experiências previamente adquiridas e expectativas, no que se refere àquilo que eles querem ou não aprender. Uma das possibilidades para sanar essa situação seria maiores investimentos em educação, principalmente em formação docente.

Outro desafio encontrado nas escolas é a não existência de cooperação entre docentes do ensino comum e do especial, que somados à execução de um planejamento que tem por princípio o respeito às diferenças, seria um dos meios que a escola, na perspectiva da inclusão poderia utilizar na escolarização os estudantes com deficiência. Isso porque é papel da escola construir um projeto de educação que possa educar, orientar e instruir, proporcionando deste modo o desenvolvimento de atitudes em que possamos verificar práticas inclusivas no que tange ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

Ao olhar para a escola, *locus* onde supostamente se discute o saber elaborado, para os docentes que reconhecem ser sua formação fragmentada e para os demais segmentos do sistema educacional, é possível aferir que são grandes as transformações pelas quais a escola tem que

passar. De acordo com Cerqueira (2008 p. 24): “As medidas que afetam a referida mudança referem-se a seis âmbitos distintos: formação do professor; materiais curriculares; serviços de apoio à escola; organização escolar; investigação educativa e avaliação”.

No entanto, não podemos desconsiderar as dificuldades que as escolas públicas vêm enfrentando - o despreparo profissional dos professores e gestores da educação, a falta de formação e qualificação profissional, somada à pouca vontade e a inconstância em aceitar a diversidade - têm sido para grande parte do sistema escolar problemas que às vezes parecem insolúveis.

Isso se configura como um desafio para os cursos de formação, pois pensar no outro é pensar na possibilidade de reduzir e eliminar as barreiras do preconceito, da discriminação e da desigualdade.

À luz da literatura que aborda os desafios ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência, é notório acentuar que há referenciais que comprovam essa questão. Diante dessa assertiva, Mazzotta (2008. P.27.) observa que:

Enquanto modalidade de organização didática e administrativa integrante do sistema escolar brasileiro, a Educação Especial tem se constituído em um continuado desafio para estudantes, pais, professores, administradores, legisladores, pesquisadores e comunidade em geral.

Atualmente, pensamos que ao se referir ao contexto da formação docente para atuar no ensino comum com estudantes com deficiência, concordamos com Mazzotta (2008) que o principal desafio da formação docente continua sendo a construção de um projeto político educacional que possa abranger a educação especial como um conjunto coerente de elementos que assegure as condições necessárias às relações dinâmicas entre os estudantes com deficiência na educação escolar, sobre tudo, na escola comum que por tabela pretende ser inclusiva.

Obviamente é necessário assinalar que há nos diversos seguimentos do sistema educacional, esforços, no sentido de garantir que a educação possa ser um direito de todos. É claro que esse direito demanda investimentos na formação inicial e continuada. Frente a essa assertiva, Mazzotta (2003. P. 12) afirma:

Ainda que se possa constatar nos últimos anos a realização de esforços para a superação de variados obstáculos, não é demais lembrar que a política e a pesquisa em educação especial no Brasil requerem o entendimento de que seu planejamento e aplicação demandam participação das comunidades locais e regionais, implicam práticas profissionais correspondentes aos seus princípios e sua concretização se dá em situações específicas e historicamente determinadas.

É importante ressaltar que a educação especial é vista como uma área carente de recursos humanos para atuar na escola comum com estudantes com deficiência. No entanto, cumpre-nos salientar que de acordo com Chacon, (2004, p.335):

Seu maior mérito está, na opinião deste pesquisador, em dois aspectos: deslocar o eixo da preocupação com a formação, até então colocado quase que exclusivamente na área da educação, para as demais áreas de atuação profissional nesse campo; e chamar à discussão a questão do currículo de formação profissional.

É notório assinalar que não podemos mais atribuir apenas às licenciaturas: pedagogia e psicologia a tarefa de fomentar a formação docente nas universidades. Diante dessa assertiva, Chacon (2004 p. 322-323) identificou na Portaria Ministerial 1793- (27/12/1994) que há recomendação às universidades no sentido de criar cursos de licenciatura, disciplinas e habilitações em todas as áreas para formar docentes que possam trabalhar com as pessoas com deficiência. Desse modo, assinala que considerando a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades especiais, o texto traz três importantes artigos, assim elaborados:

Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Art. 3º Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (p.322/323)

O eufemismo da educação para todos é contraditório a afirmação do Estado mínimo e da redução de recursos para as políticas sociais, entre elas, a educação especial inclusiva. Neste

sentido Ferreira (1998) afirma que “os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais”.

À luz da literatura que se refere à educação especial na perspectiva da escola inclusiva temos notado que existe uma demanda considerável no que concerne à produção do conhecimento na educação especial. Neste sentido, é notório assinalar que as pesquisas na área da educação inclusiva abrangem um conjunto de produção de trabalhos que tem realmente contribuído não só para o crescimento desta área científica, mas também tem sido bastante significativo ao desenvolvimento integral das pessoas com deficiência nos diversos seguimentos sociais. Assim, nota-se a presença dessa população especial desde o início da idade escolar até o ensino superior.

Neste processo investigativo, cumpre-nos assinalar que ao nos referirmos à demanda na educação especial, essa por sua vez abarca pesquisas no que concerne inclusão escolar, social, interação familiar, acessibilidade, relação com educadores, e até com questões como, legislação, mercado de trabalho e direito das pessoas com deficiência.

No contexto da educação especial inclusiva, hoje, um dos maiores desafios é fazer com que os estudos na área da inclusão possam impactar de forma positiva a sociedade como um todo, no sentido de fazer com que haja pelos diversos seguimentos desse envolvimento com esta causa.

É inegável que a produção do conhecimento na área da educação especial tem tido um crescimento vertiginoso, disso não temos dúvidas, afinal, ao visitar os bancos de teses, programas de pós-graduação, linhas e ou áreas de pesquisas registramos, de um lado uma produção considerável envolvendo estudos dessa natureza. O problema encontrado frente a essa vasta produção está na pouca divulgação desses trabalhos nas escolas de educação básica, lócus onde estão incluídos os estudantes com deficiência e os docentes que ministram aulas para essa população especial.

Neste contexto, pensamos que se de um lado a criação desses programas tiveram um considerável avanços, no que concerne à presença do estudante com deficiência no ensino comum, por outro lado, Garcia e Michels (2011) identificaram na literatura que faltam investimentos na formação docente no sentido de acolher com eficiência esses estudantes na escola comum.

Na última década (2001/2010), registramos uma considerável produção do conhecimento na pós-graduação, em especial, quando referimos à educação inclusiva. Na nossa concepção o maior desafio, seja dos pesquisadores, seja ainda das agências de fomento a pesquisa, é difundir essa produção no sentido de contribuir não só para a formação dos docentes nos cursos de licenciatura, mas também fazer com que possa chegar às escolas de educação básica propiciando aos docentes embasamento teórico para fundamentar sua prática, quando esses tiverem em suas salas comuns estudantes com deficiência.

Garcia e Michels (2011, p.11) identificaram que a produção do conhecimento na área da educação especial no GT/15 da Anped no que concerne à temática: política educacional é considerável, pois é visível o crescimento desse tema junto aos diversos pesquisadores nos vários Estados e Municípios do País.

No contexto da educação especial inclusiva, principalmente quando nos referimos a inclusão escolar das pessoas com deficiência, bem como pelas poucas habilitações que há nos cursos de licenciatura é inaceitável que apenas dois ou três cursos respondam por essa demanda educacional.

A questão ética diante das diferenças deve imediatamente substituir o atual sistema educacional excludente. Nesse sentido, Pires (2006, p.79) faz referência a quatro pontos, nos quais a escola passa a ser inclusiva:

Identificação de alguns paradoxos da sociedade brasileira contemporânea, que alimenta a pretensão de incluir sem querer renunciar às práticas de exclusão.
Constatação de que só a luta por uma sociedade livre e democrática, onde todos têm vez e voz – consequentemente direitos de cidadania plena-, está na raiz da ética da inclusão.
Confronto com o grande desafio ético-profissional do educador brasileiro *hic et nunc*: já que a escola de todos para todos, que abraça a diversidade e a pluralidade das diferenças, e que, por isso, se afirma inclusiva, o desafio do novo educador é deixar de ser educador de uma escola de alguns e para alguns, e passar a ser educador de uma escola de todos e para todos, onde a grande aposta é afirmar-se como escola de uma comum-idade.
A postura ética dos educadores: ter consciência de que a prática inclusiva é socialmente construída e, por isso mesmo, atravessada por tensões, contradições, ambiguidades, conflitos de valor; mas, quaisquer que sejam os obstáculos, tanto na urgência das circunstâncias quanto na incerteza dos contextos, ela é, acima de tudo, eticamente comprometida.

Na perspectiva da educação inclusiva, o maior desafio é compreender o processo de inclusão como ação educativa total, na qual a escola deve se abrir para incluir a todos. Nesse sentido Carvalho (2006, p. 155) observa que:

A individualidade – o que significa não perder no todo, a satisfação das necessidades e interesses de cada um; A identidade – o que significa reconhecer-se, aceitando as próprias características distintas das demais pessoas. Os ideais democráticos – o que significam a busca de equidade; A remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos.

Pensar nessa prática social presente no sistema escolar e nos processos educativos para além das arestas da escola nos remete pensar numa educação que seja capaz de promover a conscientização de todos. Fiori (1986, p.03) observa que: “A verdadeira educação é participação ativa neste fazer em que o homem se faz continuamente. Educar, pois, é conscientizar e conscientizar equivale buscar essa plenitude da condição humana”.

De acordo com Bulgarelli (2004, p.09):

A diversidade como valor fortalece e se fortalece com o movimento de responsabilidade social corporativa porque, além de tudo, está identificada com os interesses legítimos da sociedade e contribui para a superação de desigualdades intoleráveis geradas pela discriminação arbitrária, sem justificativa, injustas, portanto.

No sistema educacional, o maior desafio que se apresenta à formação é romper com a ideia de que encastelados nessas escolas, alguns docentes parecem não demonstrar boa receptividade aos sistemas inclusivos de educação, alegando uma síndrome que já estamos cansados de ouvir: o despreparo, a falta de qualificação e habilitação para receber na sala de aula estudantes com alguma deficiência no ensino comum.

2. CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS DISCURSOS

“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo...” (Fernando Pessoa)

As concepções docentes que ora se debatem nas diversas esferas do poder político, a necessidade de fazer uma escola aberta que possa abrigar as diferenças na pluralidade e a adoção de uma prática docente que vê no ensino comum os estudantes com deficiência matriculados, configuram-se como um dos maiores desafios que o sistema educacional tem pela frente. Neste sentido, as políticas públicas que em seu bojo buscam um projeto de formação consistente capaz de eliminar as desigualdades sociais, culturais, econômicas e educacionais, Barreto (2009, p.175), observa que:

As políticas de formação de professores vêm colocando como desafio o exercício permanente de interlocução das diferentes áreas de conhecimento, provocadas que têm sido a se abrirem à experimentação no contexto das transformações que a chamada sociedade do conhecimento, em nível global, vem operando na orientação de concepções e práticas de formação.

Em um breve resgate histórico pós anos 60, do século passado, quando o governo federal resolve assumir a educação especial, deve-se considerar que as pessoas com deficiência foram representadas, como uma categoria centrada no discurso do desvio, do atípico e do improdutivo. Isso foi se configurando em práticas de segregação que na contra mão dos países que idealizavam a integração, optou-se pela adoção de escolas especiais, ao invés de ensinar, orientar, educar, preferiu-se alienar, moldar, proteger e estigmatizar. Assim, no paradigma educacional criaram-se nas escolas planejamentos homogêneos conteúdos padronizados e currículos inadequados, que serviam muito mais para alienar do que para conscientizar, infantilizando os estudantes com deficiência, não respeitando, portanto, as diferenças que cada sujeito traz do contexto de suas vidas.

Ao longo de décadas vimos nascer, crescer e prosperar no sistema educacional algumas concepções de que as pessoas com deficiência deveriam ficar separadas, fora do convívio social. Neste modelo excludente havia um discurso de que as pessoas com deficiência eram doentes,

precisando muito mais de tratamento do que de educação. Esta premissa pode ser relatada por Correia (1999) ao levantar o questionamento sobre o que é ser diferente na escola? Possuir uma marca, um rótulo, um carimbo que limita as expectativas de vida e sobrevivência.

Na concepção de uma parcela da sociedade, ainda perdura o discurso de que os estudantes com deficiência devem estudar em sala de aula especial, mesmo sendo no espaço da escola comum. Ou seja, apesar do estudante estar dentro do espaço da escola, ele se encontra segregado, separado dos demais. Este discurso é constatado por Moreira e Baumel (2001, p. 04-05), ao observar que:

Historicamente, deficiência e diferença foram concebidas como sinônimos, fazendo com que não se distinguisse limitações próprias da deficiência de limitações construídas socialmente. Assim, as pessoas com necessidades especiais foram consideradas naturalmente incapacitadas e passaram a fazer parte das chamadas minorias sociais, que, estigmatizadas, são segregadas, tal como os índios, os negros, as mulheres, as classes populares...

Deste modo, pensamos ser problemáticas as concepções que a sociedade traz em seu imaginário sobre as pessoas com deficiência, principalmente quando nos deparamos com números alarmantes que revelam que a maioria das pessoas com deficiência no Brasil vive, ainda hoje, dependendo das ações caritativas, da assistência social e de instituições filantrópicas que assumem um papel que deveria ser do Estado. No contexto da escola, nos parece salutar a afirmação de que a escolarização dos estudantes com deficiência é hoje uma realidade. Neste sentido, é necessária a construção de um projeto de educação que possa alijar qualquer forma de preconceito, estereótipo e estigma, propondo outra forma de escolarização que possa respeitar as diferenças na e para a diversidade, capaz de compreender a educação como uma ação emancipadora.

Ao dialogar com a literatura que aborda a temática da inclusão escolar é possível aferir que durante décadas, as pessoas com deficiência foram tratadas com piedade. Essa constatação pode ser evidenciada quando Pinheiro (2003, p. 109), comenta: “na área da deficiência, a trajetória das políticas públicas no Brasil se apresenta em três fases distintas e que coexistem: a tradicional-caritativa, a de reabilitação e da autonomia pessoal ou vida independente”.

Com base na literatura que aborda a questão da educação especial hoje, nota-se uma quase total ausência de práticas sociais por parte dos docentes quanto à efetiva inclusão dos estudantes

com deficiência matriculados no ensino comum. No entanto, quando vivenciamos isso na prática, percebemos resquícios de segregação e discriminação dos estudantes cujos vínculos encontram-se presente nos dois modelos: ensino comum e ensino especial. Diante desta premissa, Almeida, Jesus e Martins (2004, p. 67) comentam que:

O conceito Escola Inclusiva reforça o direito que todos os alunos têm de frequentar o mesmo tipo de ensino, na medida em que se preconiza que os objetivos educacionais e o plano de estudo são os mesmo para todos, independentemente das diferenças individuais que possam surgir. À Escola Inclusiva e ao professor de Apoios Educativos pede-se que estejam atentos, no sentido de poderem “intervir na melhoria de condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa”.

Em uma concepção tradicional de educação que seleciona durante décadas, a escola centrou suas preocupações em um modelo homogêneo que, de forma errônea, defendia que o ensino deveria ser comum a todos os estudantes. Isso fez com que a escola e nela parte dos docentes se eximissem de preocupações individuais daqueles estudantes que não conseguem alcançar os objetivos; estes, ao fracassar, tornam-se segregados e por fim, marginalizados no interior da escola.

Diante do exposto, cumpre-nos assinalar que os estudantes que não conseguem alcançar metas e objetivos estabelecidos são excluídos das mais diversas formas, cujos resultados configuram-se na criação de grupos dentro da turma, dividindo-a entre os mais lentos, mais atrasados, ou ainda propõem-se a criação de classes especiais para atender àqueles com dificuldades de aprendizagem, ou até mesmo enviando-os para as chamadas escolas especiais, revitalizando o período de integração que perdurou nas escolas brasileiras nas três últimas décadas do século XX. Ao vivenciar este paradigma educacional, proposto pelo sistema de ensino centrado no padrão de homogeneidade, Blanco (1995, p. 291) observa que:

Essa concepção, no âmbito curricular, deu lugar a propostas rígidas e homogeneizadoras, nas quais o planejamento educacional estabelece nos mínimos detalhes as decisões sobre o quê, como e quando ensinar e avaliar, sem levar em conta que os processos de ensino e de aprendizagem, repetências, absenteísmo e fracasso escolar.

Em um olhar mais afunilado para a literatura que discute deficiência, depara-se com concepções variadas que rotulam, marginalizam, reforçam estereótipos e estigmatizam aqueles que fogem ao padrão de normalidade como observa González (2007, p. 17) ao denunciar:

Essa evolução pode ser notada no vocabulário tão abundante quanto impreciso que existe para se referir à problemática social, cultural e psicológica apresentada por crianças, adolescentes, jovens diferentes. Assim, fala-se de deficientes, incapacitados, difíceis, algumas vezes mal-educados, marginalizados/automarginalizados, fracassados escolares e inadaptados sociais.

Ao desmistificar os estereótipos, os traços de preconceitos e da discriminação que ainda perduram no sistema de ensino, Gonzalez (2002) nos alerta de que os estudantes com necessidades específicas não podem ser rotulados como incapazes, visto que suas dificuldades são vivenciadas mais nas condições excludentes que estão presentes no sistema como: as econômicas, sociais, culturais que os cercam; do que na disfunção psíquica, neurológica que possa limitar o desempenho desses educandos no sistema educacional. Partindo dessa premissa, González (2007, p. 19) nos diz que:

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais (nee) pode ser *definida* como o atendimento educacional dado às crianças e aos adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência física, psíquica ou sensorial, ou que estão em situação de desvantagem por fatores de origem social, econômica ou cultural que os impedem de acompanhar o ritmo normal do processo de ensino-aprendizagem.

No decurso das abordagens teóricas sobre a questão da educação especial parece consenso as concepções de que o melhor lugar para os estudantes com deficiência é a escola comum. No entanto, o que se percebe no interior do sistema educacional são ações de cunho caritativos, filantrópicos e assistencialistas que defendem as salas especiais como a única forma de educar as populações especiais. Diante desta assertiva, Fonseca (2004, p.54) comenta que:

A IER [*iniciativa da educação regular*] subentende que deve ser a educação regular e não a educação especial que tem de assumir, prioritariamente, a responsabilidade de integrar e educar estudantes com NEE, num envolvimento o menos restritivo possível, oferecendo-lhes um *continuum* de serviços.

Observando os acontecimentos da década de 1990, mais precisamente a Declaração de Salamanca (1994/2009) é possível aferir que esta pressupõe que as escolas inclusivas, em essência e por excelência, devem acolher todas as crianças, não importando quais sejam suas deficiências e ou condições física, emocional, intelectual, garantindo uma escola cuja meta é o atendimento de todas as crianças oportunizando-as e assegurando a continuidade dos percursos escolares e a universalidade de um ensino de qualidade para todos no ensino comum. Partindo dessa premissa, Barroso (2006, p.277) assim se manifesta:

Defendo, por isso, que para promover a inclusão escolar se torna necessário reforçar a dimensão pública da escola pública, o que obriga a reafirmar seus valores fundadores perante a difusão transnacional de uma vulgata neoliberal que vê no serviço público a origem de todos os males da educação e na sua privatização a única alternativa.

No paradigma educacional ainda identificamos teorias e concepções que defendem no ensino comum a ideia de normalidade, que culturalmente a sociedade elege como qualidade humana. De acordo com Lima (2006, p.61):

Normalidade exprime-se por sua sincronicidade histórica, regional, social, etc. Exprime-se por interesses e por atos excludentes. Considerar-se normal é considerar a existência de outros, cujos atributos diferem dos que você elegeu para a normalidade, ao fazê-lo, promoveu a exclusão dos que desses atributos não partilham, ou apenas não são considerados capazes de partilhar.

Às vezes, parecemos insistentes em afirmar que a escola real que temos não é a ideal que queremos, pois suas propostas, projetos e/ou programas, por mais que anunciados como um novo modelo de inclusão não demonstram estar voltados para a diversidade. Diante do exposto, Mantoan (2003, p.34) acrescenta que: “Mesmo sob a garantia da lei, podemos encaminhar o conceito de diferença para a vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como tem acontecido com a maioria de nossas políticas educacionais. Temos de ficar atentos!”.

Ao analisar as correntes teóricas que discutem o papel da reflexão dos docentes, é possível identificar em Dewey (1996) que há uma veemente necessidade de formar professores que possam refletir sobre sua prática.

A importância da formação docente está amplamente amparada na corrente teórica que defende a qualificação dos profissionais para atuarem na educação especial com estudantes com

deficiência. Essa observação se verifica em Pintassilgo (2002) ao denunciar que uma ideia surge de forma perfeitamente clara no discurso dos professores: a importância atribuída à formação de professores no que diz respeito à aquisição dos saberes e das competências necessárias à iniciação na atividade docente.

Ao analisar as concepções teóricas que discorrem sobre a educação especial, notamos que frente à inclusão escolar dos estudantes com deficiência, há sempre a preocupação em colocar sentido em suas opiniões. Assim, de acordo com Pêcheux (1997 c) “o discurso é sempre efeitos de sentido, constituído pela articulação do intradiscurso numa dimensão horizontal”.

Analisando as correntes teóricas, sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, matriculados na escola comum, identificamos certa heterogeneidade nos discursos no que se refere à ocorrência da inclusão. Essa premissa se evidencia em Pêcheux (1993 p.61) ao observar que : “o discurso do sujeito é heterogêneo marcado pela história e ideologia, pois ao se reportar à inclusão escolar não há nos discursos a possibilidade de homogeneizar as concepções visto que as mesmas trazem em seu bojo efeito de sentido presente em cada ser individual”.

Ao analisar as correntes teóricas no que se refere à formação e a prática docente, frente a escolarização dos estudantes com deficiência na escola comum, identificamos em Maingueneau (2005) que cada discurso só existe por que produz sua própria definição, características e experiências de cada ser, cada lugar e em cada efeito de sentido.

No que se refere à formação docente para atuar na escola comum com estudantes deficientes, vimos que há certa homogeneidade em algumas correntes teóricas, pois o que observamos foi um universo de discursos construídos a partir de formações discursivas que em geral envolveram todos, principalmente quando referimos à necessidade de formação para trabalhar no ensino comum com pessoas com deficiência. Partindo dessa premissa, cumpre nos assinalar que "se um discurso contém em si o princípio de sua coerência, de onde vem o elemento estranho que pode contestá-lo" Foucault, (1969, pg 27).

Ao analisar as correntes teóricas sobre a necessidade de formação para atuar na escola comum ministrando aulas para estudantes com deficiência, identificamos que de acordo com Maingueneau (1995) e Plantin (1996) toda fala é necessariamente argumentativa. É um resultado concreto da iniciação em situação, na qual os discursos anunciam e denunciam situações de convivência do cotidiano.

Nesta mesma direção, de acordo com Pêcheux, (1999, p. 14) "é no discurso que podemos perceber o lugar onde a história trabalha, fazendo a diferença, pois ela comporta o contraditório, o conflitante, o instável".

Existe um discurso de certa forma homogêneo sobre a necessidade de formação docente para atuar na escola comum com estudantes com deficiência. Esse discurso, de acordo com Orlandi, (2002), é definido não como um transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Desse modo, de acordo com a análise do discurso, considera-se que o que se diz não resulta apenas da intenção de um indivíduo em informar outros, mas da relação de sentidos que se estabelece entre eles num determinado contexto social histórico.

Ao discutir o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência matriculados na escola comum, com base nestas correntes teóricas, notamos que há nesses, diferentes concepções, deslocamentos e mudanças de comportamentos quando se refere ao processo de escolarização das pessoas com deficiência. De acordo com Pêcheux (1983) isso é aceitável na medida em que: os efeitos de sentido desse discurso surgem na sua própria construção, o que produz diferentes concepções uma vez que os enunciadores se encontram em diferentes lugares sociais, com diferentes formas de entendimentos, defensores de diferentes ideologias, entre tantas outras singularidades, que por sua vez não significa individualidade.

Ao nos referirmos ao Brasil nos últimos 30 anos (1980-2010), a análise dos discursos tem voltado seu foco de investigação para as mais variadas formas como: os discursos institucionais, Orlandi (2005) políticos, Sargentine (2010) ação afirmativa, Lima (2003) e discurso docente alvo da nossa investigação, Coracine (1991).

Identificamos também diferentes concepções sobre a ocorrência da inclusão escolar. Diante dessa assertiva, Anjos (2009) observa que:

Os principais embates evidenciados no discurso são: o enfrentamento entre inclusão entendida como processo ou como produto, embate que, no limite, definirá a maior ou menor participação e intervenção dos professores nos processos inclusivos; os sentimentos caracterizados como de crise, os quais podem levar a elaborações que modifiquem o fazer pedagógico e o projetem para além do espaço escolar.

Deste modo, vimos em Pêcheux (1988) que o discurso não se configura apenas em uma transição de informação, mas sim efeito de sentido entre locutores com diferentes pontos de

vistas, concepções e trajetórias diversas. Nesse sentido, Maingueneau (2005) considera que: “análise do discurso é a análise desses efeitos de sentido”.

Outra concepção teórica que reforça a necessidade de formação inicial e continuada para atuar na escola comum com estudantes com deficiência pode ser observado na pesquisa de Castro (2002) quando analisou representações e sentimentos de professores na rede regular de ensino no que concerne à inclusão escolar dos estudantes com deficiência em suas salas de aula. Diante dessa assertiva, assinala: “que os professores não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de creditarem nos méritos da inclusão”.

Concepções teóricas sobre a necessidade de formação docente para atuar na escola comum inclusiva são apontadas na primeira década do Século XXI. Neste sentido, Ferreira e Glat, (2003 p. 5) constataram que: "A realidade evidenciada mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais”.

As concepções teóricas sobre a carência na formação inicial dos docentes para atuar na escola comum com estudantes deficientes é uma questão real. Neste sentido, Glat, Pletsch, (2004, p.7) acentuam que: "O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado”.

Nessa mesma direção Glat, Pletsch (2004) indicaram diversas concepções teóricas que nos permitem afirmar que é necessário investir na formação docente não só na fase inicial, mas também na continuada para garantir aos estudantes com deficiência um ensino verdadeiramente inclusivo.

A proposta de educação, o paradigma que permeia os projetos da escola, bem como as metas que esta pretende alcançar são princípios que devem primar por uma educação cidadã. Neste aspecto Pires (2006, p.47) observa que:

A ética da inclusão é um imperativo do direito da cidadania, e fundamenta-se no direito que as pessoas com necessidades educativas especiais têm de tomar parte ativa na sociedade, com oportunidades iguais às da maioria da população. A construção de uma sociedade para todos, onde todos os cidadãos possam ver concretizada a qualidade de vida, só pode acontecer no respeito às diferenças e na valorização da diversidade, e esta concretização, integrada ao desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais deve acontecer dentro e através do processo de inclusão.

Portanto, mudar esses padrões, inculir nos docentes a necessidade de mudanças, de reavaliar suas práticas tradicionais, aproximar e garantir o respeito à diversidade, são ações atitudinais que a escola precisa tomar, a fim de efetivar o processo verdadeiramente inclusivo. Segundo Mantoan (2003, p.54):

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais pra que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoarem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão.

Nas últimas décadas, em especial após as duas convenções de educação, temos percebido que as correntes de pensamento que discutem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum são unânimes em tecer ferrenhas críticas ao sistema educacional na medida em que este os marginaliza. Neste sentido, Mantoan (2003, p.53) sublinha a importância da inclusão, pois:

A escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sócio-cultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Ao que nos parece, essas barreiras, sejam de caráter atitudinal, sejam ainda arquitetônicas, impedem sobremaneira que possamos ingressar, permanecer e ter sucesso nos sistemas inclusivos de educação. Essa premissa, de acordo com Amaral (1997, p.111):

Penso que especialmente os obstáculos de caráter atitudinal e, dentre esses, aqueles que constroem a visão preconceituosa e estereotipada das pessoas desviantes/deficientes. Essa visão encaminha, por sua vez, para sua não-inserção nos diferentes contextos onde são exercitados os direitos e deveres do cidadão. Onde é experienciada a realização pessoal e onde é exercida a responsabilidade individual num contexto inter-individual: a comunidade.

O grande problema que se apresenta nos contextos escolares, é que os traços dos preconceitos, da discriminação e dos estigmas nem sempre são visíveis. Às vezes, esses encontram outras formas implícitas de se manifestar entre aqueles que têm, em relação às pessoas com deficiências, baixa expectativa e aqueles que sofrem esses estereótipos. Ao vivenciarmos

nos sistemas educacionais essa forma de rejeição, resistência e isolamento é possível observar nos escritos de Carvalho (2006, p.50) ao denunciar que:

A exclusão nem sempre é visível, como o é a que se manifesta por comportamentos de evitação explicitados na separação física isto é, espacial. A exclusão pode-se apresentar, também, com formas dissimuladas porque simbólicas, mas presentes nas representações sociais acerca dos excluídos.

Centrado em princípios de normalidade, a sociedade em sua essência tende a marginalizar e excluir todos que fogem a esse padrão. Frente a essa assertiva, Carvalho (2006, p.69) observa: “São excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e, também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos”.

De acordo com Barros (2005) existem teorias e concepções que discutem as diferenças no contexto educacional como: “igualdade, desigualdade e diferença, significa dizer que esse tripé esta imbricado de inúmeros sentidos, pois de um lado há aqueles que pensam ser normal a existência deste, de outro lado há outro grupo afirmando que esse tripé encontra-se recheado de preconceito, discriminação, estereótipos e, por assim dizer, estigmas”. Acerca dessa assertiva Barros (2005, p.354) comenta:

A discriminação ajuda a impor precisamente um jogo de dominação e estratificação social que afeta com menor ou maior violência grupos menos favorecidos e que lida com uma complexa relação entre igualdade, desigualdade e diferença. A discriminação equivale, naturalmente, a um determinado modo de conduzir socialmente as diferenças com vistas a tratá-las desigualmente.

É importante salientar que a ocorrência da diferença, da desigualdade e dos traços de marginalização no mundo está atrelada à construção da diversidade inerente ao conjunto dos seres humanos, seja no que se refere às características sociais, pessoais, como por sexo, idade, credo religioso, seja ainda no que se refere a questões externas: pertencimento, por nascimento, pela localização, origem, por hábitos e costumes adquiridos no seio de sua cidadania, ou ainda por situações específicas que não estão adequadas ao padrão de normalidade, perfeição e homogeneidade.

Considerando as concepções a partir dos discursos de Barros (2005) sobre a questão das diferenças, da igualdade e, por assim dizer, da desigualdade criada a partir da superioridade de um grupo sobre o outro, pensamos não ser possível ignorar esses três conceitos: diferença, igualdade e desigualdade. Porém, acreditamos que a partir da possibilidade de fazer escolhas, em especial por uma educação que bem descreveu Freire (1987), como libertadora, humana e humanizante possível desconstruir essa dicotomia que ainda se faz presente na escola: bons, perfeitos e normais *versus* diferentes, estranhos e deficientes. De acordo com Barros (2005, p.359) isso será possível no momento que:

Reunindo as várias situações até aqui evocadas, é possível dizer que os deslocamentos impostos entre os planos da desigualdade e da diferença podem significar opressão ou dominação (mas também a libertação, quando o deslocamento refere-se a uma posterior desconstrução do deslocamento opressor no sentido inverso).

No contexto da escola ainda se evidenciam teorias que defendem a tese de que todos são iguais. O problema crucial é que nesse modelo de educação que temos, as prioridades são ainda para aqueles sem deficiência. A cultura ainda sofre momentos de rupturas com a educação, no contexto da escola que impede a efetivação desses laços, envolvendo todos os seres humanos.

Em uma concepção teórica ampla da educação no novo milênio que ora se inicia, a escola encontra-se aberta ao diferente, isso porque as leis exigem que assim seja. O problema é que nessa mesma escola há uma comunidade ainda despreparada, sem qualificação e sem habilitação para receber o estudante com deficiência. Por isso, pensamos ser relevante que o sistema tome algumas medidas a fim de solucionar essa lacuna. Nesse sentido, Machado *et.al.* (2004, p.06) afirmam que é papel do sistema educacional que pretende ser inclusivo deve ser o de :

Promover o respeito mútuo; esforçar-se por compreender e saber conviver de forma mais harmoniosa com as diferenças; desencadear projetos no interior da escola que tratem destas questões; promover palestras e debates sobre o assunto; procurar manter sempre grupos de trabalho heterogêneos e, por último, a necessidade de capacitação regular dos educadores sobre esta problemática.

Conclui-se, portanto, que toda mudança implica uma escolha entre uma trajetória a seguir e outras a deixar para trás. A compreensão do contexto, dos processos e das consequências da

mudança, por sua vez, ajuda-nos a clarificar e a questionar estas escolhas. As opções que fizermos dependerão, em última instância, da profundidade deste entendimento, mas também da criatividade das nossas estratégias, da coragem das nossas convicções e da orientação dos nossos valores.

Pensar na diversidade é pensar na possibilidade de conviver junto mesmo que no grupo possa haver a diferença. A inclusão não é uma forma de negação da deficiência. Não queremos também negar as diferenças e/ou a existência da diversidade. Nossa pretensão com esta pesquisa é fazer com que aqueles que não acreditam na inclusão, possam ver a possibilidade de que ser deficiente também é ser capaz. Ser diferente é também ser dotado de possibilidades, enfim, ter alguma necessidade especial é ter direito de mostrar suas potencialidades, conforme ressalta Lima (2006, p.62):

Não estamos negando a existência da deficiência, mas estamos negando que uma pessoa com deficiência seja deficiente. Não estamos negando que uma deficiência fuja do padrão de normalidade atualmente aceito, mas estamos negando a possibilidade de que, por conta dessa normalidade, se exclua pessoas com deficiência da sociedade. Também não estamos negando a existência das diferenças, porém estamos refutando a existência de “deficiências” menores.

As correntes e concepções teóricas que discutem a inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum são unânimes em tecer ferrenhas críticas ao sistema educacional na medida em que este os marginaliza. Nesse sentido, aponta a necessidade de se construir um novo paradigma da educação.

A inclusão se legitima a partir das necessidades de que todos, sem distinção, devem ser incluídos, não importando qualquer que seja a etnia e/ou diferenças/deficiências. Neste sentido, promover na escola o processo de inclusão é favorecer que as pessoas com deficiência possam não só frequentar o sistema educacional, mas também se manter nele, rompendo barreiras, superando limites e vencendo obstáculos.

Nos diferentes níveis de ensino, pensamos ser relevante justificar que nossa crença na escola de todos e para todos é a de que esta possa garantir aquilo que lhes é de direito. Nesse escopo, Oliveira *et. al.* (2008 p.120), considera:

Acreditamos na escola como um local privilegiado para o desenvolvimento da cidadania, do acesso ao saber científico e tecnológico e da formação de consciência democrática. Ela deve ser o lugar, por excelência, onde a circulação das ideias, no sentido de uma total abertura, seja uma realidade.

Concepções teóricas que enfatizam a inclusão escolar no ensino comum nos possibilitam não condenar a escolar pelo seu fracasso, pois ela é fruto de um sistema que ainda se encontra a serviço da classe dominante, aliás, é para isso que ela foi criada. Da mesma forma, não é intenção incutir a culpa aos docentes, eles também estão despreparados para transformar a escola. Não queremos responsabilizar os nossos educandos pelo seu fracasso, pois eles são os maiores prejudicados, vitimados por um sistema que sempre privilegiou apenas os estudantes sem deficiência.

À luz da literatura que defende a inclusão escolar de todos, independentemente se essas são ou não deficientes, pensamos ser relevante tecer aqui nossa concepção sobre a inclusão. Assim, incluir não é depositar nas escolas ou em diferentes níveis de ensino pessoas com deficiência. Incluir, em essência, implica também acolher a todos de todos os grupos, tendo a clareza de que as pessoas são seres singulares, diferentes uns dos outros, com diferentes perspectivas e, portanto, oriundas dos mais diferentes contextos sociais.

Em uma análise sistemática observada por estudiosos da temática em questão, poder-se-ia dizer que a inclusão é a forma pela qual todas as pessoas devem ser incluídas no sistema de ensino sem que haja preconceitos, discriminações e desrespeito às diferenças. Partindo do pré-suposto de que a inclusão propõe que todos os estudantes devem ser incluídos, então, de acordo com Sasaki (1997, p.41) a inclusão é:

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Nessa trajetória pessoal, acadêmica e profissional, verificamos que o maior desafio da escola que pretende respeitar a diversidade é garantir a educação para todas as pessoas historicamente excluídas, marginalizadas e oprimidas. Isso se configura em um processo relativamente novo em nossa legislação educacional. Nesse sentido Caiado (2003, p. 99-100)

considera que : “O direito à educação de pessoas deficientes é muito recente em nossa legislação. Como prática social, a educação à pessoa deficiente aparece em nossa história com iniciativas tímidas e isoladas, sempre muito aquém da demanda social”.

Nesse sentido, os docentes, apoiados pelo sistema educacional podem realizar essa tarefa, e seguramente não temos dúvidas em afirmar que em breve a escola será um lugar que realmente celebra as diferenças, respeita as desigualdades e promove a inclusão de todos sem que se precisem denunciar preconceitos, discriminações, estereótipos e estigmas que muito contribuem para que o estranhamento entre os grupos torne-se cada vez mais acirrados.

No entanto, falta apoio das instituições públicas que administram o ensino no sentido de qualificar docentes para essa inevitável tarefa que é a inclusão de todos no ensino comum. Diante dessa afirmação, Hargreaves (1998, p. 84-85) observa que:

Fazer da escola um espaço de mudança é transformá-la numa comunidade educativa de partilhas de trabalho e de cultura, com o envolvimento efetivo de todos, no processo educativo comum da inclusão. Nunca será demais estimular, de todas as formas, a participação de todos os que fazem a escola, incluindo, aí, a família e a comunidade, como recurso de incentivo e apoio ao processo de inclusão.

Enfim, à luz da literatura, pensamos que incluir é despojar de preconceitos, discriminações, aceitar as diferenças, respeitar a diversidade. Incluir é garantir espaços, abrir horizontes, respeitar o outro, o diferente, em síntese, possibilitar que todos possam mesmo sendo diferente, gozar de direitos sociais, políticos, culturais. Essa reflexão preliminar levou-nos a uma indagação: até quando as pessoas com deficiências irão esperar que ocorram no ensino regular à inclusão escolar?

À luz dos referenciais teóricos sobre a concepção docente é profícuo esclarecer que há uma certeza lógica no que se refere ao atendimento educacional dos estudantes com deficiência. Neste sentido, González Et. al (2007, p. 28) comentam que:

De fato, o atendimento e a educação dos deficientes e inadaptados não são resolvidos apenas como problema médico, nem psicológico, nem educacional, nem social, etc., mas como combinação coerente de todos eles, pois exige habilidades, conhecimentos e experiências de todas as especialidades profissionais que possam compreender adequadamente essa problemática’.

Uma problemática recorrente que conseguimos identificar neste capítulo que discute as concepções e as práticas dos docentes sobre a inclusão dos estudantes com deficiência é o embate entre os que defendem e os que são contrários à inclusão. De acordo com Fonseca (2004, p. 59):

Os professores regulares não estão preparados para lidar com estudantes NEE na sala de aula normal, para eles a tarefa com crianças normais e sem dificuldades de aprendizagem já é árdua e a individualização pouco viável, senão impossível, tendo em atenção a excessiva dependência que os professores sofrem em cumprir currículos, pois receberam treino para educar as massas e não para habilitar casos invulgares, destaca Fonseca (2001); – a defesa da inclusão total como um direito das minorias é um falhanço, porque impede que os estudantes com NEE possam ser acomodados em salas separadas, nas quais podem ser melhor atendidos; – a defesa da ética tende a subvalorizar os dados de investigações que sugerem alternativas mais eficazes do que a inclusão total; – a inclusão total pode fazer correr o risco de se extinguir progressivamente a cascata de serviços, que hoje estão à disposição da educação especial.

Os argumentos aqui apontados nos fazem pensar que nos processos inclusivos, o ensino comum ainda é, em essência, e por excelência, um espaço estranho, desconhecido e hostil aos olhos daqueles que sempre idealizaram práticas homogêneas de educação, mas ao se deparar com a inclusão de pessoas com deficiência no interior da escola, pensamos ser necessária uma conscientização não só dos docentes, mas também em todos os segmentos da comunidade escolar, no sentido de fazer com que a escola comum possa ser um espaço não de alguns e para alguns, mas sim, um lugar de todos e para todos.

No contexto da diversidade, na escola ou fora dela, em qualquer que seja o ambiente de aprendizagem que estamos inseridos, vivenciamos a possibilidade de conviver com e na diversidade. Em se tratando da educação, neste caso em especial ao nos referirmos ao processo de inclusão escolar no ensino comum, como a inclusão vem sendo tratada nesse contexto social e educacional? Frente a essa assertiva, Cupolillo e Freitas (2007, p.389) comentam que “A diversidade na educação é admitir a ideia de que as pessoas não são apenas um bloco de indivíduos em série, mas somos e produzimos ideias e conhecimento a partir de uma relação de complexidade”.

Correntes teóricas segundo Amaral (1997) discutem que a inclusão escolar celebra na escola a diversidade, inclui as diferenças, aceita o outro, o dessemelhante, o desviante, o estranho, não se constitui em uma tarefa fácil, afinal, na perspectiva da escola que marginaliza, nunca foi realmente fácil conviver com quem não anda, não fala, não ouve e não vê.

Os aspectos mencionados nos dão uma certeza: quando nós, docentes, propomos ensinar na perspectiva da inclusão, queremos dizer que é possível ressignificar o papel dos docentes no interior da escola propondo para tanto práticas pedagógicas inclusivas capazes de romper com qualquer forma de alienação social, cultural e educacional, criando uma nova mentalidade no espaço escolar, aquele que liberta, humaniza e inclui, sem excluir e marginalizar.

Ao contrário de alguns teóricos que insistem em dizer que o problema da formação já está superado, pensamos ser necessário tratar esta questão com um olhar mais afinado, afinal, a inclusão é um processo novo na nossa legislação educacional e que a nosso ver, precisa de investimento na formação inicial e continuada, desde o nível pré-escolar ao ensino superior, passando obviamente pela pós-graduação habilitando docentes para atuarem com as mais variadas deficiências. Neste sentido, Denari (2006, p. 39) observa que:

No caso da formação em educação especial, seria desejável garantir que:

1º esta ocorra em nível superior, descartando, assim, qualquer formação em nível médio e em outras alternativas mais aligeiradas;

2º a parte específica desta formação seja alicerçada sobre uma base comum, assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional seja um professor;

3º a parte específica vise à atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum; e que o apoio pedagógico esteja centrado, principalmente, no âmbito da classe comum.

Sem a pretensão de esgotar a problemática do embate que perpassa o discurso dos que defendem e dos que são contrários à inclusão há, de um lado, os que defendem o processo de inclusão acreditando que a educação especial que se oferece fora do espaço regular pode ser insignificante, limitando o potencial dos estudantes e contribuindo para que rótulos, estereótipos e estigmas possam aflorar, tendo como consequência a baixa expectativa destes. Por sua vez, cumpre-nos assinalar que os que se opõem a inclusão insistem em afirmar que os estudantes com deficiência seriam mais bem atendidos em escolas e ou salas especiais do que em salas inclusivas cujo foco é o ensino comum ministrado para todos os estudantes com e sem deficiência. Diante do exposto, observamos que críticas a inclusão preocupam-se muito mais com a socialização dos estudantes com deficiência do que com a efetiva inclusão destes no ensino comum. Em suma, olhando para os referenciais, observa-se que de acordo com Aranha (2000) há um consenso por parte dos defensores e opositores da inclusão quanto à necessidade de se produzir um conjunto

mais sólido de pesquisas sobre o tema. Muitos estudos ainda são necessários para esclarecer os reais efeitos da inclusão sobre as diversas e diferentes populações de estudantes com necessidades educacionais especiais. Considera-se que falta evidência empírica sólida que apoie de forma irrestrita as práticas de inclusão.

3. ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO COMUM: A PROBLEMÁTICA DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

“Amar é descobrir que a deficiência do próximo, faz parte do perfeito mosaico humano”.
(Douglas Domingos Américo)

Em uma visão holística sobre a crise dos paradigmas sócio-políticos, vimos florescer correntes teóricas que de certa forma moveram dogmas, ideologias e tendências capazes de nos impressionar. Neste sentido, cumpre-nos assinalar que a educação, via de regra, não fugiu a essas transformações, exatamente por ser resultante da oscilação entre decisões arbitrárias e/ou democráticas.

Ao direcionar nosso olhar para a educação inclusiva, é relevante ressaltar que no âmbito internacional dois movimentos (Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca), marcaram de forma concreta algumas tentativas de propor um modelo de educação capaz de incluir populações alijadas dos direitos sociais, políticos, culturais e educacionais nos diversos segmentos da sociedade.

Obviamente, não intencionamos nesta pesquisa fazer uma análise sistemática da LDBEN nº 9.394/96. No entanto, pensamos ser relevante ressaltar que alguns desdobramentos desta lei como, por exemplo, o artigo 59 em seu inciso I, que faz menção às adaptações curriculares, destacando a importância de que as escolas, gestores e docentes possam avaliar com maior amplitude as consequências das reformas educacionais realizadas nas últimas décadas trouxeram ao processo de escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum. Deste modo, a meta é a promoção de escolas que, em seu bojo, possam efetivamente atender à diversidade inspirada em um modelo curricular aberto às necessidades de cada estudante, não importando, portanto, se esse seja ou não pessoa com deficiência.

Nas primeiras décadas do século XX, surgiram algumas correntes pedagógicas que tentavam construir no sistema educacional um modelo de educação que pudesse alavancar na escola, propostas pedagógicas capazes de escolarizar em curto prazo mão-de-obra para atuar no mercado emergente que se originava com o processo de industrialização.

Assim, pensamos que para nos referirmos ao currículo, objeto deste capítulo, a Universidade no momento atual tem se preocupado em produzir conhecimento, com as inovações

científicas e tecnológicas, obviamente voltadas para a formação humanística, libertadora e solidária, visto que no interior dos espaços escolares existem novos sujeitos, que buscam na educação sua emancipação social, cultural e política. A mudança deste paradigma educacional pode ser observada na afirmação de Baumgarten, (2007, P.05):

Em relação ao currículo, foco principal deste estudo, a universidade tradicional tinha a preocupação basicamente com a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Hoje a universidade deve se preocupar principalmente com a produção de conhecimentos e com a investigação científica e tecnológica, sem esquecer-se da formação humanística. Os métodos arcaicos de ensino devem ser substituídos por um novo espírito epistemológico, que considera a complexidade dos fenômenos como condição indispensável à compreensão da realidade, à construção e reconstrução do conhecimento. Refletir sobre o conhecimento requer o exercício da transdisciplinaridade, encontros entre temas, áreas, problemas. Escapar do linear em direção ao transversal e às redes. Alargar fronteiras disciplinares, construir cenários e pensar utopias.

Durante esta pesquisa, vivenciamos na escola algumas situações sobre as necessidades de adaptar o currículo. Nesse sentido pensamos ser relevante ressaltar sua importância no processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, pensamos em quais conhecimentos sistematizados devemos aplicá-lo, em especial, aos processos inclusivos de educação quando atuamos com estudantes com deficiência matriculados no ensino comum.

No sistema educacional no qual, gestores, escolas e docentes buscam, em conjunto, compartilhar diferentes saberes, conhecimentos e diversas experiências, pensamos que o currículo quando adaptado às diferentes necessidades educativas especiais, pode se tornar um instrumento de libertação dos estudantes. Diante dessa assertiva Moreira e Silva (1994, p.21) alertam que: “o currículo escolar constitui um marco, uma moldura que delimita a inserção das crianças em sistemas de significação, nos quais elas representam coisas, nos quais partilham significados e nos quais ampliam sua compreensão da realidade”.

Na escola e nos diferentes contextos educacionais onde se compartilha o conhecimento científico e o saber elaborado, pensamos que um currículo funcional é aquele capaz de propiciar aos estudantes, o desenvolvimento de habilidades essenciais e que possibilitem a participação coletiva nos diversos ambientes.

De acordo com Silva (2010, p. 02):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Pensamos que o currículo transcende o que podemos ensinar, trata-se também do que podemos aprender na prática. Neste sentido Zabala (1998) observa que o currículo deve incluir a metodologia, estratégias, técnicas, recursos didáticos, que possibilitem o alcance dos processos de ensino na nossa prática docente.

Nessa perspectiva, entendemos por currículo uma ação pedagógica intencional, um projeto de ensino que se pretende alcançar, uma práxis frente ao conhecimento elaborado para atender estudantes oriundos de diferentes realidades educacionais.

Assim, rejeita-se qualquer forma de currículo como meramente um plano pronto e acabado, um programa inflexível, um curso linear, verticalizante, enfim, um caminho no qual os aprendizes buscam o conhecimento desarticulado da realidade que o cercam. Nesse sentido, Santomé (1998, p. 14), observa que: “Os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva frequência eram descontextualizados, distantes do mundo experiencial de alunos e alunas”.

A partir de um olhar mais pontual sobre o currículo, pode-se dizer que o mesmo, além de se configurar em uma questão de conhecimento de saberes, configura-se em uma prática a ser adotada pelos docentes em todos os níveis escolares que atuam no ensino comum com estudantes com deficiência. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 15) comenta que:

Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc. O currículo, então, é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática. Não podemos pensar numa escola sem pensar em seu currículo e em seus objetivos

Em suma, numa visão holística do conhecimento compartilhado, do saber elaborado e do ensino colaborativo, no qual estão envolvidos escolas, gestores, docentes famílias e estudantes, o currículo é o elemento que fornece apoio e a oportunidade de examinar, de forma renovada os

significados que ao longo da trajetória social, acadêmica e profissional foram possíveis de identificar.

Historicamente, de acordo com Pacheco (2005) o termo currículo foi dicionarizado pela primeira vez no ano de 1663, e o significado atribuído a esse termo foi “curso regular de estudos numa escola ou numa universidade”. Após este período o termo foi se tornando cada vez mais acadêmico, sendo aplicado rotineiramente nas disciplinas não só universitárias, mas também nos cursos pré-universitários. Assim, de acordo com esta premissa, é notório que há uma relação semelhante entre o currículo e disciplina, sendo que o primeiro centrava-se nas práticas educativas e a segunda na corrente de pensamento, a qual defendia uma aproximação acadêmica entre os termos.

Ao dialogar com os referenciais teóricos que apontam para a origem do currículo, cumpre-nos salientar que ao nos referirmos às primeiras décadas do século XX, foi nos Estados Unidos da América (EUA) que se iniciaram as primeiras preocupações com o currículo, nas diferentes áreas do conhecimento envolvendo o processo de escolarização.

À luz da literatura que aborda as grandes transformações no mundo global é importante ressaltar que de acordo com Pêcheux (1997), Maingueneau (1995) e Orlandi (2004) afirmam que por volta dos anos 60 do século passado, o mundo se encontrava repleto de movimentos sociais, culturais e políticos. Assim, em essência, visava transformações estruturais, que contribuíram para que surgissem as primeiras teorias, que questionavam o pensamento ideológico que teorizava o currículo que até então se centrava num sistema educacional que se preocupava em organizar cursos, disciplinas e conteúdos que se, por um lado objetivava atender a crescente mão-de-obra necessária ao desenfreado desenvolvimento nos países emergentes, por outro, preocupava-se em compreender a partir de uma concepção crítica o que é, e por que da existência de um currículo compor as disciplinas escolares em todos os níveis do ensino.

No Brasil, apenas nos anos de 1980 se iniciaram as primeiras discussões sociológicas e, por conseguinte, as primeiras preocupações com o currículo como um componente relevante ao processo de escolarização dos estudantes no sistema educacional. De acordo com Cerqueira (2008, p. 7-8) “O debate foi aceso e abrangente. A educação popular ganhou espaços na reflexão e na prática pedagógica, bem como um nível teórico. Além das teorias crítico-sociais, o construtivismo teve grande aceitação nos meios educacionais brasileiros”.

Nesse sentido cumpre-nos salientar que ao nos reportarmos ao currículo, às tendências mais coerentes são as de que possamos adotar em diferentes níveis do ensino comum, e, por assim dizer, no processo de escolarização das pessoas com deficiência, um currículo crítico que seja capaz de propor as adaptações necessárias aos métodos, técnicas, estratégias e recursos didáticos que possibilitam a inclusão de todos no ensino comum, sem que possa haver preconceitos, estereótipos e estigmas no espaço escolar.

Em uma visão sociológica da educação após os anos de 1980, o sistema educacional, escolas, administradores e docentes passaram a perceber que o currículo se constitui em um elemento essencial ao processo de escolarização dos estudantes em todos os níveis do ensino. Neste sentido, Hornburg e Silva (2007, p. 61) comentam que:

O conceito de currículo como uma especificação precisa de objetos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que podem ser medidos passou a ser aceito pelas maiorias das escolas, professores, estudantes e administradores escolares. No entanto, como esta questão apresenta grande importância no processo educacional, passou a ser vista como um campo profissional de estudo e pesquisas, fazendo com que surgissem outras teorias para condicionamento do currículo e tentar explicá-lo.

Ao dar enfoque às concepções teóricas que enfatizam o currículo é necessário assinalar que, ao nos reportarmos ao Brasil, a adoção do currículo nas escolas é muito recente, considerando a LDBEN 9.394/96 no art.59 que faz menção a essa prática. Neste sentido, cumpre-nos assinalar que se, por um lado, nos anos de 1960, as questões sobre o currículo estiveram desconectadas dos problemas sociais que assolavam populações que buscavam na escola alguma forma de emancipação política, por outro lado, com a adesão das novas sociologias da educação, conseguimos identificar junto aos docentes, preocupações no sentido de promover uma escola que mesmo ainda se configurando como seletista, excludente e conservadora, buscou tornar mais acessível o ingresso de todos ao ensino.

Neste ínterim, pensamos que uma teoria que discute no sistema educacional a questão do currículo, teria que supor que já existe lá fora algo que precisa ser descoberto, descrito e explicitado um elemento chamado de currículo. Assim, este em essência e por excelência seria um objeto que viria antes das teorias, cabendo a essas só entrar no jogo do sistema se o objetivo fosse descobrir, descrever e explicar onde como e quando o currículo deve ser aplicado.

Ao nos referirmos a educação especial, é importante assinalar que não se registravam na literatura grandes preocupações com as adaptações curriculares para os estudantes que ingressavam no ensino comum ao final dos anos de 1980.

Felizmente, durante os anos de 1990 com a promulgação de várias conferências no âmbito internacional, começam a emergir preocupações com a adesão de um currículo que fosse capaz de atender estudantes oriundos de diferentes etnias, credos, orientação sexual, culturas e diversas deficiências. Neste sentido, pensamos que as escolas, os docentes e os demais segmentos passam a se preocupar com a necessidade de adaptar o currículo na tentativa de promover a educação dos estudantes com diversas necessidades educativas especiais.

Assim, constata-se que de acordo com Florian (2004 p 09): “houve, nesse período, uma mudança de legislação e políticas que se baseavam nos princípios da equidade, no progresso social e no altruísmo.” Mesmo com esse considerável avanço, Laplane (2006) afirma que neste contexto os estudantes com deficiência e/ou com necessidades educativas especiais tornam-se mais vulneráveis, devido às próprias contradições das reformas que efetivamente encontrava dificuldade para se efetivarem, especialmente ao se referir as escolas inclusivas que lutam pela escolarização dos estudantes com deficiência.

3.1. As adaptações curriculares no sistema de ensino

No contexto da educação especial inclusiva cumpre-nos acentuar que por adaptação curricular entendemos serem as modificações no planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, visando contemplar os estudantes com deficiência nos diversos níveis do ensino.

Assim, compartilhamos com Glat, (2003) ao observar que a realização de adaptação curricular configura-se como o caminho para o ingresso, o sucesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino comum.

À luz da literatura que discute o currículo é notório assinalar que de acordo Heredero (2010) não é possível à inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum sem que os docentes façam as adaptações curriculares. Diante dessa assertiva Maclaren, (1998, p.116), observa que o currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto

em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente.

Ao nos referirmos ao conceito de escola inclusiva, principalmente quando focamos nas adaptações curriculares, é notório assinalar que de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para educação especial (MEC/SEESP,1998), o currículo, implica em uma nova postura da escola comum, que propõe um projeto político pedagógico, um currículo flexível, uma metodologia de ensino e uma avaliação e atitudes dos educadores, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogenias.

Neste sentido, cumpre-nos ressaltar que no contexto da educação inclusiva, cabe à escola capacitar seus docentes e demais seguimentos da unidade de ensino, procurando se adaptar visando oferecer educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente se essas são ou não deficientes. Compartilha desse pressuposto, Glat, (2003, p. 2) ao observar que: Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Com objetivo de atender aos estudantes com deficiência na escola comum iniciaram no final da década de 1990, as primeiras preocupações do MEC, no sentido de propor no ensino comum um currículo que fosse capaz de propiciar a inclusão de todos os estudantes na escola regular. Neste sentido, observamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1998, p. 15) que estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino- aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola

Na perspectiva freireana é relevante assinalar que em uma escola que projete, selecione e planeje uma educação libertadora, humana e humanizante, adaptar o currículo significa respeitar no interior do ensino comum as pessoas com deficiência. Neste sentido Pacheco (2005, p. 02) observa que:

A construção do currículo depende, por conseguinte, do significado da experiência que se torna na pedra angular da educação e que é uma das ideias estruturantes da Escola

Progressista norte-americana, que tem em Dewey um dos seus principais inspiradores, ou da Escola Nova Européia.

Em uma sociedade democrática o grande desafio é propor na escola a adoção de um currículo comum, porém aberto às diferenças individuais, cuja meta é propiciar a igualdade de oportunidade para todos os estudantes com deficiência, especialmente quando percebemos a necessidade de adaptar o currículo de modo a atender a heterogeneidade tendo como base a diversidade na pluralidade. Assim, pensamos não ser mais possível conceber no sistema educacional, especialmente quando nos referimos aos processos inclusivos, um ensino homogêneo que nivela a todos os estudantes independentemente de suas diferenças.

Ao analisar os discursos teóricos sobre as adaptações curriculares, é notório acentuar que de acordo com Cerqueira (2008, p. 18):

As adaptações curriculares visam adequar o currículo às necessidades especiais dos alunos. Podem constituir alterações pouco expressivas ou muito significativas nos conteúdos, procedimentos didáticos e avaliativos, de modo a possibilitar o atingimento dos objetivos definidos para cada etapa educativa.

As adaptações curriculares propostas pelos teóricos em uma escola que pretende ser inclusiva, deve observar alguns aspectos para possibilitar a inclusão do estudante com deficiência no ensino comum. Manjón *et. al.* (1997, p.18) comentam sobre medidas que efetivam o propósito de adaptação curricular:

- a) A criação de ambiente físico e material adequado às necessidades educacionais do aluno;
- b) A melhoria dos níveis de comunicação com os adultos e com os colegas;
- c) A adequação dos métodos, técnicas e procedimentos didático-pedagógicos para a aprendizagem e a sua integração social;
- d) A colocação do aluno nos grupos que favorecem a sua aprendizagem e a sua integração social;
- e) A organização do ambiente da sala de aula e das atividades de modo acessível a todos os alunos, inclusive aos que apresentem necessidades especiais;
- f) A introdução de atividades complementares ou substitutivas para o aluno alcançar os objetivos dos demais colegas;
- g) A supressão de atividades e objetivos educacionais que não estão ao alcance do aluno em decorrência de suas limitações ou quem peça sua participação ativa no grupo;
- h) A substituição de objetivos e atividades por objetivos acessíveis, significativos e básicos para o aluno;
- i) A adaptação do tempo e dos critérios para o cumprimento dos objetivos, o desenvolvimento dos conteúdos e a realização do processo avaliatório.

Na escola atual discursos políticos, propostas pedagógicas e projetos educacionais têm invadido os espaços escolares. Neste contexto, adaptar o currículo às diferentes necessidades individuais tem se configurado em um tema que sempre causou preocupações aos profissionais da educação. Frente a essa assertiva, González (2007, p. 29) observa que: “a questão é adaptar a educação ao indivíduo, e não o indivíduo à educação, submetendo-o a um caminho de segregação, fracasso ou marginalização”.

Em síntese: pensamos que na escola tanto entre os docentes, como entre os demais profissionais do sistema de ensino há certa confusão sobre adaptar o currículo às diferentes necessidades dos nossos estudantes. Nesse sentido, cumpre-nos assinalar que de acordo com González (2007 p. 33):

A questão, portanto, não é elaborar dois currículos totalmente diferentes, um regular e outro especial, mas realizar as adaptações necessárias, partindo de um modelo de currículo unificado. Então, convém não transformar as ACI no único caminho capaz de dar uma resposta para as necessidades educacionais dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa confusão nos parece problemática, pois a questão não é criar dois currículos, mas sim fazer as reais adaptações de modo a atender no ensino comum todos os estudantes, sejam eles, deficientes ou não.

Concepções teóricas sobre as adaptações curriculares dão conta de que a postura docente em selecionar e adaptar o currículo às pessoas com ou sem deficiência não reduz sua capacidade, ao contrário, permite que o estudante também aprenda diante das diferenças. Nesse sentido, Denari (2006, p. 56) comenta:

Acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível do ensino se eleve.

Respeitar as diferenças nos diversos contextos de aprendizagem é reconhecer que cada pessoa aprende de forma singular. Talvez nosso maior equívoco pedagógico seja pensar que a aprendizagem é homogênea, e que nossas práticas necessariamente devem ser direcionadas igualmente para todas as pessoas. Nesse sentido, a ação pedagógica, não pode jamais se prender a

uma educação uniforme, centrada em padrão homogêneo. Ao contrário, educar na diversidade é respeitar a aprendizagem mesmo esta sendo heterogênea, onde todos aprendem do seu jeito, no seu tempo. Partindo dessa premissa, Rodrigues (2003), observa que a aprendizagem pode se dar em diferentes situações: os alunos possuem diferentes pontos de partida à aprendizagem e realizam percursos distintos e podem atingir patamares de objetivos e competências diferentes, por isso é fundamental a adequação das atividades diárias de sala de aula.

Revisitando a literatura que enfatiza as adaptações curriculares, verifica-se que os defensores da escola como um espaço de troca de experiência insistem em afirmar que a adaptação do currículo e a relação entre os diversos segmentos do sistema educacional, acreditam que ao adotar um currículo aberto, flexível às diferentes realidades educacionais estão respeitando aqueles que não conseguem se adequar ao modelo que aí está posto. Evidenciamos essa premissa, ao observar Mittler (2003, p. 45) ao comentar que:

No contexto da educação, a transformação das escolas baseada em diretrizes inclusivas é o reflexo de um modelo de sociedade em ação, que busca iniciativas para essa mudança. Com relação aos movimentos sociais e educacionais em proveito da inclusão e mais especificamente à educação inclusiva, as iniciativas de grande porte começam pela década de 70.

Dessa forma, é de fundamental importância ressaltar que no sistema de ensino dois tabus devem ser quebrados: de um lado, um currículo uniforme, pronto e acabado, centrado na via de mão única, sob a coordenação do professor; de outro, a questão da avaliação que, em sua essência, procura quantificar aqueles que se sobressaem enquanto os que por alguma situação encontram dificuldades são estereotipados, discriminados, enfim, estigmatizados.

No Brasil, denotam-se na Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDBN), 93/94/96, alguns avanços, sobre as adaptações curriculares, por exemplo, no artigo 59 prevê que o sistema educacional deve assegurar aos estudantes com deficiência adoção de currículos, métodos, técnicas, recursos didáticos e materiais pedagógicos, no sentido de atender às necessidades encontradas no ensino comum.

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que ao nos referirmos à educação inclusiva (EI), o currículo pode se tornar um instrumento de alienação unilateral que vê no sistema a existência apenas de um grupo homogêneo.

Ao analisar os discursos teóricos sobre as adaptações no currículo, compartilhamos da ideia de que em uma escola de orientação inclusiva que por princípio rejeita a exclusão, a seleção e a marginalização do estudante com deficiência a constituição do currículo não pode ser descrita como um conjunto de normas, regras e posturas autoritárias transmitidas, absorvidas e aceitas pelos estudantes de forma passiva, sem que os mesmos tenham a liberdade de questionar. Nesse sentido, pensamos que o currículo é, sobretudo, um campo, um espaço de trocas, um terreno de produção e de política, culturas, e identidades, nas quais os materiais didático-pedagógicos funcionam como matéria cuja meta é a criação, recreação e inovação do saber e do conhecimento a ser compartilhado com os estudantes no ensino comum, sejam eles deficientes ou não.

À luz da literatura que enfatiza as adaptações curriculares, pensamos que o currículo, com efeito, deve rerepresentar no modelo de escola inclusiva algo horizontal, planejado, enfim, adaptado as diferentes necessidades educativas especiais. Partindo dessa premissa, acreditamos que o currículo seja plano de ação pedagógica capaz de alargar as fronteiras dos programas e conteúdos determinados que a escola seletista, excludente e conservadora procuraram manter durante séculos.

Ao nos reportarmos às adaptações curriculares, partilhamos com Heredero (2010) que o currículo deve ser o mais amplo possível mantendo o equilíbrio das ações pedagógicas, procurando diversificar as atividades que possibilitem aos estudantes com ou sem deficiência navegar livremente no ensino comum, gozando dos mesmos direitos. Assim, o corpo docente, a coordenação pedagógica e demais gestores do sistema de ensino devem se preocupar em fazer uma análise profunda do currículo oficial que o sistema educacional propõe, no sentido de averiguar em que medida as necessidades dos estudantes estão sendo contempladas, podendo assim, tomar quaisquer decisões adequadas.

Assim, diante da hipótese de que na escola docentes, coordenadores pedagógicos, administradores escolares e demais segmentos da unidade de ensino, favoráveis às adaptações, pensamos que adaptar o currículo as diferentes necessidades educacionais especiais, significa dizer que estamos empenhados numa proposta de ensino capaz de organizar um planejamento flexível, repleto de procedimentos, recursos didáticos, metodologias apropriadas e estratégias adequadas aos estudantes que frequentam o ensino comum, sejam eles deficientes ou não. Nesse sentido, pensamos ser a escola que deve se modificar no sentido de que os estudantes possam

obter êxito em sua trajetória acadêmica, e não os estudantes se adaptarem para se manter nesta escola. A nosso ver isso é inclusão de todos no ensino comum. Diante do exposto, é relevante ressaltar que de acordo com Bruno e Heymeyer (2003, p. 05) é tarefa docente:

Essa é uma tarefa que deve ser compartilhada entre o professor do ensino regular e do especial. Tem este último a função de ser mediador e articulador do projeto de inclusão. A participação e cooperação dos pais, terapeutas ou serviços especializados são fundamentais para que se atinja o objetivo de promoção do desenvolvimento global e o avanço no processo de aprendizagem desses alunos.

Analisando a literatura que aborda a necessidade de adaptar o currículo as diferentes deficiências Crô (2007) observa ser papel dos docentes elaborar um planejamento de modo a contemplar as necessidades, anseios e expectativas dos estudantes no ensino comum, em especial, por que é exatamente neste espaço escolar que se encontram estudantes oriundos das mais diversas realidades. Diante dessa assertiva, Jones e Jones (1990, p. 114) apontam alguns aspectos que os docentes devem adotar no ensino comum, a saber:

Conhecer a pesquisa e teoria sobre o manejo de sala de aula;
Conhecer as necessidades dos alunos;
Saber como estabelecer relacionamentos positivos, que ajudem a satisfazer às necessidades psicológicas básicas dos alunos;
Saber como usar métodos de ensino que promovem aprendizagem por parte dos alunos individualmente e da turma como um todo;
Saber como usar os métodos de ensino que maximizam o comportamento dos alunos nas tarefas;
Saber como usar uma grande variedade de métodos que envolvem os alunos no exame e na correção dos seus comportamentos inadequados.

No Plano Nacional de Educação (2001) há a proposta de uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade. Assim, o documento enfatiza a necessidade de flexibilizar e diversificar o currículo no sentido de poder atender com qualidade a todos os estudantes, com e sem deficiência no ensino comum.

Desse modo, pensamos que os docentes ao invés de utilizar um ensino centrado nos princípios coletivos que buscam a homogeneidade dos estudantes, os mesmos deveriam conduzir o ensino passo a passo procurando compreender como cada estudante é capaz de construir e desenvolver sua aprendizagem. A ele caberia a função de propiciar orientações individualizadas

diante das dificuldades, limites e/ou potencialidades que os estudantes apresentam ao longo de sua trajetória acadêmica.

Por esta razão, é relevante salientar que, dependendo das características dos estudantes sejam eles com deficiência ou não, os docentes deverão olhar de forma individual para os diferentes perfis de aprendizagem. Para tanto, devem observar que no processo de ensino há heterogeneidade entre os estudantes, pois em muitos casos pode-se averiguar que um estudante responde com facilidade aos conteúdos que lhe foi ensinado de forma natural; porém, dada a heterogeneidade da turma há outros estudantes que necessitam das adaptações curriculares, ou mesmo de um currículo escolar apropriado que lhe possibilite o desenvolvimento de suas habilidades. Frente a essa assertiva, Almeida, Jesus e Martins (2004, p. 75) comentam que:

As escolas que queiram responder a este desafio contra a exclusão, criando uma nova escola em que todos os alunos sem exceção possam desenvolver ao máximo as suas competências, terão de implantar novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação, entendendo-se por diferenciação o processo através do qual os professores conduzem os alunos a progredir no currículo, através seleção adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

No que se refere à aprendizagem dos estudantes, além dos docentes há na escola outros segmentos que podem contribuir muito com essa tarefa. Para tanto, teóricos defensores do ensino colaborativo que abordam essa parceria são unânimes em defendê-la. Essa premissa pode ser vivenciada ao nos reportarmos a Blanco (2005, p. 293) que observa: “Com relação aos recursos humanos, é de vital importância rever as relações e a capacidade de trabalho conjunto dos professores, o nível de participação dos pais, a relação com a comunidade e com os profissionais que desempenham funções de apoio e assessoramento.”.

Ainda de acordo com essa mesma autora, quando nos referimos a outros profissionais que trabalham na escola, alguns aspectos precisam ser avaliados, a saber:

[...] definir as funções e as responsabilidades dos diferentes profissionais; decidir de comum acordo o modelo de intervenção; estabelecer os critérios gerais para decidir que alunos devem receber apoio e de que tipo; estabelecer as coordenadas fundamentais, especificando seu conteúdo e sua duração e definir os horários levando em conta os tempos de apoio de que os alunos precisam.

Obviamente o processo de inclusão escolar no ensino comum gera polêmica. No entanto, o que docentes e demais segmentos da escola questionam é se há condições para incluir todos sem que saibamos quais adaptações são necessárias, quais recursos financeiros têm, quais recursos humanos estão preparados para lidar com as diferenças, tendo a clareza de que não basta apenas a boa vontade de alguns, mesmo porque inclusão exige ruptura, em busca esta nova realidade educacional.

As propostas da educação especial, no que se refere à formação docente, bem como a adaptação do currículo às necessidades especiais de cada estudante no interior do ensino comum, são entre outros, alguns dos aspectos que seguramente irão colaborar para o sucesso da política de escolarização dos estudantes com deficiência. Assim, de acordo com Laplane (2006, p. 76):

No que se refere aos aspectos pedagógicos, as escolas devem avaliar os alunos e prover serviços e apoios requeridos. O atendimento fora da sala de aula regular será considerado como recurso extraordinário e temporário, a não ser nos casos que necessitem de atendimento especial contínuo, que poderão ser encaminhados para escolas especiais (públicas ou privadas).

Temos, portanto, mais um grande desafio: estimular a cooperação entre os diversos segmentos; eliminar as barreiras físicas, arquitetônicas, sistêmicas e atitudinais; romper com a invisibilidade em relação aos estudantes com deficiência e finalmente promover junto aos profissionais o ensino colaborativo, de modo a construir uma escola de todos e para todos. Nesse sentido González, (2007, p. 29) comenta que: “as equipes docentes, em colaboração com os serviços de apoio externo, desenvolverão medidas, visando que a adaptação e diversificação curricular garantam a adequação da resposta educacional aos interesses, motivações e necessidades do aluno em situação de desvantagem”.

Em uma escola de orientação inclusiva que vê a possibilidade de respeitar as diferenças na e para a diversidade, pensamos ser relevante assinalar que a postura dos docentes deverá ser a de denunciar a falseada ideia de homogeneidade. Neste sentido, Perez Gómez (1998, p.23) observam que:

Defender a conveniência de um currículo comum e compreensivo para a formação de todos os cidadãos não pode supor de modo algum impor a lógica didática da homogeneidade de ritmos, estratégias e experiências educativas para todos e cada um dos alunos/as. Se o acesso deste à escola está presidido pela diversidade, refletindo um

desenvolvimento cognitivo, emocional e social evidentemente desigual, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e intercâmbios sociais, prévios e paralelos à escola, o tratamento uniforme não pode supor mais do que a consagração da desigualdade e injustiça de sua origem social.

O discurso da escola inclusiva na última década (2001/2010), especialmente ao se referir aos órgãos governamentais, é matricular em massa crianças, jovens e adultos em desvantagem sócio-educacional como se a escola, os docentes e o sistema estivessem preparados para receber e oferecer educação de qualidade a essas pessoas com e sem deficiência. Frente a essa assertiva, Fonseca (2004, p. 50) comenta:

Colocar crianças e jovens com NEE em escolas ou classes regulares não basta, é preciso em primeiro lugar negociar constantemente com os pais, que buscam naturalmente a melhor qualidade de ensino para seus filhos, e negociar com todos os recursos humanos da escola, pois vai ser necessário implementar modificações na gestão, na organização, no equipamento, no suplementos multiterapêuticos, e sobretudo, nas atitudes.

Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de transformar a escola, seu modelo homogeneizador, as atitudes dos docentes, a postura dos gestores e o projeto político pedagógico (PPP) de modo a atender as necessidades individuais dos nossos estudantes em especial aqueles com deficiência que estão frequentando o ensino comum.

Em uma visão horizontal da educação pautada nos princípios da humanização e da solidariedade, acreditamos que uma escola inclusiva inevitavelmente deve romper com os princípios da moralidade, e das decisões legais, principalmente por se tratar de questões tão importantes como é o processo de inclusão de pessoas com deficiência. Neste contexto, não há lugar também para a desmotivação, abandono e exploração na escola inclusiva. Ao contrário, nesse espaço escolar há lugar para a heterogeneidade, respeito às diferenças na e para a diversidade.

O problema crucial que estamos presenciando na escola é a insistência em fazer com que essa seja um lugar de pessoas consideradas normais. Partindo dessa premissa, Santos e Paulino (2008 p 12-13) observam que:

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o "aluno-padrão"

não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças. Para que isso ocorra, dois "tabus" da escola precisam ser revistos: o currículo e a avaliação.

Frente a essa assertiva, Freire (1992, p. 98) afirma que:

Nós somos todos diferentes e a maneira como se reproduzem os seres vivos é programada para que o sejamos, é por isso que o homem teve a necessidade, um dia, de fabricar o conceito de igualdade. Se nós fossemos todos idênticos, como uma população de bactérias, a ideia de igualdade seria perfeitamente inútil.

Ao nos referirmos ao sucesso na educação pensamos que aqueles estudantes que não conseguem se enquadrar no modelo homogeneizante estão fadados ao fracasso. Nesse sentido, Pires (2006, p. 80) observa:

A educação é estruturada em função desse objetivo, e todos os que não querem ou não conseguem alcançá-lo são candidatos, mais cedo ou mais tarde, à exclusão. A educação somente tem valor se for capaz de oferecer uma formação compatível com as demandas do mercado.

De acordo com Rodrigues (2006), a educação inclusiva é bem oposta à escola tradicional e integrativa ao promover uma escola de sucesso para todos ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada.

3.2. Diferentes concepções sobre as adaptações curriculares no ensino comum

No âmbito escolar, ao nos referirmos às adaptações curriculares, vale ressaltar que há uma gama de correntes que são favoráveis a essas. Por sua vez, denota-se outro grupo de teóricos que se posicionam contrários, alegando que adaptar o currículo promove a exclusão dos estudantes.

A construção de um currículo aberto e alargado às fronteiras do saber, a flexibilização às diversas realidades dos estudantes e suas adaptações às diferentes necessidades educativas especiais, de forma alguma significa um posicionamento contrário ao processo de inclusão escolar dos estudantes em todos os níveis do ensino. O respeito às diferenças e a alteridade não significa dizer que somos favoráveis à separação da educação especial versus comum. Ao

contrário, ou se entende a educação em seu sentido amplo, ou se normaliza a todos acabando por estigmatizar àquele com deficiência.

Em uma escola libertadora, humana e humanizante, na perspectiva freireana, ensinar significa marcar um encontro com o outro, numa concepção inclusiva. E, por ser exatamente inclusiva, provoca uma mudança de postura e de atitude frente aquele que não é apenas mais um, mas sim, uma pessoa ativa do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, como exímio defensor do currículo adaptado às diferentes necessidades, partilhamos com Freire (1992) ao observar que o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, não se esgotando na relação eu-tu.

No contexto da escola inclusiva ainda perduram na concepção docente, teorias que defendem planejamento uniforme, currículo padrão para todos os estudantes e conteúdos homogêneos a todas as crianças, adolescentes e jovens, sejam eles pessoas com deficiência ou não. Partindo dessa perspectiva, Perez Gomes (1998, p. 20) observa que:

A escola homogênea em sua estrutura, em seus propósitos e em sua forma de funcionar dificilmente pode provocar o desenvolvimento de ideias, atitudes e pautas de comportamento tão diferenciadas para satisfazer as exigências do mundo do trabalho assalariado e burocrático (disciplina, submissão, padronização) ao mesmo tempo que as exigências do âmbito do trabalho autônomo (iniciativa, risco, diferenciação).

Em uma visão holística sobre as necessidades de adaptar o currículo às diferentes necessidades, vemos de um lado, teóricos defendendo as adaptações, propondo inclusive o ensino individualizado, especialmente naqueles casos que o estudante tem sérios comprometimentos no seu desenvolvimento motor, sensorial e intelectual. Essa premissa é defendida por Blanco (2005, p.291) ao observar que:

Algumas necessidades individuais podem ser atendidas pelo trabalho individual que o professor realiza na sala de aula: dar mais tempo ao aluno para a aprendizagem de determinados conteúdos, utilizar outras estratégias ou materiais educativos, planejar atividades complementares, etc.

Obviamente, pensamos que em algumas situações há necessidades educativas que não são resolvidas pelos meios indicados. Daí torna-se necessário buscar outras séries de ajudas, medidas complementares e recursos didáticos específicos a cada necessidade, metodologias apropriadas

estratégias específicas e procedimentos pedagógicos adequados de modo a atender todos os estudantes no ensino comum dotados de diferentes necessidades educativas especiais.

No contexto da escola, é papel do docente adaptar o currículo de modo à atender todas as lacunas que ainda perdura no ensino comum. Partindo dessa premissa, Almeida, Jesus e Martins (2004, p.70) recomendam que:

Um currículo inclusivo baseia-se no princípio de que as boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa a cada aluno. Dessa forma, é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferenciados de conhecimentos prévios.

Concepções teóricas sobre adaptações curriculares dão conta de que os defensores das adaptações do currículo centram-se na tese de que há na escola diferentes necessidades educativas especiais, e, portanto estudantes oriundos das mais variadas realidades, sejam elas sociais, culturais, econômicas e educacionais. Para essa corrente, alguns aspectos sobre as adaptações curriculares devem ser observados, a saber: facilitar que na escola possa haver um maior grau de participação do estudante nas diversas atividades propostas pelos docentes; Promover, através de inovações pedagógicas, a superação das dificuldades de aprendizagem que se originaram de planejamentos rigorosos uniformes homogeneizantes. Os docentes, coordenadores pedagógicos, administradores escolares deverão se preocupar no sentido de fazer ajustes no currículo para atender determinados estudantes que possam encontrar dificuldades no sentido de acompanhar o currículo comum proposto pela unidade de ensino.

Pensar nas adaptações curriculares é pensar na possibilidade de construir uma escola de todos e para todos. Assim, defensores das adaptações são unânimes em afirmar que adaptar o currículo não reduz o nível do ensino, ao contrário, isso se configura como um atributo somatório ao processo de escolarização dos estudantes nos diferentes níveis de ensino. Partindo dessa premissa, Correia (1999, p.46) sobre as adaptações curriculares comenta:

Acredita que o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais no contexto da escola regular só poderá ser bem sucedido se ocorrerem modificações curriculares. O autor acredita que a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular deve acontecer sempre que isso seja possível, respeitando as características e necessidades individuais, o que pode significar em alguns casos, que a permanência o tempo inteiro na classe regular não seja o ideal para tal aluno. Então, as

modificações na escola são fundamentais para um processo de inclusão de boa qualidade, mesmo que no momento atual pareçam utópicas.

No que concerne às adaptações curriculares no ensino comum, Roldão (2003, p. 46): “a escola ainda mantém seu formato do século passado e por isso o currículo ainda é o mesmo, o que dificulta mudanças de ordem pedagógica”.

Ao procurar realizar mudanças na escola em função de adaptar o currículo, de propor procedimentos didáticos, metodologias apropriadas, estratégias específicas voltadas para o atendimento das diversas deficiências, Rodrigues (2003) nos alerta que o currículo é um dos aspectos principais que deve ser levado em consideração pelos docentes que atuam com estudantes com deficiência. O respectivo autor refere que é neste ponto que as escolas e os docentes têm tido maiores dificuldades para realizar as mudanças necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem, pois num sistema de ensino centrado no padrão de homogeneidade, a configuração do currículo não permite com facilidade fazer essas alterações. Desse modo, os conteúdos, as disciplinas, o tempo semanal, e o planejamento uniforme e avaliação quantitativa contribuem sobre maneira que os estudantes com deficiência encontrem muitas dificuldades para obter sucesso e permanência no ensino comum. O resultado dessa ação pedagógica arcaica tem levado ao processo de exclusão, segregação, marginalização e fracasso dos estudantes no sistema de ensino.

O grande problema é a equivocada ideia de que a escola ainda deve centrar-se em padrão de normalidade, escolhendo de forma arbitrária a identidade do sujeito e fazer dela uma identidade verdadeira. A nossa verdadeira identidade é construída mediante a convivência com o outro, a partir das experiências coletivas em conjunto com a comunidade. Diante desta assertiva Guenther (2002, p.01) observa que:

Não é mais possível conviver com o discurso de que a aprendizagem deve ser homogênea e que todos (as) aprendam de forma igual. Partindo dessa premissa nossa meta primordial é entender como se constitui na sala de aula o discurso da homogeneidade diante do processo de ensino e de aprendizagem, pois, (...) a sala de aula, como qualquer agrupamento de natureza social, caracteriza-se pela diversidade e diferenciação entre os seus componentes. Dado ao fato de que cada pessoa, como indivíduo, é um ser único e irrepitível, qualquer esforço para torná-las iguais está fadado a fracassar, uma vez que a Natureza parece haver empregado tudo o que tinha a seu dispor para tornar as pessoas tão diferentes entre si quanto possível.

Pensamos que o papel da educação é procurar conciliar a dicotomia homogeneidade/heterogeneidade sinalizando a ideia de uma escola que possa abrigar a todos nos mesmos espaços educacionais, pois é a diversidade que ilumina na globalidade, afinal, é sendo diferente que nos tornamos iguais na condição humana.

Fazer da escola um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos; onde todos possam ser tratados com respeito; onde os estudantes com deficiência, mesmo sendo olhados como diferentes; onde a escola possa ver a diversidade não como um problema, mas sim como um atributo somatório na construção das experiências; onde a escola seja um espaço capaz de garantir que docentes, coordenadores, pais, comunidades e alunos com ou sem algum tipo de deficiência possam crescer juntos em busca de uma sociedade; onde a pessoa é o alvo principal. São metas que esta pesquisa pretende alcançar.

Numa concepção de educação e escolarização de todos, não é possível defender a falseada ideia de que os docentes possam ser os únicos construtores do conhecimento científico e do saber elaborado. Pensamos que há, nos diversos segmentos da unidade escolar, outros agentes que podem ajudar na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Diante do exposto, pensamos com Chacon (2007) que o papel da família atua como um importante aliado no processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

A lutar por uma escola libertadora, humana e humanizante, insistir na possibilidade de promover na unidade de ensino as adaptações curriculares, mobilizar os docentes, bem como toda a comunidade escolar, e principalmente a família, configura-se como um grande passo para que a educação inclusiva na diversidade possa se consolidar não só nos cursos de formação docente, mas também na educação básica, e por fim para toda a sociedade.

Neste cenário pedagógico, cumprem-nos salientar que as adaptações das escolas e dos currículos para receber o diferente, é uma necessidade, afinal, hoje esses são uma realidade no sistema educacional que prima por uma educação libertadora, humana e humanizante.

Ao nos referirmos as adaptações no currículo escolar, é notório assinalar que há no sistema educacional concepções que defendem não só as adequações da escola, mas também do currículo em todos os níveis do ensino. Nesse sentido, Heredero (2010), Crô (2007), González (2007) e Carvalho (2004) enfatizam que atualmente no sistema educacional, em especial na Era da Inclusão a educação da pessoa com deficiência requer docentes no sentido de reduzir as

barreiras atitudinais, arquitetônicas e sociais que existem nas escolas. Nesse aspecto, a educação inclusiva que idealizamos deve primar por princípios como: adaptação das escolas para receber o diferente; aos docentes que precisam se despojar do medo, insegurança e preconceito e receber na sala de aula não só o estudante considerado normal, mas também o diferente.

Ao olhar para a Literatura especializada que discute a necessidade de adaptar o currículo no Sistema de Ensino, é possível aferir que na concepção de Cerqueira e Silva (2009) observa que não é possível incluir sem que possamos adaptar o sistema de ensino, habilitar os docentes, humanizar a escola, democratizar o ensino e respeitar a diversidade, pois é nela que as diferenças existem e que precisam ser olhadas, percebidas e vivenciadas.

Na nossa concepção sobre o processo de inclusão, pensamos que a estrutura da escola necessariamente, tem que se adaptar para atender a essa nova clientela.

Observando a literatura que discute adaptação do currículo às mais variadas deficiências, evidenciamos dados alarmantes sobre a formação docente na perspectiva da diversidade. Neste sentido, constatamos que as escolas, que a nosso ver, deveriam ser adequadas para receber com qualidade os estudantes com deficiência, nem sequer estão sendo adaptadas para atender essa clientela estudantil.

Críticos da educação homogeneizadora posicionam-se contra a ideia de que a educação é uma função apenas do corpo docente. Nesse sentido o processo de inclusão escolar no ensino comum parece ser uma tarefa apenas do corpo docente, ao invés de se configurar uma ação coletiva da unidade escolar. Identificamos uma veemente precariedade de materiais pedagógicos e recursos didáticos bem como tecnologia assistiva que possa facilitar a inclusão desses deficientes que estão frequentando o ensino comum. Finalmente, constatamos que há uma lacuna no que tange a formação docente.

Em uma escola de orientação inclusiva, que se propõe compartilhar o saber entre os diversos segmentos pensamos ser papel de o ensino colaborativo buscar meios, formas e mecanismos que possam contribuir para que na escola, o coensino se efetive entre os docentes, tanto do ensino comum, como do especial. Desse modo, acreditamos que dentre as atribuições desses docentes estão: planejar, selecionar, adaptar o currículo aos aprendizes, intencionando alcançar os múltiplos objetivos propostos; diagnosticar, verificar e avaliar de forma qualitativa os estudantes, seus limites, potencialidades e progressos ao longo de sua trajetória acadêmica;

orientar, estimular, despertar nos estudantes aspectos que valorizam a solidariedade entre os mesmos; os docentes, em parceria, têm a função de compartilhar o saber entre os demais profissionais no interior da escola, bem como com os familiares, importante segmento para se efetivar o processo de inclusão escolar no ensino comum.

No contexto da escola que pretende ser inclusiva, acreditamos ser tarefa dos docentes especialistas e dos consultores alguns aspectos que podem contribuir de forma significativa ao processo de escolarização no ensino comum. Neste sentido, Crô (2007), González (2007), Cerqueira (2009) e Heredero (2010), entre outros apontam alguns aspectos que são relevantes à escolarização dos estudantes com deficiência:

- Planejar as adaptações necessárias para o desenvolvimento do estudante;
- Direcionar o docente quanto à adaptação do material que dá suporte ao planejamento;
- Avaliar o estudante individualmente, visando obter respostas às suas necessidades;
- Assegurar o desenvolvimento do currículo apropriado ao nível e as adaptações para os planos individualizados dos estudantes com ou sem deficiência que estão frequentando o ensino comum;
- Oferecer um plano individualizado aos docentes e discutir as adaptações apropriadas aos estudantes pessoas com deficiência;
- Buscar as informações com os consultores e os planos de ensino individualizados, de modo a atender as diferentes necessidades educativas especiais no ensino comum.

Outra questão que deve ser abordada quando nos referimos à educação de estudantes com deficiência no ensino comum é o currículo escolar, que, em uma escola que abraça a diversidade na pluralidade, pode e deve se configurar como um instrumento capaz de libertar os estudantes dos processos de segregação que se fizeram presentes nos diferentes níveis de ensino. Assim, Cerqueira (2008, p.07) comenta:

Neste contexto, o currículo envolve outros três modelos: currículo formal–plano e propostas pedagógicas, currículo e mação–aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas e currículo oculto–odito, aquilo que tanto aluno quanto professores trazem, carregado de sentimento, criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula. Este paradigma curricular é uma forma de organizar princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a articulação entre as áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã.

Na educação comum, ou mesmo na educação especial, encontramos nos referenciais uma dubiedade de posições ao nos referirmos às adaptações curriculares. Envolto a esse discurso, denota-se de um lado os que são favoráveis, a essas adaptações, de outro se identifica posições radicais em relação a essas. Contrariamente a adaptação do currículo, Mantoan (2004, p. 34) comenta: “Sejam quais forem as limitações do aluno, adaptar currículos, facilitar tarefas e diminuir o alcance dos objetivos educacionais concorrem para que rebaixemos o nível de nossas expectativas com relação à potencialidade desse, para enfrentar uma tarefa mais complexa, diferente.” Seja lá como for, pensamos que adaptar o currículo não significa reduzir, diminuir e pormenorizar os pessoas com deficiência; ao contrário, acreditamos que ao adaptar o currículo estamos contribuindo para que o nível do estudante se eleve, estimulando-o a buscar novos saberes.

No contexto da escola os docentes que condenam as adaptações curriculares, vão mais longe com suas posturas radicais, posicionando se contrários inclusive à presença de um docente auxiliar na sala de aula, na qual, há estudantes com deficiência matriculados. Assim, os que são contra as adaptações, condenam inclusive o docente especialista em sala de aula, sob a alegação de que isso pode criar mais uma barreira no processo de autonomia do estudante com deficiência.

Ao olhar para a educação, nela a presença dos estudantes que se originaram das diversas realidades econômicas, sociais, culturais e políticas, nota-se que ainda há no sistema educacional, teóricos que se colocam contrariamente as adaptações curriculares, sob a alegação de que quando se promove a adaptação no currículo, se reduz o nível do ensino, se limita as expectativas dos estudantes e se contribui para a fragmentação do saber elaborado. Neste aspecto, Moreira e Baumel (2001, p.11) comentam:

Não somos contrárias ao movimento de inclusão, tampouco às adaptações curriculares, ao contrário, sabemos que elas são importantíssimas aos alunos. Entretanto, a forma como as políticas públicas têm encaminhado na prática essas questões evidenciam a secundarização de aspectos imprescindíveis não só aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos, sobretudo àqueles ligados ao sistema público de ensino.

No contexto educacional que abraça a diversidade na pluralidade, um dos princípios fundamentais da escola é romper com a arcaica ideia da homogeneidade, envolvendo um planejamento uniforme, objetivos comuns para toda a turma; e estudante padrão. A fuga desses

princípios leva-nos a refletir sobre a possibilidade de construir uma escola que olha para o outro, para o estranho, enfim, para pessoas com deficiência com uma visão heterogênea, certa de que ninguém aprende ao mesmo tempo, no mesmo ritmo da mesma forma. Partindo dessa premissa, pensamos que os recursos educacionais se referem ao maior número de docentes e especialistas de modo que possa ampliar os materiais didáticos, a criação de técnicas que facilitam a absorção dos conteúdos, metodologias apropriadas, e estratégias de ensino que possam manter o estudante no ensino comum, e que o mesmo obtenha sucesso e permanência. Partindo desse pressuposto, González (2007, p. 19) observa a necessidade de:

[...] preparação e competência profissional dos professores; capacidade para elaborar um projeto educativo, de realizar adaptações curriculares e de adequar o sistema de avaliação; apoio psicopedagógico e materiais adaptados; facilidades para a criação de novas formas de organização escolar e para a utilização de novas metodologias.

Goffman (1978, p.157) observa que: Essas reflexões, contudo, nos levam a crer que desviantes, nesse contexto ainda são os “intragrupais, os desviantes sociais, os membros de minorias e as pessoas de classe baixa” além daqueles que são acometidos de alguma deficiência.

O problema crucial para que no sistema educacional haja dificuldade para que ocorra a inclusão, centra-se em dogmas autoritários que alguns docentes e/ou gestores da educação insistem em manter. É nesse contexto, contudo, que Freire (1987) tece ferrenhas críticas ao modelo de educação, em especial quando se refere à concepção “bancária” que em sua essência nega a dialogicidade como fator primordial à educação, fazendo com que a mesma se torne antidialógica para realizar a superação. O autor é enfático em defender a dialogicidade entre os sujeitos, propondo uma educação problematizadora que afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

No sistema educacional que se centra no padrão de homogeneidade, os docentes que resistem adaptar o currículo, veem as pessoas com deficiência como um problema ao processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o problema é que as diferenças ainda vêm se dando em espaços cujas capacidades humanas ainda não conseguiram absorvê-las como atributos somatórios às relações sociais entre todos. Frente essa assertiva, Denari (2006, p.55), observa que há dois extremos opostos no sentido de olhar para as diferenças:

Se, por um lado, a diferença é encarada como positiva na perspectiva cultural, social, antropológica, criativa e mesmo biológica, assistimos, por outro, a enorme massificação

e uniformização de gostos, de valores, de modas, de normas, de comportamentos e de normativos de capacidades, uma espécie de globalização dos padrões de comportamento pessoal e social. [...] Esse antagonismo tem, obviamente, enormes repercussões na forma como são encaradas as pessoas com necessidades especiais.

No contexto educacional, pode-se dizer que a escola é o lugar que promove o conhecimento científico e o saber elaborado. Assim, pensamos ser relevante a promoção do ensino colaborativo, ou seja, da cooperação e parceria envolvendo docentes e demais segmentos. Nesse sentido, é relevante ressaltar que a falta de cooperação entre os docentes e demais profissionais da equipe pedagógica leva a escola a um isolamento dos docentes que atuam no ensino comum e os que atuam no ensino especial. Assim, recomenda-se a utilização de atividades, estratégias e recursos didáticos de forma cooperativa, pois ao que nos parece os estudantes não aprendem apenas com os docentes, mas também com os seus pares, numa troca recíproca. Deste modo, pensamos que numa escola cuja orientação é de cunho inclusivo, as estratégias que buscam facilitar a aprendizagem tem efeitos cooperativos no rendimento e no desenvolvimento acadêmico, social e cultural dos estudantes com deficiência.

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“Acredite em si. Engate a mente na sua boa estrela e reconheça que a sua luz interior o conduzirá sempre para cima e para frente.” (desconhecido)

A presente pesquisa tem como um de seus objetivos, identificar quais são os olhares dos docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência incluídos no ensino comum nas escolas estaduais de educação básica. O projeto se originou após período de análise direta, de reflexões, bem como das observações sobre a prática pedagógica dos docentes que estão atuando no ensino comum, ministrando aulas para estudantes com deficiência de um município da região central do Estado de São Paulo.

Nossa opção nesta pesquisa foi pela abordagem qualitativa. Neste sentido Vilelas (2009, p. 105), ressalta que “por considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” é importante salientar que lançamos mão nessa investigação da observação como um dos procedimentos registrando-as sistematicamente em notas de campo. Para Negrine (2004, p. 61), as observações significam que:

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados.

Em uma breve análise sobre a possibilidade da pesquisa qualitativa dá a perceber que esta envolve descrição, indução, teoria fundamentada e estudo das percepções pessoais. É importante salientar que em abordagens qualitativas, o pesquisador deve olhar para a descrição, as percepções pessoais e as observações dos fenômenos que estão sendo estudados.

Ao propor ir a campo, estudar um determinado aspecto, investigar um respectivo tema, o pesquisador deve considerar a descrição do local, os sujeitos a serem observados e quais são suas impressões da situação social que se pretende investigar. Assim, Freitas (2002, p.08) afirma que:

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que

refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

Destarte, nossa investigação foi permeada pela pesquisa qualitativa ancorada na análise do discurso. Neste sentido, Cappelle et al (2009) observa:

A análise de discurso tem sido muito utilizada e tem se mostrado adequada para o trabalho com dados qualitativos, principalmente quando se trata de identificação de relações de poder permeadas por mecanismos de dominação escondidos sob a linguagem.

Utilizando de referenciais teórico-metodológicos, identificamos na análise do discurso três elementos que compõem as pesquisas de cunho qualitativo, especialmente quando essas se referem às ciências humanas e sociais. Partindo dessa premissa, Orlandi (1996) apresenta um quadro epistemológico da análise do discurso fundamentado em três regiões do conhecimento: o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações; a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém ressaltar que, nas pesquisas de cunho qualitativo, e, apenas qualitativo utiliza-se a análise do discurso. Nesse sentido, Pêcheux (1995) e Orlandi (2002) afirmam que por ser uma técnica de pesquisa que propicia o surgimento de teorias que almejem uma análise mais eficiente das falas declaradas dos atores sociais envolvidos no decorrer do processo investigativo e, em especial quando nos referimos ao discurso docente foco desta.

A pesquisa ora em evidência fez opção pela abordagem qualitativa, tendo como referencial a análise do discurso fundamentado na corrente francesa por meio de autores como: Pêcheux (1997a, 1997b e 1997c) Orlandi (2004, 2005a, 2005^a e 2005a), dentre outros, partimos do pressuposto de que os discursos dos sujeitos da pesquisa são constituídos por vozes conflitantes e, portanto contraditórias, sustentadas por diferentes filiações discursivas, especialmente quando nos referimos à educação especial ladeada de tensões pelos sujeitos discursivos.

Nesta pesquisa, obviamente não temos a intenção de dar conta de todas as correntes que discutem a análise do discurso. Contudo, pretendemos buscar nesse referencial metodológico elementos que nos possibilitem entender como os docentes se posicionam frente à inclusão escolar dos estudantes com deficiência matriculados no ensino comum nas escolas de educação básica na rede pública. A análise do discurso historicamente surge na década de 1960, na França. Essa abordagem de pesquisa tem como precursores, Jean Dubois, Michel Pêcheux e Dominique Mangueneau. Nesse contexto, é de fundamental importância ressaltar que a análise do discurso emerge como uma grande possibilidade de um campo novo dentro da conjuntura teórico política, da qual pesquisadores das ciências humanas e sociais lançam mão para realizar seus estudos.

No que se refere à análise do discurso, cumpre-nos ressaltar que essa abordagem ainda é pouco utilizada, pois de acordo com Minayo (2000) no início do século XXI havia pouco acúmulo de produção teórica e prática no campo da análise do discurso, porém a considera uma proposta de trabalho nas ciências humanas e sociais. Para a autora, a análise do discurso está situada entre a linguística tradicional e a análise de conteúdo, diferenciando-se por constituir uma prática teórica historicamente definida.

Ao nos reportarmos ao século XX, mais precisamente na França é possível observar que de acordo com Petri, 2010:

É consenso entre os historiadores, que a década de 60 do século XX, foi marcada por grande efervescência no campo das idéias, sobretudo na área das Ciências Humanas e Sociais. Isso se dá em decorrência dos acontecimentos políticos e sociais que assolaram o mundo ocidental nesse período e, em especial, a França.

É notório assinalar que está em Michel Pêcheux o mérito de ser reconhecido como o fundador da análise do discurso no território francês, em especial, a partir da década de 60 do século XX. Obviamente é de fundamental importância ressaltar que Pêcheux desenvolveu essa teoria dialogando com outras correntes das ciências humanas e sociais, principalmente com a ideologia, história, materialismo histórico, com a linguística, e com a psicanálise, áreas das ciências sociais representadas por diversas práticas discursivas.

Com o advento da análise do discurso na efervescência dos movimentos sociais dos anos de 1960, Pêcheux (2002), acreditava que a temática voltava-se especificamente para o discurso

político, pois naquele período para muitos parecia que a intervenção política poderia ser a chave ideológica para a solução de todos os problemas sociais, culturais e científicos.

Ao propor investigar as origens da análise do discurso francesa, é notório acentuar que está em Pêcheux (2002) sua contribuição nas ciências humanas. Desse modo assinala que a análise de discurso coloca o dedo nessa ferida narcísica e postula que toda e qualquer análise se dá no entrecruzamento entre o acontecimento, a estrutura e a tensão entre descrição e interpretação.

Os referenciais utilizados nessa pesquisa tiveram uma intenção clara: investigar como a análise do discurso contribui para estudos de corte qualitativo, principalmente quando nosso foco de investigação seja o de fazer uma análise do discurso dos docentes que estão atuando na escola comum ministrando aulas para estudantes com deficiência. Nesse sentido, nos embasamos em Foucault (1973) ao observar que o discurso é: um conjunto de enunciados regulados numa mesma formação discursiva. Para Foucault, o discurso é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística visto que há algumas funções enunciativas que precisam ser analisadas pelo investigador quando do diálogo com o sujeito discursivo.

Hoje, em plena era da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento, vemos que a análise do discurso transita pelas diversas linhas de pesquisas visto que se verificam abordagens nas áreas da linguística textual, da teoria da enunciação e na própria análise do discurso no campo das ciências humanas e sociais, pois abrange conceitos como: heterogeneidade, alteridade, diversidade, identidade e diferença, mesmo porque não pode jamais perder o diálogo interdisciplinar, suas características que são as de analisar discursos políticos sociais, culturais, religiosos e até linguísticos textuais presentes nos depoimentos dos docentes no que se refere à inclusão escolar dos estudantes com deficiência matriculados no ensino comum.

4.1 Procedimentos: primeiros passos da pesquisa

Nosso primeiro procedimento para realizar a coleta dos dados envolvendo as observações em sala de aula, bem como as entrevistas, foi apresentar junto aos nossos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado junto ao Comitê de Ética e Pesquisa

com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, conforme prescreve a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Apêndice B).

Após levantar os referenciais bibliográficos, a questão de pesquisa, bem como os objetivos, nosso próximo procedimento nessa pesquisa foi a aproximação com escolas públicas, regidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em um município de médio porte do interior paulista. O primeiro contato para a obtenção de informações a respeito de estudantes com deficiências matriculados no ensino comum deu-se por meio de cadastro cedido pela Diretoria Regional de Ensino (DRE), órgão responsável pelas escolas da rede estadual na região. Assim, identificamos em quais escolas havia docentes que ministravam aulas para esses estudantes. De posse destas informações, realizamos aproximação inicial com estas escolas com o intuito de observar e, posteriormente, entrevistar os docentes que atuam nestas unidades, ministrando aulas para estudantes com deficiência.

Para a coleta dos dados foi feito um mapeamento das escolas nas quais havia um maior número de estudantes com deficiência matriculados, De aproximadamente 30 escolas encontradas na região, selecionamos 5, pois eram as que apresentavam maior número de matrículas de estudantes com deficiências diversas.

Após esse procedimento, selecionamos docentes de diferentes componentes curriculares que têm estudantes com deficiência em suas salas de aula. Para a entrevista a esses docentes foi feito um convite aberto no momento que se reuniam no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); dos 30 docentes observados, 10 aceitaram fazer uma entrevista gravada para a nossa pesquisa, desses, todos ministram aulas no 2º ciclo do ensino fundamental e médio nas escolas observadas, nas quais há matrículas de estudantes com deficiência.

Finalmente, visando obter diferentes concepções sobre a inclusão escolar procuramos entrevistar os docentes que ministram aulas nos diversos componentes curriculares no 2º Ciclo do ensino fundamental e ensino médio. Esses docentes ministram aulas para alunos com as seguintes deficiências: Deficiência Visual (DV); Deficiência Auditiva (DA); Deficiência Intelectual (DI) ; Deficiência Física (DF); Síndrome de Down e, Síndrome de Williams.

4.2 Instrumentos de coleta de informações

Após observar 5 escolas da rede básica deste município, durante o ano de 2010, registrando sistematicamente nossas percepções, em notas de campo, a respeito da prática dos docentes no ensino comum, fizemos também algumas entrevistas do tipo semi-estruturada que, de acordo com Manzini (1990/1991, p. 54) “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

Por meio dessas entrevistas pretendemos analisar quais os olhares e percepções dos docentes sobre os estudantes com deficiência matriculados no ensino comum. Partindo dessa premissa, é importante salientar que de acordo com Triviños, (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada se caracteriza pelos “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”.

Visando manter o máximo de sigilo dos colaboradores da pesquisa, cumpre-nos ressaltar que as entrevistas foram realizadas individualmente e registradas digitalmente para preservar todos os detalhes expressos durante as mesmas.

Outro instrumento de grande relevância que lançamos mão durante as observações foram as notas de campo, que nos possibilitou olhar mais atentamente aquilo que pretendíamos investigar na sala de aula com estudantes com deficiência matriculados, que são: a prática pedagógica dos docentes, seu comportamento frente a inclusão dos estudantes com deficiência, e os recursos pedagógicos a serem aplicados no decorrer das aulas.

É relevante assinalar que os registros nas notas de campo eram realizados durante as observações, com intuito de não perder as informações obtidas na sala de aula sobre a prática dos docentes. Vale ressaltar que as anotações eram feitas com o uso de uma reglete¹. Além disso, salientamos que, no decorrer das observações, frequentávamos as aulas normalmente assim como os demais estudantes.

No que concerne às notas de campo utilizadas na nossa pesquisa cumpre-nos assinalar que de acordo com Bogdan e Biklen, (1994; p.152):

¹ Instrumento composto de uma régua e uma prancheta usada para registro escrito em braile.

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas 89 ideias e preocupações.

Nas notas de campo, pensamos ser necessário ressaltar que as atitudes e comportamentos das pessoas que estão sendo observadas são fundamentais para que possamos registrar de forma sistemática nosso olhar no momento da coleta das informações. Desse modo, de acordo com Falkemback (1987) a parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. As anotações devem conter pontos a serem esclarecidos, aspectos que parecem confusos, relações a serem explicitados, elementos que necessitam de maior exploração.

As entrevistas, como já mencionado anteriormente foram aplicadas individualmente a 10 docentes, cujas características estão expostas no Quadro:

Quadro 1: Características dos docentes participantes da pesquisa.

Escola	Entrevistados	Sexo	Ano de formação	Idade	Atuação	Componente curricular	Data entrevista	Ingresso Profissional
A	D1	M	1984	50	EF/EM	Geografia	14/04/2011	1986
A	D2	M	1992	45	EF/EM	Química	14/04/2011	1990
A e B	D3	M	2006	26	EF/EM	Inglês	14/04/2011	2007
B e C	D4	M	1977	59	EF/EM	História	14/04/2011	1987
A e C	D5	M	1983	52	EF/EM	Matemática	28/04/2011	1986
D e E	D6	M	1974	51	EF/EM	Educação Física	21/06/2011	1975
C e D	D7	F	1997	39	EF/EM	Língua Portuguesa	04/05/2011	1997
C e D	D8	F	2002	32	EF/EM	Filosofia/Sociologia	04/05/2011	2001
D e E	D9	F	2005	44	EF/EM	Matemática/Física	28/06/2011	2004
B e D	D10	F	1994	43	EM/SM	Artes	05/07/2011	1995

Legenda: **D** – Docente; **M** – Masculino; **F** – Feminino; **EF** – Ensino Fundamental; **EM** – Ensino Médio; **SM** – Sala Multifuncional

Após várias leituras das entrevistas, identificamos três aspectos que sulearam nossas investigações: Concepção docente sobre inclusão escolar; Formação e prática docente: expectativas e opiniões diversas dos docentes, sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino comum; Compreensão sobre a ocorrência da inclusão.

Realizamos durante o ano de 2010, seis meses de registro sistemático de notas de campo a partir da convivência com os docentes do ensino comum fundamental e médio. Ressaltamos que, as observações nas 5 escolas foram realizadas durante o segundo ano da pesquisa. Os docentes observados e, posteriormente, entrevistados, nos aceitando, autorizaram a realização de observações, bem como de sua participação em entrevistas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A última fase da pesquisa consistiu na construção dos resultados, cujo objetivo foi compreender como se configura a situação investigada, com base nas notas de campo e entrevistas. Cumpre-nos ressaltar que essas entrevistas foram aplicadas a 10 docentes, cuja intenção foi investigar quais são os olhares, concepções e percepções desses sobre a inclusão do estudante com deficiência matriculado no ensino comum nas escolas da rede regular.

4.3 Colaboradores da pesquisa

Neste processo investigativo da presente pesquisa contou-se com a colaboração de 10 docentes que ministram aulas para estudantes com deficiência na escola comum. Estes docentes ministram aulas para os seguintes componentes curriculares (Quadro 1, p. 96): Geografia, Química, Inglês, História, Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Física e Artes.

5. ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS: OLHARES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis” (José de Alencar)

Ao longo da pesquisa, por meio das observações, identificamos três situações que nos chamaram atenção, dada sua amplitude no interior do espaço escolar. Assim, identificamos que há: falta de parceria institucional, a cooperação entre docentes do ensino comum e do ensino especial e a presença marcante da invisibilidade educacional em relação aos estudantes com deficiência matriculados no ensino comum.

Nosso foco de investigação durante os meses que observamos os docentes nessas escolas, além de nos sentirmos como um estudante incluído na sala de aula do ensino comum, observamos também a necessidade de se construir no espaço escolar algumas propostas e/ou projetos de ensino que possibilitem a realização de um trabalho que abrigue a parceria, a cooperação e a visibilidade envolvendo docentes e estudantes com e sem deficiência. No entanto, o que identificamos foi exatamente o contrário: a indisponibilidade dos diversos segmentos da escola e das instituições que a regem de modo a promover práticas pedagógicas que possam contribuir com o processo de escolarização do estudante com deficiência no ensino comum.

5.1. Parceria institucional entre as redes de ensino

*“Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. [...]”
(Rubem Alves)*

Após análise da literatura especializada, contemplada nesta pesquisa, que enfoca a importância da parceria entre as redes de ensino, foi possível constatar o quanto esta é relevante à escolarização dos estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino. Nesse sentido,

identificamos o quanto no ensino comum o co-ensino é fundamental para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência que estão matriculados nas escolas da rede básica.

Obviamente é sabido que o processo de escolarização do estudante com deficiência é algo novo na nossa cultura educacional. O fenômeno da inclusão escolar parece não ter mexido com os docentes quando se refere à escolarização desses no ensino comum. De acordo com Mendes (2006), existem ainda no Brasil muitas dúvidas e impasses sobre como deve ser o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Com o advento da inclusão escolar, intensos discursos têm aflorado, de que todos devem ir para a escola, não importando se a mesma está ou não preparada para receber o estudante com deficiência.

Na perspectiva da inclusão, o argumento predominante é o que defende que todos os estudantes com, ou sem deficiência, devem ser escolarizados. A problemática recorrente é que a prática da inclusão implica em aspectos como o da formação docente, da adaptação da escola, adequação do currículo no ensino colaborativo, na parceria institucional entre as redes envolvendo docentes do ensino comum e do ensino especial.

Esses aspectos se constituem em um grande desafio aos docentes que estão atuando nas classes comuns, pois estes se sentem despreparados para conduzir esse trabalho. Nesse sentido, é notório esclarecer que cada vez mais aumentam os discursos de que os docentes não devem trabalhar sozinhos, desvinculados do modelo de inclusão proposto. Por isso destaca-se a importância do trabalho em parceria entre as redes.

Verificamos, durante as observações, que quando o trabalho é realizado em parceria, há uma grande chance de se obter sucesso na escolarização do estudante com deficiência. Assim, as escolas que propõem essa parceria tendem a se tornar mais inclusivas. Os docentes passam a entender que por meio do planejamento e da realidade vivenciada, as práticas inclusivas e o trabalho coensinado pode ser mais facilmente desempenhado.

No entanto, durante o processo de coleta de dados, foram poucas as vezes em que o trabalho em parceria ocorreu. Assim, sentimos falta de um projeto pedagógico de parceria envolvendo os diversos segmentos da unidade de ensino, pois o que pudemos averiguar é que o processo de escolarização do estudante com deficiência tem sido, mesmo diante dos limites, feito

apenas pelos docentes. Nossa análise frente a essa problemática é de que há uma necessidade do envolvimento de outros segmentos da escola.

No decorrer das nossas observações bem como no momento do diálogo que tivemos com os docentes notamos que o projeto político pedagógico (PPP) da escola, as reuniões das horas trabalhadas pedagógicas coletivas (HTPC), e os planos de ensino não contemplavam a diversidade na sala de aula. Essa constatação nos fez refletir sobre uma educação que ainda está centrada no padrão de homogeneidade.

Nesse período evidenciamos também uma quase total ausência de planejamentos flexíveis, adaptação dos currículos, metodologias apropriadas, estratégias específicas, recursos didático-pedagógicos específicos de modo a contemplar o estudante com deficiência que se encontra inserido no ensino comum. Nessa trajetória, pensamos ser relevante ao processo de escolarização desses estudantes recursos, metodologias e estratégias adaptadas, de modo a permitir que possam se sentir incluídos no ensino comum. Partindo dessa premissa, Perrenoud (1995, p. 28-29) observa que:

Diferenciar o ensino é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas. Implica, pois, o desenvolvimento de caminhos diversos para que os alunos consigam atingir as metas escolares, por meio de um acompanhamento e percursos individualizados.

Em notas de campo observamos nas escolas modelos educacionais ainda excludentes, salas de aulas numerosas, escassez de recursos didáticos pedagógicos, docentes que às vezes tem que dobrar sua carga horária, planejamentos uniformes somados à falta de preparação, motivação, baixa remuneração salarial, condição de trabalho são, entre outras as principais dificuldades, que os docentes encontram para a promoção da inclusão do estudante com deficiência no ensino comum.

Nesse sentido, é relevante assinalar que de acordo com Prieto e Sousa (2002) há algumas condições para que a escolarização possa ocorrer. São elas: a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, metodologia adotada e o que é fundamental, a garantia de professores especializados, bem como a formação continuada. Verificamos isso em nota de campo do dia 16 de junho de 2010, por exemplo

[...] ao nos referirmos as leituras, cumpre-nos assinalar que seu acesso é mínimo, devido os estudantes com deficiência visual, além de não ter recursos didáticos para facilitar suas leituras, livros em Braille, por exemplo, parte dos estudantes só leem o que eles escrevem, e que a nosso ver é muito pouco, inclusive pela pouca exploração da lousa pelos docentes no decorrer das aulas.

Nas minhas observações consegui identificar que os estudantes com deficiência visual e auditiva, bem como o que se utiliza de uma cadeira de rodas, durante o 2. Bimestre que eu os observei nas aulas de educação física escolar na quadra poliesportiva da escola não realizou nenhuma atividade física, esportiva e de lazer, proposta pelo docente, pois em nenhum momento percebi que o mesmo havia adaptado alguma atividade para esses estudantes com deficiência no ensino comum.

Na perspectiva da inclusão pensamos ser relevante assinalar que não é possível plenamente ensinar se não fomos preparados; não é possível instruir se não fomos instruídos; enfim, não é possível transformar se nem sequer conseguimos fazer nossa própria transformação profissional.

Outro aspecto que no decorrer dessas observações conseguimos constatar é a necessidade de parceria envolvendo os pais. Durante as observações, em diálogo com os docentes, foi recorrente a queixa sobre a pouca participação dos pais no sentido de acompanhar o processo de escolarização dos seus filhos.

Diante do exposto, pensamos que ao nos referirmos à escolarização do estudante com deficiência, a participação dos pais é de grande valia, pois são eles que convivem com os filhos, conhecem suas principais necessidades e potencialidades, enfim, convivem no cotidiano, podendo auxiliar os docentes no sentido de superar as principais dificuldades que podem encontrar no processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Mrench (2006), os pais são os parceiros essenciais no processo de inclusão da criança na escola.

Nas nossas observações constatamos também que os estudantes com deficiência muito se apoiam na ajuda dos colegas, pois um aspecto muito positivo que presenciemos foi a tutoria dos estudantes sem deficiência se revezando no sentido de auxiliar os estudantes com deficiência no decorrer das aulas. Verificamos isso na nota de campo do dia 17 de novembro de 2010.

[...] Nessas aulas, consegui observar que se por um lado evidencia-se a árdua prática da invisibilidade sócio-educacional pelos docentes em relação aos estudantes com deficiência, por outro se evidencia ainda a origem de uma nova categoria que ousamos chamar na sala de cooperação entre os estudantes com e sem deficiência, no sentido de não deixar que esses com limitações sejam totalmente excluídos no processo de ensino e de aprendizagem.

5.2. Cooperação entre docentes do ensino comum e do ensino especial

"Sem dor, sem ganhos, adversidades são obstáculos que você só precisa de motivação e autoconfiança para ultrapassá-los." (Paulo Ricardo Santanna)

A segunda situação que convivemos no decorrer do pesquisa, como mencionado anteriormente, foi à cooperação, na qual conseguimos perceber um grande envolvimento entre estudantes com e sem deficiência. Essa estratégia de cooperação nos fez olhar para o processo de escolarização e perceber que nesse há uma significativa melhora nas relações e atitudes e entre os colegas com ou sem deficiência, no sentido de favorecer a aprendizagem.

Além disso, é notório assinalar que há, atualmente, projetos e/ou propostas de ensino que em seu bojo visam também a promoção e a efetiva colaboração e cooperação entre docentes do ensino comum e docentes do ensino especial. Diante dessa assertiva, Mrench (2006) observa que em relação à colaboração e cooperação nos diversos segmentos da escola, destacam-se as relações sociais entre todos os participantes, tendo em vista a criação de uma rede de autoajuda.

Nos últimos anos temos presenciado intensos discursos sobre a inclusão escolar. Nesse modelo educacional, a filosofia predominante é a de fazer com que todos possam estar incluídos em todos os níveis do ensino. Isso, por sua vez, requer uma equipe multidisciplinar, envolvendo docentes da sala de aula comum e os das salas multifuncionais. Diante dessa assertiva, Malloy, Cheney e Cormier (1998) observam que esses educadores estão trabalhando juntos em um cenário inclusivo, requerendo equipes de educadores especiais e educadores regulares, com o intuito de prover serviços que combine seu conhecimento profissional, habilidades e perspectivas de educação.

Nas notas de campo, em especial no momento da inserção nas escolas comuns evidenciamos no decorrer das observações uma grande necessidade do trabalho em parceria. Para tanto, recomenda-se planejamento em conjunto, recursos diversificados, estratégias diferenciadas e métodos apropriados. Assim, Bolton (2002) evidencia que todos os métodos requerem dependência em comunicação, organização, colaboração e cada membro da equipe tem que acompanhar tudo.

Além disso, identificamos nas notas de campo no momento em que realizávamos as observações que o trabalho em equipe, no qual estão envolvidos docentes do ensino comum e

docentes do ensino especial requer necessariamente uma parceria colaborativa. Para tanto, Arguelles, Hughes e Chumm (2000) ressaltam que há diversos fatores que são considerados essenciais para a efetivação do trabalho em parceria na sala de aula coensinada, a saber:

A. Tempo de Planejamento: estudiosos apoiaram esse fator declarando que a questão é um componente crítico de um modelo de coensino efetivo porque pondo de lado tempo para planejar os eventos da sala de aula durante um dia inteiro, permite comunicação livre e organização;

B. Flexibilidade: Os professores pensavam que flexibilidade era muito importante, ao trabalharem em equipe, assim, todos precisavam cooperar entre si se a meta é o coensino;

C. Correr Risco e Responsabilidade: os autores acreditam que a colaboração conduz inevitavelmente a condutas e práticas inovadoras. A respeito desse pensamento, professores se sentem motivados para experimentar atividades que nunca ou raramente usaram. Em alguns casos, a personalidade do professor e enganos sobre papéis podem interferir no sucesso do coensino;

D. Compatibilidade e Comunicação: Para que os professores possam equalizar suas responsabilidades igualmente e cumprir o papel nomeado, precisam ser compatíveis em uma sala de aula coensinada com os seus estilos hábeis para se comunicarem efetivamente, ou seja, ser compatível, professores precisam ter estilos de ensino e filosofias semelhantes e estarem abertos a mudanças;

E. Apoio Administrativo: Os autores concluíram que o apoio da administração escolar é essencial antes e durante a implementação dos programas de coensino. Todos têm papéis significantes no modelo de coensino.

De acordo com Friend e Cook (1990), algumas condições são imprescindíveis para que haja um trabalho de colaboração: os professores devem ter um objetivo em comum, ambos devem ter espaço e autonomia equivalentes quanto ao ensino e a colaboração envolve a participação de todos (professores, pais, diretores da escola e demais funcionários).

No entanto, temos a clareza que uma acentuada parcela dos docentes que atuam no ensino comum, não está preparada para lidar com populações especiais na escola. Nesse aspecto, acreditamos que o ensino colaborativo, a parceria institucional entre as redes de ensino envolvendo docentes do ensino comum e ensino especial, somada ao trabalho em equipe, são a

nosso ver, importantes ações pedagógicas ao processo de escolarização das pessoas com deficiência.

No decorrer das nossas observações, bem como no momento que realizamos as entrevistas, notamos que há por parte dos docentes do ensino comum e do ensino especial uma considerável distância em relação ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência que estão matriculados no ensino comum. Nas notas de campo do dia 10 de junho de 2010, identificamos que alguns docentes não sabiam que há nesse município salas multifuncionais que atendem aos estudantes deficientes no contra turno da escola.

Existem situações que envolvem compartilhar responsabilidades, material, pessoas queridas (estudantes). Os educadores precisam imaginar situações onde existirão estudantes desafiadores, situações difíceis e ocasiões em que necessidade será de assistência, porque, sobretudo o trabalho de coensino existe para ouvir, prover suporte e auxiliar sem ser julgador. Em um momento das entrevistas notamos que uma das docentes não sabia da existência da sala de recurso para estudantes com deficiência. Essa mesma docente se mantém distante dos serviços e suportes oferecidos. Isso nos fez refletir sobre as barreiras que há entre os docentes do ensino comum e os recursos mantendo certa distância entre esses diversos serviços da unidade escolar.

Desse modo, pensamos que os docentes precisam olhar para alguns princípios que de acordo com Keefe, Moore e Duff (2004) há quatro saberes a serem conhecidos pelos docentes que atuam no ensino comum, a saber: conhecer você mesmo; conhecer seu colega; conhecer seus alunos; conhecer seu material.

Nessas reflexões, no decorrer das aulas identificamos que o trabalho em equipe, o ensino colaborativo, a cooperação e, por assim dizer, a parceria a nosso ver, configuram-se como um importante aliado ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum. Nesse sentido, cumpre-nos assinalar que a problemática recorrente ainda é a falta de parceria. Acredita-se que professores que possuem uma forte relação colaborativa podem estar aptos a ter uma experiência de sucesso, apesar das barreiras existentes. O coensino, quando feito em parceria, torna os professores mais confiantes trabalho, com uma população diversa e permite aos professores ver seus coparceiros e estudantes sob outra óptica, e estabelecer relações positivas.

Sentimos no decorrer dessas observações, bem como durante as entrevistas que ao nos referirmos ao trabalho docente realmente falta construir na escola projetos como: coensino;

ensino colaborativo; parceria; e cooperação no que se refere aos docentes que atuam no ensino comum e no ensino especial. Nesse sentido, pensamos que para obter sucesso nesse projeto de educação será preciso esclarecer que há dois fatores essenciais para que possa haver no e entre o grupo dos docentes a efetiva inclusão. Para tanto, deve-se requerer dos docentes a disponibilidade de tempo para planejamento, troca de experiência e em conjunto acompanhar de forma sistematizada o desempenho dos estudantes com e sem deficiência que estão frequentando o ensino comum.

5.3. Invisibilidade educacional dos estudantes com deficiência no ensino comum

“Ser invisível é sofrer a indiferença, é não ter importância. Essa maneira de discriminação está cada vez mais inserida na sociedade.”(Vivian Costa)

A terceira situação com a qual convivemos no decorrer dessa pesquisa foi a invisibilidade, na qual estão envolvidos docentes e discentes no ensino comum. Desse modo, foi possível conferir que no sistema educacional há muitos obstáculos para serem transpostos, visto que a escola encontra-se ladeada de barreiras, não só de caráter físico, arquitetônico, sistêmicas e por assim dizer atitudinais. Barreiras essas que a nosso ver, são as mais difíceis, pois remetem ao comportamento humano, cujas atitudes são representações intrínsecas dos seres, aos quais apenas cabe o direito de mudar ou não.

No decorrer do ano de 2010 conseguimos identificar que ao nos referirmos ao processo de escolarização do estudante com deficiência no ensino comum, há atores sociais que se encontram convivendo com a invisibilidade no interior da unidade de ensino, encobertos obviamente, pela desigualdade historicamente construída pela sociedade brasileira ao longo de séculos. No contexto desta pesquisa referimo-nos às pessoas com deficiência.

Ao analisar o discurso teórico oficial encontrado no modelo educacional presente na sociedade há séculos impregnou no imaginário social teorias tradicionais, paradigmas políticos e sistemas educacionais, centrados no discurso de normal, perfeito e bem constituídos. Assim, ao direcionar nosso olhar para os processos inclusivos é notório acentuar que há estranheza no interior da escola quando nessa há a presença de estudantes com deficiência. Estranheza essa que

de acordo com Costa (2004) é necessária em um primeiro momento para que depois haja contato, aproximação, identificação.

No sistema de ensino comum os estudantes com deficiência ainda geram medo, insegurança, estranheza e rejeição. Esses aspectos dificultam o processo de escolarização desses na medida em que há a exclusão e marginalização que envolve tanto docentes, que não são contemplados devidamente pelo sistema, quanto os discentes que por força da legislação, foram adentrando os espaços escolares sem que esse estivesse adaptado para recebê-los.

Ao longo das observações constatamos nas notas de campo do dia 19 de novembro de 2010, que mesmo diante do discurso da inclusão escolar, a invisibilidade sócio-educacional se faz presente em relação aos docentes que estão atuando no ensino comum. Contudo, esses processos invisíveis estão mais acentuados ao nos referirmos aos estudantes com deficiência. Diante dessa assertiva, Costa (2004) assinala que a invisibilidade pública desponta como um fenômeno psicossocial, definido como o desaparecimento de um homem entre outros homens. A invisibilidade seria o resultado do processo de humilhação social, construído durante séculos e sempre determinante no cotidiano dos indivíduos das classes pobres.

No contexto da escola percebemos uma relação de desigualdade envolvendo os diversos segmentos da unidade de ensino. Nesse sentido, Souza (2006, p.34) afirma que “a desigualdade, a humilhação e a invisibilidade pública ainda permanecem como temas recorrentes nesta sociedade porque há um interesse em torno da manutenção desse sistema”.

Os processos invisíveis nos diferentes contextos são percebidos na medida em que ignoramos o outro, o desviante, o estranho, enfim, as pessoas com deficiência no espaço escolar. De acordo com Ferreira (2002) as crianças, jovens e adultos de grupos vulneráveis que têm acesso à educação, com muita frequência encontram-se em risco de exclusão por razões distintas, entre as quais, podemos citar a crença de que esses estudantes não são capazes de aprender, o não acesso a determinados conteúdos curriculares e a experiência contínua de discriminação e maus tratos sofridas tanto na família como na escola. Quando adotamos essa repugnante postura, seguramente estamos anulando todas as possibilidades de que é possível fazer da escola um espaço, no qual se discutem mecanismos políticos que possam favorecer a conquista da cidadania.

Ao nos depararmos na escola com processos de invisibilidade seja de caráter social, seja ainda de caráter educacional, não há como discordar de Amaral (1990, p.31) quando observa que:

O avestruz-sociedade enfia a cabeça na areia, isolando o “estranho”, o deficiente, seja criando ativamente locais de confinamento, seja esperando que esse ser desconfortável tenha a “gentileza” de tornar-se invisível para os olhos sensíveis, “recolhendo-se à sua insignificância”, modestamente colocando-se em “seu devido lugar” – o mais longe possível dos cidadãos comuns.

A alienação da dominação e da exclusão entre os grupos, necessariamente, tem que ser anulado dos espaços escolares. A escola, a nosso ver, no contexto sócio-educacional tem uma função primordial no sentido de poder romper com a desigualdade que assola diferentes grupos humanos. Isso pode ser evidenciado em Ferreira (2006):

A escola *tem* um papel e uma função social fundamental para romper com a desigualdade educacional e social, a escola tem que ser a construtora do saber com justiça social, promovendo a discussão de temas como ética, direitos humanos, diversidade, participação política [e] paz, dentro da sala de aula, como eixos integradores do desenvolvimento curricular.

Atualmente um dos desafios que a sociedade tem pela frente é romper com o fenômeno da invisibilidade sócio-educacional que assola o diferente e os docentes no contexto escolar. Diante desse desafio, emerge uma indagação: como fugir desse incômodo problema que é o da invisibilidade pública, no qual se encontram inseridos os docentes e discentes? Nesse sentido, Ferreira (2006) assinala que a construção de escolas de qualidade e inclusivas para todos deve, dessa forma, envolver o desenvolvimento de políticas escolares de desenvolvimento profissional docente com vistas a prepará-los pedagogicamente para trabalhar com a pluralidade sócio-cognitiva e experiencial dos estudantes por meio do enriquecimento conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social.

Na era da escola inclusiva pensamos que educar na diversidade, é ensinar na perspectiva de que, no contexto da escola possa haver o envolvimento entre todos os segmentos da comunidade escolar. Ao nos inserirmos nas escolas para observarmos a prática pedagógica, uma

das docentes aponta em seu discurso a invisibilidade em relação aos estudantes com deficiência e aos docentes que estão atuando no ensino comum.

Desse modo a D9 assinala:

Eu percebi que os professores entravam na sala e nem olhavam para o lado deles.

Ao observarmos esses docentes no contexto da escola, identificamos que há diversos desafios que precisam ser enfrentados para que a invisibilidade pública possa desaparecer do sistema educacional. Diante dessa assertiva, Ferreira (2006) comenta que no contexto da educação brasileira, o desafio de desenvolver sistemas educacionais inclusivos e com qualidade, convive com inúmeros outros desafios igualmente significativos. Ainda segundo a autora, entre esses desafios destacam-se: a recusa da matrícula de estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas, apesar da legislação garantir o direito ao acesso de todos à educação; a crença de gestores e educadores de que, primeiramente as escolas devem estar preparadas para receber estudantes com necessidades especiais; a perspectiva de educadores e gestores de que a inclusão de estudantes com necessidades especiais depende de recursos, meios e profissionais externos à escola; a falta de clareza da comunidade escolar sobre o novo papel das escolas e instituições especializadas no apoio às redes de ensino; a distância entre a formação inicial e continuada de docentes no ensino superior, e as necessidades reais das escolas nas várias regiões brasileiras.

Identificamos nas notas de campo do dia 21 de novembro de 2010 que ainda há a crença entre alguns docentes de que, para todas as crianças com deficiência, o tratamento especializado deve ocorrer em escolas especiais, nas quais existem profissionais preparados para lidar com essa realidade educacional. Por exemplo, uma docente entrevistada se posicionou favorável à construção de instituições que possam trabalhar com essas crianças.

O fenômeno da invisibilidade sócio-educacional é perceptivo no momento que nos deparamos com discursos favoráveis às instituições especializadas que anulam o trabalho das escolas inclusivas no processo de escolarização das pessoas com deficiência. Diante dessa assertiva, Xavier (2007) assinala que as crianças com deficiências estão escondidas. Pelo mundo afora, as crianças portadoras de deficiências (como dizem em Portugal) são escondidas, quer seja

pela família em casa, quer em escolas especiais segregadas, ou em internatos residenciais. Muitos países mantêm uma longa tradição de internamento das crianças com deficiências.

No mundo atual, mesmo diante das redes, em plena era da escola inclusiva, vemos ainda florescer processos invisíveis capazes de nos impressionar. Desse modo, pensamos ser a invisibilidade social um elemento que de forma estereotipada se aplica aos seres invisíveis, seja pelos preconceitos que estigmatizam, seja ainda pela cegueira da indiferença. Nesse sentido, é relevante acentuar que há nos processos invisíveis alguns fatores que contribuem para que a invisibilidade pública cada vez mais se acentue, como: fatores sociais, culturais, econômicos e estéticos.

A questão da invisibilidade seja no campo social, seja no campo educacional é percebida ao nos depararmos com diversas situações, diferentes contextos, enfim, diferentes momentos. Isso pode ser evidenciado ao observarmos Gachet (2008) quando nos alerta que a invisibilidade pode levar a processos depressivos, de abandono e de aceitação da condição de “ninguém”, mas também pode levar à mobilização e organização da minoria discriminada. Ainda de acordo com esse autor, o preconceito que gera invisibilidade se estende a tudo o que está fora dos padrões de vida das classes hierarquicamente superiores. Muitos são os indivíduos que sofrem com a invisibilidade social, como por exemplo, profissionais do sexo, pedintes, usuários de drogas, trabalhadores rurais, pessoas com deficiência, homossexuais, bissexuais, adúlteros, portadores de HIV, entre outros.

No contexto educacional em que se difunde o conhecimento científico, o saber elaborado e as práticas pedagógicas sistematizadas, ainda vemos florescer a questão da invisibilidade sócio-educacional, na qual se encontram inseridos docentes e estudantes que compartilham da mesma instância do saber. O que vemos, no entanto, é que apesar da escola ser constituída, entre outras, para a promoção e construção da cidadania, vislumbra-se certa dificuldade em efetivar essas ideias na prática.

À luz da literatura que enfatiza a problemática recorrente que ainda nos leva a debater no espaço escolar a educação inclusiva é o fenômeno da invisibilidade sócio-educacional que ainda perdura no sistema educacional. Diante dessa premissa é relevante acentuar que de acordo com Almeida (2007) isso ocorre por que a escola urge em sua mudança estrutural, é impossível falarmos de educação inclusiva com as escolas ainda funcionando com séries, currículos fechados

e ou adaptações curriculares e avaliações formatadas, com professores trabalhando sozinhos e com práticas reducionistas ou adaptadas.

Na perspectiva da inclusão, na qual a escolarização dos estudantes com deficiência se configura como direito é possível rejeitar quaisquer processos de invisibilidade, principalmente quando falamos da escolarização dos diferentes. Nesse sentido, é relevante assinalar que de acordo com o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (International Disability and Development Consortium - IDDC) sobre a educação inclusiva, realizado em março de 1998 em Angra, na Índia, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos:

- reconhece que todas as crianças podem aprender;
- reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde (HIV, Tuberculose, Hemofilia, Hidrocefalia, ou qualquer outra condição);
- permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças;
- faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;
- é um processo dinâmico que está em evolução constante;
- não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Ao analisar o discurso da inclusão escolar é notório assinalar que de acordo com Skliar (2006): essas mudanças, contudo, não vêm conseguindo alavancar projetos políticos, propostas pedagógicas e modelos de educação que possam eliminar, ou pelo menos reduzir os processos invisíveis que docentes e estudantes, em especial aqueles com deficiência, vêm vivenciando no espaço escolar.

Nosso ingresso nas escolas teve por meta: observar a prática pedagógica dos docentes frente ao processo de escolarização do estudante com deficiência no ensino comum. Ao ingressar nas escolas identificamos outros fenômenos: a falta de parceria entre as redes de ensino, a cooperação entre docentes do ensino comum e do ensino especial e a invisibilidade educacional entre docentes e discentes. Isso nos fez olhar para um dos mais significantes limites que a escola pública vem enfrentando no decorrer de suas ações pedagógicas, pois se afasta de forma

considerável dos princípios inclusivos, na e para a diversidade. Isso se evidencia de acordo com Ferreira e Martins (2006, p. 27) ao observarem que:

O conceito de inclusão se fundamenta no princípio de que 'educação é um direito humano' e, defende que 'a diversidade humana e as diferenças individuais são reconhecidas como recursos valiosos para promover a aprendizagem significativa de todos'.

No que concerne a literatura que enfatiza a marginalização das pessoas com deficiência, identificamos que a violência que as assola nos diversos contextos sociais é aviltante. Essa se configura no momento que observamos processos invisíveis em relação à exclusão e marginalização, por exemplo, nas famílias que não acreditam na inclusão sócioeducacional; nas escolas que não acreditam na educação de pessoas com deficiência; na comunidade que ainda vê o deficiente como incapaz; nos parques serviços de lazer; no trabalho, ainda dificultado por uma lei de cotas quase invisível ao poder público. Frente a essa assertiva Ferreira e Martins (2007, p. 32) consideram:

A violação dos direitos das pessoas com deficiência reflete as características de uma sociedade injusta que não respeita e protege os direitos de grupos sociais que vivem em situação de desvantagem. [...] o século XXI ainda testemunha violências contra essas pessoas desde o dia em que nascem... abandono ao nascer, violência psicológica, abuso sexual, maus tratos, preconceito e discriminação durante a vida.

5.4. Análise e construção dos resultados.

Os resultados foram agrupados em três aspectos de maior amplitude, cada qual, por sua temática. E por sua vez, constituído por respostas às questões das entrevistas específicas.

5.4.1- Aspecto: Concepção docente sobre inclusão escolar

No que se refere à construção dos resultados dessa pesquisa, cumpre-nos assinalar que nossa opção foi pela análise do discurso. Nesse sentido pensamos ser relevante assinalar que por discurso entendemos os argumentos, através dos quais os seres expõem suas concepções sobre diversas situações. De acordo com Foucault (1969 p.136) “o discurso se configura como conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no e espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercícios da função enunciativa”

Ao entrevistar os docentes sobre o que esses entendem sobre inclusão escolar, bem como o que pensam da inclusão, estes se manifestaram:

1. O que você entende sobre inclusão escolar e como você vê o processo de inclusão dos deficientes no ensino comum?

Para o D1 a inclusão é:

Incluir todas as pessoas que tem problemas, deficiência visual; a inclusão é muito boa. Vê o lado humano da pessoa; a gente tem de aprender muito com eles também, eles ensinam muita coisa.

As lutas populares por educação, a insistente necessidade de reestruturar o projeto político da escola, uma radical mudança no sistema educacional que a nosso ver é excludente, e um novo olhar do professor frente à diversidade, configuram-se como ações educativas práticas, a fim de que possamos alcançar uma verdadeira educação inclusiva, mais efetiva, capaz de propiciar a todos os estudantes, deficientes ou não, uma escola que defenda os direitos de todos.

Nos processos inclusivos pensamos ser relevante assinalar que de acordo com Schön (2000) a reflexão na ação consiste no processo de pensar sobre a ação no mesmo momento em que ela ocorre, por sua vez, a reflexão sobre a ação que consiste em uma análise que o docente faz sobre a sua própria ação.

Ao analisar o discurso docente, é notório acentuar que diante da escola inclusiva, a educação ocupa um importante papel, pois tem uma inquestionável finalidade ética. Ao professor mentor/ mediador do conhecimento caberá à promoção da dialogicidade com os estudantes no processo de construção de sua cidadania.

Quando questionamos o D2 sobre como ele vê o processo de inclusão no ensino comum, o mesmo manifestou-se:

Falho. Muito falho. Infelizmente eles fizeram a inclusão, mas esqueceram de preparar as pessoas para a inclusão. O governo de certa forma omite algumas coisas, porque ele diz preparar, mas na verdade não prepara. Porque na realidade, simplesmente coloca a pessoa lá e deixa que a escola, os docentes, colegas e os próprios alunos se virem, entre aspas, para resolver o problema que ele (aluno com deficiência) mesmo gerou. Não é?

O depoimento deste docente revela como vem se configurando o processo de inclusão escolar no ensino comum nas escolas da rede básica, em especial, ao nos referirmos à estrutura da escola pública.

Ao questionar o D3 como ele vê o processo de inclusão, o mesmo se expressou:

Nós temos muitos alunos por sala de aula. Se a gente pegar um universo de uma sala, temos 40 alunos, 30 e poucos quase 40. Já é complicado trabalhar no ensino regular com alunos que não apresentam deficiência. Se tivermos um aluno com deficiência que a gente precisa dar um trabalho um pouco mais local, um trabalho diferenciado é complicado, Sim! Não só o processo de inclusão, mas de aprendizagem de todos os alunos. É muito grande o número de alunos e muito complicado de trabalhar, não é?

No depoimento do D3 conseguimos identificar que o mesmo não se posiciona contra o processo de escolarização do diferente no ensino comum, porém acredita que falta formação, preparação e qualificação para essa inclusão, visto que nem na formação inicial, nem na formação continuada teve essa preparação. Diante dessa assertiva Oliveira (2008, p.119), indaga:

Poderá o educador engajar-se numa proposta de inclusão atuando de forma interdisciplinar sendo sua formação fragmentada?
 Existem condições para o educador entender como o aluno aprende se não lhe foi reservado espaço para perceber como ocorre sua própria aprendizagem?
 Buscará a transformação social se ainda não iniciou o processo de transformação pessoal?

Ao analisar o discurso do docente verificamos que a grande quantidade de alunos em sala de aula (aproximadamente 40 estudantes) foi apontada pelo docente como um complicador no processo de escolarização de estudantes com deficiência no ensino comum.

Ao dialogar com o D4 sobre como ele vê o processo de inclusão do estudante com deficiência na escola pública, o mesmo nos respondeu:

Eu acho que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, é de fundamental importância. Por uma questão óbvia: porque eles estão incluídos no mundo. No mundo social, em que a maioria é de pessoas que não tem deficiência e, ela tem de conviver com essas pessoas.” “Então é muito importante que ela esteja em contato com as outras pessoas. Inclusive, para que ela possa estar mais tarde no mundo do trabalho e enfim, em todas as atividades que a vida exige de uma pessoa

Esse depoimento nos leva a refletir sobre um fenômeno que identificamos nas nossas observações nas escolas, é a cooperação envolvendo os estudantes com e sem deficiência, incluídos no mesmo espaço escolar.

No diálogo que tivemos com o D5, o mesmo nos afirmou que vê o processo de inclusão nas escolas públicas da seguinte forma:

Eu vejo dessa forma. “Eu não vejo como empecilho. Mas vejo como potencialidades que se afluam, que fazem com que os profissionais se preocupem mais com o processo e aprendam também. Então, acho que é uma coisa fantástica! Porque é o fermento pra todos”. Eu acho que precisaria haver uma capacitação de todos os profissionais, para que a busca por soluções não seja tão demorada. A busca de soluções deveria ser obtida com mais outros profissionais assessorando o professor. Eu acho que falta um pouco de instrumentação e capacitação que possibilite o exercício das atividades com menos custos e com mais eficácia e eficiência. Troca de experiências, com profissionais mais diferenciados. Não é apenas capacitar quanto ao conteúdo, quanto a reciclar o professor no aspecto profissional, mas também, capacitar e instrumentalizar os professores. De forma que, um passe experiência para o outro e que todos tirem proveito para que possam atender com mais qualidade a todos, inclusive esses com um pouco mais de deficiência.

Ao analisar o discurso do D5, partilhamos com Crô (2007, p.05) ao observar que:

A falta de investimento das instituições de Ensino Superior na Formação Inicial dos professores, a sua falta de preparação específica para a tarefa e a persistência de práticas muito tradicionais, tiveram efeitos nefastos para o desenvolvimento de perspectivas sobre a atividade docente.

Ao identificar na literatura que enfoca a necessidade de se investir na formação docente, acreditamos ser essa tarefa um importante elemento que deve se fazer presente não apenas na formação inicial dos docentes, mas também na formação continuada, pois a educação é dinâmica assim como as transformações que ocorrem na sociedade global. O discurso do D5 nos levou a refletir sobre a seguinte assertiva: a formação inicial e continuada nas universidades realmente é precária, pois há necessidade de se investir na formação, especialmente quando os docentes estão trabalhando com estudantes com deficiência no ensino comum.

No momento em que realizávamos a entrevista com o D6 evidenciamos certa preocupação do mesmo no tocante a sua concepção sobre o processo de inclusão. Dialogando com o mesmo constatamos que ele vê a inclusão do seguinte modo:

Entendo que a inclusão escolar é muito mais ampla do que essa concepção que a gente ouve dizer por aí. No meu entendimento, a inclusão do jovem, da criança e do adolescente teria que ser mais ampla em todos os sentidos. Porque a escola na grande maioria das cidades, não está preparada para receber esse tipo de aluno. Nós professores estamos ainda menos preparados para isso, porque não tivemos durante o nosso curso universitário, uma preparação para tudo isso. Principalmente nós que somos mais antigos

Nesse depoimento, é notório acentuar que há por parte do docente uma descrença sobre a inclusão escolar, em especial, da forma que esta se encontra decretada.

Nos discursos dos docentes quando fazíamos as observações, sistematizando-as nas notas de campo, bem como quando realizávamos as entrevistas notamos que parte desses veem à inclusão imposta como se fosse uma relação de poder. Relação esta de poder que de acordo com Foucault, (1969) significa que as relações de poder-saber que a engendram como discurso da inclusão são constituídas ideologicamente pelo olhar da falta, da normalização, da homogeneização, a partir da vigilância constante e controle do Estado.

Centrado nos pressupostos teóricos da análise do discurso, identificamos no discurso do D6 a alegação de que ainda não está preparado para incluir os estudantes com deficiência por não

ter tido nem no seu curso universitário, nem na sua formação continuada, preparação para atender no espaço escolar de pessoas com deficiência. Assim se posiciona:

Eu particularmente não tive uma formação acadêmica no sentido de acolher o aluno deficiente. Pra trabalhar com ele, eu tive uma grande dificuldade por falta de uma preparo anterior. Hoje existem algumas performances que o Estado oferece para capacitar os professores. Mas oferece de forma tão curta, em um período tão pequeno e muito breve, em que a gente não consegue captar aquilo que tem que ser captado, ou conseguir desenvolver tudo aquilo que precisaria ser desenvolvido. Esses cursos de capacitação são cursos de oito, quinze horas. Mas nem que fossem de duzentas e quarenta horas! Acho que não seria o suficiente pra gente poder trabalhar, por exemplo, com uma criança que tem qualquer tipo de excepcionalidade. Eu vejo que essa inclusão é “caolha”, desculpe-me pelo termo. Porque o Estado, de certa forma, impõe através das leis, das normas de regência, que esses alunos estejam presentes dentro da sala de aula e em muitas vezes, a própria escola não está preparada. Então, eu acho difícil uma inclusão perfeita como deveria ser para que os deficientes sejam tratados de forma igualitária. Eu acho bastante difícil, bastante deficiente essa inclusão da forma como ela está sendo feita.

Nesse depoimento notamos que há uma descrença por parte do docente não só quanto a sua concepção sobre inclusão, mas também como vê o processo de escolarização desses estudantes no ensino comum.

Dialogando com a D7 sobre o que a mesma pensa a respeito da inclusão escolar, assim se manifestou:

Eu acho que o processo da inclusão só começou a engatinhar. Ele não está sendo respaldado pelo governo. Para os alunos serem incluídos, eu acredito que está faltando muito. Falta muito para oferecer a esses alunos, as condições realmente para inclusão escolar. O Governo teria que investir. Teria que colocar pessoas profissionais nesta área. Porque dos professores que estão aqui no magistério, poucos têm os recursos para ajudar as pessoas que aqui estão. Exemplo: a pessoa que tem problemas auditivos. Como o professor pode se comunicar, se ele não sabe a língua dos sinais? E o deficiente visual? O professor não tem estrutura, não aprendeu braille e assim por diante.

Historicamente, a inclusão escolar é caracterizada como um processo ainda muito novo em nossa legislação educacional. Nesse ínterim, é relevante acentuar que na escola os estudantes com deficiência ainda provocam espanto, dada a falta de preparação dos docentes que atuam no ensino comum. Ao analisarmos o discurso da D7, percebemos que a docente vê a inclusão como um processo que está engatinhando na escola. Desse modo, demonstra certa descrença com relação à inclusão, afirmando faltar investimento pelos gestores que administram a educação, a

alegação da D7 versa sobre a questão da formação, afirmando não ter nas escolas docentes que saibam a Libras para auxiliar os estudantes surdos. Não há também docentes que saibam braille para acompanhar os estudantes com deficiência visual na escola comum. Esse discurso nos leva a refletir sobre uma questão crucial no sistema educacional: a falta de crença na inclusão escolar.

Nessa mesma direção, a D8 diante da necessidade de formação para atuar com pessoas com deficiência também se expressa:

Eu acho que tem muito a ser melhorado ainda. Falta respaldo. Foi uma coisa que veio do Governo imposta. Nós estamos com alguns deficientes visuais, físicos e com outras várias deficiências. Então, eu acho que faltam profissionais qualificados para nos auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Um professor que já domine a linguagem Libras, que eu ainda não sei.

Ao dialogar com a D8, identificamos no seu discurso que a inclusão é imposta pelo aparelho estatal. Isso se evidencia ao observar Foucault, 2003, p.34: “[...] um domínio de relações estratégicas entre indivíduos e grupos que entre si tecem jogos de conduta que decorrem segundo a regra invariante da governamentalidade”

Em discurso, no momento em que realizávamos as entrevistas a D9 também se diz descrente ao processo de inclusão levado a cabo nesse estado.

O aluno deve ser igual dentro do ambiente onde estuda, ou seja, não pode haver distinção. O deficiente tem que ser igual aos demais que não tem a deficiência. Deve ser tratado da mesma maneira. É claro que eu vou ter que utilizar maneiras diferentes para avaliá-los. Mas vou inclui-los no meio.

Diante dessa premissa, Santos e Paulino (2008, p.12-13), comentam que “igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas”. Consideramos, portanto, que um dos problemas é a insistência em fazer com que a escola trate igualmente os diferentes. O ideal, na verdade, é que o diferente seja considerado na medida de sua diferença, no que se refere a prática pedagógica, adaptação da escola, adequação do currículo, avaliação concernente às diferentes necessidades educacionais especiais.

Utilizando dos referenciais teóricos que abordam à análise do discurso, identificamos no discurso da D9 a relação de poder imposto por um Estado quando nos referimos à educação. Isso pode ser identificado ao observar Foucault, 2003: Discurso Político Educacional, de relações de poder-saber, que historicamente engendraram a dominação, a colonização, o controle, o enclausuramento, o apagamento e a (des)territorialização do diferente, leva-nos a pensar que a instituição estatal impõe sobre os indivíduos seu poder.

Ao analisar o discurso da D9 no que concerne à sua concepção sobre inclusão a mesma parece não ver com bons olhos. Desse modo, se manifesta:

Não vejo como favorável a inclusão neste estado. Pelo contrário, ao invés de ser incluso, ele passa a ser excluído. Porque o professor não está preparado e capacitado para isso.

Nas entrelinhas identificamos no discurso que a respectiva docente alega que não é possível incluir, por exemplo, um estudante surdo se na escola os docentes não sabem a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Partindo dessa premissa, a D9 assim se manifesta:

Eu trabalho com um aluno mudo e ele não está inserido dentro do contexto escolar, porque não há ninguém na escola para conversar com ele, se comunicar com ele. Pois os professores não sabem Libras. Não há no quadro da escola alguém que saiba Libras.

Diante dessa assertiva é profícuo esclarecer que a marginalização na escola está presente ao observar Carvalho (2006, p.48) que aponta quem são os excluídos: “São excluídos, portanto, todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, de nossos valores, vítimas de representação estigmatizante”.

No que se refere à concepção sobre o que é inclusão escolar, verificamos no depoimento da D10 que a escolarização das pessoas com deficiência se realiza mais pelas vivências do que propriamente pelas teorias propostas pelas instituições que estão gestando a inclusão. Diante do exposto, a D10 se manifestou:

Na minha concepção, mais pelas vivências do que pelas construções teóricas. Compreendo a inclusão como uma promoção de igualdade de acesso à escola para todos os grupos. Principalmente os grupos minoritários. Então aqui na escola onde eu

trabalho, nós ainda não temos de fato, uma educação inclusiva. Mas nós estamos trabalhando a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Além de toda a leitura que a gente está fazendo, começando pelos documentos legais.

No contexto da formação docente, principalmente quando nos referimos às concepções sobre a inclusão, identificamos nos discursos dos docentes no momento das entrevistas, uma veemente necessidade de formação não só em nível inicial, mas também continuada. Analisando o discurso da inclusão na perspectiva dos docentes, podemos aferir que para eles, a formação inicial nos cursos de licenciatura é limitada, pois, são poucos os referenciais que enfatizam a inclusão, no sentido de prepará-los e habilitá-los para atuar com as diferentes necessidades educativas especiais no ensino comum.

2. A escola em sua opinião está adaptada para a promoção dos estudantes com deficiência?

Ao inquirir o D1 se a escola está adaptada, o mesmo se expressou:

Não. Está se adaptando. Nossa escola tem o privilégio de ter adaptação em termos de locomoção e em muitas coisas ainda tá se adaptando. Mas ainda falta muito para o deficiente do estado de São Paulo. Aqui estamos na frente de outros, mas falta muito ainda.

Menos otimista em relação à adaptação da escola para a promoção da inclusão, o D2 acentua:

Não. Estamos anos-luz atrasados. O próprio espaço físico da escola não está adaptado para essas pessoas. Por exemplo, aqui na nossa escola temos uma quantidade de salas de aula que ficam em piso superior e não existe elevador, escada rolante, ou coisa desse tipo. Escada. Como é que uma pessoa, por exemplo, que tem deficiência física ou é paraplégico, ou coisa desse tipo, vai subir uma escada?

Essa premissa se evidencia em Heredero (2010, p.197) ao observar que:

O movimento pela inclusão se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças.

As barreiras físicas, arquitetônicas mencionadas pelo D2 são realmente visíveis nas escolas. Isso ficou evidente inclusive no momento que realizávamos as observações nas salas, em que há estudantes com deficiência matriculados frequentando o ensino comum.

Ao dialogar com o D3 sobre as adaptações no espaço físico da escola, o mesmo fez a seguinte observação:

Não está. Das escolas que eu trabalhei, acredito que nenhuma. Nenhuma delas está realmente adaptada, preparada para poder estar recebendo o aluno com deficiência.

Nessa mesma direção o D4 observa que ainda não há essa preocupação com a adaptação. Nesse sentido, assinala:

Eu acredito que ainda não esteja. Existe ainda uma pequena preocupação inicial em relação a esses alunos. A gente pode observar nessa escola, por exemplo, a questão das rampas para cadeirante e outros pequenos detalhes. Mas formação, adequação do prédio no seu todo ainda não existe.

Ao que nos parece, as barreiras arquitetônicas dificultam sobremaneira que possamos ingressar, permanecer e ter sucesso nos sistemas inclusivos de educação. Vale destacar que por barreiras arquitetônicas entendemos serem aquelas que impedem as pessoas com deficiência de ir e vir para um determinado local, e/ou obstáculos como: escadas, portas estreitas que impossibilitam a circulação de cadeiras de rodas, elevadores sem a descrição do Sistema Braille, portas automáticas sem a sinalização visual da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para as pessoas surdas.

Ao analisar o discurso do D5 quando se refere às adaptações da escola, evidenciamos em seu depoimento a necessidade apontada por este de receber com eficácia e eficiência pessoas com deficiência. Essa premissa se evidencia em seu depoimento:

Eu vejo uma carência. Existe uma preocupação já, isso é um ponto positivo. Existe preocupação de autoridades, das pessoas, professores e de algumas famílias. Mas eu sinto que ainda falta muito. Nós temos que estruturar mais os laboratórios, livros e recursos. Isso para que tudo caminhe melhor.

O entrevistado 6 que por sinal é docente do componente curricular de educação física, sobre as adaptações da escola se expressou:

A grande maioria das escolas não está adaptada fisicamente. São muitas escolas que tem escadas, escolas que tem obstáculos no meio do pátio, no meio do caminho, nos corredores.

Ao inquirir a D7 sobre a adaptação da escola, a mesma se expressou:

A escola começou engatinhar, ainda não têm profissionais qualificados para trabalhar com esse tipo de deficiência. A escola não tem estrutura física pra isso. Faltam materiais, didática mesmo para os professores. Porque nós tentamos adaptar, mas o que adaptamos é impossível ajudar os alunos nessa inclusão. É muito preocupante! Nós nos preocupamos com essa atitude do Governo. Ele nos impôs essa inclusão sem dar as condições.

No que se refere às adaptações da escola notamos que essas não se prendem apenas à sua estrutura física, onde são apontadas as barreiras como empecilho ao processo de escolarização de pessoas com deficiência no ensino comum. Dialogando com a D8 a mesma declarou:

Eu acho que precisa de muito ainda. Está engatinhando. Então é necessário mais respaldo, falta muito. Acho que ainda falta estrutura física da própria escola, faltam profissionais qualificados para auxiliar o professor em sala de aula. As salas estão lotadas.

Não só nas observações bem como nas entrevistas, apontou-se para certa descrença dos docentes quando referimo-nos à adaptação da escola em todos os aspectos. Em depoimento, a D9 elencou diversos pontos que atuam como empecilho ao processo de escolarização do estudante com deficiência no ensino comum. Desse modo, assinala:

Não. A escola pública não está adaptada para isso. O governo tenta, mas é só discurso! Não está adaptada de maneira nenhuma. Agora vamos ter um professor para os surdos, um interlocutor. A escola que tiver um aluno surdo terá um interlocutor por sala. Por isso, a diretoria de ensino está oferecendo um curso de Libras. Porém, o governo se coloca como se fosse uma coisa já presente na escola. Mas isso é coisa para o futuro. É por isso que eu falo, a escola não está adaptada ainda não! Embora o governo tente mostrar que está adaptada. É mentira.

As observações em sala, quando da nossa imersão em campo, bem como no momento que realizamos as entrevistas, os docentes mencionaram que mesmo diante da necessidade de promover as adaptações na escola, há por parte da D9, menção positiva sobre a preocupação das instituições que gestam a educação, no que tange à formação e contratação de intérprete para acompanhar os estudantes surdos na sala de aula do ensino comum.

Nas observações registramos na nota de campo do dia 22 de novembro de 2010 que os docentes em sala de aula têm concepções diferenciadas sobre as adaptações da escola. Dialogando com a D10 sobre as adaptações na escola, a mesma se posicionou:

Nós não temos ali um espaço onde possamos receber, por exemplo, uma pessoa que seja cadeirante ou uma pessoa que faça uso de muletas. Nós não temos condição de receber, porque o acesso à sala de aula não permite. A partir do momento que essas crianças chegam à escola, essa terá que adequar o seu espaço. A inclusão é fato, pois o processo da criança estar vindo para a escola é um fato, ou seja, a escola sabe que é lei, então ela vai receber. Olhando assim, a escola está preparada? Não! As escolas estão se preparando na medida em que esses alunos estão chegando. Os professores estão buscando formação, estão fazendo cursos, indo ao Braille, ao curso de Libras. Claro, ainda estão estudando por conta própria.

O depoimento da D10 nos fez refletir que sob a ótica da inclusão: o correto não é esperar que os estudantes chegassem à escola para promover a adaptação, mas sim que a sociedade e a escola se adaptem para recebê-los com qualidade no ensino comum, o que está de acordo com os processos inclusivos. Na nossa concepção, um dos limites à inclusão é o de que gestores, docentes, coordenadores escolares e demais segmentos da unidade de ensino, estão esperando que os estudantes se matriculem na escola para posteriormente promoverem as adaptações em seu espaço físico. Isso, a nosso ver configura-se em um retrocesso ao processo de inclusão, pois, até que essas adaptações sejam concluídas, os estudantes com deficiência estarão passando por processos de exclusão e marginalização em meio ao espaço escolar.

Outro aspecto que a D10, abordou em seu discurso diz respeito à formação continuada. A mesma afirma que os docentes estão buscando se preparar por conta própria, fazendo cursos de Libras e de Braille. Por mais que pensemos ser essa ação positiva acreditamos que é papel das instituições que gestam a educação promoverem essa formação não apenas inicial, mas também continuada.

Além disso, o depoimento da docente nos fez refletir sobre a escola integrativa que não está adaptada para receber os estudantes com deficiência no ensino comum. Isso se evidencia ao observar Rodrigues (2003, p. 81) ao assinalar:

O papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário poderia ser sempre devolvido à escola especial.

Ao nos referirmos às concepções dos docentes sobre a escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum, inquirimos os docentes sobre os limites, desafios e possibilidades da inclusão.

3. Atualmente, quais os limites, desafios e possibilidades que a escola pública enfrenta para incluir as pessoas com deficiência?

Em seu discurso sobre os limites da inclusão, o D1 se expressou:

Eu acho que a própria maneira como o Estado age em relação ao deficiente. Acho que precisa fazer muito ainda. Falta muito ainda em relação ao deficiente. O deficiente é muito jogado pra segundo plano, tanto na cidade, dentro da escola, como da própria sociedade. Teria que ajudar em muita coisa. Ainda falta muito para ajudar esses deficientes visuais, cadeirantes. Falta muito.

Ao analisar o discurso do D1, notamos que o mesmo não apresenta resposta sobre os desafios e possibilidades que há na escola para incluir estudantes com deficiência no ensino comum. Com base também nas observações registradas na nota de campo do dia 10 de agosto de 2010, pode-se dizer que o fato desse docente não mencionar desafios e possibilidades vem a significar que o mesmo, não acredita plenamente na viabilidade de uma inclusão efetiva.

Ao lançar mão dos discursos dos docentes é notório assinalar que a função do analista do discurso segundo Orlandi (2001) não é interpretar, mas compreender como um texto produz sentidos. Ao analisar o discurso do D1 conseguimos perceber que o mesmo silencia diante da indagação a ele feita. Isso é plenamente aceitável diante das abordagens de Minayo (2000) e Orlandi (2001) ao afirmarem que a leitura e o silêncio em que a análise do discurso, inclusive à

análise do silêncio, envolve múltiplas possibilidades de leitura e expressa relações que o entrevistado diante do fenômeno investigado opta por calar-se.

Nessa mesma direção, o D2 também assinala que falta preparação da escola, dos docentes e dos demais seguimentos da unidade de ensino para a efetivação desse processo. Nesse sentido, o mesmo acentua:

Limite: não tem preparação nenhuma. Se o professor, a escola, os professores e profissionais tivessem preparados, não haveria limite. Desafio: preparar as pessoas convenientemente para estar recebendo essas pessoas na escola pública.

O discurso do D2, nos fez refletir que, se de um lado o mesmo atribui toda a responsabilidade à formação docente, por outro lado, se esquece de que o processo de inclusão não é uma tarefa apenas deles, afinal, incluir é um dever dos diversos segmentos sociais, nos quais estão envolvidos docentes, comunidade escolar, pais e o sistema educacional.

Podemos verificar que o D2 aponta como principal limite à escolarização dos estudantes com deficiência, a limitada formação docente. Por essa razão alerta que se tivéssemos o apoio de uma equipe multidisciplinar formada na escola, seguramente os docentes se sentiriam melhor preparados para lidar com a diversidade na sala de aula. Desse modo, se expressa:

Eu acredito que não precisam preparar todos eles. Prepare alguns e os coloque em uma sala de aula onde esse professor, esse profissional está atuando.

Ao se referir à formação de uma equipe multidisciplinar na escola, a preparação de um grupo de especialistas para auxiliar os docentes no ensino comum, o D2 parece propor a constituição de salas especiais no interior da escola. Essa proposta foge dos princípios inclusivos que propõe a inclusão escolar de todos os estudantes com e sem deficiência no ensino comum.

Ao analisar o discurso do D2, o mesmo ressalta que a falta de formação é o principal empecilho para a efetiva inclusão. Obviamente pensamos nessa análise que, assim como afirma Heredero (2010) há outras condições para essa inclusão, tais como: adaptação da escola, adequação do currículo e envolvimento de outros profissionais que podem colaborar para os processos inclusivos.

Um dos dilemas que os docentes vêm enfrentando nos sistemas inclusivos é o de que perdura em seus discursos, que a inclusão escolar, para se efetivar, precisa haver na escola um especialista para cada área de deficiência ou necessidade especial. Pensamos que os defensores desse discurso estão equivocados, pois nos sistemas inclusivos ainda não há nenhuma possibilidade dessa tarefa se efetivar.

Analisando o discurso do D2 é notório assinalar que o mesmo defende que para a efetivação da inclusão escolar, a instituição precisa ter em seu quadro de profissionais uma equipe composta por fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, psicopedagogos entre outros. Entretanto, pensamos que na atual conjuntura educacional, não é possível a constituição de uma equipe multidisciplinar para auxiliar os docentes no processo de inclusão escolar. É relevante acentuar que em qualquer situação a criança com deficiência jamais poderá ter sua matrícula recusada porque não passou por uma avaliação preliminar, e nem ao menos, pela existência de profissionais especialistas no contexto escolar.

Na nossa concepção, pensamos que as crianças, adolescentes e jovens com deficiência precisam de uma escola aberta à diversidade, bem como de docentes eminentemente comprometidos com o processo de escolarização de todos no ambiente escolar. Contudo, caso os docentes, a coordenação pedagógica e demais segmentos da escola sintam a necessidade de um parecer de um, ou mais profissionais para avaliarem a criança com deficiência, poderá fazer parcerias com os órgãos públicos federal, estadual e municipal, e nos centros de apoio pedagógicos especializados (CAPE), que instituições responsáveis pela produção de materiais didático-pedagógicos e pela capacitação dos docentes visando à ampliação do trabalho nas escolas, de modo a promover a inclusão de todos os estudantes com deficiência na escola comum (BRASIL, 2011).

Ao inquirir o D3 sobre os limites que ainda perduram no ensino comum, o mesmo nos afirmou:

É um pouco da intolerância por parte de alguns outros professores em não querer se aprimorar pra poder estar recebendo esse tipo de aluno.

Diante dessa assertiva, cumpre-nos assinalar que de acordo com Manzini (2002, p.30), compromisso profissional, competência pedagógica e luta política dos educadores requer

“disponibilidade para o outro e para rever-se, vontade de aprender, de pensar, de enfrentar problemas e situações com conhecimento e critérios”.

Nessa análise identificamos junto aos docentes uma considerável crítica aos administradores públicos quando se coloca relutante em investir na inclusão escolar. O D4 frente essa problemática se expressou:

Quanto à escola pública, os Governos ainda veem a educação como uma questão de despesa e não como uma questão de investimento no futuro da Nação.

Partindo dessa premissa na qual a educação inclusiva é tida como um investimento caro, Rodrigues (2006, p. 109) comenta: “[...] a EI não é uma educação em saldo é pelo contrário, um sistema exigente, qualificado, profissional e competente. Estas características fazem da EI um sistema caro. Mas se a EI é cara, é melhor não quereremos saber o preço da exclusão [...]” A partir do discurso de que a EI gera custo às instituições como investimento tecnológico, na formação docente e nas adaptações da escola, pode-se concluir que, os que defendem tal discurso seguramente querem manter as pessoas com deficiência marginalizadas no processo de ensino e de aprendizagem.

Identificamos junto ao D5 sua menção aos limites que os docentes enfrentam na sua árdua tarefa de ensinar. Ao se referir aos limites que na opinião do mesmo, atrapalha a inclusão é o excessivo número de estudantes matriculados por sala, acentua:

Isso! E também o excesso de jornada. Nós não dispomos de tempo para planejar uma aula mais especializada e adequada visando o deficiente.

No que se refere aos limites que atrapalham os docentes na promoção da escolarização das pessoas com deficiência, o D5 assinala que há alguns aspectos que incidem ao processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, o mesmo alerta:

Eu acho que são muitos. Muitas coisas dependem da família, dependem da classe com que esse aluno tá sendo engajado. Então, eu acho que ainda nas escolas faltam equipes. Falta uma equipe de especialistas que orientem, que montem reuniões, que assessorem e que mostrem materiais que nós nem sabemos que existem. Porque a gente não sabe trabalhar com todos os tipos de deficiências.

Analisando o discurso do D5, notamos que o mesmo defende que na escola falta uma equipe de especialistas para auxiliar os docentes nos processos inclusivos.

Ao inquirir o D6 esse assinalou que hoje o maior desafio que os mesmos enfrentam na escola, no cumprimento de sua função social, e as instituições que gestam o sistema educacional são muitos. Diante do exposto, o D6 assinala:

Desafios são enormes. A escola depende de uma política de educação e não uma política de governo. Porque os governos mudam, a carruagem passa. Não é? Ótimo que seja feita a modificação. Mas a princípio, eu acho que deveria existir uma política de educação nacional para que os problemas fossem resolvidos. Essas são as dificuldades que se encontram para ter uma educação que inclua esse pessoal. É um desafio.

Ao analisar o discurso do D6, no que refere à criação de uma política de educação especial, é importante assinalar que essa política já existe, basta observar, por exemplo, o documento do Ministério da Educação de 2008: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva. Diante do exposto, pensamos que o que falta é uma melhor execução dessa política, pois em essência esse documento nos parece um elemento importante para que o processo de inclusão escolar se efetive, visto que abrange não só a questão da educação inclusiva, também a questão étnico racial e indígena, e educação infantil.

No aspecto que retrata a concepção docente sobre inclusão escolar, notamos que ao se referir aos limites nos processos inclusivos, alguns dos docentes entrevistados afirmam ser a superlotação das salas uma dificuldade para ensinar os estudantes com deficiência no mesmo espaço da escola. Diante dessa assertiva, D7 comenta:

As salas são extremamente lotadas, então há dificuldade. Às vezes uma sala comporta um deficiente, não só um, mas outros deficientes. Como o professor consegue atender os outros 43 se ele têm 2 alunos com problemas e precisa estar a todo o momento orientando?

A D7 aponta para alguns problemas que dificultam o processo de inclusão escolar, alegando, por exemplo, as salas lotadas. Salas essas, que nas nossas observações registramos nas notas de campo, 45 estudantes matriculados.

Não deixa de ser verdade que uma sala numerosa realmente dificulta um acompanhamento individualizado aos estudantes com deficiência, especialmente nessa sala onde há dois estudantes com deficiência visual e um com síndrome de William.

Analisando o discurso da D7, notamos um desvio de percurso, quando essa menciona que os estudantes com deficiência são um problema. Diante dessa afirmação pensamos que o problema está na quantidade de alunos independentemente de serem ou não estudantes com deficiência, na estrutura física da escola, que não oferece uma adaptação adequada para que os estudantes participem das aulas de educação física, ou mesmo na necessidade de remover as barreiras físicas, arquitetônicas, sistêmicas e atitudinais que impedem sobremaneira que os estudantes não apenas ingressem no ensino comum, mas obtenham sucesso e permanência.

Contrapondo o conceito da D7 a respeito do estudante com deficiência ser um problema, Toledo (2010) afirma que, na verdade, pessoas com necessidades educacionais especiais têm elevada capacidade para aprender, independente de deficiências, pois na realidade, essas necessidades decorrem de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos.

No que se refere à escolarização de estudantes com deficiência, a D8 aponta como o principal limite a questão da formação. Desse modo se expressa:

Não temos as pessoas profissionais para trabalhar com esses alunos, ou seja, uma pessoa capacitada para trabalhar com esses alunos.

Ao analisar o discurso da D8, identificamos que a ela faltam apoio pedagógico, recursos didáticos e formação continuada para atuar com os estudantes que estão frequentando o ensino comum. Essa constatação se evidencia em Toledo (2010, p. 89) ao afirmar:

A necessidade da formação do professor para a diversidade existente em nossas escolas pode ser um fator desencadeante de algumas ações, tais como: parceria entre as secretarias de Educação e as universidades, por meio de cursos de aperfeiçoamentos, especialização, assessoramento, desenvolvimento de pesquisa das universidades em escolas públicas, as quais, ao desenvolverem seu trabalho, acabam interferindo favoravelmente no processo de inclusão, promovendo a reflexão e o crescimento dos envolvidos.

Ao nos referirmos às possibilidades para que os docentes possam promover o processo de inclusão de pessoas com deficiência, a D9 manifesta certo pessimismo em relação à escolarização desses diferentes. Nesse sentido acentua:

Quantas às possibilidades: diria que é bem difícil por enquanto. Não vejo possibilidade nenhuma. Creio eu e, espero que no futuro os deficientes possam sim, serem incluídos de maneira descente. Mas por enquanto, não vejo essa possibilidade.

O depoimento da D9 nos deixou um tanto quanto chocados, afinal, em seu discurso, evidenciamos um considerável pessimismo em relação ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência que estão matriculados na escola comum.

Finalmente, sobre a concepção docente diante do processo de escolarização a D10 acentua diversos aspectos sobre o projeto de uma escola inclusiva. Dessa forma se expressa:

Os limites começam na concepção de nós todos do que é educação inclusiva, do que é direito de fato. Eu acho que esse é o grande limite.

Ao se referir aos desafios, a D10 assinala que:

Desafios são muitos. A começar pela nossa formação inicial. Nós não tivemos na nossa grade curricular, disciplinas que nos oferecessem conhecimentos para trabalhar com os deficientes.

Diante dessa assertiva Crô (2007, p.08) assinala:

Tanto a formação inicial, como a formação contínua têm de ser repensadas, de forma a ajudar os professores a adotarem formas de trabalho que tenham em conta todos os alunos, incluindo os que têm dificuldades. É necessário uma visão de características mais alargadas e que tome em consideração fatores contextuais mais alargados, incluindo dimensões comunitárias e organizacionais.

Em síntese, quando se refere às possibilidades, há na D10 uma considerável gama de otimismo sobre o processo de escolarização dos diferentes no ensino comum. Diante dessa premissa a respectiva docente assinala:

Nós temos a possibilidade de conhecer mais as pessoas. Estamos tendo a possibilidade de conviver com essas pessoas e nos tornarmos mais gente. A escola também despertou para um grande número de alunos que não apresentam nenhum problema de ordem patológica e que, no entanto, não conseguem aprender na escola

Em suma, as concepções, olhares e as percepções dos docentes nos levam a algumas reflexões:

Não há, junto aos docentes, uma concepção clara do que seja a inclusão. Nesse sentido Guenther (2002, p.04-05) observa:

Conceitua-se como escola de orientação inclusiva aquela em que todos e cada um dos alunos têm o seu lugar na sala de aula, integra-se à convivência com pares etários diversificados, sendo aceito como um indivíduo do modo como é, sem ser preciso apresentar uma característica pré-determinada que venha a definir a qual agrupamento ele “deveria” pertencer.

Ao que nos parece, também não há consenso entre os docentes do que sejam as adaptações na escola que, na perspectiva da educação especial, pretendem ser inclusivas.

Finalmente, identificamos que ao nos referirmos aos limites que impedem sobremaneira o processo de escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum, notamos que há certa homogeneidade nos discursos, principalmente quando esses se referem à formação docente na escola comum, onde há estudantes com deficiência matriculados.

5.4.2 – II aspecto: formação e práticas pedagógicas: expectativas e opiniões diversas dos docentes sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino comum.

Ao olhar para o sistema educacional, envolvendo escola, docentes, estudantes e demais segmentos, não é possível pensar na escolarização de estudantes com deficiência, sem pensar na formação dos docentes que estão atuando no ensino comum, ministrando aulas para estudantes com deficiência. Partindo dessa premissa, cumpre-nos assinalar que um dos aspectos que permeou nossa investigação nesta pesquisa, foi o que se refere à formação docente para trabalhar no ensino comum:

4. Em sua formação inicial e continuada quais conteúdos da grade curricular do seu curso abordaram a questão das deficiências, bem como da inclusão escolar?

Diante dessa indagação, o D1 se manifestou:

Não tive essa formação, a formação que eu tive foi a formação de aprendizagem da própria escola. Com o passar do tempo, tive a aprendizagem dentro da própria escola. Então, a gente foi aprendendo aos poucos, dentro da própria escola

Isso pode ser claramente observado na menção de Crô (2007, p.06):

[...] a formação não se coaduna com a postura passiva e consumista do saber por parte do professor, mas pressupõe uma intervenção ativa nas atividades de formação, condição necessária à mudança das suas atitudes e representações sobre o ato educativo. Deste modo a formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa. Defendemos ainda que a mudança de prática de ensino dos professores/educadores diz respeito a uma mudança de decisão da planificação, uma mudança de intenção, que implica modificações a outros níveis de prática (o quê). Esta mudança resultaria, quer de uma reflexão sobre a ação (como), quer de uma reflexão técnica, quer de uma reflexão prática.

O D2 também alega sua insatisfação com a sua formação inicial quando se refere à sua preparação para trabalhar com estudantes com deficiência no ensino comum. Desse modo declara:

A Universidade não prepara ninguém. A universidade, infelizmente, teoriza muito, idealiza muito, muita ideologia, muito utopismo. Eles não oferecem curso. Ainda mais na minha área: química. Eles não oferecem curso pra gente fazer, pra especializar ou fazer alguma coisa, eu me sinto jogado entendeu?

Ao analisar o discurso do D2, evidenciamos uma ação um tanto quanto passiva em relação a sua formação inicial, pois atribui apenas à universidade a culpa pelo fracasso dos processos inclusivos. Esse discurso nos revela algumas constatações: O docente não está buscando resolver as lacunas identificadas no decorrer de sua formação inicial e espera que apenas o sistema educacional se mova, ele próprio se mantendo a parte desse processo. No entanto, é também papel dos docentes o engajamento nessa tarefa, pois a inclusão é um dever de todos os segmentos da unidade de ensino.

No que se refere a sua formação o D2 demonstra limitação pedagógica para atuar no ensino comum com o estudante com deficiência. É profícuo esclarecer que em nenhum momento verifica-se nos discursos, a preocupação com a formação no sentido do preparo para o processo de escolarização do estudante diferente na escola comum.

Nessa análise, cumpre-nos acentuar que em depoimento, o D3 nos afirmou que é formado em 2006, portanto, ainda muito recentemente. Em depoimento, o D3 assinala que:

Nenhum. Na minha formação nenhum. Porque seria um desafio que a gente poderia encontrar no Estado, já que o Estado tem feito a inclusão. Então, a gente acaba até se sentindo um pouco incapaz na sala de aula, por estar lidando com isso. Acredito que eu tenha sido sim, limitado na minha formação por conta disso. Conteúdo nenhum, nem, inclusive “Psicologia da Educação” que foi uma das matérias que a gente teve. Não foi um tema abordado, não foi nada assim: de como lidar com esse tipo de dificuldade que a gente poderia encontrar.

O discurso do D3 revela uma autocrítica frente aos limites, desafios e possibilidades de incluir estudantes com deficiência no ensino comum, alegando que sua formação é precária. Seu discurso aponta que nem na disciplina de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento teve essa formação. Esse discurso fez refletir sobre a seguinte assertiva: o docente é formado muito recentemente, na primeira década do século XXI, quando se registravam em diversas regiões do mundo, convenções que discutiam a possibilidade de se efetivar na escola as inclusões de todos os estudantes, independentemente se esses são ou não, deficientes.

Ao inquirir o D4 sobre sua formação inicial quando referimo-nos ao trabalho com o estudante com deficiência no ensino comum, em especial, na formação inicial, o docente se expressa:

Sinceramente nenhum. Porque essa preocupação surgiu após muita luta por parte das famílias e dos próprios deficientes. Então, hoje é que o Estado começa a dar um olhar diferenciado. Não. Sinceramente não. Não tive.

O discurso do D4 revela a concepção a respeito de como se iniciou o processo de inclusão, acreditando que a escolarização dos estudantes com deficiência foi apenas resultado da preocupação de famílias e dos próprios deficientes. E afirma que, somente agora o Estado começa a olhar para a inclusão. Isso nos mostra também que o docente desconhece o processo histórico de inclusão.

No que se refere à formação continuada, o D4 nos afirmou que sua formação data-se do final dos anos de 1970, quando não se falava da inclusão escolar. Ao inquiri-lo, se esse já havia participado de algum curso em sua formação continuada, o mesmo se expressou:

Também não. Não me lembro de ter tido um curso com esse objetivo específico.

O discurso do D4 revela dois problemas: de um lado a afirmação de que nunca participou de um curso que abordasse as diferentes deficiências, mesmo tendo se formado numa década em que se falava em integração; de outro, cumpre-nos assinalar que após 30 anos de profissão docente, nunca fez nenhum curso que lhe permitisse aportes no sentido de facilitar a inclusão escolar do estudante com deficiência na escola comum.

No que se refere à formação inicial e continuada, o D5 fez algumas observações:

Olha, eu me formei na década de 80 e eu não me lembro sinceramente de ter feito alguma disciplina ou de ter tido contato com algum professor no departamento de matemática, ou de ter sequer questionado esse assunto. Então, minha formação foi extremamente carente nesse tema. Olha, eu nunca participei de uma capacitação nesse nível. A pouca experiência que eu adquiri foi diretamente com o aluno e, confesso que eu aprendi mais com ele. E pode-se dizer que o pouco que eu assimilei, as experiências que eu vivenciei foram na prática e foram bastante significativas. Isso, através do improviso. Através daquilo que está disponível no momento. Através da criatividade você vai vencendo os obstáculos e, o próprio deficiente, entre aspas, te direciona naturalmente. Então é por isso que eu falo: se a gente soubesse a parte teórica, se a

gente soubesse alguns aspectos que podem ser trabalhadas as deficiências, a gente poderia ter mais eficácia e não ficar simplesmente na sorte, no improviso.

Dialogando com o D5 sobre sua formação inicial e continuada, identificamos que não havia essa preocupação nos cursos superiores. No discurso, o docente, afirmou que sua formação data-se do final da década de 1980 e ele acentua que não se falava na inclusão no departamento de matemática no qual se formou. Notamos no docente, tanto no momento em que realizávamos as observações, quanto nos discursos, que há no mesmo o interesse de formação para atuar no ensino comum com os estudantes com deficiência.

A falta de formação inicial e continuada se evidencia ao observar o depoimento do D6 que acentua:

Na minha época de faculdade nenhuma. É lógico que durante esse período todo, de 1970 pra cá, muitas oportunidades surgiram no sentido que a gente pudesse fazer cursos de aperfeiçoamento, cursos de capacitação. A minha carreira é educação física e nunca nenhum professor disse pra mim o que eu poderia ou o que eu deveria fazer com o paraplégico, com o tetraplégico e etc. Nunca foi dito! Com o deficiente visual menos ainda, embora eu tenha tentado numa ocasião fazer um aluno deficiente visual jogar futebol. E ele jogou! Então pra mim foi uma vitória, mas ao mesmo tempo eu fui muito criticado na ocasião, fui até chamado: “Nossa professor, você é maluco fazer um negócio desses aí? O garoto se arreventa aí e como é que fica? Vão te responsabilizar.

O discurso do D6, se por um lado revela que realmente falta formação inicial e continuada para atuar nas escolas com os estudantes com deficiência, por outro explicita algumas iniciativas no sentido de promover a inclusão do estudante com deficiência no ensino comum. Essa falta de formação em especial em nível de formação continuada se revela nos escritos de Martins *et al* (2006, p. 147) ao afirmarem que:

A formação continuada não deve ser vista como uma solução para todos os problemas que hoje se encontram no interior das escolas. É preciso que se pense na educação como um bem social, como um investimento em logo prazo e que se reveja o papel de cada segmento da sociedade nesse processo, para que a mesma possa garantir aos nossos alunos, independente de suas características, uma escola de qualidade para todos.

Essa insegurança profissional pode ser evidenciada nos escritos de Crô (2007, p.20) ao observar que:

Reconhecemos a pertinência destas observações, porque estamos conscientes de que, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua, a maioria dos professores não foi preparada para as implicações da diversidade ao nível da organização do trabalho de ensinar e aprender.

Por sua vez, também não é possível culpar os estudantes pelo fracasso de sua escolarização, afinal, esses são frutos de um sistema que ao longo de séculos se caracterizou como excludente, seletista, conservador e, por assim dizer marginalizador. Diante do exposto cumpre-nos assinalar que de acordo com Carvalho (2006, p.87), quando menciona que.

As pessoas com deficiência têm direito a uma educação de qualidade e inclusiva. Esse é um direito intransferível de todas as crianças e ninguém pode negar isso a elas. Mas, a Escola Inclusiva e o modelo da Inclusão vieram para ficar porque se baseiam em conceitos teóricos e práticos desenvolvidos pelos melhores educadores em todo o mundo e refletem o nosso momento histórico.

Ao dialogar com a D7 sobre a sua formação inicial no seu curso de graduação a mesma se expressou:

Bom. Não, não tive nenhuma disciplina que abordasse qualquer tipo de deficiência. Eu acredito que naquela época nem se esperava que a inclusão fosse tão rápida.

No diálogo que tivemos com a respectiva docente, no momento que realizávamos a entrevista, indagávamos também sobre sua formação continuada a mesma se expressou:

Eu continuo participando dos cursos que a Diretoria nos oferece, mas o que acontece? Esse curso que eles estão oferecendo na Diretoria é em um horário um pouco inviável pra nós professores. Por conta de que a gente passa o dia todo na escola e então, depois de mal chegar a casa, já tem que pensar em ir pro curso.

Frente ao depoimento da docente evidenciamos um fenômeno que necessariamente tem que ser analisado: atualmente, os docentes têm dupla jornada de trabalho diário. Dependendo do componente curricular que trabalha é obrigado a ministrar aulas para muitas turmas cujo número de estudantes por sala é cerca de quarenta estudantes. Isso nos faz refletir: em que hora, dia, mês o docente vai conseguir tempo para se qualificar, se habilitar, se aperfeiçoar, no sentido de trabalhar com qualidade com os estudantes com deficiência no ensino comum?

O discurso da D7 revela algo que pensamos estar na contramão dos processos inclusivos, pois acreditamos que diante da carga horária que os docentes são obrigados a enfrentar em seu cotidiano profissional, seria salutar que essa formação ocorresse na própria escola, por que certamente poderia possibilitar uma maior participação dos demais seguimentos da unidade escolar.

Ao dialogar com a D8 sobre sua formação inicial, a mesma se manifestou:

Não tive nenhuma disciplina que abordasse a inclusão.

Ao se referir a formação continuada a docente nos confessou que ao receber na escola alguns estudantes com deficiência, a Diretoria Regional de Ensino foi até a instituição escolar ministrar uma capacitação para os docentes que atuam com os estudantes diferentes.

Cumpre-nos assinalar que nessa escola há cerca de oito estudantes com várias deficiências matriculados.

No que se refere à formação continuada, a D8 ressalta:

Sim. Cursos promovidos pela própria Diretoria de Ensino. Veio o supervisor de ensino aqui na nossa escola e fez uma capacitação pra falar das deficiências, porque nós recebemos um estudante que tem síndrome de Willians. Temos outros alunos que são deficientes visuais, então, a Diretoria de Ensino veio fazer essa capacitação pra gente.

Dialogando com a D8 sobre a importância da formação continuada em serviços, a mesma em seu discurso fez referências positivas sobre a Diretoria Regional de Ensino (DRE), quando esta instituição designou uma equipe de especialistas para ir até a escola promover uma capacitação aos docentes. Cumpre-nos assinalar que essa capacitação ocorreu na primeira semana de reunião pedagógica, momento em que os docentes se reúnem para preparar materiais, atividades, recursos pedagógicos e o planejamento anual.

Não só no momento em que fizemos as observações nas notas de campo, mas também, no momento em que realizávamos as entrevistas, notamos nos depoimentos dos docentes ações muito tímidas quando se referem à formação inicial nos cursos de licenciatura. Frente a essa assertiva, a D9 se expressou:

Na escola e na minha formação nunca vi isso. Vim conhecer depois porque eu tenho um aluno deficiente, só por isso. Só agora, atuando que eu fui ter contato com isso, com eles. Também pelo meu interesse. Pelo interesse que eu tenho com meu aluno surdo mudo, é que eu fui fazer o curso de Libras, para ver se conseguia de alguma maneira me comunicar com ele

O discurso da D9 nos faz refletir sobre a importância do estudante com deficiência no espaço escolar. Em seu discurso enfatiza que mesmo não tendo em sua formação inicial aportes teóricos para atuar com os estudantes com deficiência, se propõe a investir na formação continuada, por que há no ensino comum estudantes com deficiência e ela enquanto docente não pode permitir que esses estudantes apenas ingressem, mas que possam permanecer e obter sucesso em sua vida acadêmica.

Ao dialogar com a D9, a mesma nos informou que faz atualmente um curso de Libras promovido pela DRE com a duração de 160 horas, dividido em 4 módulos. Ao inquiri-la se a duração desse curso é suficiente para trabalhar nas escolas com os estudantes surdos, a mesma se expressou:

Não. Mas é o que temos, é o único oferecido. O tempo é insuficiente, porém, é essa a única chance que nós professores temos para aprender alguma coisa.

Ao referir a formação inicial novamente somos instados a conhecer essa precariedade. Durante as entrevistas, grande parte dos docentes foram enfáticos em afirmar que não tiveram na grade curricular dos cursos, disciplinas e conteúdos que abordassem a questão da inclusão e, por conseguinte, das deficiências.

A D10 sobre a formação inicial posicionou-se:

Olha. Minha formação inicial já aconteceu há alguns anos. Como eu já lhe falei, nós não tínhamos contemplado na grade curricular a disciplina de educação especial.

No que concerne à formação continuada, a D10 acentua:

Nós tivemos iniciativas muito tímidas na nossa formação inicial. Então, a gente vai apostar na nossa formação continuada. Nós estamos buscando a formação continuada através dos cursos que a secretaria de educação especial do MEC oferece. Todos os conhecimentos nós estamos construindo, errando muito, mas está sendo a partir de nós mesmos a formação continuada.

O discurso da D10 nos faz refletir sobre um aspecto positivo no que se refere à formação continuada, pois acentua que essa formação vem se dando pelas próprias iniciativas dos docentes visto que os mesmos percebem que, ao ter em sua sala de aula estudantes com deficiência, se faz necessário, mesmo que por iniciativa própria, investir em sua formação, afinal, hoje, a inclusão escolar é uma realidade no sistema de ensino e nós jamais podemos privá-los do espaço escolar.

Ao analisar os discursos dos docentes, refletimos sobre a ênfase dos mesmos em afirmar que na formação inicial não tiveram na grade curricular dos seus cursos, disciplinas e conteúdos que os preparassem para trabalhar com o estudante com deficiência no ensino comum. Em relação à formação continuada para o trabalho com pessoas com deficiências, cumpre-nos assinalar que dos 10 entrevistados, apenas 4 mencionaram ter feito ou estarem fazendo cursos que possibilitem uma formação melhor para atuar com o diferente na escola comum.

Por sua vez, os docentes que afirmaram já ter participado de algum curso de formação continuada, alertaram que essas iniciativas das instituições públicas são, ainda, muito tímidas, dada a demanda que existe no sistema educacional. É essa a realidade que não podemos nos furtar de atender com qualidade, pois o estudante com deficiência precisa ser percebido no sistema público de ensino.

Os limites da formação são e estão visíveis nos discursos dos docentes. Observamos esses problemas no ano de 2010, quando frequentamos as cinco escolas durante a coleta de dados. Evidenciamos esse aspecto durante as entrevistas realizadas, nas quais há sistematicamente, os discursos que apontam a veemente necessidade de formação inicial nos cursos de licenciaturas e na formação continuada.

5.4.3 III aspecto: compreensão sobre a ocorrência da inclusão

O terceiro aspecto que elencamos no decorrer dessa pesquisa foi sobre a prática docente frente ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum.

No diálogo que tivemos com os docentes sobre a prática desses, fizemos a seguinte indagação:

5. Como se deu sua capacitação, preparação e habilitação para incluir esses estudantes com deficiência no ensino comum? Caso haja estudante com deficiência incluído na sala junto aos demais, você acredita que eles atrapalham o andamento da turma?

Frente ao questionamento sobre a capacitação dos docentes no sentido de incluir os estudantes com deficiência, o D1 se expressou:

A capacitação se deu com a aprendizagem na prática. Quando eu comecei lecionar, na delegacia de ensino havia um departamento a respeito de deficientes. Então, praticamente o que eu aprendi, aprendi vendo, analisando e tentando melhorar a minha posição em relação ao deficiente.

Utilizando-se de um pressuposto teórico presente na análise do discurso que significa silenciar frente a determinado problema e ou situação, o D1 optou por não tecer comentários sobre o questionamento: estudantes com deficiência atrapalham o desempenho da turma na sala de aula comum?

O diálogo com o docente nos levou a refletir que o discurso produzido pela fala sempre terá relação com o contexto sócio-histórico, no qual os sujeitos estão inseridos. Partindo dessa premissa, Pêcheux (2002) observa que na análise do discurso não há a preocupação em analisar tudo que surge na entrevista, pois se trata de uma análise vertical e não horizontal. Desse modo, procura analisar os efeitos de sentido que se pode apreender mediante interpretação.

Nessa mesma direção, o D2 também faz menção à sua capacitação para trabalhar com os estudantes com deficiência que estão matriculados na escola comum. Dessa forma manifesta-se:

Eu não tive. Aprendi na sala de aula. Foi tudo na prática, nada teórico. Nós aprendemos. Eu aprendi trabalhando com as pessoas. Já tive aluno surdo-mudo e eu tinha que falar olhando pra ele porque ele sabia leitura labial, entendeu? Então, tinha que falar bem devagarzinho, bem pausadamente e olhando pra ele, pra ele poder estar entendendo. Tudo na prática. Eu já tive vários alunos deficientes. Por exemplo: tinha uma menina com um problema de deficiência mental. No primeiro colegial a gente falava com ela e ela parecia um tatuzinho, encurvada. No segundo colegial ela já estava mais solta. No terceiro colegial ela já estava até contando piada em sala de aula!

Analisando o discurso do D2 verificamos que a inclusão escolar do estudante com deficiência na escola comum não pode se dar apenas pelas vivências e ou por ações práticas dos

docentes que, às vezes, são obrigados a aprender fazendo. Acreditamos que essa prática necessariamente deverá estar precedida de um arcabouço teórico, no qual os docentes se apoiem visando um aprofundamento de sua prática profissional. Além disso, identificamos menção positiva em relação ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual (DI). Essa menção que caracterizamos positiva nos leva nos a refletir sobre a seguinte assertiva: é possível incluir sem excluir e marginalizar. Para tanto basta propiciar aos estudantes com deficiência não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico.

Ao indagar os docentes sobre o fato de haver estudantes com deficiência, matriculados no ensino comum, e se estes atrapalham o desempenho da turma, o D3 se pronunciou da seguinte forma:

Na sala de aula, atrapalha sim. Um pouco quando a gente precisa retornar por várias vezes o mesmo assunto. Porque a gente não consegue expor e ser claro pro aluno devido à sua deficiência e a nossa limitação. Eu tive uma aluninha que aconteceu isso. Ela era deficiente visual e era muito complicado estar lidando com ela e mais vários alunos ali na sala de aula. Que como eu já disse anteriormente, a sala de aula é numerosa. Sim, atrapalha. Porque no ensino regular com os alunos não deficientes já é complicado de trabalhar. Com o aluno deficiente e a nossa limitação de trabalhar com esse aluno, você imagina a complexidade de todo esse problema?

O discurso do D3 demonstra por um lado que a presença do estudante com deficiência atrapalha o desenvolvimento dos demais, por outro assinala que se trabalhar com estudantes sem deficiência já é difícil, imagina quando há estudantes com deficiência. Esse discurso nos faz refletir sobre uma questão lógica: o docente demonstra uma descrença acentuada no que se refere à inclusão do estudante com deficiência, além de se colocar limitado para a promoção da inclusão escolar no ensino comum.

Ao propormos analisar os discursos dos docentes, conseguimos identificar que nos resultados das entrevistas sobre a questão da ocorrência da inclusão, há um discurso homogêneo sobre a necessidade de capacitação, preparação e habilitação para trabalhar com o estudante com deficiência. Nesse sentido, o D4 também se manifesta:

Nunca tive um curso de capacitação pra trabalhar com pessoas com deficiência. Acho que o Estado deveria também pensar na possibilidade de ter um auxiliar do professor. Não sei se isso é cabível, mas às vezes um auxiliar em uma sala, que tenha um número razoável de deficientes, pudesse complementar o trabalho da gente.

Ao analisar os discursos dos docentes acima, verificou-se novamente a ocorrência da superlotação das salas de aula. Para solucionar esse problema, há por parte dos docentes algumas sugestões: de um lado, reduzir o número de estudantes por sala, em especial, quando há estudantes com deficiência matriculados; de outro, que possa ser colocado um docente auxiliar para trabalhar em conjunto, programando, debatendo, planejando e experimentando recursos, procedimentos e estratégias, de modo que seja possível incluir sem marginalizar.

À luz da literatura que enfatiza a importância do trabalho em equipe, em especial, quando nos referimos ao ensino colaborativo, Souza (2009, p. 403) observa que:

O trabalho em equipe, desenvolvido colaborativamente trará resultados satisfatórios na superação dos problemas enfrentados no processo educacional inclusivo, sejam eles de caráter estruturais, físicos, pedagógicos, teórico-metodológicos ou formativos. A formação de professores para o atendimento da diversidade dos alunos surdos, não deverá apenas girar em torno dos métodos e técnicas, apenas esses não darão conta das diversas condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo.

Analisando o discurso do D5 quando questionado se os estudantes com deficiência atrapalham as aulas, o mesmo assim se manifesta:

Olha, eu acho que em alguns momentos isso vai acontecer, eu acho que é inevitável. Agora, se você tornar a coisa transparente, se você trata a coisa naturalmente, se você tiver alguns cuidados, todos vão perceber que a gente tem que ter paciência em alguns momentos, tem que respeitar as pessoas. Não por que ela é deficiente, mas porque ela é uma pessoa. Então, se você trabalhar os valores, se você trabalhar a essência do ser humano, eu acho que isso vai sumindo com o tempo, e assim, esse tipo de situação vai ficando cada vez mais rara.

Na perspectiva de uma educação libertadora, humana e humanizante, identificamos no discurso do D5 a preocupação com uma educação solidária, que tem por princípio o respeito às diferenças *na* e *para* a diversidade.

Ao analisar o discurso D5, constatamos que o mesmo aponta para a possibilidade de que na escola, em alguns momentos, os processos de exclusão podem acontecer, pois a marginalização ainda se faz presente nos diversos segmentos sociais. Todavia, no espaço escolar, os docentes necessariamente precisam ter cuidado, afinal, o respeito às diferenças é necessário, não apenas porque há pessoas com deficiência, mas sim, porque é um dever de todos.

Ao nos propormos fazer uma análise sobre o discurso do D6, identificamos que, se de um lado o docente faz críticas à sua formação, por outro, faz menção positiva no que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência no ensino comum. Diante dessa assertiva o D6 assim se manifesta:

Bem com eu já falei eu não tive na minha formação disciplinas e conteúdos para me capacitar para ensinar esses alunos com deficiência. Tudo o que eu faço, é por minha conta, do meu jeito, da maneira que eu penso, não sei se está certo, eu faço, mas é aquilo que eu falei, não tive formação para isso. Fica difícil responder, porque na verdade eu tive só esse caso, desse garoto né, tive uma menina também que ela tinha uma... ela não tinha coordenação motora, tinha uma dificuldade muito grande pra se locomover mas eu ministrei aula tanto pra um quanto para o outro ele jogando futebol e ela inclusive fazendo exercício num banco sueco e isso não me atrapalhou em absolutamente em nada a aula.

O discurso do D6 revela, por um lado, a insatisfação com sua formação inicial no curso de educação física. Nesse sentido, a sua prática não tem fundamento teórico, ou seja, o docente realiza seu trabalho a partir de seus conhecimentos práticos. Constatamos no discurso do D6 um aspecto muito positivo, pois, mesmo alegando não ter tido disciplinas e conteúdos que lhe possibilitasse uma melhor capacitação, o docente procura incluir os estudantes com deficiência em suas aulas, mesmo afirmando que não teve formação.

Ao inquirir os docentes se os estudantes com deficiência atrapalham o desempenho da turma, as respostas foram afirmativas. Além disso, há a alegação de que as salas são numerosas. Sobre essa questão, a D7 fez uma afirmação que nos deixou um tanto impressionados:

Atrapalha sim! Bom, eu acredito que por um volume muito extenso da sala de aula, dois deficientes visuais na mesma sala é complicado devido ao barulho da máquina. O tumulto dos alunos e mais o barulho de duas máquinas.

No que tange à inclusão escolar no ensino comum, é recorrente o discurso de que as salas lotadas atrapalham o desenvolvimento das aulas. Outro ponto que a D7 fez referência diz respeito à utilização das máquinas Perkins². Essa afirmação nos deixou muito preocupados, afinal, com essa máquina os estudantes com deficiência visual podem copiar o que lhes é ditado da lousa,

²Máquina de escrever em Braille, constituída de nove teclas sendo uma tecla de espaço, uma tecla de retrocesso, uma tecla de avanço de linha e 6 teclas correspondente aos pontos. Fonte: www.bengalabranca.com.br acesso em 13 abr 2012.

fazer anotações das aulas, resolver exercícios entre outros. No entanto, sem esse equipamento extremamente útil à inclusão escolar esses estudantes não conseguirão permanecer nas escolas da rede básica.

Contrariamente, ao depoimento da D7, obtivemos no discurso da D8, que ministra aulas na mesma escola, para os mesmos estudantes com deficiência, a afirmação que os estudantes não atrapalham o desempenho da turma. Desse modo assinala:

Não. No meu caso como professora, não. Assim, eu só não sei se o aluno está conseguindo compreender, ter seu pleno desenvolvimento como cidadão.

No diálogo que tivemos com a D9 notamos uma preocupação desta para com os estudantes com deficiências. A docente afirmou que mesmo diante da necessidade de formação, capacitação e habilitação para trabalhar com o estudante com deficiência, ela procura incluir todos na escola comum. E acentua:

Eu procuro na minha sala incluir. Eu tenho um aluno surdo e outro com deficiência física em outra escola. Eu dou aula de reforço para eles, é aula de matemática. Eu percebi que os professores entravam na sala e nem olhavam para o lado deles. Agora, em física e química eu só tenho um aluno no ensino médio. Ele é deficiente auditivo e a inclusão não tem porque ele não sabe ler. Agora ele está aprendendo Libras. Então eu consigo conversar um pouco com ele, me comunicar. Mas eu vejo que ele não entende nada da minha matéria.

Diante do exposto, torna-se evidente que apenas garantir a presença física do estudante com deficiência na escola, não garante efetivamente sua inclusão, é preciso, a nosso ver, que o papel da educação inclusiva além de favorecer seu ingresso, também promova seu sucesso e permanência.

Esse depoimento nos fez refletir sobre os processos invisíveis que ainda perduram no sistema educacional. Assim, cumpre-nos assinalar que o grande problema que se apresenta nos contextos escolares, é que os traços dos preconceitos, da discriminação e, por assim dizer, dos estigmas nem sempre são visíveis. Às vezes, esses encontram outras formas implícitas de manifestar-se entre aqueles que têm em relação às pessoas com deficiências, baixa expectativa e aqueles que sofrem esses estereótipos. Ao vivenciar nos sistemas educacionais essa forma de

rejeição, resistência e isolamento, é possível concordar com os escritos de Carvalho, (2006, p.50) ao denunciar que:

A exclusão nem sempre é visível, como o é a que se manifesta por comportamentos de evitação explicitados na separação física isto é, espacial. A exclusão pode-se apresentar, também, com formas dissimuladas porque simbólicas, mas presentes nas representações sociais acerca dos excluídos.

Um dos fenômenos que conseguimos identificar ao decorrer dessa pesquisa foi a mudança de postura de uma das docentes, que ao iniciar sua atuação profissional defendia que as escolas especiais eram o melhor espaço para educar os estudantes com deficiência. Esse ponto de vista se evidenciou ao olhar para D10 que se manifestou:

Eu comecei com uma criança que tem deficiência auditiva. Na época, eu estava recém-chegada da minha região para cá, assumi o concurso e recebi essa criança. Eu não dei conta de trabalhar com essa criança, porque eu não sabia LIBRAS. Eu tive uma dificuldade muito grande, porém, naquele momento eu fui a primeira a levantar a bandeira para dizer que essas crianças deveriam ficar em classes especiais. No entanto, como nós temos a oportunidade de conviver, observamos que as limitações estão em nós mesmos. Elas tinham todo um potencial. Deficiência não é doença. Percebemos que elas tinham todo o potencial de se desenvolverem como as demais crianças. [...] Nós estamos observando que o deficiente, ou qualquer outra criança que apresenta uma necessidade educativa especial, tem um potencial a ser explorado.

A postura da D10 revela sua mudança de comportamento em relação à inclusão escolar dos estudantes com deficiência matriculados no ensino comum. Isso se configura em uma ação aceitável, pois, de acordo com Pêcheux (1981) há um deslocamento preliminar tendencioso quando se refere à percepção de que é possível a transformação social.

É salutar no sistema educacional mudanças de comportamento, principalmente quando nos referimos aos docentes, em especial, quando esses atuam na educação inclusiva. Analisando o discurso da D10 notamos essa mudança quando a mesma, que defendia a criação de salas especiais, a partir do contato constante com estudantes com deficiência, percebeu que esses podem ser educados no mesmo ambiente que os demais. Outro aspecto positivo revelador da mudança de comportamento da referida docente é o reconhecimento de que as crianças com deficiência têm potencial para aprender, frequentar os mesmos espaços e ser incluídas como os outros estudantes sem deficiência. É relevante assinalar que há na mudança de comportamento

dessa docente a visão de que as crianças com deficiência não são doentes, ao contrário, elas tem muito a enriquecer os ambientes educativos.

Os discursos dos docentes revelam efeitos de sentidos quando se referem a temática da inclusão, ou seja, aquilo que Foucault (1985 e 1997) chama de comportamentos, atitudes, e o próprio dizer que são regidos por regras de posição anônimas que autorizam a produção de determinados sentidos, e não de outros.

Analisando os discursos dos docentes notamos uma alteração de comportamento no que se refere à inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Essas mudanças de comportamentos, deslocamentos, ocultamento, argumentação e o calar frente à problemática são de acordo com Orlandi (2004), uma posição, uma tomada de decisão, enfim, uma postura discursiva.

Nossa intenção precípua nesse pesquisa foi realmente investigar junto aos docentes, quais são seus olhares e percepções sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência nos diferentes níveis de aprendizagem. Para tanto, buscamos observar como esses avaliam a ocorrência da inclusão em sala de aula quando nessa há estudante com deficiência.

6. Enquanto docente como você avalia sua prática em sala de aula diante dos estudantes com deficiência?

Ao analisar o discurso do D1, o mesmo nos pareceu muito enfático, principalmente quando se referiu à sua prática pedagógica, expressando-se:

Avalio como uma prática boa. Os meus melhores amigos aqui são os alunos com deficiência! Eles têm um carinho especial pela gente. E a gente, logicamente, tem que ter um carinho muito especial por eles.

Esse depoimento nos fez refletir, que mesmo diante dos limites que ainda perduram no ensino comum, é notório acentuar que há docentes e discentes com boa relação de convivência no espaço escolar.

Ainda ao nos referirmos à relação de convivência envolvendo docentes e discentes no ensino comum, identificamos no discurso do D2 que o mesmo procura manter junto aos estudantes uma relação de respeito mútuo. Isso se evidencia ao observar seu depoimento.

É baseada no respeito. Hoje em dia você tem que respeitar pra ser respeitado. Não adianta você querer voltar à década de 70 e 80, onde que o professor entrava na sala de aula e os alunos tinham que ficar em pé.

Em outro prisma, identificamos no discurso do D3 certa angústia em relação à sua prática pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, notamos que o mesmo se diz incapaz de atender às expectativas dos estudantes com deficiência diante daquilo que foi preparado. Nesse sentido, se expressa:

Eu me sinto bastante deprimido com isso, porque quando eu entro em sala de aula, quero oferecer aquilo que eu aprendi e muito mais pra eles. Então, eu me sinto sim um pouco acuado, um pouco, inclusive, inferiorizado por estar ali em uma profissão que hoje, tem exigido mais do que eu fui preparado pra estar nela.

Ao nos referirmos à prática pedagógica do D4 quanto à escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum, o mesmo relatou que não teve muitas oportunidades de trabalhar em escolas onde haviam estudantes matriculados. Ao referir a sua prática pedagógica, o D4 nos confessou que quando teve uma estudante surda, não teve problemas, dado o bom desempenho da mesma. Nesse sentido, o docente se expressa:

Ela entendia perfeitamente o que a gente falava porque os pais tiveram uma preocupação muito grande com a educação dela, ela tinha uma leitura labial perfeita, escrevia muito bem.

Ao analisar o discurso do D5 sobre a avaliação de sua prática pedagógica, notamos que o mesmo acredita que ao propor trabalhar com o diferente na escola, é veemente a necessidade de avaliar continuamente a sua própria prática pedagógica, especialmente tendo a clareza de que é preciso também observar o desempenho desses estudantes quando matriculados no ensino comum. Ao inquirir sobre a sua prática propriamente dita, o mesmo se manifesta:

Olha, normalmente a gente acha que faltou muito. Normalmente me sinto assim! Por mais que você tenha se esforçado. Então a gente sente que não está preparado.

No que concerne à prática pedagógica, o D6 declara:

Minha prática docente tem que melhorar. Precisa melhorar! Mas o Estado, a escola e enfim, tem que dar condição para eu fazer o meu trabalho.

O que nos chama atenção diante do depoimento do D6 são as críticas que o mesmo atribui ao Estado enquanto instituição que administra a educação e a escola. O Estado precisa dar condição para que os docentes possam fazer seu trabalho, afirma. Nessa mesma direção a D7 também é enfática quando se refere a sua prática pedagógica. Os discursos dos docentes revelam uma questão crucial que evidenciamos no decorrer das observações e nas entrevistas: o processo da inclusão está acontecendo de forma gradual, porque tanto a ação do Estado quanto à prática dos docentes, vem se dando de forma gradativa.

Olha, a minha prática pedagógica eu acredito estar engatinhando, assim como o Governo. Tenho muito que aprender. Estou oferecendo muito pouco, eu sinto que eu to oferecendo pouco!

Ao dialogar com a D8 sobre sua prática pedagógica identificamos que a mesma, ministra na instituição, aulas de história, filosofia e sociologia. O que nos chamou atenção foi à forma da qual lança mão para avaliar os estudantes com deficiência visual, visto que ministra aulas para ambos na mesma sala e, por conseguinte no mesmo ano do ensino médio. A docente relata:

Então, como é aula de história, filosofia e sociologia, a aula bastante é expositiva, então facilita um pouquinho. Mas na questão da deficiência visual, eu faço aula expositiva e depois para avaliá-los, sempre no oral. Retirar da sala de aula pode também estar dificultando, atrapalhando ele numa próxima aula. Mas eu tiro da sala de aula pra conseguir avaliá-lo.

Nas notas de campo do dia 27 de agosto de 2010, bem como no decorrer dos discursos da D8, nos chamaram a atenção quatro situações:

- Suas aulas são meramente expositivas, pouco dialogadas, visto que os estudantes com deficiência visual não têm livros em Braille;
- No que se referem às avaliações, essas são sempre feitas de forma oral, prática com que não concordamos, pois, a grande maioria dos estudantes com deficiência visual são alfabetizados em Braille e levam consigo regularmente para a sala de aula uma máquina de datilografar;

- Os estudantes ao serem avaliados são retirados da sala no mesmo turno de suas aulas. Isso a nosso ver, não se configura em uma prática correta, visto que esses estudantes perdem os conteúdos dos componentes curriculares que estão sendo ministrados por outros docentes;

- Finalmente, a docente nos confessou que não os avaliam em sala devido à superlotação desta. Isso cada vez mais nos faz defender a veemente necessidade de serviços e suportes no contra turno do ensino, para atender esses estudantes que se encontram matriculados na escola comum.

O atendimento educacional especializado é um direito dos estudantes com deficiência que estão matriculados no ensino comum. Analisando o discurso da D8, nos pareceu que a mesma não tem conhecimento sobre os serviços e suportes que há nas escolas da rede básica, *lócus* dessa pesquisa. É relevante assinalar que esse serviço ocorre nas salas de recursos. Nesse sentido, Arnal e Mori (2007, p.03), observam:

O trabalho desenvolvido na sala de recursos deve partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos da classe comum.

Ao nos referirmos à inclusão escolar dos estudantes com deficiência matriculados no ensino comum, é notório assinalar que não é possível manter-se neutro frente a determinada situação. Diante dessa assertiva, Christian Laville Jean Dionne (1999, p. 34) afirmam que não é possível manter a objetividade: "na realidade, o pesquisador não pode, frente aos fatos sociais ter essa objetividade, apagar-se.

Desse modo, frente aos fatos sociais, têm preferência, inclinações, interesses particulares; interessa por eles e os considera a partir de seu sistema de valores.

Frente à prática pedagógica, a D9, assim expressou-se:

Devido ao fato de eu ficar muito pouco com ele, já que eu tenho apenas duas aulas por semana, então o tempo é muito pouco. Eu gostaria que minha prática fosse melhor. Gostaria que fosse um tempo maior. Penso que a minha nota, se eu tivesse que dar uma nota, eu daria 5. Eu me esforço muito, mas é difícil. Então é bem difícil me comunicar com ele, mas ele percebe que eu estou interessada em ajudá-lo.

Obviamente são muitas as considerações dos docentes ao se referirem à sua prática pedagógica. No entanto, acredita-se que mesmo com limitações, os docentes têm estudado, buscando fazer o melhor para os estudantes com deficiência na sala de aula. Isso se torna visível no discurso da D10:

Como docente, estou me vendo em um momento de muitos conflitos, de muitas dúvidas, visto que eu tenho errado muito. Só que errar para mim, tem sido uma tentativa de acertos. Nós estamos estudando, nós estamos construindo, nós estamos debatendo, estamos buscando.

À luz da literatura sobre o currículo escolar, há entre os autores, Mantoan (2004), González (2007) Heredero (2010), um dissenso no que tange às adaptações no sistema educacional. Se por um lado, há a defesa de que os docentes devem adaptar o currículo de acordo com as necessidades dos estudantes, de outro, há também os que advogam contrariamente às adaptações, alegando que os conteúdos devem ser iguais para todos. Desse modo, os estudantes devem ser colocados para fazer as mesmas atividades. Caso haja diferença, estará promovendo a exclusão.

7. Você faz adaptação no currículo, bem como nos conteúdos nas suas aulas, no sentido de facilitar o desempenho dos estudantes com deficiência?

Ao inquirir o D1 se este faz adaptação no currículo, o mesmo se manifestou:

Com certeza! Sim, senhor. A gente tem que fazer essa adaptação. Se ele tem deficiência visual, ele não consegue enxergar, a gente tenta fazer com que um amigo sente ao lado, copie a matéria no caderno, fale pra ele.

O discurso do D1 revela sua incompreensão sobre a necessidade de adaptar o currículo às diferentes deficiências, bem como sobre o que é a promoção da inclusão escolar dos estudantes com deficiência no ensino comum. Para ele, adaptar significa colocar um colega ao lado daquele com deficiência visual e pedir que o mesmo dite os conteúdos que estão sendo passados na lousa, resolva os exercícios em conjunto e faça as avaliações coletivas.

Na mesma direção, o D2 ressalta que também se preocupa com essa adaptação. Desse

modo acentua:

Quase tudo tem que ser adaptado, né? Porque imagina você dar uma aula teórica de química? Ninguém vai entender nada! Química é muito difícil, principalmente porque a gente não tem a prática, que é importante.

Diante dessa premissa, Heredero (2010, p. 197) observa que:

Em consonância com estes princípios, para esse modelo de escola inclusiva, uma das respostas poderia ser uma estratégia como as Adaptações Curriculares Individuais que, partindo do currículo ordinário, tentasse organizar o que o aluno com deficiência pode aprender dos mesmos conteúdos e atividades em que o resto dos colegas da sala dele está trabalhando.

Ao nos referirmos sobre as adaptações no currículo, o D2 enfatiza que ministrar uma aula em uma sala lotada, é muito difícil, pois dificulta muito o atendimento individualizado, assim, pensa ser necessário ter um docente auxiliar na sala.

Com 40 alunos não dá. Você teria que ter no máximo, no máximo 30 alunos em sala de aula. Pra você dar um atendimento individualizado pra cada aluno. Ter mais tempo de conversar com os alunos, mais tempo de fazer as avaliações diagnósticas e ver quais são as reais dificuldades de cada aluno. Infelizmente com a atual política de colocar 40, 50 alunos em sala de aula, ensino de qualidade nós não vamos ter.

Conforme já mencionamos anteriormente, há entre os autores diferentes concepções sobre adaptar ou não o currículo. Dialogando com o D3 sobre adaptação do currículo, o mesmo declara:

Não. A aluna que eu tive, foi a única que consegui trabalhar com material diferenciado. Ela era deficiente visual, então nós tínhamos o livro em braile onde ela acompanhava partes do conteúdo que faziam parte da nossa aula e do nosso dia-a-dia ali. Então ela lia esse livro em braile, mas adaptação eu não consegui fazer nenhuma.

Nessa mesma direção, o D4, também afirma que não faz adaptação no currículo, alegando não ter formação para trabalhar, por exemplo, com deficientes auditivos. Desse modo, o D4, se pronuncia:

Eu não tive necessidade, como já disse. A garota tinha dificuldade auditiva, então eu, boa parte da aula, colocava na lousa por escrito, pra compensar um pouco o problema, problema não! A deficiência auditiva que ela tinha. Então, o que eu fazia? Explorava os

outros sentidos nela. No caso o visual: mostrar na lousa, porque eu não tenho nenhuma formação pra dar uma aula com sinais.

Nas notas de campo, quando da nossa inserção nas salas do ensino comum observando e posteriormente entrevistando os docentes, identificamos posições contrárias às adaptações do currículo. Ao inquirir o D5 se o mesmo faz essas adaptações, assim declarou:

Eu tenho essa preocupação sim. Não só em adequar o conteúdo, mas principalmente a metodologia, a estratégia para trabalhar esses conteúdos. Então, não são bem os conteúdos que tem que ser adaptados, mas sim as metodologias e as estratégias para que aqueles conceitos sejam trabalhados.

Ao nos referirmos sobre a necessidade de um trabalho em parceria envolvendo docentes do ensino comum e do ensino especial, o D5 não hesitou falar dessa veemente necessidade:

Eu acho que talvez, se num primeiro momento não for possível em cada escola, que ao menos em cada Diretoria de ensino tenha uma equipe piloto e que recicle, que dê capacitação aos poucos a todos à rede, à todas as escolas daquela região.

Ao indagar sobre as adaptações no currículo, o D6 declarou:

Não, nunca fiz. Nunca fiz porque aqui na escola, por exemplo, nas escolas por onde passei, nós temos poucos aparelhos pra fazer atividade física, paras as aulas de educação física. Então, adaptar, só se eu começar a inventar e trazer da minha casa. No máximo, o que ele me oferece é uma bola pra eu trabalhar com quarenta alunos o futsal, uma bola pra trabalhar o basquetebol, voleibol. Se eu não tenho material pra os alunos, que eu chamaria de normais. Se eu não tenho pra esses, para os outros me faltam muito! Então é difícil pensar nesses termos: Como eu vou dar aula pra um aluno que tem deficiência física?

De acordo com Heredero (2010, p.197)

A promoção da educação inclusiva, fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, requer uma filosofia de educação de qualidade para todos. Na busca deste pressuposto é essencial o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade nos espaços educacionais, a organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e alunas e a formação de redes de apoio à inclusão.

O discurso do D6 é muito claro ao alegar que não faz as adaptações por que a estrutura da escola não permite. Isso nos fez refletir sobre a seguinte assertiva: docente não faz a adaptação por que não recebe das instituições que regem o ensino nenhum apoio para trabalhar com os estudantes com deficiência.

Ao nos referirmos as adaptações no currículo no que tange à sua aplicabilidade no ensino comum, a D7 se manifesta:

Bom. O que eu tenho feito é pedir para eles levarem as atividades embora para casa; alguém explica pra eles a página. Eu falo pra eles procurarem em casa, tentarem ler, tentarem ver no que eles têm dificuldade e, na próxima aula me trazerem e perguntam. Na medida do possível eu vou orientando.

Ao indagar a D8 sobre as adaptações na escola, não conseguimos identificar junto a essa nenhuma preocupação em relação a esse procedimento. Desse modo, a docente assim se manifestou:

Minha aula é expositiva. E tem bastante pesquisa que eu trabalho, então no oral eles põem o que compreenderam no assunto.

O discurso da D8 nos revela sua incompreensão sobre as adaptações curriculares na escola. Nesse sentido, é relevante assinalar que a mesma ministra três componentes curriculares nas turmas, inclusive na turma que tem três estudantes com deficiência matriculados e parece não se preocupar com a adaptação nem do currículo, nem dos conteúdos no sentido de propiciar uma inclusão mais efetiva dos estudantes com deficiência que estão frequentando o ensino comum.

Ao questionar a D9 sobre as adaptações no currículo, a mesma se pronunciou:

Não, por enquanto não. Mas pretendo. Foi por isso que eu procurei fazer o curso de Libras, para tentar adaptar os conteúdos e trabalhar com ele. Mas é bem difícil ter 40 alunos em sala de aula e um é deficiente auditivo. E se eu me dedicar só para ele vou excluir os outros alunos.

No que se refere ao processo de escolarização do estudante com deficiência no ensino comum, a D9 afirma ser muito difícil a promoção da inclusão em uma sala de aula onde há 40 estudantes matriculados. Diante dessa realidade, na qual está formatado nosso sistema de ensino, a docente se manifestou:

Não! De forma alguma. Não com 40. Não! Penso que deveria diminuir o número de alunos por sala de aula. Penso que o ideal seriam uns 20. Mas é muito difícil. Numa sala com esse número grande é muito difícil.

O discurso da D9 revela que no sistema educacional não há pelas instituições de ensino preocupação no que se refere à superlotação das salas de aula. Nesse sentido, a mesma propõe que, para a inclusão se efetivar, o ideal seria que tivéssemos aproximadamente 20 estudantes por sala.

Finalmente, no que tange às adaptações no currículo da escola, cuja intenção é o processo de escolarização de pessoas com deficiência no ensino comum, a D10, acentua:

Eu acredito que esse currículo não deve ser adaptado. O que nós vamos adaptar são as condições para que esse aluno possa ter acesso.

A D10 acredita que não são todas as coisas que podem ser adaptadas, mas as diversas situações. Diante dessa assertiva, a docente comenta:

Então, nem tudo aquilo que está no currículo é necessário que eu passe para todos os alunos. Há alunos que vão precisar de mais coisas e eu posso trazer o currículo mais próximo dele. Eu vejo a adaptação do currículo assim.

Ao analisar o discurso da D10 sobre as adaptações curriculares no ensino comum, tendo a clareza que neste há estudantes com deficiência matriculados observamos que a mesma demonstra certo conhecimento, no que se refere às adaptações curriculares.

À luz da literatura, Carvalho (2004), González (2007) e Heredero (2010), que são defensores das adequações curriculares, verificamos que dos 10 docentes entrevistados, apenas a D10 apresenta em seu discurso certa noção do que é adequação curricular, pois, entre os docentes existe a crença de que adaptar é construir dois currículos paralelos, no entanto, os referidos autores defendem que a adequação deve acontecer com base em um mesmo currículo. Essa adequação deve acontecer, na verdade, no que se referem aos recursos didáticos, técnicas de ensino, procedimentos metodológicos, entre outros.

8. Na sua prática pedagógica, quais atividades os estudantes com deficiência podem e devem participar?

Ao questionar os docentes sobre quais atividades os estudantes com deficiência podem e devem participar, o D1 se pronuncia:

Principalmente atividades manuais. Perde-se de um lado e ganha pelo outro, não é isso? O sentido do deficiente visual é muito mais apurado que o nosso sentido.

No que se refere às atividades que os estudantes com deficiência podem ou não participar, o D1 em discurso parece ter demonstrado sua incompreensão sobre a participação dos estudantes nas diversas atividades que os docentes podem e devem preparar. Em seu discurso, o D1 propõe que os estudantes com deficiência façam atividades manuais, como se a escola se constituísse em oficinas de artesanato. Ao contrário, pensamos que uma das funções precípua na escola é a promoção da inclusão escola nas atividades pedagógicas, de modo a despertar nos estudantes com e sem deficiência o gosto pelo conhecimento científico e pelo saber sistematizado.

Ao questionar se os estudantes participam ou não das atividades propostas, o D2 se manifesta:

Difícil essa hein? Por quê? Bom, primeiro eu precisaria ter um laboratório adaptado para esse tipo de situação e, nós não temos. Segundo que a gente precisaria ter um material didático adaptado e, nós não temos. Infelizmente, o que a gente tem é lousa, giz e às vezes, retroprojeter. Retroprojeter, não data show.

A fuga da pergunta mostra o que o professor não sabe o que responder ou acha que o aluno só pode participar se houver equipamentos, laboratórios, se a estrutura estiver perfeitamente adaptada ao aluno com deficiência. Ele não quer se colocar como agente do processo de ensino, mas quer apenas ser receptor.

Diante do exposto, o discurso do D2 evidencia a falta de condições pedagógicas para incluir na escola o estudante com deficiência. Nesse sentido Heredero (2010, p.199) comenta que: “Tanto as escolas especiais, quanto as escolas comuns, podem ser espaços de segregação se, em seu interior, não forem discutidas e problematizadas as concepções de sujeito e aprendizagem colocadas em prática”

Nessa direção quando se refere à participação ou não de pessoas com deficiência, o D3, também se manifesta:

Bom, essa é uma pergunta complicada de responder. Porque dentro de sala de aula eu costumo fazer trabalhos sempre individuais ou no máximo em duplas. Então, em sala de aula, pra trabalhar em dupla com um aluno deficiente seria complicado.

O discurso do D3 revela sua real incompreensão sobre a ocorrência da inclusão, principalmente quando se refere ao trabalho coletivo em sala de aula envolvendo estudantes com e sem deficiência no mesmo espaço escolar. Na contra mão do processo de inclusão, o D3 demonstra que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência deve ser ladeado de um ensino cooperativo, no qual todos se ajudam mutuamente.

Ao que nos parece, os docentes não demonstraram resistência em permitir que os estudantes com deficiências possam participar de suas aulas. No entanto, elencam alguns obstáculos no que se refere a essa participação, isso foi evidenciado ao refletirmos sobre o depoimento do D4 que comenta:

Na minha aula, a minha matéria é história... Como eles podem participar? Eu pedia exercícios escritos pra que eu pudesse analisar com mais cuidado em casa, etc.

Um depoimento que nos chamou atenção sobre estudantes que participam das atividades propostas pelos docentes, foi o depoimento do D5, quando observa que essa participação está condicionada ao nível de desempenho do estudante. Desse modo, se manifesta:

Eu coloco, mas o grau de exigência vai mudando. Você vai estabelecendo objetivos intermediários e cada um de acordo com sua potencialidade. Vão subindo os níveis de dificuldade, mas eu não excluo logo no início, eu proponho a situação e aí cada criança vai buscando atingir aquilo com as suas potencialidades. O que não pode, é você fazer uma atividade e a pessoa ficar aquém do seu limite. A gente tem que aprender a respeitar o limite de cada um.

Ao nos propormos fazer uma análise sistematizada do discurso do D5, evidenciamos algumas características pedagógicas que tornam a escola mais inclusiva, pois, não há por parte do docente preocupação em quantificar o rendimento escolar, visto que as atividades propostas vão sendo passadas aos estudantes com deficiência de acordo com o grau de dificuldade,

desempenho, potencialidade e níveis de compreensão de cada estudante, seja esse com ou sem deficiência. Outro aspecto positivo que identificamos no discurso do D5 é a preocupação em não deixar os estudantes com deficiência fora das atividades propostas. De acordo com o mesmo, à adoção dessas atividades necessariamente devem ser sistematizadas, de modo a respeitar limites e potencialidades dos estudantes. Assim, a intenção não é deixar ninguém excluído.

Novamente, ao dialogar com o D6, o mesmo demonstrou certa indisposição em incluir esses estudantes com deficiências em todas as atividades. Dessa forma manifestou-se:

Ah, professor, poucas atividades. Porque como já mencionei a você, eu não tenho estrutura para incluir esses alunos na escola do Estado. Não tenho aparelhos nem outras condições para que eu possa fazer essas atividades e colocar eles para participar.

Na ótica da escola inclusiva é função dos docentes recusarem quaisquer formas de exclusão no ambiente escolar. No entanto, o que conseguimos analisar diante do discurso do D6 foi certa indisposição em propiciar meios para que os estudantes possam participar das atividades físicas esportivas e de lazer propostas pela escola. Além disso, evidenciamos também que faz menção às diversas condições no que se refere às estruturas físicas e falta de aparelhos que possibilitem aos estudantes com deficiência participarem dessas atividades na escola pública do Estado onde ministra aulas há mais de 10 anos.

No discurso, a D7, que ministra o componente curricular da língua inglesa, afirmou que coloca os estudantes com deficiência para participar apenas de algumas atividades. Em sua opinião em muitas das atividades os estudantes com deficiência estão impossibilitados de participar. Nesse sentido, a D7 se pronunciou:

Eu procuro fazer algumas adaptações, mas não tem como com determinadas coisas: figuras, desenhos, coisas desse tipo. É complicado, mas eu procuro seguir o mesmo esquema, para não deixar eles tão defasados em relação ao conteúdo.

Ao dialogar com a D8 momentos antes da entrevista a mesma nos afirmou que por ministrar história, sociologia e filosofia, permite essa participação, visto que essa está muito ligada à participação desses incluídos no ensino comum. Assim se manifesta:

Sim. Porque quando tem aula expositiva tem a participação dos alunos e eles perguntam bastante, uma é um pouquinho mais tímida, mas tem participação deles sim.

Nas observações que fizemos nas salas de aula no ano de 2010, registramos sistematicamente em notas de campo que há certa oscilação em permitir que os estudantes possam participar ou não de algumas atividades pedagógicas. Partindo dessa premissa, a D9 se manifesta:

Olha, às vezes eu coloco, às vezes não. Às vezes eles conseguem, às vezes não. Esse meu aluno não sabe a língua portuguesa, ele é copista, ele copia a matéria, mas ele não está entendendo nada.

No decorrer dessas observações em sala de aula, conseguimos identificar junto aos docentes certa disponibilidade em permitir que os estudantes diferentes participem dessas atividades. No entanto, ao que nos parece, há por parte desses docentes, sentimentos de medo, insegurança e a falta de convivência no espaço da escola para a promoção da inclusão.

Ao analisar o discurso da D10 sobre essa participação ou não do estudante nas atividades, ela é enfática ao comentar:

Se nós observarmos que esse aluno não está dando conta de realizar aquela atividade, fazemos alterações nessas atividades.

No que se refere ao depoimento da D10 é notório assinalar que se o estudante não consegue realizar determinadas atividades, temos a necessidade de formular outras que possam possibilitar essa participação. Diante dessa assertiva, a D10 se manifesta:

Nós vamos pensar recursos, pois, de repente daquela atividade ele não dá conta. Então vou fazer outra atividade que contemple esse conteúdo. Pois temos que garantir o conteúdo de base nacional comum. Claro, alguns vão conseguir outros não vão ao mesmo tempo, com a mesma metodologia.

Analisando o discurso da D10 no que se refere às adaptações curriculares, a mesma demonstrou conhecimento no que se refere ao trabalho com estudantes com deficiência. Nesse sentido acentua que se os estudantes não estiverem conseguindo fazer as atividades propostas,

caberá aos docentes planejar em conjunto diversas atividades que lhe possibilitem a realização dos conteúdos propostos no decorrer do ano letivo.

No sistema educacional é profícuo esclarecer que ainda há resistência de pais e/ou familiares quando se refere à inclusão de estudantes especiais matriculados no ensino comum na mesma sala dos estudantes considerados normais.

Ao frequentarmos as escolas, no momento em que realizávamos as observações, bem como nas reuniões da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) conseguimos identificar junto aos docentes que há por parte de alguns pais certa resistência em colocar seus filhos nas escolas, onde há estudantes com deficiência matriculados.

Preocupados com essa problemática, tivemos uma intenção: ouvir os docentes que atuam no ensino comum sobre o que eles pensam sobre a inclusão desses estudantes com deficiência frequentando a sala de aula do ensino comum.

9. Como reagir diante da negativa dos pais de estudantes sem deficiência quando há na sala estudantes com deficiência?

Ao dialogar com o D1, o mesmo nos confessou que nem na escola pública, nem particular onde trabalha, nunca se deparou com essa problemática. Por sua vez, no discurso do D2, essa resistência sempre houve, de forma mascarada, mas, há essa discriminação com o diferente.

O discurso do D2 revela certa indignação no que se refere à resistência dos pais em participar do mesmo espaço da escola com os estudantes com deficiência. Desse modo, as assiná-la:

A primeira coisa em que tem que ser baseada a relação humana é o respeito entre as pessoas. E as pessoas esqueceram isso. Então essa falta de aceite é porque as pessoas não respeitam. É porque elas não vivenciaram esse tipo de coisa.

Analisando o do discurso do D2 quando se refere à negativa dos pais em manter seus filhos na mesma sala de aula com os estudantes com deficiência, o docente acentua a necessidade do respeito, pois o que se evidencia é a falta de humanidade e aceite da entre todas as pessoas. Desse modo, afirma que não é possível educar na e para a diversidade se na escola não houver ação de solidariedade.

Ao dialogar com D3 o mesmo se declarou radical quanto à intolerância dos pais em relação à escolarização dos estudantes com e sem deficiência no mesmo espaço de ensino.

Nesse aspecto eu sou radical. Tento mostrar aos pais que eles também não são nenhum pouco, parecidos com a gente. Que a diversidade existe, a diversidade de ideias e ideais existem, tem que existir. É parte do grande currículo cultural que a gente tem aqui nesse país. Então eu tento de alguma maneira, conscientizar quando tenho oportunidade em reuniões e mostrar que todos somos diferentes. Eles participam ativamente da sociedade com empregos diferentes, ideias e ideais diferentes e, é isso que faz a sociedade. Então, devemos sim aceitar os alunos como iguais, como sociedade.

Analisando o discurso do D3 notamos dois aspectos positivos em relação à resistência dos pais em dificultar que os filhos estudem com os estudantes com deficiência. Em seu discurso, o docente assinala que é preciso que haja respeito à diversidade ao grande currículo cultural existente no país. Outro aspecto de relevante importância diz respeito à necessidade de conscientizar os pais no sentido de que às diferenças existem e que precisam ser respeitadas nos mais diversos espaços sociais, inclusive na escola, *lócus* onde se difundiu o conhecimento.

Frente à resistência dos pais ao colocar na mesma sala de aula, estudantes com e sem deficiência, o D4 se pronunciou:

Sempre haverá pessoas que criam problemas, seja qual for a situação enfrentada. Mas nós temos a lei. Então aplica, mostra a lei e pronto. Porque não vejo o que nós podemos dizer a alguém que não aceita o outro. É questão de egocentrismo e individualismo na sociedade em que a gente vive. Em último caso, coloca-se a lei para que a pessoa veja.

A Lei a qual se refere o docente é a Lei 7853 de 24 de outubro, aprovada em 1989 e regulamentada em 1999, que obriga todas as escolas a aceitar matrículas de alunos com deficiência e transforma em crime a recusa a esse direito.

Com base no discurso de D4 somos levados a refletir: por quais razões que em pleno século XXI ainda somos obrigados a conviver de um lado com processos invisíveis, nos quais parte da sociedade prefere ignorar, de outro com processos visíveis, porém visto de forma marginalizadora.

Ao indagar o D5 sobre a resistência dos pais em manter os filhos sem deficiência matriculados nas salas junto aos estudantes com deficiência, o mesmo se manifestou:

Então eu não vejo a deficiência como um empecilho. Eu vejo como solução, até para as outras pessoas que são normais em aprender muito mais. Eu vejo como uma solução e não como um empecilho, o problema é tirar esse rótulo da deficiência, que a deficiência atrapalha, mas quem falou que a deficiência atrapalha? As vezes a deficiência pode ajudar as pessoas, não só aquela pessoa que é deficiente, mas as outras pessoas que convivem com ela, porque vai enxergar tudo diferente [...] Então eu acho que talvez tenha que ser feito algumas estratégias para que as famílias [...] percebam que a inclusão não vai ser um empecilho, não vai ser um retrocesso, não vai ser um estorvo, pelo contrário, pode ser a melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem no Brasil.

Analisando o discurso do D5 notamos que o mesmo faz menção às diferenças na sala de aula de forma positiva, pois sugere estratégias no sentido de conscientizar as famílias para que as mesmas possam perceber que os estudantes com deficiência na escola não se constituem empecilho, mas sim, uma forma de melhorar a educação no país, visto que, com a inclusão os estudantes com e sem deficiência podem ocupar os mesmos espaços acadêmicos, ter as mesmas oportunidades e se tornarem cidadãos com os mesmos direitos e deveres sociais.

Frente à resistência dos pais em manter seus filhos sem deficiência na mesma sala o D6 se expressou:

Acho que falta essa política educacional. A própria família não está preparada para os deficientes. Se uma família tivesse um filho com problema, correria atrás. Mas se não tem o filho com o problema... Então, a questão dos pais dos alunos que não tem problemas mentais, não aceitam a possibilidade de que o filho deles estude com outras crianças que tenham problema, é um assunto que deveria ser tratado desde lá do Governo. O Governo tem que ter essa política de conscientizar esses pais, para que possam aprender e conscientizar seus próprios filhos. A partir do momento que os pais não têm esse tipo de consciência eles agem da forma como agem, acham que os filhos deles são os donos da situação e, que o menino que tem uma deficiência física ou mental tem que ser jogado às traças. É lamentável!

O fenômeno da invisibilidade no sistema educacional não ocorre apenas com os pais e/ou familiares. Frente a esta assertiva, a D7, sobre a problemática da rejeição, expressou:

Eu acredito que, como mãe também me sentiria preocupada em relação a isso. Acredito que o aluno tenha que ter essa inclusão, convívio e tudo. Mas acredito que ele teria que estar em um lugar ao mesmo tempo, com um apoio e auxílio pra ele avançar. Porque não tem como ele avançar tanto se ele ficar só aqui. A menos que o Governo ofereça outras estruturas. Mas com a forma de inclusão de hoje eu me preocuparia.

No que concerne a problemática da rejeição em sala de aula, quando referimo-nos aos estudantes com deficiência, pelos pais dos considerados normais, a D7 se manifesta:

Se o Governo desse a estrutura e o apoio, então poderia até ser no mesmo horário. Agora, sem essa estrutura como está, eu acredito que o aluno teria que procurar um período contrário, porque as vezes eu vejo o aluno da sexta série que perdeu o apoio que ele tinha na prefeitura, ele decaiu muito em relação à nota e ele é um aluno esperto. Deficiente visual, esperto, inteligente, é ativo. Ele responde as coisas, só de você falar com ele, já está sabendo, não tem esse problema de falar: “demorei pra captar.” Ele é muito ativo e eu acredito, eu senti que ele decaiu um pouco devido a esse apoio que ele estava tendo e não tem mais.

No contexto da educação especial inclusiva, é notório assinalar que há ainda pelo aparelho estatal um mecanismo de dominação ideológico por traz das ações políticas que emergem a educação. De acordo com Orlandi (2001):

A análise de discurso busca desvendar os mecanismos de dominação que se escondem sob a linguagem, não se tratando nem de uma teoria descritiva, nem explicativa, mas com o intuito de constituir uma proposta crítica que problematiza as formas de reflexão anteriormente estabelecidas.

Em seu discurso, a D7 se refere ao baixo desempenho do estudante que perdeu o apoio que tinha quando estudava no município, especialmente quando frequentava a sala de recurso, que por sinal é bem estruturada. Novamente somos levados a voltar bater na mesma tecla: a necessidade de parceria envolvendo as diversas esferas do poder público, no sentido de trabalhar em conjunto de modo a favorecer o desempenho dos estudantes com deficiência independente se esses estão matriculados nas escolas da rede básica no município ou no estado.

Ao analisar o discurso da D7, a mesma revela há uma falta de parceria institucional entre as redes de ensino no município e no Estado que pudessem permitir que os estudantes com deficiências frequentassem as salas multifuncionais. Frequência esta não permitida pela coordenadora municipal de educação especial. Observamos essa intransigência no momento que realizávamos nossa investigação.

É do conhecimento de todos que o atendimento educacional especializado na escola é um direito de todas as pessoas com deficiência. É direito do estudante de exigir que o sistema educacional lhe possibilite acesso e permanência no ensino comum e no contra turno das aulas, o

atendimento educacional especializado. Esse suporte é plenamente garantido em todas as esferas do poder que regem o sistema de ensino. Para tanto, recomenda-se à adoção de docentes especializados com formação em serviços de modo a atender todos os estudantes com deficiência que estão matriculados na escola comum, conforme decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Ao dialogar com a D8 sobre a resistência dos pais em manter na mesma sala estudantes com e sem deficiência a mesma se pronunciou.

Nessa escola nunca percebi a não aceitação de alunos deficientes. Eu acho que ela é bem inclusiva e os alunos são receptivos. Os próprios pais e alunos na sala de aula, não vejo eles sendo discriminados, nem por parte dos alunos, nem por parte dos pais. Não vejo essa discriminação e preconceito.

O depoimento da docente nos impulsiona afirmar que na era da globalização, do mundo ligado por redes diante dos avanços tecnológicos seria salutar pensar numa sociedade que respeitasse o outro, o desviante, enfim, as pessoas com deficiência em todos os espaços, inclusive nas escolas, *locus* da nossa investigação.

Notamos nessas entrevistas que os docentes mesmo sabendo que há essa resistência dos pais em manter seus filhos na escola, demonstraram certa indignação ao serem inquiridos sobre essa rejeição dos pais. Ao dialogar com a D9 a mesma se pronunciou:

Isso é um absurdo! Não tem nada a ver. Tem que ser uma briga constante, não tem jeito. Porque o aluno vai ter que estar na sala de aula, não tem como evitar, eu não sei como te responder. Se eu me deparasse com uma situação desta, certamente ficaria totalmente contra os pais. Mesmo que a inclusão do Estado seja uma coisa muito ruim, o aluno tem o direito de estar ali, mesmo sendo pessoas com deficiência. Por esta razão é que eu penso que os professores deveriam ser preparados e capacitados, até porque o governo quer a inclusão, então ele deveria informar aos pais para evitar esse tipo de discriminação e isso passa para a sociedade.

Na perspectiva da inclusão escolar, identificamos nos discursos dos docentes algumas críticas à prática política como instrumento de poder. Isso pode ser evidenciado de acordo com Pêcheux 1969, ao afirmar que o instrumento da prática política é o discurso, ou, mais precisamente, a prática política.

A D10 confirmou que isso realmente ocorre na escola. No entanto, quando uma criança procura a escola para ser matriculada, docentes, direção, coordenação se reúne com os pais dos demais estudantes e fala dessa realidade, deixando os pais livres para decidir se mantém ou não seus filhos matriculados com os demais.

Ao analisar o discurso da D10 no que concerne a resistência dos pais em não permitir que seus filhos se mantenham juntos com os demais, a mesma assim se manifestou:

Nós temos casos e casos, já vivemos situações assim. Nós compreendemos que essa exclusão, essa forma que as pessoas têm de discriminação, ela não surge das crianças. Porque nós vemos como as crianças se dão bem, como elas cooperam umas com as outras. Isso surge mesmo através das famílias. Então, quando o pai vem, o papel da escola é o de conscientizá-lo do direito que o outro tem, então, ele vai optar se vai deixar ou não o seu filho na escola ou não. Sabe, tem sido um trabalho, mas eles acabam compreendendo e as crianças permanecem juntas.

Ao propormos fazer uma análise sistemática do discurso da D10 evidenciamos uma preocupação lógica dos docentes, coordenadores e demais segmentos da escola no sentido de, se por um lado não esconder que na escola há estudantes com deficiência, de outro deixar os pais livres no sentido de manter ou não seus filhos sem deficiência matriculados. Em seu discurso, a D10 enfatizou que há sim por parte de alguns pais o estigma da resistência em manter seus filhos sem deficiência matriculados junto aos estudantes com deficiência. Todavia, é relevante acentuar que analisando o discurso da D10 evidenciamos um aspecto muito positivo. Essa resistência não se dá pelos estudantes sem deficiência, ao contrário, eles até cooperam entre si, mas sim por alguns pais que às vezes desavisados da legislação educacional insistem em se manter resistentes a esse direito social. Direito social este que cabe à escola o papel de conscientizar as famílias no sentido de que possamos fazer da escola um ambiente de acolhimento de todos, independentemente se esses são ou não estudantes com deficiência.

10. E o sistema educacional comum e a sociedade civil, o que devem fazer para que os estudantes com deficiência possam se sentir realmente incluídos na escola?

Finalmente, nosso último questionamento sobre o 3º aspecto, os docentes entrevistados se manifestaram.

Frente o papel do sistema educacional e da sociedade se viu o D1 acentuou:

Tanto no sentido didático, tanto no sentido da locomoção dentro da escola. Apesar de que na escola todos os estudantes deficientes...é...praticamente, praticamente a escola se adaptou à eles, foi obrigada a se adaptar à eles. Para o senhor ter uma idéia, tem deficientes visuais dentro de uma empresa privada que fazem trabalho manual, inclusive, é uma ex-aluna nossa que agora faz esse trabalho. Ela é totalmente deficiente visual e é a que mais produz dentro da empresa.

Ao dialogar com o D2 o mesmo afirmou que a sociedade tem um papel muito importante no processo de escolarização do diferente no ensino comum. Ao inquiri-lo sobre esse papel, o mesmo se declara:

Conscientização. Essa é a palavra chave. Primeiro conscientizar. Primeiro você conscientiza a escola, os pais, conscientiza a sociedade de que isso é uma coisa inevitável! Não tem mais como fugir. Se há 40, 50 anos o cara ficava enfiado em um hospital para louco, ou ficava em casa, porque a família tinha receio de mostrar aquilo, hoje em dia não. As pessoas têm que se mostrar mesmo. Elas têm que sair, são pessoas normais. A gente vê isso aí: Pessoas cadeirantes que são excelentes advogados, juízes; são excelentes profissionais. Pessoas que tem deficiência visual, por exemplo, Ray Charles, excelente músico; Steve Wonder. Aquela moça, brasileira que cantava com o Roberto Carlos. Infelizmente a nossa sociedade ainda está vivendo no século XVIII. As pessoas são muito egoístas, muito mesquinhas, egocêntricas, só pensam nelas mesmas. Está na hora de nós mudarmos isso. Está na hora de nós pensarmos uns nos outros, porque nós vivemos juntos. Se não o que vai acontecer? Daqui a alguns dias, estamos matando um ao outro.

No decorrer das observações no momento que frequentamos a sala de aula, registrando sistematicamente nossas percepções na nota de campo do dia 29 de agosto de 2012, bem como quando das entrevistas com dez docentes conseguimos identificar por unanimidade que todos enfatizam o papel da sociedade como importante aliado ao processo de escolarização do diferente no ensino comum.

Ao analisar o discurso do D3 frente o papel da sociedade civil nos processos inclusivos, o mesmo afirmou:

Uma preparação do corpo docente e a contratação de profissionais que saibam lidar com eles e trabalhem junto do professor na sala que tenha aluno com deficiência. O trabalho de conscientização deveria ser feito. Nós temos inclusive, até algumas novelas que tratam desses aspectos, de preconceito. E realmente é conscientizar a população que não existem diferenças entre seres, somos antes de tudo brasileiros, humanos, irmãos e tudo.

No tocante à concepção docente sobre o papel da sociedade no processo de escolarização do estudante com deficiência, conseguimos identificar que há por parte do D4, uma ação de solidariedade em relação ao tratamento dispensado aos estudantes com deficiência:

Eu acho que os alunos com deficiência devem ser tratados com normalidade. Porque o aluno com deficiência não gosta de ser tratado como se fosse alguém que tivesse menos capacidade, ou coisa assim. O mesmo carinho que se dispensa com outros alunos deve ser dispensado também com os deficientes. Eu acho que o carinho, a amizade são coisas muito importantes nessa relação de aprendizagem. A mesma dedicação destinada aos outros alunos deve ser dedicada ao aluno deficiente também.

Analisando a inclusão, no discurso dos docentes, bem como a tentativa de normalizar todos, é possível aferir que de acordo com Skliar (2003) identifica-se um esforço camuflado de alguns seguimentos em "ofuscar, a imagem real do corpo escondido para que incomode menos sendo, portanto menos conflituosa e não choque a nossa normalidade, a nossa mesma idade, enquadrando nas estruturas do tempo, em que todos são os mesmos iguais".

Sobre o papel a desempenhar na sociedade, é notório assinalar que todos mencionam a importância dos docentes, da escola e, por fim dos demais segmentos civis organizados, no sentido de criar meios, formas, enfim, mecanismos que possam fazer da escola um lugar onde seja possível incluir as diferenças sem excluir e marginalizar.

A luz da literatura, partilhamos com Martins (1997, p. 118):

[...] o homem se constitui enquanto tal no confronto com as diferenças; e um dos laboratórios privilegiados para isso é a escola, onde somos reunidos com diferentes realidades e, no conjunto de tantas vozes, acabamos por acordar significados para determinadas coisas que na individualidade de cada um podem ter diversos sentidos.

Nesse sentido, o professor tem a função de agente mediador, contribuindo para o desenvolvimento do estudante. Assim, o conhecimento é sempre mediado, ou seja, a interação entre os sujeitos está diretamente relacionada com a aprendizagem.

Ao analisar o papel da sociedade civil frente a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, o D5 assim se pronuncia:

Sem dúvida! Eu não tenho a menor dúvida quanto a isso. Eu acho que cada vez mais isso vai acontecer, e tem que acontecer com naturalidade. Temos que nos preparar para

isso. Eu acho que a gente tem que preparar os profissionais pra essa nova realidade. Eu fico feliz que seja assim. Como professor, eu to esperançoso. Estou ciente de que o Brasil vai crescer muito nessa área. Eu tenho certeza disso, porque eu estou diante de uma pessoa que tem essa preocupação. Que existe uma Universidade excelente no nosso país que tem doutorado nessa área. Então, certamente muitos frutos sairão desse trabalho e eu faço votos de que o mais breve possível toda essa tese aflore ideias, sugestões e instrumentos para que os alunos ajudem a tornar a escola um ambiente acolhedor, desafiante. Seja um instrumento para que todas as pessoas se desenvolvam como gente, como pessoa, como cidadão, como profissional. Isso não é utopia! Eu acho que a busca é incessante e deve ser contínua. A busca de uma qualidade cada vez melhor nas escolas do nosso país. O desafio sempre vai existir, mas a gente precisa pensar nisso e todos nós agirmos pra que isso ocorra.

Nessa análise ao longo dessa trajetória, identificamos junto aos docentes que existem diversas formas de demonstrar qual é o papel da sociedade civil frente à escolarização do diferente. Ao dialogar com o D6 sobre essa questão, o mesmo se manifestou:

A sociedade civil de forma geral faz um movimento pesado, nós temos que ir pra rua, temos que discutir, que correr atrás dos nossos [...] políticos de forma geral e fazer uma briga séria com eles. Porque eu não vejo como fazer alguma coisa de forma muito séria, que não seja um movimento desse tipo, para que os nossos comandantes, senhores que são eleitos por nós façam alguma coisa que valha a pena ou que venha a ser traduzido em inclusão.

Ao referir às questões que dão maior enfoque ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência, em discurso a D8, se manifestou:

A sociedade hoje está sendo cobrada. Na verdade, ela aceita a inclusão porque ela está sendo cobrada. Se o empresário emprega um deficiente, ele tem desconto em taxa de impostos, ele tem muito a ganhar em relação a aceitar. Mas a sociedade hoje continua sendo distante desses alunos que tem tantos problemas. Mal imaginam que aquela pessoa que passa por tantas dificuldades consegue lutar, consegue vir até a escola tentar aprender, tentar dar o melhor de si, e a sociedade não tá oferecendo as condições realmente. Eu gostaria que a inclusão realmente acontecesse. Mas de forma adequada, de forma com todas as estruturas que ela merece e que os alunos deveriam ter como seres humanos. Ter direito a comida, uma casa, um teto. Ele deveria ter o direito de estudar em uma escola que oferecesse as condições adequadas pra eles tornarem-se cidadãos plenos.

Ao analisar o discurso da D8 nos pareceu positiva sua menção sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência matriculados no ensino comum. No entanto, em seu discurso conseguimos verificar que há uma atribuição de responsabilidade à sociedade, cabendo a essa também colaborar com os processos inclusivos das pessoas com deficiência em todos os

segmentos sociais. Nesse sentido, a mesma isenta os demais segmentos dessa importante tarefa social: a inclusão de todos sem excluir e marginalizar.

Ao analisar o discurso dos docentes, notamos que há diversas formas de se expressar diante daquilo que lhe é interrogado. Nesse sentido Orlandi (2005) afirma que o discurso não se faz presente apenas nos diálogos, mas também nas expressões, gestos, sentimentos e até no silêncio, quando o sujeito se cala frente a uma dada situação.

No decorrer da pesquisa, mesmo tendo a clareza de que existem entraves ao processo de escolarização de estudantes com deficiência no ensino comum, os docentes são unânimes em apontar dois aspectos que são relevantes ao processo de inclusão, de um lado a necessidade de adaptar a escola para receber o estudante com deficiência; de outro, a veemente necessidade de equipar a escola com suportes, de modo a oferecer aos docentes uma condição satisfatória de trabalho para incluir esse estudante no ensino comum. Diante dessa assertiva Heredero (2010, p. 201) comenta: “As adaptações curriculares apoiam-se nesses pressupostos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular”.

Ao propor fazer uma análise sistemática da literatura que enfatiza a importância da parceria institucional entre as redes, a D8 se manifestou:

É respaldo mesmo. Acho que profissionais qualificados para nos auxiliar, repensar melhor a estrutura física da escola. Às vezes estamos tendo um maior respaldo do município do que do próprio estado. Até a oitava série tinha o respaldo do município, de professores qualificados que nos auxiliavam nas tarefas escolares. Eu acho que ela tem que reivindicar mais. Acho que tem que pedir mais respaldo do Governo. Falta muito. Acho que há egoísmo. Se não afeta tanto ele em si não se preocupa com o deficiente. Então, deve haver uma conscientização maior da sociedade civil, que acho que ainda não tem essa conscientização. Falta ainda uma conscientização maior. Eu não sou contra a inclusão. Eu sou a favor da inclusão desde que haja o necessário, o respaldo para as escolas públicas. Não basta só falar, vamos colocar os deficientes lá e não ter esse respaldo de profissionais? Qualificar a gente, ter profissionais que nos auxiliem, pensar na questão das salas lotadas, do material escolar adequado pra eles.

Nessa mesma direção é importante ressaltar que de acordo com Orlandi (2005) o lugar do pesquisador, do analista do discurso não seria o da neutralidade ilusória ou um da militância ideológica, mas sim um lugar relativizado, que seria o lugar da interpretação. “Por essa razão é que dizemos que o analista do discurso, à diferença do hermenêuta, não interpreta, ele trabalha os

limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições”.

Ao propormos fazer uma análise sobre o discurso da D8 conseguimos identificar que a mesma afirma que falta suporte. Ao refletir sobre esse discurso verificamos que realmente há uma veemente necessidade de que as instituições que gestam a educação façam parcerias quando nos referimos aos processos inclusivos. De acordo com Toledo (2010, p. 22):

[...] as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída por meio da Resolução 02 de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) [...] regulamenta o atendimento que deve ser oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo uma avaliação compartilhada entre o setor de educação especial e a equipe pedagógica das escolas e seus professores, bem como as condições que a escola deve prever e prover para atender os referidos alunos.

Ao propor analisar qual é o papel da sociedade civil, frente a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, a D9 manifestou-se:

O papel da sociedade civil é o mesmo da escola. Discriminam, mas não deveriam discriminar. Não fazem com que esses deficientes sejam incluídos de maneira adequada. É um pouco complicado. Eu penso que é por que há uma lei, senão a escola dificilmente abriria as portas aos deficientes. Acho que a escola inclui porque há uma lei que exige que ela faça a inclusão. Porque o governo não está interessado na inclusão, em gastar com a inclusão. Ele não gasta nem com a gente mesmo, ele não proporciona curso para que a gente possa trabalhar com essas pessoas, para que a gente possa estar incluindo realmente na sala de aula. Ele não faz nada. A pessoa vem aqui na frente trabalhar com os deficientes, mas não sabe, porque não foi preparado, capacitado. Muitas vezes eu vejo na escola, professores que nem olham para o aluno na sala de aula, porque muitas vezes ele não sabe trabalhar com esse aluno. Então, o aluno fica sem fazer nada. Por que o governo não faz nada? Será porque ele só joga lá dentro da escola e espera que a gente faça alguma coisa. A escola e o professor.

Ao dialogar com a D9 sobre a possibilidade de se ter um docente para auxiliar na sala de aula, a mesma assim se manifestou:

Auxiliar nem tanto porque o aluno iria ficar só com o professor auxiliar, e isso não seria bom, isso não seria inclusão. Penso que o ideal seria diminuir o número de alunos por sala, porque com um professor a mais ou um a menos não seria diferente. Eu já trabalho assim em outra escola do Estado. Eu sou professora de reforço e acompanho os outros professores em sala de aula. É a mesma coisa! Não muda nada, pois aluno deficiente fica só comigo. O interessante seria que realmente fosse diminuído o número de alunos por sala de aula, daí sim, nós poderíamos incluir de maneira correta, não falar que incluiu, mas não inclui droga nenhuma, sabe?

Ao analisar o discurso da D9, o mesmo revela que no sistema educacional há processos excludentes que retratam a invisibilidade social, preconceitos, discriminações, estigmas e por assim dizer estereótipos. Nesse sentido Macedo (2006, p. 108) comenta que “o poder colonial, que atua por intermédio do estereótipo que fixa e impede a circulação da diferença, apresenta a meu ver, como muito mais poderoso do que as interpretações hierarquizadas típicas, por exemplo, das análises marxistas”.

Ao analisar o discurso da D9, notamos que a mesma relata que não é favorável que o Estado adote dois docentes por sala. A mesma sugere que seja matriculado um número menor de estudantes, pois à medida que tem dois docentes um acaba por ficar com o estudante deficiente e o outro com os considerados normais.

Ao dialogar com a D10 sobre o papel que tem a sociedade civil, frente o processo de inclusão a mesma se manifestou:

Eu achei muito interessante uma fala que você encerrou hoje sua palestra. E eu vou começar por ela: "uma sociedade que é boa para as pessoas com deficiência, é uma sociedade melhor para todas as pessoas". Então, eu penso que a sociedade tem grandes desafios sim, ela tem que compreender muita coisa. No entanto, nós estamos vendo que a escola é que tem sido o maior órgão responsável por conscientizar a sociedade. É através da escola, a partir do momento que a escola abre as portas para receber o diferente, para educar na diversidade. A partir do momento em que os professores se abrem para a construção de novos conhecimentos, esse aluno chega e nós mostramos para a sociedade que essas pessoas são capazes. Nós nos juntamos com as famílias, nós temos conseguido várias coisas. Então, eu acredito que quando a sociedade passar a se preocupar com todas as pessoas, nós não vamos ter que ficar discutindo a necessidade de formação das professoras. Visto que elas e o sistema irão perceber o quanto é possível educar na diversidade. Porque todas as pessoas vão ter acesso, vão ter direitos. As escolas vão receber todos os alunos com e sem deficiência; os postos de saúde vão receber todos; os programas de habitação vão preparar suas arquiteturas para permitir o ir e vir de todas as pessoas sejam elas deficientes ou não.

Notamos no discurso da D10 que sem a parceria entre os docentes, sociedade, escola, comunidade e demais seguimentos, não é realmente possível fazer acontecer na escola o processo de inclusão do estudante com deficiência no ensino comum.

Um problema real que identificamos nas nossas observações, quando da nossa inserção em sala, registrou sistematicamente na nota de campo do dia 24 de novembro de 2010, bem como no momento que realizávamos as entrevistas junto aos docentes foi a falta de parceria institucional entre as redes e a quase inexistência do ensino colaborativo e ainda a pouca

cooperação envolvendo docentes do ensino comum e do ensino especial principalmente quando nos referimos ao trabalho com os estudantes com deficiência matriculados na escola comum. Frente a essa assertiva, Crô (2007, p.08), comenta:

Nesta perspectiva, a reflexão constitui uma condição necessária para a formação profissional, devendo ser complementada e confrontada com pontos de vista alternativos, permitindo a promoção do trabalho colaborativo, contando com experiências diversas e diferentes formas de trabalhar.

Ao propormos fazer uma análise sistematizada sobre a necessidade da cooperação entre estudantes com e sem deficiência no ensino comum; das parcerias entre as instituições e o ensino colaborativo entre docentes do ensino comum e do ensino especial, tivemos uma certeza: o ensino colaborativo é a melhor forma de ampliar as ações inclusivas na escola. Nesse sentido, Capellini (2004) faz menção ao trabalho colaborativo, afirmando ser esse um mecanismo de grande relevância no que se refere à inclusão escolar, pois aproxima docentes do ensino comum e do ensino especial no sentido de planejar em conjunto, trocar experiências e avaliar se os recursos didático-pedagógicos, estratégias de ensino e os procedimentos adotados estão contribuindo para a promoção da inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum.

Na ótica da escolarização dos estudantes com deficiência, matriculados no ensino comum pensa-se ser necessário levantar algumas indagações:

- Na escola real que temos é possível a inclusão do deficiente visual, sem que haja investimento na preparação, formação e habilitação docente?
- Como incluir o estudante com mobilidade reduzida se as escolas ainda encontram-se ladeadas de barreiras arquitetônicas, físicas e sistêmicas?
- Como incluir os deficientes auditivos, sem que os docentes saibam a língua brasileira de sinais - LIBRAS, e nas escolas não há a presença de um intérprete para acompanhar os surdos?
- O que fazer para alfabetizar o estudante com paralisia cerebral cujos movimentos são comprometidos?
- Enfim, como alfabetizar os estudantes com dificuldades de aprendizagem, se os docentes não receberam formação para atuar nesta realidade educacional?
- E as adaptações curriculares, como devem ser feitas se nossos docentes não foram preparados para este desafio?

- E a aquisição de recursos materiais, bem como de recursos humanos obviamente necessários à aprendizagem dos nossos estudantes com deficiência?

Essas indagações nos levam a pensar que há a necessidade de se investir de forma maciça na formação docente, não só no ensino superior, mas também nos demais níveis do ensino. Sem priorizar a formação inicial e continuada nas Universidades, especialmente quando nos referimos aos serviços especiais, pensamos ser difícil alavancar um modelo de educação que em essência possa verdadeiramente incluir, sem excluir e marginalizar.

Nesta ótica, a inclusão exige de nós docentes do ensino comum, gestores escolares, administradores públicos rupturas com o modelo excludente que a escola brasileira mantém há séculos, substituindo-o por outro menos excludente.

Esse paradigma nos faz pensar que a escola brasileira está diante de um grande desafio, pois as exigências são muitas, não sendo possível negar que a escolarização dos estudantes com deficiência é hoje uma realidade no sistema educacional e que apenas nossa boa vontade não é suficiente para alavancar um projeto educacional que possa garantir não só o ingresso do estudante no sistema escolar, mas também fazer com que ele permaneça e obtenha sucesso em sua trajetória acadêmica. Além disso, também é necessária a adesão do sistema sócio-político para que os direitos legais dos estudantes à educação sejam garantidos.

Nesta pesquisa somos partidários de que o processo de inclusão escolar deve ocorrer em todo sistema de ensino. Partilhamos também da ideia de que a inclusão é a forma pela qual todas as pessoas, deficientes ou não, devem ser incluídas no ensino comum. No entanto, a educação inclusiva por se tratar de um processo novo na nossa legislação educacional, configura-se como um projeto de educação em construção, portanto, inconcluso. Seu fracasso ou o seu sucesso depende de nós para que a educação se torne verdadeiramente inclusiva e, portanto, libertadora. Nesse prisma, observa Freire (1992, p.100):

Inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Amo a liberdade, por isso as coisas que amo deixo-as livres.
Se voltarem é porque as conquistei
Se não voltarem é porque nunca as tive”(Bob Marley)*

Após buscar nos referenciais teóricos elementos que nos possibilitassem conhecer os olhares docentes sobre o processo de escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum, evidenciamos na literatura, algo que abordasse a questão da formação docente, limites, desafios e possibilidades, bem como a problemática das adaptações curriculares além de tentar conhecer como os docentes vêem o processo de escolarização do estudante com deficiência na escola comum. Deste modo, após fazer uma análise sistemática sobre os olhares docentes em relação aos estudantes com deficiência, apontaremos a seguir algumas considerações.

Nessas reflexões, foi possível identificar que as ações pedagógicas dos docentes na escola, se encontram ladeadas por dois discursos: de um lado, o discurso da inclusão educacional pautado ainda no despreparo dos profissionais da educação, de outro, o problema da integração que a nosso ver não atende as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e, portanto, não está de acordo com os princípios da inclusão, porque só integra aqueles que conseguem se adaptar ao meio, se manter no sistema, sem que a sociedade se modifique para recebê-lo.

Nos olhares docentes sobre inclusão dos estudantes com deficiência no ensino comum identificamos nos discursos dos mesmos de que não estão preparados, qualificados, habilitados para a promoção da escolarização desses estudantes no ensino comum.

No entanto, nesta trajetória de investigação identificamos por um lado, com muita clareza, que há por parte de alguns docentes, resistência à inclusão escolar no ensino comum. Soma-se a esta problemática certa indisposição de parte dos administradores e diretores, uma concepção pouco positiva sobre a escolarização desses estudantes. Essas barreiras se configuram como um dos limites ao processo de escolarização. Por outro lado, pesquisas na temática do ensino de pessoas com deficiência mostram que existe uma atitude positiva por parte dos estudantes sem deficiência. São solidários e contribuem muito para que os estudantes com deficiência possam se sentir verdadeiramente incluídos.

Nessas reflexões, cumpre-nos assinalar que o sistema educacional deve assegurar no interior do espaço escolar a garantia de alguns princípios sudeadores, como: o respeito, a solidariedade e o compromisso com a diminuição das desigualdades sociais, culturais e educacionais; planejamento, elaboração e execução de propostas educacionais que ao invés de enaltecer a normalidade/perfeição, possam valorizar e respeitar no interior do espaço escolar a existência da diversidade.

No que se referem as nossas considerações, pudemos observar também que diante das diferenças, a nosso entender, devemos imediatamente sepultar o sistema educacional que, exclui, marginaliza e desqualifica pessoas, grupos e comunidades.

No atual modelo educacional que temos, pensamos que um dos maiores desafios da escola é o de respeitar as diferenças na diversidade, permitir que a escola não seja apenas promotora do ingresso do estudante em seu espaço, mas também possa garantir a esses o sucesso e permanência.

Ao fazer uma reflexão sobre a inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum pensamos que esta, bem como os docentes tem pela frente um grande desafio, olhar para o outro não de forma estigmatizante que o reduza a condição de inferioridade, mas o de respeitar a identidade própria na diversidade, pois em uma escola que abraça a diversidade na pluralidade e que se propõem a ouvir o outro. Deste modo o papel do docente na escola é valorizar as diferenças, respeitar a diversidade não como um obstáculo, mas sim como um atributo somatório ao processo de ensino e de aprendizagem.

No sistema educacional, quando se discute a inclusão, a educação do estudante com deficiência requer educadores eficientes no sentido de reduzir as barreiras atitudinais, arquitetônicas e sociais que ainda perdura nas escolas. Nesse aspecto, a educação inclusiva que idealizamos deve primar por um sistema educacional que possa cuidar melhor de todas as pessoas, independentemente se essas são ou não deficientes.

Num olhar para a literatura que aborda a questão da inclusão, conseguimos identificar que incluir é despojar de preconceitos, discriminações, aceitar as diferenças, respeitar a diversidade. Incluir é garantir espaços, abrir horizontes, respeitar o outro, e possibilitar que todos possam mesmo sendo diferentes gozar de direitos sociais, políticos e culturais.

Nessas reflexões conseguimos identificar que no complexo processo de inclusão escolar devemos centrar em princípios como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência na diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Nesta pesquisa apontamos a possibilidade de que o processo de inclusão escolar deve ocorrer em todo sistema de ensino. O problema, entretanto, é que a educação inclusiva por se tratar de um processo novo na nossa legislação educacional, configura-se como um projeto de educação em construção, portanto, inconcluso. Seu fracasso ou o seu sucesso depende, entre outros fatores, de nós educadores, para que a educação se torne verdadeiramente inclusiva e libertadora.

As nossas considerações nos permitem afirmar que no contexto da inclusão escolar que a prática pedagógica de alguns docentes e os estudantes com deficiências não ocorreu efetivamente nas aulas observadas, conforme relato em notas de campo. Os docentes e coordenadores insistem em fazer um planejamento homogêneo como se na escola fosse possível ensinar utilizando para isso as mesmas estratégias, os métodos e as mesmas técnicas para todos os estudantes. Ainda perduram no sistema educacional as teorias da eficiência/competência. Assim, quando os estudantes não conseguem acompanhar o ritmo do ensino, são eles os fracassados, não cabendo à escola nenhuma culpa pelos problemas, sejam eles sociais, culturais, deficiência e/ou anormalidade.

Outro aspecto que conseguimos identificar nas unidades de ensino onde fizemos as observações, ora como pesquisador, ora como estudante com deficiência incluído é o problema de que ainda não é plenamente possível promover a inclusão esperando apenas que os estudantes se adaptem para serem incluídos sem que a sociedade possa se modificar para recebê-los.

Nas observações no decorrer da inserção nas escolas onde há estudantes com deficiência matriculados identificamos nas notas de campo que a mediação é o melhor caminho pelo qual docentes do ensino comum e ensino especial possam trabalhar juntos, planejando, avaliando e debatendo no espaço escolar qual é a melhor forma de incluir sem excluir e marginalizar. Desse modo, cumpre-nos assinalar que no processo de escolarização do estudante com deficiência a parceria possibilita a nosso ver a reflexão em conjunto, compartilhando experiência, insegurança, medo, dúvidas, limites e desafios no sentido de construir coletivamente o espaço de aprendizagem, no qual os estudantes com ou sem deficiência possam obter êxito acadêmico.

Nossas considerações diante de uma escola na perspectiva da educação especial, que pretende ser inclusiva é a de que a diversidade é um aspecto enriquecedor de um e para um grupo e que ao ingressar e buscar sua emancipação na escola, o estudante com deficiência espera uma resposta positiva visto que esse se encontra num contexto heterogêneo, que rejeita a uniformidade, a padronização e a homogeneidade. A fuga desse modelo homogeneizante só se faz mediante a mudança de postura docente quando se propõem adaptar o currículo às diferentes necessidades especiais.

Outro aspecto que conseguimos identificar e que acreditamos ser da maior importância ao processo de escolarização do estudante com deficiência no ensino comum é a necessidade de eliminar a uniformidade curricular. Pensamos que isso exige notadamente uma reformulação, reorganização e replanejamento das propostas e do projeto político pedagógico da escola, capaz de contemplar no contexto escolar uma equipe multidisciplinar, a parceria envolvendo as famílias e docentes do ensino comum e docentes do ensino especial, a cooperação entre os diversos serviços e suportes e a eliminação da invisibilidade sócio-educacional que ainda atua como a capa da violência envolvendo docentes e estudantes que compartilham do mesmo espaço no interior da escola.

No tocante a necessidade de formação docente identificada nas correntes teóricas, bem como a partir das observações e entrevistas com 10 docentes em escolas comuns da educação básica de ensino fizemos as seguintes reflexões:

Observamos de forma sistemática que a prática pedagógica utilizada pelos docentes, os métodos empregados, os recursos didáticos e as formas de comunicação, de expressão, entre outros, não vêm contribuindo para se efetivar de forma plena a inclusão escolar dos estudantes com deficiência no ensino comum;

Na prática dos docentes, identificamos que os estudantes, devido à falta de adaptações curriculares, não estão sendo incluídos no ensino comum, pois em relação a alguns componentes curriculares os estudantes observados não vem tendo uma efetiva participação nas atividades propostas.

Analisando as observações, sistematizando-as em notas de campo, percebemos nos discursos dos docentes, através das entrevistas, que os mesmos demonstraram não estar preparados, qualificados e habilitados para promover a inclusão dos deficientes no ensino

comum, pois sua prática pedagógica em sala de aula não contribui para a inserção efetiva desses em todos os conteúdos propostos;

A escola real que temos ainda não é a ideal que queremos para promover o processo de inclusão escolar, pois sua estrutura impõe barreiras físicas e arquitetônicas que impedem a locomoção dos estudantes com deficiência que estão no cotidiano escolar frequentando o ensino comum;

Nossa intenção nesta reflexão é demonstrar que numa escola solidária a inclusão propõe mudanças de paradigmas, sepulta o arcaico modelo de educação, sugere sua pluralidade, abala a tradicional estrutura dos docentes, enfim, permite que os estudantes sejam aqueles, cuja identidade não está centrada em um modelo único e intocável, ao contrário, por sua vez, na escola inclusiva estes constroem juntamente com a comunidade escolar a sua identidade diante das experiências coletivas. Deste modo, pensamos que, se a escola, os docentes, a comunidade escolar se preocuparem em adaptar o currículo às diferentes necessidades educativas especiais, seguramente conseguiremos fazer uma educação que respeita as pessoas com deficiência.

A presente pesquisa nos fez refletir sobre a necessidade de promover as adaptações nas escolas, sentido de contribuir no que concerne sua estrutura física, habilitar os docentes e demais segmentos da escola, contribuir para a humanização, democratizar o ensino e respeitar a diversidade.

No momento das observações registradas em notas de campo, bem como durante as entrevistas identificamos em seus discursos certa descrença à inclusão do estudante com deficiência na escola comum.

Considerando as observações no momento que frequentamos as escolas, ora na sala de aula, ora no HTPC, bem como no momento que dialogávamos com esses profissionais durante as entrevistas, conseguimos detectar que há a necessidade de formação docente não só em nível inicial, mas também continuada para que a escola possa ser um verdadeiro espaço no qual as diferenças sejam reconhecidas e, por conseguinte a inclusão escolar de todos possa ocorrer. Nesse sentido é imprescindível que os docentes se preparem, se qualifiquem e se habilitem para que na escola a inclusão do estudante com deficiência seja efetiva.

Observamos nessas reflexões que os argumentos aqui apontados legitimam a afirmação de que realmente na escola os docentes precisam de formação, vivências, convívio com as

diferenças, enfim, experiências com essa nova realidade. Isso se verificou ao ingressar nas salas no momento que fizemos as observações, e posteriormente as entrevistas.

Finalmente, nas nossas reflexões identificamos que falta preparo a este profissional, qualificação e habilidade para promover na escola processos inclusivos que conduzam os estudantes a se libertarem da opressão e da alienação política.

Nas nossas observações quando dialogávamos com os docentes durante as entrevistas identificamos que há certa homogeneidade entre os docentes no que concerne a necessidade de formação continuada, adaptação dos currículos escolares a essa nova realidade, investimentos em equipamentos e, por fim, reflexão de toda a comunidade escolar, pois no ensino comum, e na aprendizagem nos diferentes níveis há ainda barreiras atitudinais, empecilhos didáticos e falta de recursos. Pensamos também que falta apoio das instituições públicas que administram o ensino no sentido de preparar e qualificar professores para essa inevitável tarefa: a inclusão de todos na escola comum.

No contexto da formação docente pensamos ser relevante assinalar que tanto a formação inicial, como a continuada precisa ser repensada pelas instituições que gestam o ensino, no sentido de contribuir com o trabalho docente, de modo que passem a adotar estratégias, metodologias, recursos didático-pedagógicos no sentido de promover a escolarização de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Essa reflexão nos leva a pensar que não basta apenas investir na formação inicial nas universidades. Na nossa concepção é preciso alargar as fronteiras do saber propondo para tanto uma formação continuada paralela ao trabalho docente no espaço escolar, em especial, quando esses docentes estão trabalhando com estudantes com deficiência no ensino comum.

Ao analisar as correntes teóricas que defendem a importância da formação docente, é possível identificar que através do Relatório Warnock (1978) que desde essa data já se discutia a necessidade de formação docente para trabalhar na educação especial e também dos docentes que atuavam no ensino comum, de terem acesso a uma formação complementar que lhes possibilitasse oferecer uma educação apropriada aos estudantes que por ventura manifestassem características especiais.

A necessidade de se fazer um trabalho em equipe, cuja cooperação atua como contributo somatório à escolarização de estudantes com deficiência é perceptível onde realizamos nossas

observações, bem como nossas entrevistas, pois os docentes afirmaram que se sentem sós na realização de seu trabalho.

É obvio que nas escolas há certo temor dos docentes quando nos referimos à escolarização do estudante com deficiência. Isso se explica pela falta de formação em duas esferas básicas, a formação inicial e a continuada.

No entanto, alguns dos docentes demonstraram anseio pelo saber sistematizado, que os mesmos estão abertos às inovações e mudanças que o mundo contemporâneo tem propiciado. Nesse ínterim, pensamos que se os docentes apostarem na sua formação certamente será a melhor forma de transformar a escola num espaço, onde o ato de ensinar e aprender sejam efetivamente um prazer cujos resultados irão se configurar no sucesso de todos, ou seja, estudantes e docentes seguramente irão conseguir alcançar metas, objetivos e conquistas sociais que podem estar presentes numa educação que ousamos chamar de libertadora, humana e humanizante.

Se a educação, frente a ela os docentes, apoiados obviamente pelo sistema educacional, conseguir a realização dessa tarefa, seguramente não temos dúvidas em afirmar que em breve a escola será um lugar que realmente celebra as diferenças, respeita as desigualdades e promove a inclusão de todos sem que possamos/precisemos denunciar preconceitos, discriminações, estereótipos e estigmas que muito contribuem para que o estranhamento entre os grupos tornem-se cada vez mais acirrados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. S., JESUS, S.N. J., MARTINS, M. H. Da educação especial à educação inclusiva. In: Stobäus, C. D., Mosquera, J. J. M. (orgs). **Educação especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre. EDIPUCRGS, 2004.

_____. **A Escola Inclusiva do Século XXI: as crianças podem esperar tanto tempo?** 2007. Acesso em: agosto 2011. Disponível em:
http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0115

AMARAL, L. Sobre a Questão da Integração: “a política do avis-struthio” e o “leito de procusto”. **Revista Integração**, São Paulo, p. 30-32, 1990

_____. Identidade e Cidadania: a questão da diferença. **Psicologia em Estudos**, Maringá, v. 2, n.1, p. 101-116, 1997.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n.40, p.116-129, 2009.

ARANHA, A. V. S. Trabalho, subjetividade, educação. In: **Outras falas**. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, nº. 3, p. 54-63, agosto, 2000.

ARNAL, L. S. P; MORI, N. N. R. A prática pedagógica nas salas de recursos. In: 16o. Congresso de leitura do Brasil, 2007, Campinas. **16o. Congresso de leitura do Brasil - Textos Completos**. Campinas: Alb-Fae/UNICAMP, 2007. v. 1. p. 1-10.

BARRETO, M. A. S. C. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, C. R. e JESUS, D. M. (orgs). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2009.

BARROS, J. A. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. **Análise Social**, Vassouras, v. XL, n. 175, p.345-366, 2005.

BARROSO, J. Incluir sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006

BAUMGARTEN, M. Série Cenários do Conhecimento. In: Ingrid (org). **Ciência, política e sociedade: as ciências sociais na América do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2007, p. 5-6.

BLANCO, R.. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. vol 3. - Porto Alegre : Artes Medicas, 1995.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. vol 3. - Porto Alegre : Artes Medicas, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLTON, K. C. **Problem formulation and literature review**. Co-Teaching: How Effective is it? 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à Educação – necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da educação. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**, Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília, 2001

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008:

_____. Ministério da educação. **Plano do desenvolvimento da educação**. Brasília, 2011.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**. Disponível em:
<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/d...> > Acesso em: mai. 2011.

BRUNO, M. HEYMEYER, U. Educação Infantil - Referencial Curricular Nacional: das possibilidades às necessidades. **Revista Benjamin Constant**. Vol. 25 ago. 2003

BULGARELLI, R. S. **A diversidade e a experiência de fazer juntos**. 2004. Disponível em:
<http://www.unicrio.org.br/textos/dialogo/reinaldo_s_bulgarelli.html>. Acesso em: 15 mai. 2007.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2003.

CAPPELLE et al. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** vol.17 .no.1 Ribeirão Preto Jan./Feb. 2009

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4 ed., Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERQUEIRA, M. T. A. **Currículo funcional na educação especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos**. 2008 (pp.1; 12-27). Online: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/.../1068-4.pdf? > Acesso em 28/10/2010.

CERQUEIRA, M; B. S.D. O. S. A temática da inclusão na produção acadêmica. **Pesquisa em debate**. Ed. Especial. 2009.

CHACON, M. C. M. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: resposta das universidades à Portaria Ministerial nº 1793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 03, p. 321-336, 2004.

_____; DEFENDI, E. L.; FELIPPE, M. C. G. C. A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

COSTA; F.B. da. **Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social**. São Paulo: Editora Globo, 2004.

COSTA, V. B. **A inclusão escolar do deficiente visual na escola regular**. Jundiaí: Editora Paco, 2012.

CRÔ, M. L. **Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): Formação no Ensino Superior**. 2007

CUPOLILLO, M. V.; FREITAS, A. B. M. Diferença: condição básica para a constituição do sujeito. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. II, n. 2, p. 379-389, 2007.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: Rodrigues, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. 1ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006

DEWEY . **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1996.

DI PALMA, M.S. e *col.* **Educação inclusiva: Desafios para a formação de Professores**. 2006. Disponível em < www.cedu.ufal.br/.../OS%20DESAFIOS%20DA%20FORMACAO%20DE%20PROFES. > Acesso em 25/06/2010.

DUSSEL, E. **Ética da libertação, na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, Vozes, 2001.

ESPANHA. Conferência Mundial de Educação Especial, Salamanca. **Regras Padrões sobre Equalização de oportunidades para Pessoas com deficiências**. Salamanca, 1994/2009.

FALKEMBACK, E. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Universidade de Ijuí, ano 2, no. 7, jul/setembro 1987.

FERREIRA, W. B.; SILVA, J. F.; ASSIS, O. C. D. e SANTOS NETO, M. G. **Crianças com deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança: um instrumento de defesa**. ONG Educação para Todos (Ed-Todos- www.edtodos.org.br). 2002.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cad. CEDES** vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998

_____. Inclusão X Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. Summus Editorial, São Paulo. 2006, pp. 211-238.

_____. e MARTINS, R. C. **De Docente para Docente Práticas de Ensino e Diversidade na Educação Básica** (2007) da ARTMED

FIORI, E.M. Conscientização e Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.3-10, 1986.

FLORIAN, L. *et al.* What can national data sets tell us about inclusion and pupil

achievement? **British Journal of Special Education**, London, v. 31, n. 3, p. 115-121, Sept. 2004.

FONSECA, V. Tendências futuras da Educação Inclusiva. In: Stobäus, Claus Dieter, Mosquera, Juan José Mouriño (orgs). **Educação especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre. EDIPUCRGS, 2004.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, C. R. Subjetividade, poder e diferença: marcas de mulheres-professoras em escola especial. In: EIZIRIK; M. F. ZANELLA, A. V. (Org.). **Revista de ciências Humanas**. 1 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999, v.1.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n.116

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, New York, v. 1, n.1, p. 69-86, 1990.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1969.

_____, M. (1973). **Eu, Pierre Riviere, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão** (3.ed.). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985

_____, Michel. **A História da Loucura na Idade Clássica**. 1997. São Paulo, Perspectiva.

GACHET, S. **A massa invisível**. Cadernos online. 2008. Disponível em: www.discutireducacao.blogspot.com.

GARCIA, R. M.C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista brasileira de educação especial**, Ago 2011, vol.17.

GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disp. Em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acessado em nov./2003.

GLAT, R. & PLETSCH, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, nº 29 anos 10, p. 3-8, 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GONZÁLEZ, J.. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONZÁLEZ, E. A Educação Especial: conceito e dados históricos. In: GONZÁLEZ, E. (Org.). **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

GUENTHER, Z. C. O Aluno Bem Dotado na Escola Regular: celebrando diversidade, incluindo diferenças. In: **I Seminário de Inclusão de Pessoas com altas habilidades**. CEDET/ASPAT – Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2002. Disponível em: <http://www.dokeos.seed.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legislacao/artigo_7pdf>.

HAYASHI, M. C. P. I. **Relatório científico final: 2001** – FAPESP- Proc.98/096328

_____, **Entrevista com Professora Cristina Hayashi**. Acesso em 25/07/12 Disponível em : <http://www.clickciencia.ufscar.br/portal/educacao20/entrevista1_detalhe.php>

HARGREAVES, H.. **Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010

HORNBURG, N., SILVA, R. da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICGP**. Vol 3. jan-jun/2007.

JONES, F. G. A Highway to Open Learning in Australia: A Distance Education Network Typology. *IREE Monitor*, March.1990.

KEEFE, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. **Teaching Exceptional Children**, New Jersey, v. 36, n. 5, p. 36-42, 2004.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação das políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial out. 2006.

LIMA, F. J. Ética e Inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, L. e A. R. e. col. (Org.). **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

LIMA, M. E. E.Torres. Psicologia. In **Revista Belo Horizonte**, v. 9, n. 13, p. 76-88, jun. 2003.

LÓPEZ SEGRERA, F. Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos. IN: LÓPEZ SEGRERA, F. **Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006, p. 21-106. Disponível em www.cede.unicamp.br

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de Professores de Educação Física que atuam com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência Auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p.195-210, 2003.

MACEDO, E. Por uma política da diferença: o que está em pauta em nossas políticas educacionais? **Cadernos de Pesquisa**. 2006.

MACHADO, O. V. M. Pesquisa Qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo, Editora UNIMEP, 1994.

Mc LAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

MAINGUENEAU, D. L'analyse du discours et ses frontières. In: **Revista Eletrônica Marges Linguistiques**, nº 9 . Acesso em: < <http://www.marges-linguistiques.com> > maio de 2005

_____. Dominique. **O contexto da obra literária**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Introduction. In Revista Eletrônica **Margos Linguistiques**, nº 9. Acesso em : < <http://www.marges-linguistiques.com> > maio de 2005

_____. A noção de hiperenunciador. Trad. Fabio C. Montanheiro & Roberto L. Baronas. In: **Revista Polifonia nº 10** – Mestrado em Estudos de Linguagem – Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

_____. A noção de hiperenunciador. Trad. Fabio C. Montanheiro & Roberto L. Baronas. In: **Revista Polifonia nº 10** – Mestrado em Estudos de Linguagem – Universidade Federal de Mato Grosso, 2005 .

MALLOY, CHENEY E CORMIER. Interagency Collaboration and the Transition to Adulthood for Students with Emotional or Behavioral Disabilities. **Education and Treatment of Children**, 21. 1998.

MANJÓN, D. G. VIDAL, J. G. **Educación Especial – Temario de oposiciones** – Vol II. Madrid: Editorial EOS, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, C. D., MOSQUERA, J. J. M. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**.

2ed : EDIPUCRS. 2004.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26/27 p.149-158,1990/1991.

_____.O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, L. A. R.(orgs). **Educação Especial**. Natal: EDUFRN, 1997.

MARTINS, L. A. R. e col. [org.]. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: DE JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR S. L. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

MOREIRA, L. C., BAUMEL, Roseli C. R.C. Currículo em educação especial: Tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137. 2001. Editora da UFPR.

MOREIRA, A. F., e SILVA, T.T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez,1994.

MRENCH, L. M. (Universidade de São Paulo)-**A Educação Especial no Brasil**. 2006.
Disponível em: http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_09AEducacaoEspecial.htm

NEGRINE, Airton S. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

OLIVEIRA, M. M. N. S. e *col.* Inclusão na Educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P. PAULINO, M. M. (orgs.) **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, I. A. Saberes imaginários e representações. In: MARTINS, L. A. R. e *col.* (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso - Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis:Vozes, 1996.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

PACHECO, J. A.. **Estudos Curriculares – Para uma Compreensão Crítica da Educação**. Porto: Porto Editora, (2005).

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3 ed. Tradução Eni Pucinelli Orlandi [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a.

_____. Papel da Memória. IN: ACGARD, P. et al.(org.). **Papel da memória**. TRad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. A análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.), **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux** (pp. 61-105). Campinas, SP: Unicamp. 1983.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1988.

PETRI, V. **Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60**. 2010. Disponível em <http://www.4shared.com/office/LWvQnyW8/2010_1207__PETRI_V_Michel_Pch.html#Imebz0zVKw5tYljr.99>

PINHEIRO, H. L. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. In: Silva, S. e Vizim, M. (orgs) **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L. A. R. e col. (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

PINTASSILGO, J. (2002). **Ser professor de liceu no Estado Novo português**. O discurso dos professores na imprensa pedagógica. *História da Educação*, 6 (12), 17-37.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24-25, p. 73-81, 2003. Disponível em: <<http://www.spef.pt>>. Acesso em 10 nov. 2008.

RODRIGUES, D. Dez idéias mal feitas sobre educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

ROLDÃO, M.C. “Diferenciação Curricular e Inclusão”, in: David Rodrigues (Org.) **Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade**. Porto Editora, Porto. 2003

SACRISTAN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. As origens da modalidade de currículo integrado. In:_____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.9-23.

SANTOS, B. S. **Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos**. 1995. Disponível em: <<http://ww.dhi.uem.br/jurandir/jurantir-boaven1.htm>>. Acesso em: 05 mai. 2007.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: Santos, M. P dos.; Paulino, M. M. (orgs.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SARGENTINE , Vanice **A espessura histórica na análise do discurso**. Disponível em< <http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/VANICE%20SARGENTINI.pdf>> Acesso em 20 jul 2012.

SILVA, T. T. S. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. **Uma introdução às teorias do currículo** 3ª edição 1a. reimpressão - Belo Horizonte: Autentica, 2010

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, D (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUSA, S. Z.L. e PRIETO, R. G. Educação especial. In: **Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Thereza (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p.123-136.

SOUZA, S. V. A pesquisa colaborativa como possibilidade para a construção da escola inclusiva. In: **Congresso Brasileiro Interdisciplinar Educação Especial**, 5., 2009. Londrina, 2009, p. 399-406.

SOUZA, J. (Org). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

TAILÂNDIA. **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos**. Jomtien, 1990.

THOMAS, A.S. A inclusão no ensino superior: discursos e representações sobre alunos com necessidades especiais nas IES comunitárias do Rio Grande do Sul IN: REUNIÃO ANUAL SBPC, 58º, 2006. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2006.

TOLEDO, E. H. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Dissertação de mestrado**. Programa de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILELAS, J. **Investigação: o processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo Ltda, 2009.

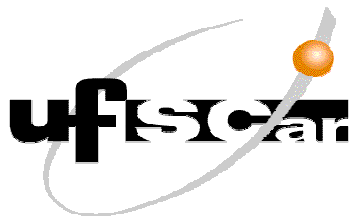
VITALIANO, C. R. Análise da Necessidade de Preparação Pedagógica de Professores de Cursos de Licenciatura para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.13, n. 3, Marília, 2007.

XAVIER M. A. V. **Vamos voltar ao assunto invisibilidade das crianças com deficiências** Traduzido por Maria Amélia Vampré Xavier.2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

**APÊNDICE A: REQUERIMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA TRABALHO DE
CAMPO E OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL**
Via Washington Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/Fax (16) 3351-8357
e-mail: edufscee@ufscar.br
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP - Brasil

São Carlos, 11 de Maio de 2010

A/C do Sra/Diretora: X.Y.W.

Escola: Escola Estadual de ensino Fundamental e Médio K.W.Y.

Venho através deste solicitar de V. S^a autorização para observar e posteriormente entrevistar os docentes que estão ministrando aulas no ensino comum para alunos com deficiências.

Gostaria de salientar que esta solicitação é parte do meu trabalho do doutorado intitulado:

**OLHARES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM.**

No Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/SP.

Certo de poder contar com a vossa atenção no pronto atendimento desta, reitero meus protestos de estima e consideração.

Att. Vanderlei Balbino da Costa

Ddo. do PPGEES/UFSCAR

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Via Washington Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/Fax (16) 3351-8357
e-mail: edufscee@ufscar.br
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP - Brasil

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

D1, você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado sob o título ***“Olhares Docentes sobre a Inclusão Escolar dos Estudantes com Deficiência na Escola Comum”***, a qualquer momento antes da conclusão desta você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os objetivos desse estudo são:

- Identificar as concepções docentes sobre a inclusão escolar dos(as) estudantes deficientes incluídos(as) no ensino regular nas escolas da rede básica;
- Analisar as concepções docentes sobre o processo de inclusão escolar destes estudantes.

Sua participação neste estudo consistirá em:

- Permitir observações registradas pelo pesquisador em diários de campo para uso exclusivamente acadêmico-científico;
- Conceder entrevistas semi-estruturadas nas quais o pesquisador irá procurar identificar qual é a concepção docente sobre a Inclusão Escolar.

Cumpri-nos ressaltar que, de acordo com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, os riscos de sua participação serão mínimos, porém considerados pelo autor da pesquisa:

- Poderá haver algum inconveniente no momento das observações;
- Os(As) docentes observados(as) poderão sentir-se constrangidos(as) com a presença do pesquisador;
- O pesquisador se compromete, no momento das entrevistas, adequar o horário em conformidade com os dos(as) docentes.

No entanto, caberá ao pesquisador qualquer responsabilidade no que se refere aos danos morais e psicológicos que estão passíveis os sujeitos da pesquisa e poderá haver benefícios no sentido de melhorarmos as relações entre deficientes e não-deficientes no espaço escolar, bem como a percepção e respeito ao outro, independente de suas diferenças. Salientamos que seu nome e da instituição a que está vinculado serão ocultados garantindo sigilo absoluto. Você receberá uma cópia deste termo onde constam

os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo, agora ou a qualquer momento.

Vanderlei Balbino da Costa

(Estudante regular do PPGEEs/UFSCar, orientado pela Prof^a. Dr^a. Fátima Elisabeth Denari)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Carlos, ____ / ____ / ____.

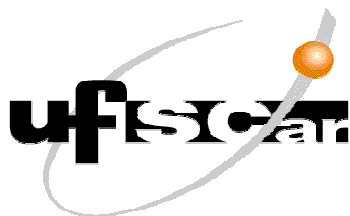
Nome do Sujeito da Pesquisa:

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

Nome do Responsável pelo Sujeito da Pesquisa:

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

(Quando o sujeito da pesquisa for menor de idade ou pessoa com discernimento prejudicado)

APÊNDICE C – QUESTÕES SULEADORAS DA PESQUISA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Via Washington Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676

Fone/Fax (16) 3351-8357

e-mail: edufscee@ufscar.br

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP - Brasil

Ao propor observar os docentes nas escolas onde os mesmos ministravam aulas para estudantes com deficiência, propomos também realizar entrevistas semi-estruturadas no sentido de investigar: Olhares Docentes sobre a Inclusão Escolar dos Estudantes com Deficiência na Escola Comum. Nesse sentido delineamos três aspectos centrais que sulearam nossas ações no momento da nossa investigação, a saber:

- Concepção e formação docente sobre inclusão escolar;
- Práticas pedagógicas: Expectativas e opiniões diversas dos docentes, sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino comum.
- Ocorrência e compreensão docente sobre o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum.

QUESTÕES

1. O que você entende sobre inclusão escolar e como você vê o processo de inclusão dos deficientes no ensino comum?
2. A escola em sua opinião está adaptada para a promoção dos estudantes com deficiência?
3. Atualmente, quais os limites desafios e possibilidades que a escola pública enfrenta par incluir as pessoas com deficiência?
4. Em sua formação inicial e continuada quais conteúdos da grade curricular do seu curso abordaram a questão das deficiências, bem como da inclusão escolar?

5. Como se deu sua Capacitação, preparação e habilitação para incluir esses estudantes com deficiência no ensino comum e Caso haja estudante com deficiência incluído na sala junto aos demais, você acredita que eles atrapalham o andamento da turma?
6. Enquanto docente como você avalia sua prática em sala de aula diante dos estudantes com deficiência?
7. Você faz adaptação no currículo, bem como nos conteúdos nas suas aulas, no sentido de facilitar o desempenho dos estudantes com deficiência?
8. Na sua prática, pedagógica, quais atividades os estudantes com deficiência podem e devem participar?
9. Como reagir diante da negativa dos pais de estudantes considerados normais quando há na sala estudantes com deficiência?
10. E o sistema educacional comum e a sociedade civil, o que devem fazer para que os estudantes com deficiência possam se sentir realmente incluídos na escola?

APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Via Washington Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/Fax (16) 3351-8357
e-mail: edufscee@ufscar.br
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

Notas de campo.

1. Identificação.

São Carlos, 17. de novembro de 2010.

Escola estadual de ensino fundamental e médio

Estudantes observados, características das deficiências.

Período vespertino.

2. Descrição das aulas.

Nesse dia houve as seguintes aulas: língua portuguesa, matemática, física, biologia, inglês e física. É relevante assinalar que nesse dia, os/as docentes ministraram todas as aulas, cujo período iniciou às 13h00 horas e encerrou às 17h45.

3. Procedimentos dos/as docentes.

A docente iniciou a aula, fez a chamada, e em seguida determinou que todos/as na aula de língua portuguesa elaborasse uma redação que discutisse sobre um tema livre, ou seja, aos/as estudantes ficaram livres para escrever sobre o tema de seu interesse pessoal. Embora sendo estudantes do ensino fundamental, notei que os/as estudantes encontraram muitas dificuldades para a elaboração desse texto proposto pela docente que atua na escola ministrando o componente curricular de língua portuguesa.

Nessas aulas, notei que os procedimentos dos/as docentes, não contribuem para o processo de escolarização de todos/as principalmente se observarmos que há na escola e por

assim dizer, estudantes com deficiência matriculados no ensino comum e, que precisa de um acompanhamento mais sistematizado. Penso que diante do que observamos, os/as docentes contribui para que os/as estudantes com deficiência tende a cair num processo de exclusão que ousamos chamar de invisibilidade social e educacional. Notei nessas aulas que o procedimento dos/as docentes poderia se voltar para a efetiva inserção dos/as estudantes com deficiência no ensino comum, através de uma ação cooperadora, envolvendo estudantes com e sem deficiência a trabalharem juntos.

Ainda sobre os procedimentos dos/as docentes em relação aos estudantes com baixa visão, e aos que são deficientes visuais totais percebemos uma carência de recursos didáticos acessíveis para que esses/as estudantes com essa limitação visual possam melhor acompanhar o desenvolvimento das aulas. Isso se evidenciou também com os/as estudantes surdos/mudos que se utilizam da língua brasileira de sinais "Libras", mas que depara-se com dois limites; De um lado os/as docentes não são alfabetizados em Libras; de outro esses/essas docentes ministram suas aulas na lousa ou de forma expositivo, impedindo que os/as mesmas possam se inteirar das aulas e dos conteúdos que está sendo ministrado.

Penso ser necessário esclarecer aqui que ao ministrar suas aulas de forma expositiva/oral, os/as docentes comentem alguns processos de exclusão, pois os/as estudantes que são deficientes auditivos não são alfabetizados na língua portuguesa, nem na leitura labial, porém os/as estudantes só lêem Libras.

Sobre o procedimento dos/as docentes bem como da forma que o sistema educacional vem conduzindo a inclusão me deparei com alguns problemas, pois se de um lado não há na escola materiais adaptados, planejamentos flexíveis e adaptação dos currículos as diferentes deficiências conforme nos alerta González (2007) Por outro os/as docentes a meu ver também não estão preparados para enfrentar esse desafio: atuar no ensino comum ministrar aulas para estudantes com deficiência, incluir todos/as sem excluir e marginalizar.

4. Análise das aulas.

Nossa análise nessa aula é a de que os/as estudantes com e sem deficiência encontram muitas dificuldades não só para escrever, redigir um texto, mas sim também para interpretar aquilo que escrevem.

No decorrer das aulas, consegui identificar um aviltante processo de invisibilidade sócio educacional junto aos estudantes com deficiências, pois no durante as aulas não consegui perceber em nenhum momento que os/as docentes se aproximassem dos estudantes com deficiência visual e auditiva para saber se eles/as tinha ou não alguma dificuldade.

A invisibilidade observada nessas aulas pode ser detectada quando uma das docentes me confessou que agora apenas no 7º mês do ano letivo ainda não havia percebido que em sua sala de aula há uma estudante com baixa visão, e outra com deficiência intelectual moderada.

Nessas aulas, consegui observar que se por um lado evidencia a árdua prática da invisibilidade socio-educacional, pelos docentes em relação aos estudantes com deficiência, por outro se evidencia ainda o origem de uma nova categoria que usamos chamar na sala de cooperação entre os/as estudantes com e sem deficiência, no sentido de não deixar que esses/as com limitações sejam totalmente excluídas no processo de ensino e de aprendizagem.

No decorrer dessas aulas, consegui identificar que a escola que temos na Era da Inclusão é um tanto quanto falseada, pois ao que nos parece atualmente nessa escola um modelo integrativo que o notadamente criou na esfera educacional dois tipos de estudantes: uns com necessidades educativas especiais e outros com necessidades educativas normais.

5. Observação das aulas.

Ao propor fazer um período de observação nessa escola, em especial, nessas aulas pude constatar que a prática docente é um tanto quanto incompatível ao processo de inclusão e escolarização dos/as estudantes com deficiência, pois o que consegui vivenciar foi falta de, atitude educacional dos/das docentes que na pinha percepção pouca ou quase nenhuma atenção dispensa aos/as estudantes com deficiência matriculados no ensino comum na rede pública estadual.

Obviamente não intencionamos aqui culpar os/as docente por essas ações pouco educativa, afinal, há matriculado nessas salas cerca de 45 estudantes cujo faixa etária variam entre 13 e 15 anos. No decorrer dessas observações consegui identificar que há matriculado nessa sala de aula entre os 45 estudantes 3 com deficiência, sendo uma com deficiência física, moletante, uma com deficiência intelectual leve, e uma com baixa visão, essa só reconhecida por

uma das docente no 7º mês do ano letivo. Isso nos faz refletir sobre o processo de invisibilidade social que ainda se faz presente no sistema educacional.

Durante as observações, dessas aulas nessa escola, consegui identificar que a prática dos/as docentes não vem se configurando como uma prática libertadora, humana e humanizante, dada a distancia que há entre os/as estudantes com deficiência, com os/as docentes na perspectiva da inclusão.

No que tange a ação de cooperação entre estudantes deficientes e não deficientes, evidenciei uma ação humanizante, dada a boa relação de convivência entre os/as estudantes considerados normais e os estudantes com deficiência.

Quanto à categoria atitude social dos/as docentes, pude vivenciar diante da prática dos/as docentes uma quase total ausência desses/as em relação ao atendimento educacional dos deficientes quando me refiro ao processo de escolarização no ensino comum.

Nessas observações, obviamente temos clareza que um dos entraves a inclusão é a falta de preparação e qualificação docente na escola comum, cuja meta é o atendimento educacional dos/as estudantes com deficiência com eficácia e eficiência. No entanto sabemos que no atual modelo de ensino que ainda é seletista, excludente e conservador, isso ainda se configura como um problema principalmente por se tratar de uma escola cujo planejamento é inflexível, o currículo é homogêneo para todos os estudantes e os conteúdos são uniformes, quando se todos aprendessem da mesma forma, no mesmo ritmo, em fim, ao mesmo tempo.

Ao observar essas aulas, quando da nossa inserção em lócus, utilizamos como instrumentos de coleta dos dados do diário/notas de campo que de acordo com Bogdan e Bicle (1994) e Fokenbach significa: citá-los??

É relevante salientar nessas observações que de posse desse instrumento de coleta dos dados conseguiremos traçar uma análise sobre a prática dos/as docentes que estão na sala de aula ministrando aulas para estudantes com e sem deficiência no ensino comum.

Nessas minhas observações, identificamos um paradoxo, de um lado o processo de inclusão é inevitável que precise a meu ver ser efetivado; de outro há uma árdua crítica dos/as docentes que alegam não estar preparados/as para a promoção da inclusão. Isso nos faz refletir sobre outro processo: o da invisibilidade social entre os/as estudantes com deficiência, pois o que

consegui observar no decorrer dessas aulas foi uma quase total urgência desses/as diante dos/as estudantes com deficiência no ensino comum.

Ao tentar observar as aulas de educação física escolar na quadra de esportes, notei que esse processo de invisibilidade socioeducacional se configura bem mais acentuado, pois nas várias aulas observadas, presenciamos que os/as docentes ao levar os/as estudantes considerados normais, para a quadra de esportes da escola os/as estudantes com deficiência física, visual e intelectual, permaneceram na sala de aula sem fazer absolutamente nada. Fiz questão de ficar ali com elas, pois assim como elas eu também não fui convidado a ir para a atividade física que a docente propos.

Nessas observações, até concordamos com a síndrome do discurso de que os/as docentes não estão preparados para a promoção da inclusão, no entanto, notamos que há por parte dos/as docentes poucos envolvidos com esta causa, claro, que não é só dos/as docentes, mas sim de todos os seguimentos da unidade de ensino. Ao que nos parece, em nossas observações falta aos/as docentes uma veemente falta de atitude social, em relação aos/as estudantes com deficiência.

Soma-se a isso a nosso ver a falta de compromisso político, educacional para com a educação; falta também competência pedagógica para lidar com o diferente/deficiente; em fim, falta aos/as uma ação libertadora humana e humanizante, pois a inclusão está aí, não como um empecilho, mas como um desafio a ser enfrentado pelo sistema, pelos gestores pelas escolas e por assim dizer pelos/as docentes, mentores principais do conhecimento científico e do saber elaborado em todos os níveis do ensino comum.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS EM SERES HUMANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br

<http://www.propq.ufscar.br>

Parecer Nº. 354/2010

CAAE: 0075.0.135.000-10

Título do projeto: Prática e concepção docente acerca da inclusão escolar: olhares e percepções nos diferentes níveis de aprendizagem

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 – Educação

Pesquisador Responsável: VANDERLEI BALBINO DA COSTA

Processo número: 23112.002351/2010-42


Grupo: III

Conclusão

As pendências apontadas no Parecer nº. 304/2010 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.** Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
 - O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
 - O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
 - Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
 - Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.
- São Carlos, 7 de outubro de 2010.


Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar