

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Danieli de Vargas

**NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM CONTEXTOS DE
IN/EXCLUSÃO ESCOLAR**

Porto Alegre
2º Semestre
2018

Danieli de Vargas

**NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM CONTEXTOS DE
IN/EXCLUSÃO ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada(o) em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Luciane Bresciani Lopes

Porto Alegre

2º Semestre

2018

Danieli de Vargas

**NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM CONTEXTOS DE
IN/EXCLUSÃO ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título
de Licenciada(o) em Pedagogia.

Aprovado em 07 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Liliane Ferrari Giordani - UFRGS

Bianca Ribeiro Pontin - UFRGS

Luciane Bresciani Lopes - UFRGS (orientadora)

"Todas as coisas foram feitas por intermédio dele, e, sem ele, nada do que foi feito se fez"

João 1:3.

Agradecimentos

Me pergunto, como começar? Como demonstrar em palavras esse sentimento que transborda ao lembrar de todos vocês? Como fazer com que sintam-se contemplados em minha escrita? Se é que sou capaz de cumprir tal expectativa.

Em primeiro lugar, quero reconhecer que não estou e nunca estive sozinha. A cada inspiração ao longo desses 23 anos, estive na presença de alguém que me fez e me faz estar aqui. Aquele que me viu a substância ainda informe (Salmos 139:16), aquele que me criou e soprou o fôlego de vida em minhas narinas (Gênesis 2:7), aquele que era, que é e que há de vir (Apocalipse 1:8), Jesus, o meu Senhor. Eu, de fato, não estaria aqui se a misericórdia de Deus não se renovasse a cada manhã em minha vida. Ele é o início de todas as coisas.

É graças a esse Deus, terno, zeloso, singular, que faço parte da família Vargas. Família que lutou por mim antes mesmo de eu nascer, família que me amou mesmo quando eu não era (e nunca fui, na visão da escola ao menos) a melhor da turma, família que me apoiou quando decidi mudar e recomeçar. Família que nunca exigiu que eu fosse outra, que me aceitou com meus medos de crescer, com minhas inseguranças, com meu sono consumidor (inclusive na época de prestar vestibular). Família que enxerga em mim muito além daquilo que a minha própria visão me permite ver. Que sempre esteve unida, unida em situações onde nenhum de nós, sozinhos, conseguiríamos passar. Família que, de bicicleta ou de carro, sempre foi em busca do melhor para a minha educação e saúde. Que nunca mediu esforços em me ver feliz, que nunca teve medo em me dizer não e me mostrar onde precisava melhorar. Que me ama incondicionalmente, que me faz trilhar o caminho da benção, que me prepara para algo cada vez maior. A essa família eu devo tudo o que tenho e sou: pai (Paulo), mãe (Elisabete), irmã - a melhor que eu poderia ter - (Patrícia), cunhado e irmão mais velho (Bernardo), namorado e melhor amigo (André), avós (Neraci e Antoninha), avôs (Atalíbio e José), tios, tias, primos e primas. A vocês minha eterna gratidão.

E então mais uma vez me volto a Deus e agradeço por Ele ter permitido que eu encontrasse ainda na minha primeira infância e também durante as mudanças da vida (que, garanto, não foram poucas) pessoas que, assim como a minha família, tornaram a caminhada mais leve e segura. Colegas de trabalho, amigos e amigas que me ensinaram a me doar mais, me deram a mão e acreditaram em mim. Me deram forças para continuar, me levaram para mais perto de Deus, oraram por mim e torceram pelas minhas conquistas. Eu serei

eternamente grata a cada uma de vocês: Raquel, Letícia, Isabela, Pietra, Aline, Gabriela, Renata, Vitória, Jéssyca, Morghana, Camila, Ana, Sanara, Débora, Helen e Paula.

Ao longo da minha formação, encontrei pessoas que foram essenciais para o meu aprendizado como profissional da educação, dentre as quais está a coordenadora do grupo de pesquisa do qual fiz parte desde o início da faculdade, primeira orientadora deste trabalho, e principal responsável pelo meu crescimento e amadurecimento dentro do curso de Pedagogia: Adriana da Silva Thoma.

Que responsabilidade é falar sobre ela, que honra é tê-la conhecido, que privilégio é ter vivido ao lado dela e assim ter a oportunidade de aprender um pouco mais sobre a vida, sobre a educação, sobre os surdos, sobre os Estudos Culturais e Foucaultianos. Foi uma das minhas primeiras professoras durante o curso, a primeira orientadora, a que permanecerá intacta em minha memória. Suas histórias, seus ensinamentos, sua risada, seu bom-humor, sua tranquilidade, sua força e seu entusiasmo, fazem hoje parte daquilo que me constitui. Quero agradecer por me incentivar a entender os olhares que mancham e dizer que o teu olhar marcou o meu de uma forma tão única e verdadeira que me faltam palavras para descrever. Obrigada, Adri, por me proporcionar tantos aprendizados, por se preocupar comigo, por nos últimos encontros se doar de uma forma tão sincera, por me ouvir atentamente, por me acalmar e demonstrar que é possível fazermos uma nova educação. Obrigada por ter sido a melhor primeira orientadora que eu poderia ter! Que este trabalho possa, de alguma forma, retribuir tudo aquilo que aprendi ao seu lado.

Agradeço também as professoras Liliane e Bianca, que compõem a banca examinadora deste trabalho, pela leitura atenta, por aceitarem fazer parte deste momento tão importante. Me sinto honrada por compartilhar minha escrita com vocês! Obrigada!

E para finalizar, não poderia deixar de lembrar daquela que no momento mais desafiador do curso, estendeu a mão e me disse: "Nós duas, juntas, vamos conseguir." Minha gratidão por ti transborda pelos olhos. Obrigada querida, amada e mais nova orientadora Luciane Bresciani Lopes. Sem sombra de dúvidas, se não estivesse ao meu lado, segurando a minha mão e acreditando em mim, eu não teria conseguido chegar aqui. Tua força e dedicação são admiráveis e inspiradoras a mim. Estarás sempre presente em minha memória, principalmente ao lembrar deste momento de formação. Obrigada por tanto, Lu!

RESUMO

Quais as experiências docentes são narradas em contextos de in/exclusão escolar? Esta é a questão central deste trabalho, cujo objetivo geral é conhecer e analisar narrativas de experiências docentes nos contextos da in/exclusão escolar, produzidas pela pesquisa "Inclusão, Subjetivação e Governo das Diferenças na Educação", desenvolvida pelo grupo de pesquisa SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades. Para cumprir com o objetivo proposto, adotei como estratégia metodológica conhecer narrativas docentes produzidas nas atividades propostas pelo grupo SINAIS ao longo dos anos de 2017 – 2018. No desenvolvimento desta pesquisa, afilio-me à compreensão dos conceitos teóricos desenvolvidos no campo dos Estudos Culturais em Educação, tais como in/exclusão, diferença e experiência. Como resultados das análises, agrupei o conjunto de narrativas, a partir das recorrências, em três grupos os quais chamei: experiências afetivas, experiências pedagógicas e experiências familiares. As experiências afetivas são aquelas narradas a partir de um vínculo estabelecido entre os docentes e os alunos, que marcam o fazer docente pela afetividade. As experiências pedagógicas aparecem como aquelas que estão imbricadas ao fazer da educação, com destaque para discussão sobre as adaptações curriculares. E, por fim, o que denominei experiências familiares se apresentam como a relação da escola e das famílias para a produção de uma inclusão para todos.

Palavras-chave: narrativas, experiência, in/exclusão, diferença.

ABSTRACT

What teaching experiences are narrated in contexts of school in/exclusion? This is the central question of this work, which the general purpose is to know and analyse narratives of teaching experiences in the contexts of school in/exclusion, produced by the research "Inclusion, Subjectivation and Government of Differences in Education", developed by the research group SINAIS: Subjects, Inclusion, Narratives, Alterity, Identities and Subjectivities (in Portuguese, "Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades"). In order to comply with the proposed purpose, I adopted as a methodological strategy to study the teaching narratives produced in the activities proposed by the SINAIS group over the years 2017 - 2018. In the development of this research, I join the understanding of the theoretical concepts developed in the field of Cultural Studies in Education, such as in/exclusion, difference and experience. As a result of the analyses, I gathered the set of narratives, from the recurrences, into three groups which I called: affective experiences, pedagogical experiences and family experiences. The affective experiences are those narrated from a bond established between the teachers and the students that mark the making of teaching through affectivity. The pedagogical experiences appear as those that are imbricated in the making of education, with emphasis on the discussion on the curricular adaptations. Finally, what I have called family experiences are presented as the relation of the school of families to the production of an inclusion for all.

Keywords: narratives, experiences, in/exclusion, difference.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	9
2 CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	13
2.1 Experiência, In/Exclusão e Diferença	13
2.2 Estratégias Metodológicas	20
3 NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS	25
3.1 Experiências Afetivas	25
3.2 Experiências Pedagógicas	27
3.3 Experiências Familiares	29
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	35
ANEXOS	39

1 APRESENTAÇÃO

"A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca." (LARROSA, 2002, p.21).

Início a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso – TCC a partir das minhas experiências, pois acredito que elas foram fundamentais para que eu escolhesse este curso de graduação e assim produzisse um novo olhar para a educação especial e inclusão escolar. Experiências que me passam, me acontecem e me tocam desde minha infância.

No primeiro semestre do curso, ao realizar a disciplina de Educação Especial e Inclusão, tendo Adriana da Silva Thoma, a primeira orientadora deste TCC, como professora, me interessei pela Educação Especial inscrita, dentro da perspectiva adotada pelo encaminhamento da disciplina, no campo dos Estudos Culturais. Acredito que um dos motivos que despertaram o meu interesse por esta área da educação é o fato de minha mãe, Elisabete, ser deficiente auditiva desde o meu nascimento. Devido a um tumor no cerebelo, ela teve como sequela a paralisia facial do lado direito, dificultando assim sua visão e audição direita. Como o tumor se desenvolveu durante a gravidez, desde que nasci a conheço com paralisia facial. Por muito tempo, não enxergava sua paralisia como algo que a tornava diferente dos demais. Eu a via apenas como minha mãe.

Além disso, quando nasci, minha irmã estava com 2 anos e 9 meses. Portanto, compartilhamos a mesma situação. Nós duas passamos a enxergar que minha mãe era diferente das demais pessoas em ambientes externos ao de casa, principalmente no ambiente escolar. Lembro-me de situações onde meus colegas me perguntavam o que ela tinha. Em alguns momentos tive paciência para responder, mas em muitos outros acabava me irritando por ouvir perguntas como aquelas a respeito de alguém que estava dentro da minha lógica de normalidade. São raras as lembranças que tenho de escolas e professoras(es) que demonstraram interesse e/ou realizaram alguma intervenção em situações como a que descrevi acima.

Enquanto cursava a disciplina citada anteriormente, comecei a compreender melhor o que é ser *diferente* e como minhas ações podem influenciar na construção do sujeito, do outro, bem como proporcionam experiências neste processo de construção. Em um dos trabalhos que realizei, me deparei com inúmeras contradições pessoais, ideias construídas anteriormente que já não faziam sentido e que precisavam ser desconstruídas. Compreendia, até aquele momento, que a diferença poderia ser algo ruim, que gerava preconceito e afastamento e não era assim que via minha mãe. Mas hoje, a partir de leituras como Silva (2000), que explica que o diferente se constitui em oposição ao outro que não é/sou, penso na diferença como algo deste mundo das nossas relações com os outros. Acredito que esse foi o ponto de partida para eu querer ingressar na pesquisa “Inclusão, Subjetivação e Governo das Diferenças na Educação” desenvolvida pelo grupo de pesquisa SINAIS¹: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades, do qual fiz parte por dois anos como integrante bolsista de iniciação científica².

O objetivo geral da pesquisa do grupo SINAIS foi investigar como a inclusão – entendida como um direito e um imperativo de Estado – se constitui como uma estratégia para o governo das diferenças através de processos de subjetivação que se dão a partir da educação. E, entre os objetivos específicos, conhecer e analisar narrativas sobre a diferença e os processos de in/exclusão produzidas por alunos, professores e gestores que atuam em instituições educacionais com experiências de inclusão. Para atender a esse objetivo específico, entre as ações da pesquisa, foi oferecido um curso de extensão: *Atendimento Educacional Especializado em escolas da rede privada de Porto Alegre*. A partir deste curso, incluindo também demais formações oferecidas pelo grupo de pesquisa às escolas e professores, foram produzidas narrativas de experiências docentes no contexto da in/exclusão escolar, as quais compõem o banco de dados da pesquisa.

O curso oferecido, solicitado pelos gestores das escolas privadas de Porto Alegre, foi promovido após o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul – MP/RS, através da Promotoria de Justiça Regional de Educação de Porto Alegre/RS, emitir a Recomendação N° 03/2017, que trata do Atendimento Educacional Especializado – AEE na

¹ O Grupo de pesquisa SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades iniciou suas atividades em 2008 e desde então vem produzindo conhecimentos através da problematização das estratégias que são utilizadas para a inclusão, subjetivação e governamento de sujeitos que compõem os chamados grupos em situação de exclusão, risco ou vulnerabilidade social. As pesquisas estão situadas no campo dos Estudos Culturais, Estudos Foucaultianos e Estudos Surdos em Educação. Informações disponíveis em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3079025401567038>> Acesso em 19 nov 2018.

² BIC/CNPQ

rede privada do município. As escolas que receberam recomendações do MP possuem matrículas de estudantes previstos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) e, segundo investigação realizada pela referida Promotoria, esses alunos não estavam sendo atendidos de acordo com as orientações legais vigentes em nosso país.

A PNEEPEI prevê que a escola regular deve promover o atendimento dos estudantes público alvo da educação especial, quais sejam: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, através do AEE, em salas de recursos multifuncionais, por professores com formação para esse atendimento, que devem atuar de forma articulada com o professor da classe comum. O AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas [...]” (BRASIL, 2008, p.11). Ademais, a PNEEPEI coloca que o AEE “[...] complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela [...]” (Idem).

Após a Recomendação às escolas privadas, o MP buscou parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FACED/UFRGS e com os grupos de pesquisa que tratam de políticas de inclusão e AEE para a realização de encontros com essas escolas. A primeira ação conjunta entre o MP e a FACED/UFRGS ocorreu no dia 23 de maio de 2017 com a realização do I Fórum de Apoio à Educação Inclusiva. Durante o Fórum, os gestores e representantes das escolas privadas presentes foram convidados para participar da pesquisa e, após solicitação, do curso de extensão: Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada de Porto Alegre/RS. Tendo como um dos objetivos durante o curso, através de rodas de conversa e entrevistas narrativas, conhecer e analisar as experiências de in/exclusão escolar na rede privada de Porto Alegre, foram produzidas narrativas docentes, as quais utilizo, parte delas, como materialidade analítica para o desenvolvimento desta pesquisa.

Dentre as ações desenvolvidas pelo grupo referido acima, destaco também a formação realizada em uma escola da rede Estadual do Rio Grande do Sul, localizada na região do Vale do Rio Pardo, que atende alunos surdos e demais sujeitos que compõem o

chamado público alvo da educação especial. Durante os encontros com as/os docentes da escola, foram produzidas cartas, trocadas entre os participantes, com o objetivo de compartilharem entre si experiências que tiveram ao longo de suas trajetórias como docentes neste contexto de educação. Ao todo foram produzidas 24 cartas, que também compõem o banco de dados do grupo de pesquisa.

A partir do contato com as narrativas produzidas no curso AEE e na formação de professores da referida escola Estadual, delimitei a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais experiências docentes são narradas nos contextos de in/exclusão escolar?* Sendo essa a questão central da pesquisa, o objetivo geral consiste em: *conhecer e analisar narrativas de experiências docentes nos contextos da in/exclusão escolar.* Diante da questão central, destaco como estratégia metodológica as narrativas docentes produzidas nas atividades propostas pelo grupo SINAIS ao longo dos anos de 2017 – 2018, pela pesquisa já referida. Para cumprir com tal objetivo, filio-me à compreensão dos conceitos teóricos do campo dos Estudos Culturais em Educação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, organizei a escrita deste TCC nos seguintes aspectos: 1) *Caminhos Teóricos Metodológicos*, onde me dedico a contextualizar as articulações que realizo no presente trabalho com os Estudos Culturais em Educação e apresento os caminhos metodológico das produções das narrativas analisadas e 2) *Narrativas sobre experiências*, no qual desenvolvo análises realizadas a partir das narrativas produzidas pela pesquisa do grupo SINAIS, com foco na questão da experiência.

2 CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho sobre narrativas de experiências docentes no contexto da in/exclusão escolar está vinculado ao campo dos Estudos Culturais, a partir de onde desenvolvo as noções de experiência, in/exclusão e diferença. Neste capítulo apresento, no primeiro momento, os conceitos utilizados, bem como, as políticas educacionais brasileiras na perspectiva da Educação Especial e em seguida as estratégias metodológicas utilizadas para cumprir com o objetivo geral deste trabalho.

2.1 EXPERIÊNCIA, IN/EXCLUSÃO E DIFERENÇA

A partir do objetivo geral, onde me proponho em conhecer e analisar narrativas de experiências docentes nos contextos da in/exclusão escolar, filio-me ao Larrosa (2002) para compreender a noção de *experiência*; enquanto para os conceitos de *in/exclusão* e *diferença* utilizo Lopes (2007) e Silva (2000) como aporte teórico.

Sobre *experiência*, Larrosa (2002) nos adverte ao dizer que se pensarmos em informação como experiência, estamos equivocados. Pois, segundo o autor, a informação é o oposto de experiência. Ele igualmente afirma que pelo fato de adquirirmos muitas informações a respeito de algo, cancelamos as possibilidades de se produzir o que ele denomina experiências. Larrosa (2002, p. 21) afirma que a “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

O sujeito da experiência é sensível ao que lhe acontece, produz afetos, permite-se acontecimentos não previamente planejados. Está aberto a novas situações, é receptível. Nem sempre permanece firme, não se define por sucessos, poderes ou fracassos. É “[...] um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera.” (LARROSA, 2002, p. 25). Enquanto o saber da experiência é o que adquirimos no modo como alguém responde ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como damos sentido ao acontecer que nos acontece.

Sobre os processos de *in/exclusão* escolar, compreendo, conforme Lopes (2007) que ambos são invenções do nosso tempo. Onde a escola, sendo um dos “[...] locais de cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito [...]” (ANDRADE, 2012, p.174), tem por

garantia o apoio legal através daquilo que as leis e os reguladores sociais determinam. Sendo assim, a instituição escolar sente-se livre para classificar os alunos " [...] entre aprendentes a não aprendentes e entre interessados e desinteressados [...]" (LOPES, 2007, p.12-13), provocando assim a criação dos: incluídos e excluídos, ou seja, na produção da inclusão se produz exclusão.

Destaco também, a partir de Lopes (2007), a dependência necessária entre ambos os processos, uma vez que, se há alunos classificados como incluídos, há aqueles que fazem parte dos excluídos. Igualmente se pensarmos que se não houvessem alunos excluídos, não haveria a necessidade de criarmos a inclusão e com ela, leis e regulamentos que sustentam esse processo. Por isso ao me referir a ambos processos, faço uso do termo *in/exclusão*, pautada na autora referida anteriormente.

Nos aspectos políticos que permeiam este trabalho e estão imbricados aos processos de in/exclusão apresento os movimentos legais para a produção de uma educação inclusiva, pautada principalmente em Kraemer (2017) e nas atuais políticas públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Para dar início aos aspectos políticos, parto da compreensão de que "[...] em nosso presente a condução das condutas tem se efetivado pela proliferação de discursos que posicionam a inclusão como uma verdade de nosso tempo [...]" (KRAEMER, 2017, p. 144). A partir desta compreensão, de que a inclusão se torna verdadeira conforme os discursos políticos, por exemplo, se posicionam ao seu favor, questiono: Qual a ideia de inclusão que se pretende com todos na escola? O que está por trás dessa intenção? Na ideia de que os sujeitos da educação especial sejam capazes de ingressar no meio educacional, social e econômico, as leis, enquanto regulamentos sociais, são necessárias para que se garanta o acesso à diferentes espaços sociais. A escola, como principal meio para fazer com que os sujeitos desenvolvam suas habilidades, tornando-os a autônomos em suas ações e decisões, é visada pelas políticas para que a partir dessa instituição se inicie o processo de tornar o sujeito agente, consumidor dentro da sociedade. Mas o processo de desenvolvimento do sujeito não pode se limitar ao período da educação básica, pois a escola, em si, não deve ser o único espaço de participação desses sujeitos em nossa sociedade. Desta forma, são necessários dispositivos legais que tratam da obrigatoriedade de incluir todos os sujeitos, centrados no aprendizado ao longo de toda a vida, tal como a Organização das Nações Unidas – ONU (2006) prevê ao dizer que “[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades,

os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida[...].”

Kraemer (2017) em sua tese de doutorado: *A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira*, realizou um levantamento de documentos legais que tratam de apresentar o que ela chama de “[...] capilarização dos investimentos nas condições de participação, de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência.” (KRAEMER, 2017, p. 52). A apresentação dessas legislações objetiva compreender como a inclusão foi se constituindo como um imperativo. Na sequência, apresento um quadro sobre a produção destes dispositivos legais:

Quadro 1 - Documentos legais sobre a Educação na Perspectiva Inclusiva

<p>Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990).</p> <p>Dispõe sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.</p>	<p>Art. 3º Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade: [...] c) As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.</p>
--	---

<p>Declaração de Salamanca (1994)</p> <p>Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.</p>	<p>Acreditamos e Proclamamos que: [...] c) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; d) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.</p>
<p>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p> <p>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p>	<p>Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p>

<p>Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.</p> <p>Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.</p>	<p>Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que as pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.</p>
<p>Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.</p> <p>Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.</p>	<p>Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.</p>

<p align="center">Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)</p>	<p>[...] acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.</p>
<p align="center">Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011</p> <p>Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.</p>	<p>Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite: I - garantia de um sistema educacional inclusivo.</p>
<p align="center">Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015</p> <p>Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).</p>	<p>Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.</p>

Fonte: Kraemer (2017)

É possível notar que mesmo com todas as políticas apontando para a construção de um espaço inclusivo, prevendo adaptações curriculares, adaptações nos espaços físicos, temos ainda a necessidade de adjetivar a escola como inclusiva, o currículo e o espaço físico como adaptado. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 122),

Diante do quadro político que determina parte das condições de possibilidade para a emergência e a potência das práticas de *inclusão* em nosso país, torna-se urgente questionar os usos da palavra inclusão para se referir a um número cada vez maior e mais diverso de indivíduos a incluir ou já incluídos. Torna-se urgente, também, questionar os usos alargados da palavra *exclusão*, quando ela é entendida como “o outro da inclusão”. Nesse caso, *excluídos* refere-se àqueles que, de alguma maneira, são discriminados pelo Estado e/ou pela sociedade.

Pode-se então dizer que a educação não é compreendida como algo para todos. Se assim fosse, não seria necessário explicitar isso em forma de leis, pois todos os alunos estariam na escola aprendendo.

Mesmo com a formulação de legislações, não há garantia de que a aprendizagem ocorra. Estar incluído no espaço físico da escola é ainda uma construção do que pretendem os dispositivos legais. Apesar de estar previsto, dentro da escola há queixa, como observado dentro dos encontros com o MP, onde os professores continuam alegando que não há uma preparação, uma formação para receber esses alunos, mesmo 10 anos após da PNEEPEI (2008).

Por compreendermos a necessidade de políticas e regulamentos que garantam que esses alunos sejam incluídos, notamos que o conceito de *diferença* visto pela escola é aquela que discrimina, exclui e isola o sujeito que está fora da lógica de normalidade.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.73), *diferença*, em primeiro lugar, diz respeito não apenas aquilo que o outro é, como também diz respeito aquilo que o outro não é. Ou seja, ela, em um dos seus aspectos, produz diferenciação. Assim também o autor compreende que é algo que produzimos no mundo social e cultural, onde nós somos os responsáveis por sua produção e propagação. Somos nós que definimos as diferenças, que dizemos o que o outro é ou deixa de ser. Neste processo de diferenciar, acabamos também

produzindo os processos de in/exclusão, classificando e demarcando fronteiras entre "nós" e "eles".

No processo de in/exclusão, produzido a partir da diferenciação, dentro do contexto escolar, acabamos adjetivando a diferença como algo ruim, " [...] indesejada e apontada como uma condição vivida somente por alguns nominados e identificados como problemas, como exóticos, anormais, etc." (LOPES, 2007, p.12). Sendo que a diferença é poder ver o outro diferente de mim, pois me constituo diferente na presença do outro; " [...] é não ser o mesmo que o outro." (LOPES, 2007, p.23).

Ao lembrar da minha experiência com a minha mãe, compreendo que sim, somos diferentes. Pois eu não sou e não posso ser ela, assim como ela também não é e não pode ser eu. Essa compreensão se expande ao pensarmos em qualquer um, nós não somos o outro, não somos nossos professores, nossos colegas, nossos amigos, somos diferentes deles. E essa diferença é produzida no encontro com o outro, seja ele quem for. Não se trata de um documento, como o diagnóstico, se trata de um encontro, de uma relação que se estabelece - ou não - mas que marca a mim e a ele. A diferença é aquilo que é outro, não do outro, mas de nós.

A diferença é algo permanente da sociedade, portanto, presente também na escola. Somos constituídos por experiências, as quais são singulares a cada sujeito e também somos constituídos por narrativas, assim nos tornamos diferentes uns dos outros. É necessário que a escola, enquanto ambiente social que constitui sujeitos, possa compreender a diferença como parte da sua constituição, onde ao mesmo tempo em que temos que educar a todos, temos que educar a cada um. A ideia de educar a todos implica em assumir que não apenas o aluno público alvo do AEE precisa de um olhar sensível, pois aprende em outro ritmo. Todos os alunos aprendem em ritmos próprios, são diferentes uns dos outros, não há homogeneidade dentro de uma sala de aula.

2.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Como estratégias metodológicas, para atender ao objetivo deste trabalho, me propus conhecer e analisar os materiais que compõem o banco de dados do grupo de pesquisa SINAIS, do qual fiz parte como bolsista de iniciação científica entre os anos de 2015 – 2017. Os materiais analisados foram produzidos entre os anos de 2017 e 2018, sendo eles: 1)

narrativas orais transcritas, produzidas a partir do curso de extensão: *Atendimento Educacional Especializado em escolas da rede privada de Porto Alegre*, oferecido às escolas da rede privada de Porto Alegre, após o Ministério Público emitir a Recomendação 03/2017 e 2) narrativas escritas, cartas, produzidas a partir de encontros realizados em uma escola Estadual da região do Vale do Rio do Pardo, no Rio Grande do Sul.

Ao tratarmos sobre *narrativas*, contextualizo no decorrer dos próximos parágrafos o conceito compreendido por mim a partir de Andrade (2012), Silveira (2011), Thoma (2018) e também Larrosa (2002) ao escrever sobre *palavra*.

Assim como Larrosa (2002), acredito nas palavras e na força que possuem. Somos capazes de criar realidades a partir delas, e as utilizarmos com a intenção de produzir novas coisas, bem como elas também podem produzir algo em nós. Ao pensarmos, por exemplo, pensamos com palavras. Se há sentido ao que somos e ao que nos acontece, é também por meio de palavras que isso ocorre. Relacionamos palavras ao que vemos e sentimos, assim também de como vemos ou sentimos o que nomeamos. Por meio delas que a narrativa torna-se possível. Bem como, é ao fazer uso da narrativa que o sujeito, constituído "[...] a partir da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam [...]" (ANDRADE, 2012, p.174), tem a oportunidade de reinventar sua história, seu passado, revivendo sentimentos (Idem).

A narrativa permite, por meio de um processo, segundo Andrade (2012) e Lopes (2017), que os narradores, ao serem convidados a narrar, relembrem suas histórias e experiências, ao exporem, seja de forma oral ou escrita, aquilo que selecionaram. Produzindo assim novas interpretações, ressignificando suas próprias vivências. Segundo Silveira (2011, p.198) a narrativa é “um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas”.

As narrativas estão envolvidas em um processo em que os narradores são convidados a contar histórias de outras histórias, “como se fosse um espelho dentro de um espelho, uma reconstrução dentro doutra” (SILVEIRA, 2011, p. 207). Assim, os sujeitos se constituem de suas próprias narrativas e as tornam singulares, de modo que, apesar de referirem-se a um mesmo acontecimento, são interpretadas e narradas de diferentes modos,

por diferentes pessoas. Possibilitando assim, diferentes análises entre aquilo que foi vivido e contado.

Os materiais analisados neste trabalho foram produzidos a partir de duas diferentes propostas, as quais foram apresentadas anteriormente: narrativas orais transcritas e narrativas escritas por meio de cartas. Para atender a necessidade de apresentar como a produção dos dados, a partir de quais circunstâncias, é que desenvolvo os próximos parágrafos. Escrevo primeiramente sobre narrativas orais, para em seguida apresentar narrativas escritas por meio de cartas.

Como dito anteriormente, os docentes e gestores que participaram do primeiro contato entre MP e a FACED/UFRGS, em Maio de 2017, solicitaram e foram também convidados a participarem do curso de extensão, anteriormente referido, durante os dias nos dias 13 (quinta-feira) e 14 (sexta-feira) de julho de 2017, nos turnos manhã e tarde. O curso oferecido pelo grupo de pesquisa SINAIS, contou com a presença de 15 participantes, 14 representantes de diferentes escolas e um representante do SINEPE/RS - Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul. Durante este curso foram realizadas rodas de conversa e momentos de escrita a partir de temas disparadores. A primeira escrita foi proposta a partir das seguintes perguntas:

- ❖ O que é inclusão?
- ❖ O que é Inclusão Escolar?
- ❖ Quem são os sujeitos da educação especial e do AEE?

Após terem respondido as perguntas acima, foi realizada uma roda de conversa onde os participantes compartilharam suas escritas. Vale lembrar que durante os momentos da roda de conversa, após termos entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³ – TCLE e todos terem assinado, gravamos essas trocas e compartilhamentos entre nós e eles. As transcrições analisadas são, portanto, a respeito de todas as gravações produzidas durante o curso de extensão AEE.

A didática adotada pelo grupo de pesquisa, de escrever a partir de algum tema e posteriormente discuti-lo, permeou todo o curso, contudo nem sempre na ordem referida. A

³ Anexo – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

escrita que considero como principal, foi realizada à distância e desencadeada pela pergunta: "Quem sou eu diante da presença do outro? Estranho, anormal, com deficiência...?". Além de encontrarmos diversas respostas, encontramos diversas maneiras de respondê-la: uns trouxeram em formato de poema, outros de diário, outros em formatado das normas acadêmicas.

Posteriormente, no encontro da escola Estadual, referida anteriormente como o outro local onde foram produzidos dados para o grupo de pesquisa, a didática adotada foram as cartas. No total foram produzidas 24 cartas, entre os 24 participantes, dentre eles gestores e docentes, em dois encontros desenvolvidos na escola. Houve discussões e compartilhamentos, mas não foram gravados. Sendo assim, a análise do encontro deste local foi precisamente por meio de cartas e das escritas, produzidas por três integrantes do grupo de pesquisa, sobre as impressões da escola e do encontro. As cartas foram produzidas após realizarmos um sorteio com os nomes dos que ali estavam, para fazermos uma espécie de amigo-secreto. Esta escrita narrativa teve como disparador escrever sobre uma experiência marcante em sua trajetória enquanto profissional da área de Educação Especial.

Apresentado as questões metodológicas de produção dos dados da pesquisa, destacando o formato de organização das narrativas docentes que utilizei neste TCC, conforme o quadro:

Quadro 2 - Organização dos dados da pesquisa do grupo SINAIS

Local	Sigla	Participantes
Curso de Extensão: Atendimento Educacional Especializado em escolas da rede privada de Porto Alegre	AEE	Professora 1 Professora 2 Professor 3 Professora 4 Professora 5
Formação na Escola Estadual	EE	Professora 1 Professor 2 Professor 3

Fonte: a autora.

No próximo capítulo, ao apresentar as análises realizadas a partir das narrativas sobre as experiências docentes no contexto da in/exclusão escolar, subdivido as análises em três grandes grupos: Experiência Afetivas; Experiências Pedagógicas e por fim, Experiências Familiares.

3 NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo, apresento as análises das narrativas docentes produzidas pelo grupo de pesquisa SINAIS. Tenho por interesse mostrar como tais experiências estão imbricadas ao modo como a instituição escolar enxerga e aborda o conceito de diferença e os processos de in/exclusão. Para tanto, organizo as experiências narrativas em três conjuntos, quais sejam: afetivas, pedagógicas e familiares. Esses conjuntos foram formulados após leituras e agrupamentos de temáticos, conceitos e preocupações recorrentes na fala e escritas dos gestores e docentes do contexto escolar in/exclusivo.

3.1 EXPERIÊNCIAS AFETIVAS

Apresento, neste momento, narrativas de professores que foram marcadas por experiências afetivas, as quais são produzidas em um ambiente escolar onde, na chegada dos outros, estranhos e diferentes, produz a afetividade. As experiências com esses sujeitos demonstram que a diferença, como o estranhamento do outro que eu não sei quem é, produz marcas tão fortes que são levadas para a vida. Um afeto gerado no espaço escolar que se expande como marca na vida de todos. Tal como podemos notar em uma narrativa docente:

Não a reconheci, mas ela quando me viu, virou-se e disse: Professora! Pelo sorriso lembrei e abracei, quando abracei ela me disse: professora que saudade da escola, que saudade de vocês! Começou a chorar de emoção por estar neste espaço [escola]. (PROFESSORA 1 - EE).

Percebo aqui um afeto constituído por olhares, abraços e saudade, os quais constituem a experiência afetiva, por vezes, demonstra ser mais importante que o próprio compromisso com a sua aprendizagem, conforme observamos na fala de outro professor:

Enquanto profissional entendi que o mais importante na vida dos nossos alunos é estabelecer o vínculo e o afeto.(PROFESSOR 2 - EE).

Por mais que estas narrativas estejam vinculadas a um contexto onde o foco era falar sobre o público alvo do AEE, ainda assim nota-se a importância de construir essa relação com o estranho, anormal, diferente daquele produzida com os demais alunos. A afetividade “[...] aqui talvez possa ser entendido como parte de uma matriz de pensamento que olha para os alunos com deficiência como sujeitos que requerem atitudes de benevolência.” (THOMA, LOPES, SIQUEIRA, SANTOS, 2018, p.10). Como nos trechos selecionados, chamou a atenção uma poesia escrita por um dos participantes do curso AEE que a partir do questionamento: *quem sou diante da presença do outro?* Realizou o seguinte registro:

[...] Quem sou eu
diante do outro?
Amigo e curioso
Parceiro e generoso
Crente e amoroso [...]
E o outro diante de mim?
Vê um amigo até o fim. (PROFESSORA 1 - AEE).

Ser diferente marca tanto os sujeitos envolvidos em tal relação que este aspecto é levado para a vida. Neste sentido, é interessante atentar para outras questões que envolvem o comprometimento com a educação. Skliar (2017) chama a atenção para a necessidade de compreender que “[...] nossa responsabilidade, não a do outro, criar uma atmosfera de igualdade, um ambiente de hospitalidade para que qualquer um possa aprender a viver [...]”, ou seja, educar todos que chegam na escola.

Quando questiono a ideia de afetividade presente nas narrativas sobre as experiências docentes não estou me colocando contra essa forma de constituir a educação, pelo contrário, defendo que a escola é um lugar de afeto, mas afeto como elo entre aprender, ensinar, eu e outro, não como único resultado de uma relação que se quer, também, pedagógica. Neste sentido, escolhi a narrativa de uma professora que destaca a importância da afetividade na produção do aprendizado, segundo ela:

Acredito muito no afeto, no abraço, no acolhimento que contribuem com significado para o aprendizado e na convivência social. (PROFESSORA 2 - AEE).

Skliar (2017) atenta para o que ele chama de “combinação estranha”, qual seja, a necessidade de articular a ideia de ensinar a qualquer um se ocupando do cuidado com cada um. Segundo o autor, “[...] entre o *qualquer um* e o *cada um* tem uma diferença para ser trabalhada. O que significa ensinar para qualquer um, mas também que significa que cada um aprende de uma forma diferente”. E sobre essas formas de aprender de cada sujeito trabalharei na próxima seção a noção de experiências pedagógicas.

3.2 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

As narrativas docentes citadas abaixo aparecem marcadas por uma experiência pedagógica onde o fazer docente nos espaços de in/exclusão escolar é compreendido pelas atribuições do professor na rotina escolar. Nas narrativas foram identificados trechos que abordam uma maneira de pensar as ações pedagógicas, quando se referem aos alunos da educação especial, que não compreendem a diferença tal como Silva (2000), conforme apresentado anteriormente. São maneiras que relacionam, por exemplo, as atividades como adaptadas e também como inferiores, tal como pode-se ver em uma narrativa docente:

A Lia não acompanhava o conteúdo da série e tive que fazer atividades *diferenciadas*. Mas eu percebi que ela ficava um pouco 'chateada' com isso. Estar fazendo atividades '*inferiores*' a dos colegas. (PROFESSOR 3 - EE).

Nesse sentido, pergunto-me se essas atividades denominadas como adaptadas não são, em sua prática, atividades reduzidas. Produzidas pelos próprios docentes, onde um escolhe e pré-determinada o que o outro será capaz ou não de aprender. Afinal, quem 'adapta', seleciona aquilo que entra como conteúdo e também aquilo que sai. É importante o cuidado com a ideia de adaptar e flexibilizar, pois não se quer da escola apenas um espaço de integração entre os alunos, mas de inclusão de todos. Deste modo,

A Educação Inclusiva desafia-nos na direção da construção de uma escola aberta às diferenças, avançando da abordagem de integração – que previa a adaptação dos alunos à escola – para a da inclusão – que implica a revisão de condutas da instituição para atender tais alunos. (TRAVERSINI et all, 2012, p. 291)

Tanto nas atividades realizadas no curso AEE como também nos encontros na Escola Estadual, foram constantes os questionamentos sobre a *adaptação curricular*, que segundo os participantes, tratava-se como algo urgente na escola, e ainda destacaram a importância de tratar de “*plano de aula individualizado e dificuldades em agir diante de bloqueios emocionais.*”.

Essa experiência pedagógica é muito marcada pela necessidade de saber como realizar a adaptação curricular, como “dar conta” desse outro. Mesmo passado 10 anos da PNEEPEI (2008) o discurso pedagógico sobre não estar preparado para lidar com a inclusão é algo recorrente nas narrativas, produzindo uma experiência pedagógica pautada no desconhecimento do outro e nas dificuldades em lidar com ele. Neste sentido, ao voltar para o comprometimento com a educação de cada um, visando a aprendizagem de todos, adequar não é tarefa fim, mas um caminho para a promoção de ambientes mais inclusivos. Desta forma, destaco a narrativa de um docente, onde ele afirma que:

No contexto da educação inclusiva, que assumimos o compromisso de adequar práticas para favorecer o desenvolvimento da aluna, criando alternativas para que aprendesse com os outros, independentemente de suas dificuldades e/ou diferenças. (PROFESSOR 3 - AEE)

A partir desta fala afirmo a necessidade de entender a escola como um espaço onde a diferença se apresenta como potência, a inclusão deve ser responsabilidade de todos. No que tange as ações pedagógicas, Thoma, Kraemer e Acorsi (2017) no curso AEE destacaram a necessidade de compreender as práticas pedagógicas pautadas em:

Ações diversificadas – no sentido de atentar às necessidades dos alunos, considerando seus saberes e suas singularidades;

Ações flexíveis – para discutir a atual organização do planejamento pedagógico e propor outras práticas com o objetivo de atender às diferenças;

Ações articuladas – para que os professores das áreas e os generalistas, junto com a equipe diretiva, desenvolvam ações integradas de modo a favorecer as aprendizagens dos alunos, oportunizando momentos em que estes estabeleçam conexões entre os diversos conceitos aprendidos.

Não entendemos as experiências pedagógicas centradas na ideia de adaptação como ponto de chegada mas como algo permanente da escola. Relacionando-se com a compreensão do que é ser diferente. A adaptação ocorre promovendo a aprendizagem de todos. As ações destacadas pelas autoras reafirmam a ideia de que a inclusão não pode ser compreendida como algo pronto, mas um desafio dos espaços escolares. A partir destas reflexões, apresento na sequência o que chamo de experiências familiares para apresentar as narrativas docentes que tratam das famílias na produção da in/exclusão.

3.3 EXPERIÊNCIAS FAMILIARES

Nesta seção apresento a análise das narrativas sobre experiência familiar recorrentes nos dois espaços nos quais se deram a produção dos dados da pesquisa. Sobre a experiência familiar destaco dois aspectos: 1) a visão sobre a família como responsável pelos processos de aprendizado; e 2) as queixas sobre a inclusão apontada por responsáveis de alunos que não compõe o público alvo da educação especial. Para iniciar a escrita sobre as experiências familiares é importante destacar o lugar da família nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1996, segundo elas:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. (BRASIL, 1961)

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Quando redigida a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1961), a ideia de educação estava centrada na instrução dos sujeitos, a qual

poderia ocorrer nos lares e escola. Desta forma, observamos que a educação se restringia ao que ocorriam dentro destes espaços. Com as reformulações da LDB, em especial as ocorridas em 1996, a ideia de educação passa por outros aspectos da vida humana, inclusive pela noção de cidadania.

Ao pensar a educação como um dever da família e do Estado, em algumas narrativas docentes observamos a ideia de que uma educação de qualidade só é possível em contextos nas quais a estrutura familiar esteja articulado ao fazer escolar. Esta ideia é recorrente em falas como as dos professores que apresento a seguir:

Às vezes a família deposita todas as expectativas na escola. A família é a base, se a família não auxilia, só a escola não vai conseguir dar conta. Então tem muito esse peso, digamos, que a família coloca na escola e acha que a gente vai dar conta de tudo. Se não tiver o apoio em casa, infelizmente, às vezes *o aluno não progride porque ele precisa desse apoio. Não é só o professor da sala de aula, do AEE acreditar no aluno, a família tem que acreditar também.* (PROFESSORA 4 - AEE)

Mesmo que essa família não acredite eu vou ali todo o dia dar o meu melhor, eu vou olhar para essa criança de uma outra forma ou para esse adolescente. Eu acho que a gente ainda tem alguns anos para caminhar. Não vai ser essa força de lei, esse prazo que está esgotando que vai fazer. (PROFESSORA 5 - AEE)

Além da justificativa recorrente com relação à responsabilização da família que não participa no processo de ensino-aprendizagem, há também a ideia de que as demais famílias, dos alunos que não constituem o público alvo da educação especial estariam sendo prejudicados, quanto a qualidade da educação, pois os professores não exigiram da turma um rendimento esperado, segundo a narrativa de um professor:

Uma questão muito importante que a gente não pode negar, da pressão das outras famílias dos ditos ...normais..., como está o rendimento da turma; vocês não vão puxar menos essa turma porque A, B, Y ou Z tem alguma dificuldade. (PROFESSORA 5 - AEE)

Compreendo como importante a participação da família no desenvolvimento de qualquer criança. Mas, principalmente, quando responsabilizamos a família pelo fracasso escolar de algum aluno do público alvo do AEE, estamos produzindo espaços ainda mais in/exclusivos. São formas de responsabilizar o outro por um compromisso que na verdade é de todos, ou seja, da escola, da família e dos profissionais da educação. Ao tratar da ideia de in/exclusão produzida nos contextos escolares e na relação com a família, compreendo que essa se “[...] caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral.” (VEIGA-NETO, LOPES, 2011, p. 131).

Neste sentido, narrativas sobre a experiência familiar são marcadas pela justificativa do fracasso escolar, pelas dificuldades do sujeito e desorganização familiar, sem repensar as práticas pedagógicas. Ainda, em um sentido benevolente, os docentes e gestores dizem tentar fazer algo por esse aluno, por mais que a família não o faça, conforme apresentei nas citações anteriores. Para encerrar, destaco a importância da relação família-escola, de todos os alunos, firmando o compromisso pela educação. Educação essa que, retomando os conceitos apresentados nesta pesquisa, enxerga a diferença como parte da escola, aquilo que a constitui.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras e análises das narrativas docentes, neste momento, retomo a questão central da pesquisa, qual seja: *quais experiências docentes são narradas nos contextos de in/exclusão escolar?* e ao objetivo geral: *conhecer e analisar narrativas de experiências docentes nos contextos da in/exclusão escolar* para apresentar as considerações acerca deles. Com o intuito de mostrar as experiências docentes narradas nos contextos de in/exclusão escolar, apresentei as experiências em três principais grupos, são elas: afetivas, pedagógicas e familiares.

Entendo as *experiências afetivas* como aquelas que são narradas a partir de um vínculo estabelecido e fortalecido pelas relações entre os docentes e os alunos. As quais são vistas muitas vezes como primordiais para que haja aprendizagem. A afetividade é importante no processo de ensino-aprendizagem, mas não é o único compromisso dos docentes. O comprometimento com a educação deve ser levada em consideração, no sentido de que se espera desse vínculo não apenas a produção do afeto, como também a produção da aprendizagem.

Sobre isso, as autoras Thoma, Lopes, Siqueira e Santos (2018, p. 13), afirmam que as “[...] práticas pedagógicas ainda são fortemente sustentadas por condutas que se articulam a uma lógica de tolerância e, assim, os investimentos na aprendizagem, por vezes, ficam relegados a um segundo plano.”. Na mesma produção, as autoras destacam que “[...] pouco se fala sobre os processos de aprendizagem, embora o tema das adaptações ou flexibilizações curriculares seja mencionado [...]” por muitos professores quando convidados a falar sobre a educação in/exclusiva.

As *experiências pedagógicas* aparecem como aquelas que estão imbricadas ao fazer da educação. Ao enxergar um aluno como diferente, aquele que é estranho, os professores se questionam como educá-los? Como fazer com que aprendam e não estejam apenas incluídos em um espaço físico? As soluções iniciais são vinculadas às adaptações curriculares. Por vezes, podem ser classificadas como reduções curriculares, ao abrirem mão daquilo que é ensinado para o sujeito que não faz parte do público alvo da educação especial. Contudo, as adaptações mostram também uma vontade em tornar o espaço escolar mais

inclusivo. Neste sentido, as adaptações deveriam considerar que todos são diferentes, ou seja, todos aprendem de diferentes modos.

Ao assumir que a inclusão está “[...] mais para trajetória do que para o ponto de chegada.” (THOMA; KRAEMER; ACCORSI, 2017), compreendemos que incluir é trazer os alunos para as vivências e aprendizagens escolares. Não se trata, somente, de estar com todos nas escolas, mas reafirmando a ideia de que todos devem estar na escola aprendendo. Skliar (2017) fala das questões que envolvem a necessidade da adjetivação. Conforme já havia citado anteriormente, segundo ele, nós “[...] estamos nos preparando há muito tempo para uma escola melhor, que se chama inclusiva, que também se chama democrática, que se chama integradora, que se chama de valores e competências.”. Ele ainda aponta para a dificuldade que tem de compreender sobre o funcionamento destes espaço, pois “[...] se a gente fala tanto da inclusão é porque sabe que ela não existe. É muito curioso que nos países que melhor fazem a inclusão, essa palavra tenha desaparecido.”.

Na produção da inclusão escolar verifiquei a construção do que chamei de *experiências familiares* como aquelas pautadas nas famílias que, a partir das narrativas, ora devem ser consideradas, pois sem elas a aprendizagem se torna inviável, ora são vistas como aquelas que atrapalham o processo de aprendizagem. Família é citada como instituição muito utilizada como justificativa para tornar o outro responsável por aquilo que é de todos, ou seja, a responsabilização familiar sobre fracasso e sucesso da escolarização.

As narrativas aqui apresentadas trataram daquilo que acontece com os docentes e gestores dentro e fora do ambiente escolar. Os sujeitos da pesquisa foram marcados em sua vida por situações que produziram formas de narrar o seu fazer docente. Portanto, vejo a escola, a educação, como um lugar que constitui aqueles que estão nela inserida, não apenas por aquilo que faz parte do que se compreende como pedagógico, por exemplo o conteúdo do currículo, mas pelas relações que são estabelecidas entre os sujeitos.

Neste sentido, considero que este trabalho produziu em mim o desejo de, como futura profissional da educação, desenvolver práticas que condizem com o meu olhar frente a diferença e aos processos de in/exclusão. Principalmente neste momento histórico, passados 10 anos da PNEPEI (2008), de revisão da política com possíveis alterações após a consulta pública que se encerrou a poucos dias. Sabendo que o meu fazer docente marcará a vida dos

sujeitos que estarão comigo nas salas de aula, desejo marcá-los com esse olhar. Um olhar que enxerga a educação para todos e cada um.

Para concluir, gostaria de registrar aqui a frase que, de certa forma resume o processo deste TCC, retirada de um dos primeiros textos que a Adriana me sugeriu ler: “O que parece fácil será difícil; o que parece difícil será difícilíssimo” (VEIGA-NETO, 2010, p.5). Ao ler, imaginei que se tratava apenas no sentido acadêmico, de que uma pesquisa aparentemente fácil de se realizar se tornará difícil, porém, foi além deste sentido. Envolveu o aspecto emocional de se produzir um TCC somadas a situações inimagináveis até que as mesmas se concretizassem. Considero este trabalho uma experiência, uma conquista e um privilégio.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alvez. (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós estruturalistas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (p.173-194).
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2001.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Presidência da República, 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 7.612, 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: Presidência da República, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília: Presidência da República, 2008.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 143 – 156)

_____. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber ; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (p. 199 – 214).

KLEIN, Rejane Ramos. Projeto de escola inclusiva: implicações para o currículo escolar. In: LOPES, M. C.; FABRIS, Elí Henn (Org.). **Aprendizagem e inclusão: implicações curriculares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 160 - 176

KRAEMER, Graciele Marjana. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil**. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LOPES, Maura C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; Dal’Igna, M. C. **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Editora Ulbra, 2007. p. 11-33.

ONU. **Declaração de Salamanca**. 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidades e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73 - 102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação**. 2 ed. Canoas: Ed. Ulbra, 2011.

TRAVERSINI, Clarice Salette et al. **Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo**. Educação em Revista, Belo Horizonte, V. 28, n. 2, p. 285 -308.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena . **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil**. Cadernos de Educação (UFPel), v. 1, p. 107-131, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603/1486>, v. 649, p. 337-351.

THOMA, Adriana da Silva. **Inclusão, Subjetivação e Governo das Diferenças na Educação**. Projeto de Pesquisa aprovado pela COMPESQ EDU e PROPESQ UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, 2016.

THOMA, Adriana da Silva; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira . Memórias e narrativas de professores constituindo modos de ser e de se fazer a educação de surdos. In: Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado; Maura Corcini Lopes. (Org.). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, v. , p. 138-154.

THOMA, Adriana da Silva; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira . Vidas Surdas: experiências docentes e vínculos narrativos constituindo modos de ser e fazer a educação de surdos.. In: COSTA, Luciano Bedin da; GALLI, Tânia Mara Galli. (Org.). **Vidas do Fora: habitantes do silêncio**.. 1ªed.Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Luciane Bresciani; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa; SANTOS, Isabella Almeida dos (no prelo). **Inclusão, subjetivação e governo das diferenças**: a constituição de um ethos docente inclusivo na Contemporaneidade. Porto Alegre, 2018.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana; ACORSI, Roberta. **O desafio da inclusão escolar de alunos com deficiência**. Palestra proferida na curso AEE.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Anotações sobre a escrita* (disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1939). Do (e-book) Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita / pesquisa / autoria e a orientação. Organizado por Adriano de Oliveira, Lucídio Bianchetti e Emília Rodrigues de Araújo (disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/151)

_____. *Dicas . . .* * Texto preparado para o Dossiê Aulas — “Foucault e as Artes do Viver”, por solicitação de Margareth Rago (UNICAMP), em março de 2010.

_____; LOPES, Maura C. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Revista Verve. São Paulo, n. 20, p. 121-135, ago./set. 2011.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa **INCLUSÃO, SUBJETIVAÇÃO E GOVERNO DAS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO** desenvolvida pelo grupo de pesquisa SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DOS OBJETIVOS DA PESQUISA:

A pesquisa tem como OBJETIVO GERAL investigar como a inclusão, entendida como um direito e um imperativo de Estado, se constitui como uma estratégia para o governo das diferenças através de processos de subjetivação que se dão a partir da educação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) analisar e problematizar as estratégias que são utilizadas para a inclusão, subjetivação e governamento de sujeitos que compõem os chamados grupos em situação de exclusão, risco ou vulnerabilidade social
- 2) compreender os movimentos de in/exclusão desses sujeitos no âmbito da educação;
- 3) analisar discursos sobre as diferenças em textos/documentos de políticas e de programas educacionais e
- 4) conhecer e analisar narrativas sobre a diferença e os processos de in/exclusão produzidas por alunos e professores que atuam em instituições educacionais com experiências de inclusão.

DA PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados serão produzidos através do mapeamento e análise de políticas educacionais para a inclusão e de entrevistas narrativas. Nesse sentido, ao aceitar participar, solicitamos sua autorização para uso das respostas dadas nas entrevistas.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA

Comprometemo-nos a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente você venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados produzidos estarão sob sigilo ético.

Você será esclarecido/a sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

DECLARAÇÃO DO/A PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informada/o dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Em caso de dúvidas poderei contatar a coordenadora ou equipe responsável pela pesquisa no telefone (51)3308.4365, e-mail: asthoma@terra.com.br

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome completo do Participante

Assinatura do Participante

Nome completo da Pesquisadora
Adriana da Silva Thoma

Assinatura da Pesquisadora

Nome completo da Coordenadora

Assinatura da Coordenadora

Local e Data: _____