

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

Monica Pagel Eidelwein

Concepção dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental
sobre o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e sua Inclusão
na Escola Comum

Porto Alegre
2006

Monica Pagel Eidelwein

Concepção dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental
sobre o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e sua Inclusão
na Escola Comum

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

Porto Alegre
2006

Monica Pagel Eidelwein

Concepção dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental
sobre o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e sua Inclusão
na Escola Comum

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de maio de 2006.

Prof^o Dr^o Hugo Otto Beyer - Orientador

Prof. Dr^a Regina Maria Varini Mutti
Professora da FAGED

Prof. Dr^a Fabiane Adela T. Costas
Professora visitante

Prof. Dr^a Liliana Maria Passerino
Professora visitante

Dedico este trabalho aos meus pais que Albery e Mary Sandra, pelo incentivo e por me ensinarem os primeiros passos da minha caminhada.

Ao meu filho Gabriel, por ser tão especial e hoje contribuir de forma singular com as minhas reflexões.

Ao meu esposo Felipe, que foi um incentivador, compreendendo a minha ausência e vibrando com as minhas conquistas.

À Carina, à Ariane, ao Felipinho e a toda a minha família e amigos, pessoas queridas que me acompanharam e que por vezes privaram-se da minha presença, mas que sempre me incentivaram para chegar até aqui.

Meus agradecimentos

Ao professor orientador desta Dissertação, Hugo Otto Beyer, que possibilitou através dos seus conhecimentos e do diálogo constante, a construção de novos conhecimentos. Soube respeitar o meu processo pessoal de elaboração, instigando-me a autoria deste trabalho.

Às professoras Simone Moschen Rickes, e Fabiane Adela Costas, que participaram da banca de qualificação do projeto que culminou com a elaboração desta Dissertação, muito contribuindo com suas observações para o direcionamento e qualificação da minha pesquisa.

À professora Fabiane que pôde participar também da banca da Dissertação, acompanhando o processo desenvolvido e as professoras Regina Maria Varini Mutti e Liliana Maria Passerino, que vieram a somar, participando da banca e apreciando a minha Dissertação, trazendo ricas contribuições, a partir dos conhecimentos de suas áreas.

Ao Centro Universitário Feevale e a Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, através das direções, representadas pela diretora Cecília Mônaco da Silva e pelos participantes do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e secretários da escola, por possibilitarem que meus estudos fossem realizados neste espaço, apoiando-me constantemente.

Às professoras participantes da pesquisa, que prontamente aceitaram o desafio de abrir os seus espaços de trabalho e também dividir os seus pensamentos e sentimentos sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sobre a inclusão na escola comum.

À Eliana Müller de Mello pela revisão, a Vera Lúcia Flores pela revisão da tradução e Ana Carina Tavares por sua contribuição na organização do trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial, aos orientandos do professor Hugo

Otto Beyer, pelas discussões sobre a minha Dissertação, durante a sua elaboração, levando-me a novos olhares sobre o tema da pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aos meus colegas de trabalho e aos meus alunos, que muito me instigaram a refletir sobre o tema desta Dissertação.

A todos que me incentivaram e que me ajudaram, agradeço.

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado intitulada “Concepções dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e sua Inclusão na Escola Comum” aborda as concepções presentes na representação dos professores sobre estes alunos.

Foi realizada em uma Escola de Educação Básica que está situada no sul do país e que possui aproximadamente setecentos alunos, sendo que vinte e dois possuem necessidades educacionais especiais.

Estudar a questão proposta é relevante, considerando que, a partir de um olhar mais ampliado sobre o tema, às práticas nas escolas podem ser ressignificadas, trazendo novas possibilidades e representando ganhos à educação e à sociedade como um todo.

A pesquisa iniciou desenvolvendo a fundamentação teórica sobre a inclusão e a integração, os aspectos pedagógicos da inclusão, as representações – em especial no que se refere ao aluno com necessidades educacionais especiais e a sua inclusão na escola comum – e também sobre alguns pressupostos da Análise de Discurso, de origem francesa, tendo como principal autor Michel Pêcheux. Posteriormente apresentou-se a metodologia do trabalho, sendo que foram realizadas entrevistas, análise dos relatórios de avaliação e observações dos conselhos de classe.

Os aspectos teóricos abordados e as falas dos professores forneceram subsídios para as análises, as quais, a partir da questão principal do estudo, foram realizadas utilizando-se alguns pressupostos da Análise de Discurso. Para fundamentar o trabalho, se destacam alguns autores, tais como: Rosita Edler Carvalho, Rosana Glat e Hugo Otto Beyer. Em relação às representações, utilizaram-se estudos da Psicologia Social que trazem contribuições significativas para as reflexões relativas às representações dos sujeitos, salientando-se os estudos de Moscovici e Jovchelovitch. No que se refere às representações sobre o sujeito com necessidades educacionais especiais, contou-se com estudos de Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

É possível afirmar que os discursos dos professores estão relacionados às condições de produção dos mesmos, considerando o lugar/posição ocupado e a relação com os contextos imediatos e o contexto sócio-histórico e ideológico, bem como, que estes discursos influenciam o lugar/posição dos sujeitos com necessidades especiais na sociedade. Importa-nos, então, que as reflexões, a partir dos discursos dos professores, levem a construção de novos sentidos, possibilitando a ressignificação das representações sociais.

PALAVRAS-CHAVE – Necessidades Especiais - Inclusão – Representações Sociais – Análise de Discurso

ABSTRACT

This Master's Degree dissertation called "Final Years of Elementary School Teachers' Viewpoints on Educational Special Needs Students and their Inclusion in Regular Classroom" deals with the viewpoints of the teachers' representations on these kinds of students.

It took place in an Elementary School in the south of the country with approximately seven hundred students, being twenty-two of them educational special needs students.

A study on the above topic is relevant, taking into account that, in a wide-ranging view on the subject, the school practices can get new meanings, bringing new possibilities and an enhancement to education and to society as a whole.

The research started by developing the theoretical basis on inclusion and integration, the pedagogical aspects of the inclusion, the representations - especially the ones concerning the educational special needs students and their inclusion in regular classroom ; also, on some assumptions about the Speech Analysis, of French origin, whose main author is Michel Pêcheux. Afterwards, the work methodology was presented by means of interviews, analysis of the evaluation reports and by observing the teachers' meetings.

The theoretical aspects approached and the teachers' reports supplied information for the analyses, which, taking the main issue of the study as the starting-point, were carried out using some assumptions about the Speech Analysis. Rosita Edler Carvalho, Rosana Glat and Hugo Otto Beyer are outstanding authors regarding the foundation for the study. Concerning the representations, studies on Social Psychology were made use of , bringing meaningful contributions to the reflections related to the subjects' representations, mainly the ones of Moscovici and Jovchelovitch. As to the representations on the educational special needs ones, researches were done on the studies of Ivanilde Apoluceno de Oliveira .

It is possible to assure that the teachers' speeches are associated with their own condition of producing them, taking into consideration the position held , the relation with the immediate contexts , together with the ideological and socio-historical ones ; as well as that these speeches have an influence upon the position of the ones with special needs in society . Therefore, it matters to us that the reflections , based upon the teachers' speeches, lead to the construction of new senses, enabling social representations' new meanings.

Keywords: Special Needs -Inclusion - Social Representations - Speech Analysis

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	09
2. ASPECTOS TEÓRICOS PARA O EMBASAMENTO DA PESQUISA	15
2.1 CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR	15
2.2- ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR	26
2.3- AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, OS SUJEITOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E A INCLUSÃO ESCOLAR	40
2.4 - PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DE DISCURSOS	48
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	56
3.1- ABORDAGEM ADOTADA	56
3.2- ETAPAS DO PROCESSO INVESTIGATÓRIO	58
3.3- OS SUJEITOS E O LOCAL DA PESQUISA	59
3.4 - PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	62
3.4.1- Entrevista semi-estruturada	62
3.4.2- Observação	63
3.4.3- Análise de documentos	63
4- ANÁLISE DOS DISCURSOS À LUZ DOS SUBSÍDIOS TEÓRICOS	64
5. CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR O ASSUNTO	93
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	102

1- INTRODUÇÃO

Existe um crescente número de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum atualmente, o que pode ser observado nos diferentes níveis de ensino. Diante dessa realidade, a inclusão desses alunos na escola comum torna-se pauta de discussões no meio educacional, e muitos estudos são realizados, trazendo as contribuições de especialistas e estudiosos sobre o tema, entre eles, os estudos de Rosita Carvalho, Rosana Glat e Hugo Beyer.

Nessa perspectiva, a escola necessita repensar algumas concepções que, até então, embasavam as suas práticas, buscando novos paradigmas, mais coerentes com o contexto atual. Dessa forma, a nova realidade que se apresenta suscita-nos o aprofundamento das reflexões e discussões sobre as questões relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, ampliando-as para além da própria contribuição de especialistas, percebendo-se, assim, a necessidade e a importância de ouvir os professores da escola comum, protagonistas das propostas de educação inclusiva.

Nesse sentido, cabe investigar a representação que estes têm sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum, estando cientes de que as representações sobre os mesmos são construídas a partir da história e da cultura, refletindo a representação social.

Este trabalho de pesquisa direcionou-se a buscar responder à questão principal do estudo ora proposta: quais concepções sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sobre sua inclusão na escola comum estão presentes na representação dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental?

Assim, estabeleceu-se como objetivo geral, conhecer as concepções sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sobre a sua inclusão na escola comum presentes na representação dos professores dos anos finais do ensino fundamental.

Teve como objetivos específicos problematizar os dizeres dos professores, possibilitando a reflexão sobre os mesmos e posteriormente contribuir com a reflexão dos professores sobre suas concepções, com o retorno da pesquisa à própria escola.

Para tanto, este estudo foi realizado em uma Escola de Educação Básica, de caráter comunitário e que está vinculada a um Centro Universitário, seguindo os princípios orientadores do mesmo.

A escola atende os diferentes níveis e modalidades de ensino, tais como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Curso Técnico em Informática e Publicidade e a Educação de Jovens e Adultos e tem aproximadamente setecentos alunos matriculados no ano de 2005, sendo que vinte e dois possuem necessidades educacionais especiais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da referida escola, existem alguns diferenciais importantes que a caracterizam, orientando toda a ação docente, entre eles: ser uma escola de aplicação de um Centro Universitário, organizada por ciclos de formação e baseada em princípios inclusivos.

Estudar esta questão torna-se relevante para que, a partir de um olhar mais ampliado sobre o tema, as práticas nas escolas possam ser ressignificadas, trazendo novas possibilidades e representando ganhos à educação e à sociedade como um todo.

Ouvir os professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum talvez nos traga um olhar diferenciado sobre questões fundamentais a respeito da proposta de educação inclusiva, que só podem ser vislumbradas a partir do olhar destes sujeitos, que são protagonistas desta história, constituindo-se em um aspecto a ser destacado neste estudo.

Considerar o ponto de vista do professor, ouvindo-o em relação à inclusão é primordial, já que este, ao posicionar-se em relação à questão, inclui-se como sujeito de seu saber/fazer, refletindo sobre o mesmo, possibilitando assim a construção de uma prática comprometida, podendo incluir-se e incluir o outro neste processo. As representações sociais sustentam a prática deste profissional, influenciando nas suas intervenções e contribuindo desta forma para a produção destes sujeitos que possuem necessidades educacionais especiais.

O trabalho está organizado de tal forma que, após a introdução, segue-se um capítulo dedicado à apresentação de estudos teóricos relevantes para a compreensão do tema em

estudo, trazendo subsídios para as análises posteriores que serão realizadas a partir das falas obtidas na pesquisa de campo.

O capítulo referido acima inicia com a definição dos conceitos de integração e inclusão escolar. Posteriormente, apresenta uma reflexão sobre os aspectos pedagógicos da inclusão. Em seguida, traz algumas questões importantes relativas às representações, em especial no que se refere ao aluno com necessidades educacionais especiais e a sua inclusão na escola comum. E finaliza apresentando alguns pressupostos da Análise de Discurso, pois serão utilizados para a análise das falas dos professores.

Serão utilizados, como referenciais teóricos, autores que se destacam pela abordagem que apresentam sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, tais como: Rosita Edler Carvalho, Rosana Glat e Hugo Otto Beyer, entre outros.

Destacam-se, também, os estudos apresentados pela Psicologia Social que trazem contribuições significativas para as reflexões relativas às representações dos sujeitos, constituindo-se em outra questão significativa e central nesta pesquisa, salientando-se para esta abordagem os estudos de Serge Moscovici, Pedro Guareschi e Sandra Jovchelovitch. Utilizam-se, também, estudos realizados por Ivanilde Apoluceno de Oliveira, sobre as representações em relação ao sujeito com necessidades educacionais especiais.

No que se refere à Análise de Discurso, são utilizados como referência autores como Michel Pêcheux e Eni Orlandi, entre outros.

O capítulo seguinte apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, ou seja, a abordagem adotada, as etapas do processo investigatório, os sujeitos e o local da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados. Este capítulo finaliza retomando que são utilizados para a análise das falas dos professores alguns pressupostos da Análise de Discurso, como já indicado no capítulo que apresenta a fundamentação teórica.

A pesquisa é de cunho qualitativo e com uma abordagem descritivo-analítica, a fim de contemplar a complexidade das questões pertinentes à inclusão escolar, considerando diferentes aspectos com profundidade e, em especial, as concepções sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e a sua inclusão na escola comum. Estas são expressas nos discursos dos professores e mostram as representações construídas por eles, como protagonistas neste processo.

No último capítulo são apresentadas as falas trazidas pelos participantes da pesquisa a partir da entrevista semi-estruturada, dos conselhos de classe e também dos registros nos relatórios de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais da turma atendida pelos professores participantes da pesquisa.

Neste capítulo é também realizada a análise, guiada pela questão principal deste estudo, a partir de alguns pressupostos da Análise de Discurso, de origem francesa, tendo como principal referencial os estudos de Michel Pêcheux.

São apresentadas algumas considerações importantes, tendo a certeza de que este tema merece novos estudos, não se constituindo em uma finalização do mesmo e sim em um início de muitas outras reflexões possíveis.

Segue-se então a apresentação das referências bibliográficas utilizadas e dos anexos referentes à pesquisa desenvolvida.

2. ASPECTOS TEÓRICOS PARA O EMBASAMENTO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que contribui para posterior reflexão a partir da pesquisa de campo, iniciando com a definição dos conceitos de integração e inclusão escolar. Posteriormente, apresenta uma reflexão sobre os aspectos pedagógicos da inclusão. Em seguida, aborda algumas questões importantes relativas às representações, em especial no que se refere ao aluno com necessidades educacionais especiais e a sua inclusão na escola comum. Finaliza, apresentando alguns pressupostos da Análise de Discurso.

2.1- CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar, de alunos com necessidades educacionais especiais exige uma ampla discussão pelos profissionais da educação e pela comunidade em geral, levando-os a reflexões sobre os principais conceitos que a embasam, uma maior compreensão e a proposição de ações para a concretização de propostas inclusivas. Estas questões são fundamentais, visto que, embora a legislação vigente aponte para a inclusão escolar, apenas a existência de amparo legal não garante a sua efetivação.

A fala de Golfredo trazida por Glat (1998, p, 13) aponta para a complexidade desta questão: “[...] os professores rejeitam a integração, almejada em lei, por não possuírem condições concretas e subjetivas de atuar com segurança na realização de suas práticas pedagógicas”.

Alerta, desse modo, para outras condições necessárias, além do próprio amparo legal, que possibilitem ao professor desenvolver o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Tanto a organização das escolas como a formação do professor e a própria vida em sociedade funcionam sob uma outra perspectiva, levando à construção de uma visão, em relação a estes alunos, muito diferente do que preconiza o paradigma da inclusão.

Puderam ser observadas explicações diferenciadas sobre a questão da deficiência, conforme os valores vigentes de cada época. Primeiramente, a deficiência era explicada a partir da religião, já que Deus era visto como o centro de todas as coisas. As causas da deficiência eram atribuídas à responsabilidade divina. Posteriormente, com a valorização da objetividade e cientificidade, surge a visão organicista e as explicações médicas para a deficiência, sendo esta atribuída principalmente a causas orgânicas. Em um terceiro momento, em uma visão científica da deficiência, percebe-se a importância das experiências como responsáveis pelo conhecimento e pelo comportamento. O ensino passa, então, a ser considerado como imprescindível.

A educação de pessoas com deficiência é pensada conforme a visão social em relação à deficiência, e esta tem uma estreita relação com o modo de organização da sociedade como um todo, o que pode ser constatado a partir de estudos realizados por Beyer (p. 26, 2005), no livro *Inclusão e Avaliação na Escola*, no qual apresenta um quadro comparativo sobre a forma de se ver a deficiência e o paradigma que permeia essa visão. Embora tenha havido uma evolução na forma de se pensar esta questão é comum encontrarmos, atualmente, marcas das visões anteriores. Prevalece, prioritariamente, ainda hoje, a visão de que as causas orgânicas

são responsáveis pela deficiência e estas acabam, em última análise, definindo a posição do sujeito na sociedade e o papel que virá a ocupar.

Em decorrência da interpretação social em relação à pessoa com alguma deficiência, historicamente observou-se uma grande segregação destes sujeitos, o que ocorreu a partir da classificação entre sujeitos “normais” e “deficientes”. Houve a diferenciação dos espaços escolares destinados a cada grupo, sendo o primeiro grupo, dos ditos “normais”, considerado clientela para a escola comum, e o segundo grupo considerado clientela para a escola especial.

Observa-se que o conceito de normalidade é apoiado na expectativa da sociedade em relação ao sujeito, ou seja, aqueles que não se enquadram nos comportamentos e padrões esperados de acordo com a média são excluídos do grupo e encaminhados a espaços segregados, entre eles a escola especial. A justificativa para tal organização é a de garantir aqueles com maior dificuldade uma vida em comunidade.

Em relação ao conceito de normalidade, Beyer (p.21, 2005) afirma:

Podemos constatar a existência de sistemas paralelos devido à pressão exercida por modelos concentradores normativos. A mesma lógica da normatividade, presente no modelo médico, em que a pessoa com deficiência, ou com distúrbio, é vista como incompleta, alimenta o fluxo entre a escola regular e a escola especial. Crianças que não contemplam as medidas de normalidade ou de desempenho satisfatório, conforme o currículo escolar, são rejeitadas e ‘ajeitadas’ no sistema escolar especial.

Esses aspectos, atualmente, estão sendo revistos. Embora exista uma crítica às escolas especiais, pois são espaços que podem legitimar a segregação, a educação especial é

importante para se possibilitar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, propondo-se que esta tenha um caráter subsidiário.

Speck apud Beyer (2003) afirma que a educação especial, como uma pedagogia integral, sempre é também uma pedagogia da integração. Beyer (2003, p. 177), ao refletir sobre esta colocação, defende:

[...] toda a ação da educação especial deve legitimar situações de inclusão escolar e social. Uma educação especial que queira, igualmente, ser uma educação integral dos alunos com necessidades educacionais especiais não se legitima pela criação de espaços segregados, porém pela promoção do intercâmbio entre os alunos e o grupo social.

É fundamental que a escola, seja ela comum ou especial, possa refletir sobre quais as concepções dão suporte para as suas práticas pedagógicas. Tanto uma como a outra pode contribuir com a inclusão dos alunos, ou, ao contrário, com a exclusão desses, se considerarmos o que diz Beyer, ou seja, se ela promove ou não o intercâmbio entre os alunos e o grupo social.

Possibilitar o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais às escolas comuns, sem a devida atenção e apoio necessário para que possam aprender, seria no mínimo inconseqüente. Nesse sentido, Carvalho (2004, p.29) afirma:

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-lo constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula.

O acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à escola comum inicialmente, ocorreu através do movimento denominado integração. No caso da educação escolar, propôs-se o acesso à escola comum para todos os alunos, desde que pudessem adaptar-se às propostas desenvolvidas neste espaço. Esse movimento de integração preconizou a idéia de que o sujeito deveria adaptar-se à sociedade e não esta se modificar, criando condições para evitar a exclusão.

Constata-se que a escola, referendada pelos princípios da integração, continua organizando o seu trabalho para atender a um aluno idealizado, um aluno padrão, e todos devem adequar-se a este modelo. Todos devem aprender juntos, no mesmo espaço, porém desconsideram-se as necessidades específicas e a peculiaridade de cada sujeito.

Percebe-se, assim, que a garantia de acesso à escola comum aos alunos com necessidades educacionais especiais nem sempre representa a garantia da sua aprendizagem. Na medida em que as diferenças individuais são ignoradas, as necessidades específicas não são atendidas e o ensino é planejado de acordo com a média dos alunos da turma, corre-se o risco de se reforçar a segregação, através de rótulos, depositando o fracasso escolar no sujeito e não nas relações inadequadas que acabam se estabelecendo.

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999), celebrada na Guatemala, esclarece que não constitui discriminação:

[...] a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação (Art.I, n°2, “b”).

A atual proposta de inclusão escolar contrapõe-se a algumas idéias do movimento de integração, defendendo que, além de haver um esforço do próprio sujeito, a sociedade não pode isentar-se de sua responsabilidade, devendo criar condições para se evitar a exclusão.

Outro aspecto importante e que precisa ser salientado é que as discussões e críticas se referem aos movimentos político-pedagógicos decorrentes do paradigma da integração, já que muitas vezes, em nome de uma escola para todos, estes projetos acabam ignorando as diferenças e as necessidades específicas dos sujeitos. Então, tais colocações não se referem ao próprio significado do termo, visto que este diz respeito à interação, que é valorizada pelos educadores em sua grande maioria.

Rosita Edler Carvalho (2004, p.28), ao se referir ao termo integração, explica que “[...] o verdadeiro sentido e significado do termo, tanto na sociologia, quanto na psicologia social, traduz-se por interação, por relações de reciprocidade”.

Considera-se que qualquer proposta de educação inclusiva deva contemplar a integração, valorizando os processos interativos, como primordiais para a aprendizagem de todos os sujeitos.

Na perspectiva da proposta de educação inclusiva e, especificamente, no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, deve haver o acesso para todas

as pessoas à educação em sua plenitude, sendo imprescindível que a escola comum adapte-se as diferenças e necessidades específicas dos seus alunos. Deve considerar, para a organização do seu trabalho, as características individuais, culturais, as histórias de vida e os conhecimentos construídos previamente pelo aluno. Uma organização do ensino contextualizada e que respeite as diferenças representa a possibilidade de conduzir todos os alunos a aprendizagens mais significativas.

A escola precisa centrar o seu olhar no reconhecimento e valorização da potencialidade de cada um, revendo suas práticas tradicionalmente classificatórias e centradas na quantificação e na deficiência. Procurava-se medir o quanto cada um sabia e apontavam-se as dificuldades apresentadas, fatos que acabavam imobilizando os sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Afirma-se, hoje, que a deficiência é decorrente muito mais das histórias e relações vividas pelo sujeito e do contexto em que está inserido do que das próprias características individuais, sendo a deficiência socialmente determinada.

Segundo Tunes, Souza e Rangel (1996), em relação à deficiência mental:

[...] há estudos científicos que adotam a idéia de que a deficiência mental é fruto de um status social adquirido e que, ainda que possam existir condições médicas incapacitadoras, estas não seriam as causas diretas da deficiência mental. Ou seja, a deficiência é concebida como uma condição imputada a determinados indivíduos – portadores ou não de condições médicas incapacitadoras – em função, primordialmente, de fatores sócio-culturais.(p.17-18)

A escola de qualidade, apropriada dos paradigmas da inclusão, é a que possibilita a convivência entre os sujeitos com as suas diferenças individuais, organizando o ensino de forma a contemplar as necessidades específicas de cada um e de todos os seus alunos, levando a um maior desenvolvimento humano e construção da cidadania. Esta só ocorrerá se não procurarmos igualar os sujeitos, apagando as suas diferenças e, sim, se houver uma maior atenção às peculiaridades dos alunos, sejam estas permanentes ou circunstanciais, investindo na aprendizagem de todos.

É interessante refletir-se sobre a deficiência, como aspecto construído socialmente, pois, se a sociedade valorizasse e respeitasse as diferenças individuais e não procurasse padronizar os sujeitos, possivelmente estas deficiências não os impossibilitariam de uma vida social em sua plenitude. Ao contrário, muitas vezes, se observa uma desvalorização do sujeito com necessidades especiais, o que é apontado por Sasaki (1997) ao se referir à forma de conceber a deficiência como uma doença, centrando-a no sujeito. Esta maneira de focar a deficiência é denominada de modelo médico. Segundo ele, “nesse modelo, a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações.” (Sasaki, 1997, p.29)

Muitas vezes o fracasso na aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais é decorrente não da deficiência em si, mas das relações que se estabelecem no meio social. Entre estas relações, está a forma de se conduzir o trabalho pedagógico, já que, muitas vezes, esse sujeito acaba sendo rotulado, estigmatizado, colocado em um lugar de impossibilidade, immobilizando-se qualquer investimento no sentido de levá-lo a progredir e avançar na sua aprendizagem. O olhar do professor centra-se muito mais na deficiência do que

no sujeito e suas possibilidades, enquanto deveria perceber as próprias deficiências do meio social, que acabam sendo ignoradas.

Nadir Hagiara-Cervelline (2003, p. 59), em relação aos estigmas, afirma:

O que fica evidente é que algumas pessoas não preenchem as expectativas que se têm delas, no que se refere a atributos estabelecidos como naturais. Esses atributos são estabelecidos pela sociedade como meios de categorizar os sujeitos. Eles constituem exigências estabelecidas na forma de expectativas normativas.

Os estigmas acontecem porque ainda se tenta enquadrar os sujeitos dentro de um ideal, de um padrão. Contrapondo a esta visão centrada no sujeito, retoma-se a fala de Sasaki, que faz referência ao modelo social da deficiência, que supera o modelo centrado na pessoa, apontando o papel tanto do sujeito como da sociedade, como responsáveis pela efetivação do processo inclusivo nas instituições escolares e nos mais diversos espaços sociais.

A opinião de Vygotsky, apresentada abaixo, é coerente com a concepção de Sasaki e é compartilhada também por muitos pais e educadores atualmente, que acreditam que ocorrem muitas trocas a partir da diversidade dos alunos na escola, oportunizando a solidariedade entre os mesmos bem como aprendizagens mais significativas.

Beyer (2003), ao se referir ao pensamento de Vygotsky, afirma:

Vygotsky é claramente contrário à constituição homogênea dos grupos de crianças nas escolas especiais, em que essas são alijadas da oportunidade de convivência com outras crianças com níveis diversos de desenvolvimento. É exatamente esta possibilidade que pode servir de elemento compensador para as crianças com necessidades especiais (p.178)

É importante também, ressaltar que, embora a maioria das discussões sobre a inclusão se centra na questão do aluno que possui alguma deficiência, é necessário que possamos ampliar a nossa leitura sobre essa questão, já que muitos outros alunos acabam necessitando de apoio especial, ou seja, possuem necessidades educacionais especiais, como é o caso, por exemplo, de alunos sem deficiência e que possuem dificuldades de aprendizagem, alunos com altas habilidades ou outros grupos que também são excluídos por questões como raça, religião, entre outras.

Ao se referir ao conceito de aluno com necessidades educacionais especiais, Coll, Palácios e Marchesi (1995, p.11), afirmam:

Em linhas gerais, isso quer dizer que o mesmo apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para a maioria dos colegas da sua idade.

Então, pensar sobre a inclusão, nesta perspectiva, implica também pensar sobre situações vivenciadas por todos os sujeitos, e, em especial, por alguns grupos que historicamente vêm sendo discriminado, diante de uma sociedade que tende a enquadrar os sujeitos em um padrão pré-estabelecido e idealizado por determinado grupo social.

Embora esta pesquisa centre o olhar nas concepções que os professores dos anos finais do ensino fundamental têm sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum, e os professores participantes da pesquisa trabalhem com turmas nas quais os alunos com necessidades educacionais especiais possuem alguma deficiência, tem-se a ciência de que a complexidade do tema não se restringe a esta questão, como pode ser

observado nas colocações anteriores, tendo-se optado por este recorte da questão, devido a sua amplitude e complexidade.

A educação inclusiva, especialmente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, relacionadas a alguma deficiência, iniciou de maneira bastante diversificada nos mais variados países, partindo de movimentos de pais, das discussões de especialistas e gestores educacionais, ou ainda da própria necessidade advinda das práticas dos professores em sala de aula, constituindo hoje um movimento internacional.

Independente de como ou onde tenham se originado, as reflexões atuais direcionam-se não tanto a discutir se deve ou não haver a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum e, sim, muito mais em como efetivá-la no dia-a-dia da escola, como possibilitar a todos os alunos que construam novos conhecimentos no grupo, respeitando as necessidades específicas de cada um.

Além dos aspectos referentes à justiça social e à cidadania, nos quais a igualdade de direitos de todos deve ser respeitada, devendo o aluno com necessidades educacionais especiais estar na escola e receber uma educação de qualidade como os demais, também é necessário que possa ser garantida a aprendizagem de todos, já que esta se constitui em um dos objetivos primordiais das instituições educativas.

Pretende-se, então, que todos os sujeitos tenham ganhos significativos no seu desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e no seu desempenho escolar, o que só é possível a

partir do respeito e valorização das diferenças e de uma prática pedagógica menos discriminatória e coerente com os paradigmas de uma educação inclusiva.

Desse modo, a educação inclusiva impulsiona as escolas e os profissionais a ela relacionados a buscar formas de trabalho que contemplem todos os alunos proporcionando aprendizagens significativas, o que tem como consequência a qualificação das propostas escolares e das práticas docentes.

Rosita Edler Carvalho (2004, p.30) salienta que “[...] antes de discutirmos ‘o como’ incluir, precisamos ter bem claro que a idéia de inclusão educacional pressupõe ‘a melhoria da resposta educativa da escola’ para todos, em qualquer das ofertas educacionais”.

Reafirma-se então a idéia de que a proposta de educação inclusiva precisa necessariamente ser pensada para todos, desafiando as instituições escolares, os professores e demais profissionais, através de um olhar sobre as diferenças dos alunos e suas necessidades específicas.

O olhar atento para cada aluno, contemplando as suas necessidades e investindo nas suas possibilidades, bem como para cada grupo de alunos, faz emergir a construção de propostas diferenciadas e trabalhos inovadores, qualificando, assim, as práticas escolares.

2.2- ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Acredita-se que toda a concepção sobre a educação implica em uma ação coerente para que possa ter garantido a sua efetivação. Isso nos leva a crer que pensar em uma proposta de educação inclusiva aponta para a necessidade de políticas públicas que priorizem esta questão. Implica, também, na própria reorganização das instituições escolares, contemplando na sua gestão um olhar sobre as necessidades advindas desta proposta. Em especial, é imprescindível que haja um repensar das ações do professor, revendo a sua prática pedagógica em sala de aula à luz dos paradigmas da inclusão.

Carvalho (apud Mendes, Rodrigues e Capelline, 2003) afirma que

[...] a letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garantem são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas em textos de políticas públicas. Para tanto, mais do que prever recursos é necessário provê-los, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados de direito e de fato (p.191)

Sabe-se que todos os aspectos acima levantados têm igual importância para que, de fato, uma proposta de educação inclusiva aconteça e nenhum deles merece menor atenção. Desconsiderá-los levaria ao risco do insucesso para a sua efetivação. Pela complexidade e importância de cada um deles, opta-se por focalizar, neste capítulo, algumas reflexões sobre a organização das escolas e sobre as práticas pedagógicas dos professores, contemplando o paradigma da inclusão.

Historicamente, observa-se nas práticas escolares uma grande exclusão dos alunos que não se enquadram no padrão do aluno idealizado. Algumas vezes, de uma forma explícita, encaminha-se para outros espaços de atendimento, sejam estes escolares ou não, como no caso das escolas especiais ou atendimentos clínicos. Tal atitude pode levar a escola comum a

isentar-se da responsabilidade da educação desse aluno, ou seja, o aluno dito “normal” é atendido na escola comum e o aluno com necessidades educacionais especiais é atendido em outros espaços.

Observam-se, também, situações em que esta exclusão dá-se de forma velada, como no caso dos alunos multi-repetentes e outros que acabam evadindo, devido a uma discrepância entre a proposta da escola e as suas necessidades.

Há, ainda, alunos que passam pela escola, são aprovados, mas, de acordo com os professores, não aprenderam o necessário. Deveriam ter repetido o ano, mas foram para a série seguinte, observando-se aí um descaso com a sua aprendizagem. Carvalho (2004, p.32) afirma:

A escola deve ser, também o espaço da alegria, onde os alunos possam conviver, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao outro, a si mesmos e em relação ao conhecimento. Para tanto, a prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de envolver a todos e a cada um, graças ao interesse e à motivação de todos.

Pensar, então, em uma escola inclusiva pressupõe a reorganização da instituição escolar, de forma que venha a contemplar as necessidades dos alunos, evitando a exclusão dos mesmos da escola.

Em muitas escolas, constata-se a utilização de uma metodologia centrada na transmissão de informações de forma mecânica, havendo um trabalho centrado no professor, na escolha de conteúdos, muitas vezes sem significado para o aluno. Nestas escolas não se prioriza a construção de novos conhecimentos, a crítica sobre as informações e a formação de

cidadãos comprometidos com a sociedade. Sustentando esta organização está uma concepção sobre a gênese e o desenvolvimento do conhecimento, denominada empirismo.

Becker (2001, p.17), em relação a essa epistemologia, afirma: “O professor considera que seu aluno é tabula rasa não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na sua grade curricular, ou nas gavetas de sua disciplina”.

O mesmo autor destaca que, muitas vezes, a ação do professor é legitimada por esta epistemologia, segundo a qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meio físico e social e quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência, o professor.

Também se observam professores que acreditam que devem facilitar para que o conhecimento apareça, pois ele já estaria determinado previamente. Becker (2001, p.20) se refere a esta epistemologia, denominada apriorismo, dizendo:

Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Basta um mínimo de exercício para que se desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta, subir em árvore...assim também ocorre com o conhecimento. Tudo está previsto. É suficiente proceder a ações quaisquer para que tudo aconteça em termos de conhecimento. A interferência do meio - físico ou social – deve ser reduzida ao mínimo.

Para que todos possam aprender é necessário se pensar sobre a organização da instituição escolar e sobre a prática pedagógica necessária para este fim, na qual está implícita a concepção epistemológica do professor e da escola.

Contrapondo as formas de compreender a origem e o desenvolvimento do conhecimento, expostas anteriormente, centradas ou no sujeito ou no meio social e físico, encontra-se o sócio-interacionismo. Nele considera-se que todo conhecimento é construído a partir das ações do sujeito sobre o meio, logo, o conhecimento não está pré-determinado, nem no sujeito, nem no meio, mas se dá na relação entre ambos.

Dentro desta concepção, tanto professor quanto aluno redimensiona os seus saberes, pois é através da interação que se abre o espaço para a construção de novos conhecimentos. Becker (2001, p. 27) afirma: “O professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua “discência”, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas, noções, objetos culturais”.

Para que todos tenham o direito de aprender respeitado, inúmeras ações precisam ocorrer tais como, a realização de adaptações curriculares, rever o processo de avaliação, investir na formação dos professores, se oferecerem serviços de apoio, entre outras.

O paradigma da educação inclusiva pressupõe um professor que possa aprender com seus alunos a cada dia, refletindo sobre o que e como deve organizar sua ação docente, de forma a contribuir com a aprendizagem de todos, a partir das necessidades específicas de cada um.

Carvalho (2004, p.35) alerta-nos para a questão, dizendo que: “o direito à igualdade de oportunidades, que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a

todos e, sim, dar a cada um, o que necessita em função de seus interesses e características individuais”.

A afirmação da autora sugere que a igualdade refere-se ao direito de todos a uma educação de qualidade. Apresenta também o conceito de equidade, destacando a necessidade de educar de acordo com as diferenças individuais, sem que as manifestações de dificuldades impliquem em impedimento à aprendizagem.

É necessário que o professor conheça o seu grupo de alunos e que perceba as necessidades específicas e a forma individual de aprender de cada um, que se constroem a partir de diversos fatores que precisam ser considerados, tais como os aspectos orgânicos, cognitivos, afetivos e sociais.

Concordo com Carvalho (2004, p.74), ao afirmar:

Tanto é perverso atribuir somente aos aprendizes a “culpa” por seus insucessos, isentando o papel dos educadores e da ideologia dominante, quanto é perverso negar que possam ter, eles próprios, algumas dificuldades que precisam ser consideradas, com vistas a minimizá-las ou eliminá-las. Afinal, deixar de reconhecer essa possibilidade não é, também, uma forma de rejeição e de exclusão? Não é criar mais uma barreira através da negação?

Desse modo, pensar um currículo inclusivo e que contemple, considere e respeite as diferenças, realizando uma intervenção pedagógica de forma diversificada, de acordo com as necessidades e características de cada um, se torna imprescindível para contribuir com a aprendizagem de todos os alunos.

As adaptações curriculares representam uma das formas mais específicas de contemplar as necessidades individuais na instituição escolar, sendo extremamente necessárias. Contudo, deve-se ter a preocupação em não criar um currículo à parte, ou seja, realizar uma aula particular para o aluno com necessidades educacionais especiais, dentro da aula regular, o que poderia levar à desconsideração do projeto curricular oferecido ao grupo.

Ao se trazer a questão das adaptações curriculares, é necessário se pensar em todos os alunos e não somente naqueles que apresentam alguma deficiência, já que as necessidades de apoio especial de alguns alunos podem ser permanentes e de outros podem ser transitórias, temporárias.

Deve-se ter, também, o cuidado de não haver uma facilitação, levando ao empobrecimento do currículo. Este equívoco pode levar a um questionamento em relação à própria qualidade do trabalho desenvolvido pela instituição educacional.

Sugere-se, então, que, ao se realizar as adaptações curriculares possam ser contempladas as necessidades de todos os alunos de determinado grupo. Embora algumas atividades sejam pensadas com um olhar para as necessidades específicas de um aluno em especial, estas devem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos e na medida do possível serem propostas ao grupo no qual aquele aluno está inserido.

A realização de um trabalho pedagógico individualizado, em algumas situações, caso seja necessário, remete a importância de se refletir sobre qual o melhor espaço para que ele se realize. Entretanto, não deve substituir as propostas desenvolvidas em sala de aula, pois se

pode afirmar que as atividades realizadas em grupo colaboram com a construção de relações mais cooperativas e favorecem a aprendizagem, desde que cada um possa contribuir à sua maneira na realização destas propostas de trabalho.

Wocken, citado por Beyer (2003, p.173), ao falar sobre a experiência alemã de inclusão escolar, refere-se a dois princípios imprescindíveis para um mínimo sucesso nas situações de inclusão escolar: a individualização no processo de ensino-aprendizagem e o sistema de bidocência.

Em relação à individualização do ensino, o autor comenta que devem ser observadas:

a) A individualização dos objetivos, através de metas e desempenhos adequados às possibilidades de cada criança;

b) A individualização dos métodos, na qual se entende não poder esperar que todos aprendam da mesma forma e com o mesmo ritmo, implicando em procedimentos pedagógicos de acordo com as necessidades individuais;

c) A individualização da avaliação, em que se considera que é extremamente inadequado avaliar comparativamente os alunos. Devem, antes, ser considerados os seus progressos individuais.

O sistema de bidocência que ocorre na Alemanha, ao qual o professor Hans Wocken também faz referência, consiste na presença de mais de um professor nas salas de aula que

possuam alunos com necessidades educacionais especiais, de uma hora a uma hora e meia por turno de aula, com o objetivo de garantir condições para um atendimento pedagógico adequado.

Essa forma de organização exige um maior investimento financeiro, o que muitas vezes, na realidade brasileira, torna-se difícil, pois se observa a precariedade de recursos humanos na maioria das escolas, principalmente nas escolas da rede pública.

Algumas experiências vêm sendo implementadas nesse sentido, nas quais um segundo professor ou acadêmico em formação vem a contribuir com conhecimentos específicos de sua área de formação, com a escola comum, vindo a somar, tanto para o planejamento, como para a efetivação de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos.

Como exemplo, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo conta com estudantes de Magistério e Enfermagem, que apóiam os professores em suas atividades, em turmas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais. Embora estes apontem a precariedade na sua formação para o desenvolvimento desta atividade, o que está sendo considerado, para organização de formação continuada, para estes profissionais, considera-se esta iniciativa um avanço.

A escola participante da pesquisa também possui em várias turmas a contribuição de professores ou acadêmicos em formação que fazem a bidocência, acompanhando a turma na totalidade do tempo de aula ou professores itinerantes, que circulam em várias turmas, de

acordo com as necessidades apontadas por professores e alunos. Conta também com professores com formação em educação especial, para assessorar o trabalho desenvolvido, em especial com alunos surdos e cegos, atendendo-os individualmente, quando necessário, em turno contrário ao de aula.

Retoma-se aqui a afirmação apresentada no início do capítulo, na qual Speck apud Beyer (2003) fala sobre a legitimação da educação especial pela promoção de intercâmbios entre os alunos e o grupo social, contribuindo com situações de inclusão escolar, como de fundamental importância.

A existência de serviços de apoio, com profissionais de diversas áreas, como educadores especiais, psicopedagogos e fonoaudiólogos, entre outros, é outra condição importante para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais possa ocorrer, trazendo ganhos para a aprendizagem de todos estes alunos. Esses serviços realizam trabalho de apoio às situações de inclusão escolar. A preparação de materiais, o atendimento às crianças em sala de aula e em turno contrário ao de aula, o trabalho com a comunidade, são alguns exemplos de apoio que podem ser pensados. É importante salientar que os serviços de apoio aqui referidos caracterizam-se como uma possibilidade de suporte pedagógico, constituindo-se em uma proposta institucional de caráter preventivo e não se caracterizam como um atendimento clínico, embora este também seja necessário em alguns casos específicos.

A formação inicial ou continuada do professor é, sem dúvida, outro aspecto que não pode ser esquecido, quando se fala em inclusão de alunos com necessidades educacionais

especiais na escola comum, pois a grande maioria dos educadores teve a sua formação voltada a um aluno idealizado, um “aluno que aprende”. Quando o docente se depara com aquele que não responde da mesma maneira às suas expectativas e da escola, confronta-se também com os seus próprios limites, o que acaba gerando um desconforto, uma angústia, principalmente por precisar lidar com os próprios limites.

Além dessa questão, é importante se pensar na formação que cada professor traz e que ocorre para além da sua escolaridade. Todos trazem de sua história pessoal uma gama de valores, de crenças, de formas de lidar com as situações, de acordo com as suas experiências, a partir do grupo social ou do contexto em que estão inseridos, logo as suas concepções e ações, que, muitas vezes, são vistas como naturais, são, de fato, construídas durante toda a sua história.

Trabalhar com uma outra lógica, que não corresponde à que o professor construiu na sua história, a partir das suas vivências, exige uma reflexão aprofundada, uma tomada de consciência. Enfim, é preciso despir-se, desprender-se de algo conhecido, para abrir espaço para o novo. Desse modo, é necessário todo um esforço pessoal, para que este novo paradigma possa ter espaço, e também um esforço coletivo, pois muitas instituições não compactuam com os paradigmas da inclusão. E, também, visto que muitos cursos de formação não contemplam em seus currículos questões relativas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, sendo estas ainda pouco discutidas.

A realização de adaptações curriculares e de avaliação diferenciada, que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, quando é contemplada nos currículos dos cursos de

formação de professores, ainda ocorre de forma muito tímida. Além disso, os outros cursos não se preocupam nem mesmo em possibilitar uma reflexão crítica sobre a questão nas disciplinas oferecidas. Alguns dão uma maior ênfase em trazer informações teóricas importantes, porém não suficientes para a efetivação de uma proposta de educação inclusiva. Desconsideram a questão essencial da reflexão crítica sobre aquilo que é tido como natural e que é, na verdade, construído socialmente.

Desse modo, considera-se que a formação dos professores precisa ser urgentemente repensada, tanto no que se refere às disciplinas propostas nos cursos de formação como a abordagem de cada disciplina, privilegiando as questões acima apontadas. As próprias diretrizes que orientam os cursos de formação precisam contemplar os novos paradigmas da inclusão escolar.

O professor tem papel decisivo para que a educação inclusiva possa ser efetivada, o que é explicitado na afirmação de Marquezan, que, ao se referir à formação de professores, afirma: “Ela poderá repercutir na gestão educacional e no entendimento sobre a dinâmica social da sala de aula na Educação Inclusiva”. (Marquezan, 2005, p.32)

Existe, então, um consenso sobre a necessidade e a importância da formação permanente, porém, muito tem a se discutir sobre que tipo de formação precisa ser organizado, pois, tanto conhecimento teórico, como instrumental, são importantes, porém não garantem a mudança de concepção e conseqüentemente da prática pedagógica do professor. Para que esta ocorra é necessário que ele esteja particularmente implicado, envolvido com a proposta.

E, considerando que as concepções do professor estão estreitamente ligadas à sua ação, faz-se imprescindível à referida formação, qualificando, desta forma, a instituição escolar, através dos sujeitos que dela participam, em especial, o professor, que é um dos protagonistas das propostas educacionais.

Marquezan (2005, p.39), ao se referir à formação do professor, apresenta alguns indicativos para aprofundar o assunto. Ele afirma:

A formação transcende a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades instrumentais para chegar à formação de atitudes. As atitudes começam a se formar muito cedo, quando crianças. Então, sendo a formação de professores também um processo de formação de atitudes, a formação de professores começa muito cedo, quando crianças. As vivências no coletivo da escola, marcada pela interatividade que caracteriza a educação, levam professor e aluno a construir vínculos onde o aluno passa a internalizar as características do professor que lhe influenciarão a vida pessoal e profissional.

A grande questão é que a maioria dos educadores vivenciou experiências como estudantes, dentro de uma concepção restrita de educação, baseada na padronização dos sujeitos, o que também foi vivenciado por muitos, em diferentes espaços sociais, além das instituições escolares.

O que se considera é a importância de uma formação que não apenas contemple uma fundamentação teórica consistente e necessária à efetivação das propostas de educação inclusiva, mas que também possa levar a ressignificação da visão de mundo dos educadores, construída a partir de suas histórias de vida e relacionada ao contexto em que estão inseridos.

Neste sentido, é fundamental relacionar-se o discurso dos professores às condições de produção dos mesmos, construídos a partir de suas experiências, propondo-se, então, uma

formação que leve à reflexão sobre sua própria aprendizagem. Warschauer (2004, p.14), refletindo sobre a formação dos professores, para a nova realidade que se coloca, salienta:

As experiências de suas histórias de vida permanecem, freqüentemente, como referenciais para a sua atuação profissional, pois elas forjaram suas visões de mundo, de escola, de “certo” e “errado”. Tarefa nada fácil, mas possível e imprescindível! Vários são os caminhos que, somados, podem viabilizar tal reforma do pensamento e das práticas. Alguns deles devem passar por um trabalho interior, que inclua a subjetividade. Entre eles, práticas de auto-conhecimento, reflexão sobre a própria prática profissional (Schön, 1991) e seu registro (Warschauer, 1993), reflexões sobre as experiências de vida, como feito pela Metodologia das histórias de vida em formação (Josso, 2002).

No mesmo sentido, Furlanetto (2004, p.147) se refere às matrizes pedagógicas, que são as crenças, as formas de ensinar, as modalidades de lidar com o conhecimento que cada professor constrói durante sua trajetória. Ela afirma que: “Tornar-se professor não parece ser um movimento que ocorre de fora para dentro, em uma só direção, mas sim que articula os processos internos e externos”.

Fica evidente o quanto à formação do professor vai além dos conhecimentos teórico e instrumental, não desconsiderando a importância dos mesmos. Porém é necessário que o professor tenha a possibilidade de olhar para o seu próprio processo, colocando-se como pesquisador aberto à nova realidade, que exige uma postura diferente daquilo que foi construído pela maioria dos professores.

Ferreira (2004, p. 43) se refere à aprendizagem do professor, inclusive, como constitutiva de uma cultura educacional. Ela afirma:

O modo como o professor aprendeu deixou-lhe marcas, marcas fortes; estas ao se repetirem na história de tantos professores, passaram a fazer parte da cultura

educacional. Desta história fazem parte, conceitos, pré-conceitos, hábitos e estereótipos, constituindo uma forma de saber padronizada que estabelece as posições de onde os professores analisam seus alunos.

A preocupação com os espaços físicos e com a utilização de recursos adequados às necessidades dos alunos, possibilitando uma maior acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais especiais aos diversos espaços e propostas de trabalho desenvolvidas nas escolas, também é pertinente e deve pautar as discussões e ações das escolas que pretendem de fato contemplar a inclusão destes alunos.

Enfim, é necessário que inúmeras reflexões sejam realizadas sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, levando a ações coerentes e que venham a garantir o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos.

2.3- AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, OS SUJEITOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E A INCLUSÃO ESCOLAR.

Ao abordarmos, neste trabalho, as formas como os sujeitos vêm, compreendem ou explicam as suas concepções, estamos, de certo modo, referindo-nos à forma de representação dos sujeitos, sendo necessário se ter claro o entendimento acerca desse termo, visto que, a partir do referencial teórico utilizado, ele pode ser compreendido de diferentes maneiras.

Neste momento pretende-se apresentar o entendimento de representação que será utilizado na pesquisa e que será pautado na teoria das representações sociais trazidas pela Psicologia Social, a partir de Serge Moscovici. Posteriormente, serão apresentadas algumas reflexões sobre as representações sociais atualmente percebidas acerca dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, já que estas acabam interferindo na efetivação da inclusão destes na escola comum, geralmente dificultando-a, pois se traduzem em práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, algumas vezes, discriminatórias.

Considera-se que algumas reflexões sobre tais representações possam colaborar para que haja a desmistificação a respeito das pessoas com necessidades educacionais especiais e, conseqüentemente, contribuir para a sua inclusão social e escolar.

Moscovici apud Guareschi (1995) já salientava, ao tecer considerações sobre a teoria das representações sociais e sobre a própria Psicologia Social, a importância de não se separar os fenômenos sociais dos psíquicos. Para o autor, a forma de o sujeito compreender o mundo e representá-lo não pode ser vista de maneira isolada, desconsiderando o contexto social do qual participa.

Desde o nascimento, o ser humano está inserido em um grupo social com suas crenças, seu modo de ser, de viver e de pensar sobre si e sobre o mundo. Esta inserção no grupo acaba levando-o a uma impressão particular, a uma forma de perceber as coisas, de acordo com a visão deste mesmo grupo. Embora cada sujeito tenha uma forma própria de representar o mundo, esta não pode ser vista isoladamente, descolada do mundo social em que o sujeito se encontra. Nesse sentido, Jovchelovitch (1995, p.79) afirma que “[...] os processos

que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e de produção, arte, em suma, cultura”.

Concorda-se com a autora ao salientar que a realidade social desempenha um papel constitutivo na origem das representações, da atividade simbólica e do próprio sujeito individual, porém vai além destas, estando necessariamente relacionadas à própria realidade social. Minayo (2003, p.89), ao explicar o conceito de representações sociais, afirma:

Representações Sociais é um termo filosófico que significa a representação de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo de pensamento. Nas Ciências Sociais são definidas como categorias que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a.

Outro aspecto importante a ser considerado é que as representações sociais, além de nos mostrarem a visão de mundo de uma determinada época e de um determinado grupo social, não são necessariamente conscientes. Por isso, são tidas como algo habitual, sendo que refletir sobre tais representações possibilita um maior entendimento sobre os significados das questões sociais. Jovchelovitch afirma que

[...] as representações sociais não são um agregado de representações individuais da mesma forma que o social é mais que um agregado de indivíduos. Assim, a análise das representações sociais deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente as engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar. Esses processos, eu acredito, são processos de mediação social. (2003, p. 80-81).

A autora cita, como exemplo de processos de mediação social, a comunicação, o trabalho, os ritos, os mitos e os símbolos, colocando que todos revelam a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo.

Marta Kohl de Oliveira (1995, p.26) destaca que a mediação, conceito central dos estudos vygotskianas, “em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Em relação às representações, Moscovici (apud OLIVEIRA, 2004, p. 166), afirma que estas têm um caráter coletivo e são constituídas por diferenças entre grupos. Elas são misturas de conceitos, de imagens e de percepções compartilhadas e transmitidas por um número significativo de pessoas e de uma geração a outra.

O mesmo autor, ao se referir, ainda, a esta questão destaca:

“ [...]a representação social é como um ‘corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social’. As representações sociais, em nosso universo cotidiano, ‘circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente, através de uma fala, um gesto, um encontro.’ A representação, dessa forma, envolve a produção de significados sociais através de diferentes discursos, cujos significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada, mas produzidos e postos em circulação através de relações sociais de poder”. (Moscovici, 1961/1978: P.28 e P. 41 apud OLIVEIRA, 2004, P.17-18).

Segundo Moscovici (apud OLIVEIRA, 2004, p. 165) “ao dizerem a palavra, homens e mulheres expressam em suas falas as suas representações, seus desejos e angústias, a sua concepção e posição no mundo, afirmando, assim, que a conversação expressa as representações sociais encontradas nos saberes populares, no senso comum, nas ciências, nas religiões, ideologias e em outras circunstâncias”.

Ao se pensar sobre quais concepções acerca do aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum podem estar presentes nos discursos e na representação dos seus professores, buscar-se-á entender as representações sociais expressas por eles em seus discursos. Estas traduzem, a partir do seu modo de ver, a visão de um determinado grupo social, em uma determinada época.

Alguns estudos realizados nesse sentido, em especial o apresentado por Ivanilde Apoluceno de Oliveira, no livro *Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial*, apontam questões importantes sobre as representações em relação ao sujeito com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, Oliveira (2004, p.168) afirma:

Se as diferenças são construídas num sistema de representações, no qual encontramos diferentes discursos, a fala dos atores educacionais com experiência pedagógica com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais nos permitirá identificar a representação da diferença de capacidades dessas pessoas, a partir de um imaginário estabelecido pela convivência com elas, seja familiar, social ou profissionalmente.

Torna-se essencial o conhecimento das representações, visto que estas aparecem além das próprias falas, sendo expressas em práticas pedagógicas concretas das escolas, muitas vezes discriminatórias, em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Traduzem, assim, as formas de ver o mundo, produzidas em um determinado período histórico e no contexto cultural em que estão inseridos. Nessa perspectiva, Oliveira (2004, p.189) coloca que:

Feuerstein (estudado no Brasil por Fonseca, 1995, e Beyer, 1996) critica as atitudes tradicionais da ação educativa com crianças com comprometimentos, centralizadas no pessimismo e na imutabilidade e irreversibilidade das limitações no processo de aprendizagem. Critica também os testes psicométricos, porque não valorizam as possibilidades humanas, ou seja, da pessoa se modificar continuamente no âmbito cognitivo.

A autora chama ainda a atenção para a patologização que, muitas vezes, ocorre quando se atribui a profissionais da saúde o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, focalizando a atenção nos limites biológicos e não nas possibilidades de cada sujeito, levando a uma secundarização das questões pedagógicas. Este fato acaba por contribuir ainda mais para a exclusão social, através da segregação deste aluno em escolas ou classes especiais. Ao falar dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, Oliveira (2004, p.177) afirma:

Não se consideram as potencialidades e nem outras habilidades que os indivíduos com necessidades educacionais especiais possuem, nem eles são concebidos como cidadãos participantes da sociedade. A inutilidade e a improdutividade constituem as suas representações, no que tange a sua relação com a nossa sociedade capitalista.

Ainda, conforme a autora, segundo uma pesquisa que realizou:

Essas representações sobre as pessoas que apresentam necessidades especiais como estranhas, coitadinhas, doidas, doentes, anormais, numa visão patológica diferente do indivíduo normal, estão presentes na fala dos/as professores/as e de alunos/as entrevistados/as, como a vivenciada no convívio familiar e social. (OLIVEIRA, 2004, p. 178)

Nessa perspectiva, alguns aspectos aqui abordados sobre as representações sociais e, principalmente, as representações relativas ao sujeito com necessidades educacionais especiais remetem à necessidade urgente de pensarmos sobre as práticas pedagógicas correntes nas escolas comuns. Estas acabam fortalecendo ainda mais a discriminação diante destes sujeitos,

apontando para a necessidade de uma prática diferenciada, a partir dos paradigmas de uma educação inclusiva. Conforme Glat, (1998, p.16):

Tem sido discutido exaustivamente que o homem é um ser social, que existe e atua no mundo baseado em um sistema de valores, o qual é determinado pelas relações de produção vigente em seu grupo social. Esse sistema de valores produz os significados que os homens dão às situações cotidianas, inclusive às suas relações sociais. (Alves, 1993; Martin, 1986). Assim, as configurações econômicas e sociais, em cada momento histórico determinam o sistema de regras e valores que guiam o relacionamento entre os homens e de cada um consigo mesmo, determinando quem vale e quem não vale no sistema.

Concorda-se com Glat (1998, p. 17) ao afirmar que é necessário, para que se tenha um tratamento mais digno e para que se desenvolvam programas mais eficazes de inserção da pessoa com deficiência na sociedade, entender o significado ou as representações que as pessoas têm sobre a pessoa com deficiência, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ela.

Muitas vezes as representações em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais acabam imobilizando a ação do próprio professor, já que, se este aluno é colocado em um lugar de impossibilidade, sendo rotulado, não há muito mais o que fazer, não há no que investir. Nesse sentido, Glat (1998, p. 24) afirma que “o rótulo de deficiente é outorgado a um indivíduo, não apenas em função de suas características orgânicas, mas, sobretudo do papel social que ele representa.” (Glat, 1889, 1991, 1994; Omote, 1980; 1994, Telford & Sawrey, 1984, e outros).

É essencial se refletir, então, sobre a importância de rever o conceito de deficiência, pois, ao centrar o olhar sobre o indivíduo, acaba-se por desconsiderar os aspectos sociais

envolvidos, limitando, desse modo, as possibilidades de ação e uma visão mais ampla sobre a situação que se coloca. Considerar que outros aspectos estão implicados na situação de cada sujeito, como a prática escolar, por exemplo, é fundamental.

Trazer à consciência estas representações construídas no meio social e, em alguns momentos, ignoradas por nós, pode possibilitar uma maior reflexão e redirecionamento da ação do professor. Afinal, a postura do docente diante do seu aluno pode reforçar aquilo que a sociedade vem construindo ou pode contribuir para a ressignificação do lugar desse sujeito e de seu papel na sociedade.

Carvalho e Marquezan (2003, p.110) apontam que “[...] a representação social é reflexo do mundo externo na mente, ou uma marca na mente que se reproduz no mundo externo, assim sendo, o indivíduo é tanto transformado pela sociedade, quanto agente transformador”.

A partir dessa visão dialética da representação social, centrada não apenas no indivíduo e nem, tão pouco, somente na sociedade, mas na inter-relação entre ambos, Sasaki (1997, p.47) nos aponta para o modelo social da deficiência:

Os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais.

O modelo apresentado acima amplia a visão da deficiência, centrada por muito tempo apenas no sujeito, o que pode ser observado através da segregação em espaços educacionais

ou sociais específicos. Ou ainda na presença de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, sem as mínimas condições, sendo prejudicadas devido à ausência de adaptações dos espaços físicos e de adaptações curriculares, por exemplo.

Essa mudança na forma de ver a deficiência implica em um repensar das instituições escolares e dos demais espaços sociais, pois estão diretamente implicados nessa questão, uma vez que podem dificultar a inclusão ou contribuir com a mesma.

2.4- PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

Para a realização deste estudo, os dizeres dos professores obtidos através das entrevistas semi-estruturadas, das observações no conselho de classe e da análise dos relatórios de avaliação dos professores conselheiros, todos registrados e/ou gravados, são analisados a partir dos referenciais teóricos apresentados na pesquisa e entre eles de alguns pressupostos da Análise de Discurso.

Daí a necessidade de apresentar neste capítulo alguns pressupostos da Análise de Discurso de origem francesa, tendo como principal referência Michel Pêcheux. A pesquisadora brasileira, que estuda a Análise de Discurso, Eni Orlandi, também trouxe contribuições, além de outros autores.

Mary Jane Spink (1995, p. 129), ao se referir a Análise de Discurso, alerta:

A análise, centrada na totalidade do discurso, é demorada e conseqüentemente estes estudos tem utilizado poucos sujeitos. Trata-se assim, de um exemplo do que chamamos acima de sujeitos genéricos que, se devidamente contextualizados, tem o poder de representar o grupo no indivíduo.

É importante considerar que, desde que nascemos, estamos inseridos nos mais diferentes discursos. Em toda a nossa existência, ao mesmo tempo em que produzimos linguagem, também estamos sujeitos a ela. Assim, como afirma Orlandi (2003, p.15-16)

[...] a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Parafraseando Michel Pêcheux, um dos precursores da Análise de Discurso, existe uma relação da linguagem com a exterioridade, ou seja, ele alerta para as condições de produção do discurso, que estão representadas por formações imaginárias. Procura mostrar o funcionamento dos textos, observando sua articulação com as formações ideológicas.

Já Minayo (1994, p. 211), ao comentar sobre os objetivos básicos da Análise de Discurso, afirma “[...] é uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes campos [...] Ela visa compreender o modo de funcionamento, os princípios da organização e as formas de produção do sentido”.

A Análise de Conteúdo preocupa-se em saber o que o texto quer dizer, diferentemente da Análise de Discurso, que ao verificar a discursividade do texto, interessa-se mais em pensar como o texto significa, relacionando para isto a Lingüística, a Psicanálise e o

Marxismo. A Análise de Discurso, então, enfatiza as condições de produção do discurso e a compreensão do texto a partir delas.

Tanto os contextos imediatos, quanto o contexto sócio-histórico e ideológico são condições de produção dos discursos a serem consideradas, ou seja, tanto aquilo que se passa em um determinado momento, quanto tudo que já foi dito ou vivido anteriormente, ao mesmo tempo em que renova, também determina os modos de viver e de pensar.

Orlandi (2003, p.31) diz que, em relação ao discurso, a memória é tratada como um interdiscurso. A autora define o interdiscurso, afirmando:

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Pêcheux apud Minayo (1994, p.215), fala do caráter recalcado da matriz do Sentido. Ele afirma que “[...] os processos discursivos realizam-se no sujeito, mas o transcendem, ainda quando este tem a ilusão de estar na origem do Sentido.”

Um discurso é formado por vários outros discursos anteriores. Algumas vezes pensamos que somos a origem do que falamos, pois os discursos anteriores estão de tal modo recalcados que esquecemos das causas que o determinam, tornando-se inconscientes, o que é chamado pelo autor de esquecido número um.

Pêcheux apud Grantham (2005, p. 140) se refere também ao esquecimento número dois, dizendo que, além do sujeito ter a ilusão de estar na fonte do sentido, pensa ser dono de sua enunciação e dominar as estratégias discursivas para dizer o que quer.

Percebe-se que, muitas vezes, o sujeito não se dá conta do quanto àquilo que diz é influenciado por outros dizeres. Grantham (2005, p. 140) afirma que:

Desta forma, a evidência do sentido é, na verdade, um efeito ideológico que não nos deixa perceber a historicidade de sua construção. Ela nos faz perceber como transparente aquilo que, de fato, consiste em uma remissão a um conjunto de formações discursivas.

Em relação à ideologia, Indursky (1997 apud GRANTHAM, 2005, p.140) destaca que “[...] é assim que o sujeito se constitui em sujeito do discurso: ‘é interpelado, mas acredita-se livre; é dotado de inconsciente, mas percebe-se plenamente consciente’”.

Conclui-se a esse respeito que tudo o que se diz tem estreita relação com algo que já foi dito anteriormente, com os interdiscursos. Aquilo que foi dito constitui o que dizemos em determinado momento e em determinadas condições. O sentido das palavras se constrói por estes discursos anteriores, já esquecidos. Deste modo, cria-se uma rede de sentidos, da qual fazemos parte sem nos apercebermos, de acordo com uma certa ideologia, inconscientemente.

A Análise de Discurso propõe uma nova forma de leitura sensível ao que é dito em cada discurso, o modo que é dito, procurando perceber também o não dito.

Orlandi apud Minayo (1994, p.214) adverte que:

Tanto quanto a palavra, o silêncio possui suas condições de produção; ele é ambíguo e eloqüente. [...] o silêncio não é transparente e necessita ser compreendido através do dito e do não dito. Pois assim como há silêncios que dizem, há também falas silenciadoras. [...] Portanto, nem a fala nem o silêncio dizem por si. Ambos estão expressando relações: revelam as pessoas que os empregam.

Outra questão a ser considerada na Análise de Discurso é que muitas coisas são trazidas repetidamente nos discursos, ditas de diversas formas, garantindo uma certa estabilização. São as chamadas paráfrases, assim como algumas coisas são substituídas por outras, através do equívoco, levando às rupturas. São as polissemias.

Percebe-se que continuamente existem dizeres que se mantêm, enquanto que outros se modificam, levando a um movimento de sujeitos e sentidos e à transformação. Deste modo, o sujeito, ao significar, se significa.

Orlandi (2003, p. 38) salienta que este jogo entre a paráfrase e a polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa, nas palavras dos sujeitos.

Através da Análise de Discurso é possível se refletir sobre a interligação entre os vários discursos e também sobre os lugares e posições ocupados de quem fala e de quem ouve, e a relação de antecipação, ou seja, o imaginário do locutor em relação ao lugar e à reação de seu ouvinte.

Como afirmado anteriormente, pensar sobre a situação ou posição ocupada pelos sujeitos na estrutura social é fundamental, pois afeta o discurso, já que o mesmo é produzido e

transmitido num espaço social e o locutor antecipa as representações de sentido do interlocutor.

Orlandi (2003, p.16), ao se referir a Análise de Discurso, afirma:

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as condições em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade.

O discurso, deste modo, é entendido como objeto sócio-histórico e através dele se expressa a materialidade da ideologia. Já a língua representa a materialidade específica do discurso. Propõem-se, assim, a relação entre língua, discurso e ideologia.

De acordo com Orlandi (2003, p.17) “ [...] o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”.

A mesma autora afirma que a Análise de Discurso (2003, p.9) visa problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou leitor a se colocar questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem.

O discurso é definido não como transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar o outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social e histórico.

Segundo Pinto (1989 apud SOTO, 1998, p. 163):

O estudo do discurso não pode ser entendido como um ramo da lingüística, mas como um estudo das formas que sujeitos históricos significam suas condições de existência, e isto supõe a incorporação da historicidade do “texto”. Laclau e Moffe citados por Pinto (1989) consideram que o fenômeno das práticas lingüísticas e o fenômeno das práticas sociais devem ser entendidos de forma inseparável, portanto o sujeito do discurso é perceptível nas práticas sociais que devem ser entendidas como produção social de sentido. O discurso (...) nada mais é do que o local onde estas práticas são materializadas na linguagem.

Segundo Orlandi (2003, p.21), ao se referir à Análise de Discurso

[...] não se trata da transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e de produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade.

Cabe ao analista de discurso, a partir do material selecionado para análise e guiado pela questão proposta para a sua pesquisa, mobilizar os principais conceitos e relacionar o discurso a sua exterioridade, ou seja, às condições de produção e à posição ocupada pelos sujeitos locutor/interlocutor, através de lapsos, das contradições, dos ditos/não ditos e das metáforas e polissemias.

Interessa, primeiramente, refletir sobre as condições de produção dos discursos dos professores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais e a sua inclusão na escola comum, entendendo-o como um sujeito inserido no mundo, logo, construído por vários outros discursos.

E, não menos importante, interessa refletir também sobre o quanto o professor ao dizer e incluir o outro no seu discurso, posiciona-se em relação a ele, produzindo estes sujeitos e sentidos.

Tais reflexões nos fazem compreender como foram se constituindo as concepções dos professores, expressas nas suas representações a respeito dos alunos com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum e ao mesmo tempo, nos remete a pensar sobre a importância do professor refletir sobre seus dizeres e sobre as representações sociais que sustentam a sua prática, influenciando nas suas intervenções e contribuindo desta forma para a produção destes sujeitos.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

É importante, para o desenvolvimento de qualquer pesquisa, que se tenha claro à fundamentação, tanto teórica quanto metodológica, devendo haver uma escolha consciente do pesquisador de que estratégias irá utilizar para o desenvolvimento da pesquisa, de modo que esta seja organizada coerentemente.

Neste capítulo é apresentada a opção metodológica utilizada no desenvolvimento da pesquisa.

3.1- ABORDAGEM ADOTADA

Esta Dissertação é de cunho qualitativo, com uma abordagem descritivo-analítica, na qual se pretende compreender com profundidade alguns aspectos referentes ao estudo proposto, mais do que buscar generalizações. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com mais clareza e profundidade sobre a condição humana (p.70).

Neste tipo de pesquisa, pressupõe-se uma maior aproximação do pesquisador, criando um espaço de confiança, buscando uma maior compreensão a partir do olhar dos próprios

sujeitos da investigação. A partir da perspectiva destes, há a possibilidade de uma maior compreensão do pesquisador em relação ao estudo que pretende desenvolver.

Parafraseando Minayo (p. 124, 1994), ao se referir ao envolvimento do entrevistado com o entrevistador, no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, considera-se que este envolvimento não deve ser visto como uma falha ou risco comprometedor da objetividade. Deve, antes, ser pensado como condição de aprofundamento de uma relação intersubjetiva. A autora afirma, ainda (1994, p. 124): “Assume-se que a inter-relação no ato da entrevista contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências, e a linguagem do senso comum, e é condição sine qua non do êxito da pesquisa qualitativa”.

No mesmo sentido, podemos tomar como referência Bogdan e Biklen (1994) ao afirmarem:

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.(p.287)

Mary Jane Spink (2003), ao comentar o estudo das representações sociais, afirma:

Abrem-se, portanto, duas perspectivas ricas para o estudo das representações sociais enquanto processo: de um lado a perspectiva mais tradicional de estudar muitos para entender a diversidade; de outro, o estudo de casos únicos para buscar na relação representação-ação os mecanismos cognitivos e afetivos da elaboração das representações (p.124).

Portanto, esta pesquisa objetivou conhecer as representações de alguns professores sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum, com

o intuito de entender as implicações educacionais destas representações, contribuindo com a ressignificação das mesmas.

Utilizaram-se alguns pressupostos da Análise de Discurso, com o objetivo de analisar os discursos dos professores e compreender como estes são produzidos, ou seja, quais as condições de produção, a partir do lugar/posição ocupado por eles, bem como a influência dos contextos imediatos, do contexto sócio-histórico e ideológico, que, ao mesmo tempo em que renova, também determina os modos de viver e de pensar.

Inferiu-se posteriormente sobre o quanto os discursos produzem os sujeitos, determinando o lugar que estes ocuparão na sociedade. Em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum, averiguou-se o quanto os discursos dos professores vão ser constitutivos, contribuindo com a construção deste sujeito e seu modo de ser e estar no mundo.

3.2- ETAPAS DO PROCESSO INVESTIGATÓRIO

Em um primeiro momento, no início de 2005, a proposta de pesquisa, que resultaria na elaboração da Dissertação, foi apresentada à Instituição de Ensino e aos possíveis participantes da pesquisa, a fim de sua aprovação e engajamento. Foram encaminhados os termos de consentimento informado, a fim de que o estudo fosse autorizado pela referida Instituição e participantes, por escrito.

Em uma segunda etapa, no decorrer do ano de 2005, as falas dos professores foram trazidas, a partir dos procedimentos e instrumentos definidos previamente, quais sejam, as entrevistas, a análise de documentos (relatórios de avaliação) e as observações (dos conselhos de classe), utilizando-se registros escritos e gravações.

Posteriormente, no decorrer do segundo semestre de 2005 e início de 2006, foram realizadas a organização do material e as transcrições. Iniciou-se a análise, sendo esta guiada pela questão principal deste estudo, a partir dos pressupostos teóricos desenvolvidos, principalmente no que se refere aos pressupostos da Análise de Discurso, de origem francesa, tendo como principal referência os estudos de Michel Pêcheux, como já apontado anteriormente.

A quarta etapa constitui-se na redação final da Dissertação e na apresentação e defesa da mesma diante da Banca Examinadora, em maio de 2006.

3.3- OS SUJEITOS E O LOCAL DA PESQUISA

Para a definição do local da pesquisa, procurou-se escolher uma escola comum que trabalha com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Trata-se de uma Escola de Educação Básica vinculada a um Centro Universitário. É um espaço que se propõe a viabilizar a constante relação teórico-prática e o desenvolvimento da pesquisa em educação, levando a inovações necessárias na busca de uma educação de qualidade para todos.

A referida escola possuía aproximadamente setecentos alunos matriculados no ano de 2005, sendo que vinte e dois alunos com necessidades educacionais especiais.

Caracteriza-se como uma Escola de Aplicação, que organiza o ensino através de ciclos de formação e que tem como um de seus princípios ser uma escola inclusiva. Todos estes aspectos estão explicitados no Projeto Pedagógico da escola.

A opção em trabalhar com professores de alunos com necessidades educacionais especiais desta escola deu-se pela consideração de que é uma escola comum que tem um Projeto Político Pedagógico que contempla a inclusão como um dos seus princípios.

Participaram da pesquisa os professores conselheiros das etapas finais do Ensino Fundamental que trabalham diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam a referida escola. Optou-se pelas séries finais do Ensino Fundamental, pois estas possuem um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme relacionado abaixo:

Aluno A – 1ª etapa do 3º ciclo do Ensino Fundamental (turma 311 F) – um aluno com síndrome 21 Q+ - professor S – Turma com dezenove alunos.

Aluno L – 2ª etapa do 3º ciclo do Ensino Fundamental (turma 321 F) – um aluno com síndrome de Down – professor C – Turma com dezessete alunos.

Aluno G e aluno GA – 1ª etapa do 4º ciclo Ensino Fundamental (turma 411 F) – um aluno com paralisia cerebral e um aluno cego – professor E – Turma com vinte e cinco alunos.

Destacam-se nestas turmas a contribuição de professores que dão suporte ao desenvolvimento do trabalho relativo à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Na turma 311F e 321F, conta-se com uma professora que divide o seu tempo entre as duas turmas, tendo formação em Pedagogia e Pós-Graduação – Especialização em Psicopedagogia, em curso.

Na turma 411F, que possui dois alunos com necessidades educacionais especiais conta-se, em cada disciplina, com dois professores, sendo que todos possuem formação específica na área em que atuam.

Além de um número considerável de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas séries finais do ensino fundamental desta escola, destaca-se o fato de apresentar-se nestas etapas uma das grandes problemáticas em relação à inclusão. É o momento escolar em que maiores dificuldades são apontadas pelos professores desta e de outras escolas que desenvolvem propostas inclusivas.

A discussão do trabalho desenvolvido pelos professores nas etapas finais do ensino fundamental, em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, é uma questão que preocupa não somente a escola participante da pesquisa, mas, também, se constata

que é uma preocupação das demais escolas da região que atendem estes alunos, sejam elas públicas ou privadas.

Os professores expressam tais dificuldades devido a não terem formação e também pela falta de estruturas e recursos das escolas para a efetivação da proposta de educação inclusiva.

Os alunos, as etapas que estes freqüentam, as suas especificidades e os serviços de apoio à inclusão destes alunos são apresentados para indicarem os professores com os quais foi realizada a pesquisa, a fim de situar o contexto no qual estão inseridos. Possibilitam-se, assim, as reflexões sobre o lugar/posição ocupados por estes sujeitos e algumas condições de produção dos discursos dos mesmos em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais e a sua inclusão na escola comum.

3.4 - PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

3.4.1- Entrevista Semi-Estruturada

A entrevista teve como roteiro questões relacionadas à inclusão na escola comum e à situação escolar do aluno com necessidades educacionais especiais que está vivenciando este processo. Através das perguntas, procurou-se responder a questão principal do estudo ora proposta: quais concepções sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sobre sua inclusão na escola comum estão presentes na representação destes professores?

3.4.2- Observação

Realizaram-se observações nos conselhos de classe, buscando registrar por escrito e através de gravação as falas dos professores conselheiros em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

3.4.3- Análise de Documentos

Os relatórios de acompanhamento dos alunos, elaborados pelos professores, foram fotocopiados, para realização da análise.

Procurou-se relacionar os documentos (relatórios de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais), à fala dos professores (no conselho de classe) e ao relato das entrevistas, verificando-se como o aluno é percebido pelos professores e quais as representações sociais expressas nos seus discursos, bem como, refletir sobre as condições de produção dos mesmos pelos professores e a importância destes, como um dos fatores que vem a influenciar no lugar/posição ocupado pelo aluno com necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade, utilizando-se para isto, alguns pressupostos da Análise de Discurso, já explicitado anteriormente.

4. ANÁLISE DOS DISCURSOS À LUZ DOS SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Para a análise dos discursos consideram-se os pressupostos teóricos e metodológicos elencados nos capítulos anteriores. A análise teve como fio condutor à questão principal deste estudo: quais concepções sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sobre sua inclusão na escola comum estão presentes na representação dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental?

Realizou-se a entrevista proposta com os três professores participantes do estudo, foi feita a observação dos conselhos de classe e foram fotocopiados os relatórios de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, elaborados por estes professores. Todos os dizeres foram transcritos e, a partir de uma leitura inicial, realizou-se uma primeira aproximação aos discursos dos professores.

A partir da leitura inicial destacaram-se recortes dos discursos dos professores, considerados significativos, principalmente no que se refere ao aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum, procurando, a partir dos discursos, perceber as concepções presentes nas representações dos professores em relação a estes alunos.

Pretendeu-se assim, capturar os possíveis rótulos atribuídos às pessoas com necessidades educacionais especiais, os sentimentos dos professores em relação aos alunos e as causas apontadas por eles das dificuldades dos mesmos.

A língua não é abstrata e os sentidos vão sendo construídos pelo homem no mundo, a partir de outros discursos, ditos anteriormente. Então, os discursos dos professores em relação às questões apontadas acima não estão presos somente à palavra dita, estão vinculados a sua historicidade, aos outros discursos que o constituíram, aos interdiscursos, interessando compreender esta produção de sentidos pelos professores, além da palavra, do texto, ou seja, da materialidade do discurso.

Procurou-se, desta forma, se considerarem as condições de produção dos referidos discursos e as circunstâncias da enunciação, a partir de um contexto específico no qual se deu a pesquisa, tratando-se, assim, de uma situação empírica. As reflexões foram realizadas a partir de recortes dos dizeres dos professores, expressos nas entrevistas, nos conselhos de classe e nos relatórios de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Destacaram-se também recortes dos discursos que, além dos ditos, reeditam algo que já foi dito antes, a partir dos interdiscursos, os não ditos, ou seja, aquilo que está implícito, pressuposto ou subentendido, ou ainda, os silêncios, e que também produzem significados.

A partir de vários dizeres trazidos pelos professores, além das questões que foram apontadas acima, destacaram-se outros temas, que, por serem temas recorrentes, também se tornam interessantes para análise. Para os professores tem significado, constituindo-se como

verdades que acabam direcionando o trabalho que desenvolvem, em especial, com o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam a escola comum.

Os temas recorrentes aparecem muitas vezes, ditos de diversas formas, indicando, como nos afirma Orlandi (2003, p. 36), “ processos parafrásticos, que são aqueles pelos quais, em todo o dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado.”

Analisaram-se também, nos discursos dos professores, alguns deslocamentos de significados, trazendo a ruptura dos mesmos. Este processo, denominado polissemia, abre o espaço para algo novo, para criação. De acordo com a mesma autora, é no jogo entre os processos parafrásticos e polissêmicos, que os sujeitos e os sentidos se movimentam, significando a si mesmos e produzindo novos significados, em seus discursos.

Fica claro que a análise ora apresentada constitui-se em uma forma de interpretação dos discursos, porém, não se coloca como uma verdade única e absoluta, pois, os próprios discursos trazem a interpretação do sujeito que constitui o sentido. O analista, na medida em que descreve, também está envolvido na interpretação. Percebe-se, assim, a opacidade da linguagem, ou seja, a sua não transparência. Cada um dá um sentido ao texto, seja ele o leitor ou o autor.

De acordo com o objetivo principal do estudo, e através de uma relação constante com os pressupostos da Análise de Discurso, foi se definindo o corpus que esta se ocuparia. Logo, este se construiu no próprio processo de pesquisa, a partir dos dizeres dos professores

nos conselhos da classe, nas entrevistas, e nos relatórios de avaliação, tratando-se, assim, de um corpus experimental.

A análise foi realizada a partir do destaque de alguns recortes dos discursos ou da organização em conjuntos de discursos, sendo possível se verificarem certa regularidade no funcionamento dos mesmos, tratando-se de algumas formações discursivas.

Para Orlandi (2003, p. 43): “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica – determina o que pode e deve ser dito”.

Ao dar início à análise propriamente dita é importante destacar que foi utilizada a mesma identificação dos professores, conforme já citado no terceiro capítulo deste trabalho: professora S (turma 311 F), professora C (turma 321 F) e professora E (turma 411 F), ao serem apresentados os recortes dos discursos.

As três professoras participantes da pesquisa possuem magistério, curso de graduação relacionado à sua área de atuação e deram continuidade aos estudos após o término do mesmo, sendo que a professora S é graduada em Letras - Português e fez Especialização em Psicopedagogia, a professora C tem licenciatura em Biologia e Mestrado em Educação e em Educação Ambiental e a professora E é graduada em Letras e Literatura, fez Especialização em Metodologia de Ensino e Linguística Aplicada e possui Mestrado em Educação. Este é o segmento retido para estudo.

Esta informação inicial sobre a formação das professoras participantes da pesquisa é relevante, principalmente se relacionada aos seus dizeres sobre a própria formação, sendo este um tema recorrente na fala das três participantes, expresso de diversas formas em resposta a diferentes questões.

Destaca-se, em um primeiro momento, já constituindo o processo de análise, que todas são professoras que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola comum, vinculada a um Centro Universitário, que possui como princípio norteador do seu trabalho os pressupostos da educação inclusiva. Estes são pauta de discussão constante. Este é o lugar/posição ocupado pelos sujeitos participantes da pesquisa. Falar deste lugar não é falar de outro. Então, a falta de formação, a formação inadequada, a formação insuficiente são percebidas deste lugar.

As seqüências discursivas abaixo são recortes dos dizeres dos professores sobre sua formação:

(1) ¹“È preciso ter estrutura [...] A instrumentalização do professor é importante, pois não se tem na formação”. (professora S)

(2) “Uma das questões é a nossa formação como professor, de entender o processo de aprendizagem de cada um”. (professora S)

¹A transcrição de recortes das falas das professoras, inseridas no corpo da dissertação, serão apresentadas em letra Arial 11, utilizando a margem total da página, diferenciando-se, assim, das citações bibliográficas.

(3) “Foi um marco, me deparei com algo que não se tinha na escola, e na formação não tinha nada”. (professora S)

(4) “[...] Tem que ter toda uma estrutura, uma assessoria”. (professora C)

(5) “Penso que não seria possível em casos da escola não ter recursos, se não preparou a comunidade e os professores”. (professora C)

(6) “O suporte aos professores da classe comum é essencial para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem”. (professora E)

(7) “Contudo, percebo que a inclusão tem causado grande apreensão diretamente aos professores de escolas comuns que, em sua maioria, não se sentem preparados para receber alunos com necessidades educativas especiais”. (professora E)

A fala recorrente dos professores, em diversos momentos das entrevistas e de diferentes formas, nos indica que a formação do professor é uma questão que precisa ser tomada para análise e alguns aspectos importantes podem ser pauta de reflexão sobre o tema.

A repetição desta questão pode ser pensada, a partir da perspectiva da Análise de Discurso, como uma paráfrase, que é algo trazido repetidamente nos discursos, de diversas formas, garantindo uma estabilização. A paráfrase tem um papel importante no discurso, já que traz certa permanência e estabilidade.

Outra questão relevante relacionada à formação de professores, é que todos os professores participantes da pesquisa possuem Magistério, Graduação com formação específica relacionada à área de atuação e Pós-Graduação, ou em nível de Especialização ou de Mestrado. Supõe-se pelas falas, ao dizerem que “não se tem na formação” ou que “não se sentem preparados”, que é necessário uma revisão da formação dos professores, tanto no que se refere ao ensino médio, especificamente no Magistério, como nos cursos de Graduação com formação em áreas específicas e também nos cursos de Pós-Graduação.

Os professores dos referidos cursos, responsáveis pela formação dos acadêmicos, que se preparam para atuarem na realidade que se coloca, vêm de um momento histórico. Nele, as questões relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, se não estavam à margem das discussões do meio educacional, se davam de acordo com os pressupostos de cada época, não havendo a preocupação, na maioria das vezes, com os processos de exclusão dos sujeitos da escola comum.

Embora a legislação aponte para a questão, é importante salientar também que os cursos de Magistério muito pouco tratam dos paradigmas da inclusão e de suas implicações para a prática docente, levando a uma perplexidade dos sujeitos em formação, diante das realidades das escolas.

No caso dos currículos dos cursos de Graduação e em especial dos cursos direcionados a áreas específicas, a situação não é muito diferente. Timidamente, começam a serem inseridas nos currículos algumas disciplinas direcionadas à questão, porém estas são normalmente optativas, bem como alguns pressupostos começam a fazer parte das pautas de

discussões nas Universidades. Os cursos direcionados a formação de professores estão, na sua grande maioria, sendo reformulados, de modo a estarem mais adequados às demandas atuais da educação, a partir dos paradigmas da educação inclusiva.

No cenário nacional percebe-se que alguns cursos de Pós-Graduação *latu-sensu* estão sendo reformulados e outros estão sendo criados, de modo a contemplar a formação do profissional a partir dos pressupostos da educação inclusiva.

Nos cursos de Pós-Graduação observa-se a oferta de algumas disciplinas e algumas linhas de pesquisa abordando este tema, porém, muitas vezes, em número bem menor do que as demais. Tal fato ocasiona pouca produção científica e, conseqüentemente, um avanço muito lento dos conhecimentos necessários para o fortalecimento das propostas de educação inclusiva, embora haja uma grande demanda das instituições escolares que, assim como avançam, também se deparam com grandes limites na realização das mesmas.

As falas dos professores indicam também algumas questões relacionadas à necessidade de formação continuada ou permanente, principalmente neste momento histórico, no qual novos paradigmas se colocam, o que pode ser observado abaixo, de trechos extraídos a partir de recortes das falas já apresentadas anteriormente.

“Tem que ter toda uma estrutura, uma assessoria” (professora C), “não seria possível em casos da escola não ter recursos, se não preparou a comunidade e os professores” (professora C) e “o suporte aos professores da classe comum é essencial para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem” (professora E).

Além dos cursos de formação, sejam eles de Graduação ou Pós-Graduação, é primordial o desenvolvimento de propostas de formação continuada dos professores, sabendo-se que ela é essencial para a qualificação da escola e, em especial, da escola que se propõe a desenvolver uma proposta de educação inclusiva.

Retomam-se então os pressupostos da Análise de Discurso, que nos traz a reflexão sobre a influência dos interdiscursos, dos contextos imediatos e do contexto sócio-histórico e ideológico, sendo estas, condições de produção dos discursos a serem consideradas.

Problematizar os discursos dos professores sobre sua própria formação, possibilitando a reflexão sobre os diversos aspectos que contribuem para que o profissional professor se constitua como tal, faz-se necessário e urgente. Talvez, através disto se possa trazer novos sentidos, que contribuam para a ressignificação das representações que possuem sobre o seu papel e logo, sobre a prática que desenvolve com seus alunos.

Como já salientado no capítulo teórico que fala sobre os aspectos pedagógicos da inclusão, no que se refere à formação do professor, tanto os aspectos teóricos e instrumentais, como a possibilidade do professor olhar para o seu próprio processo, é essencial para o redimensionamento do seu saber/fazer docente.

Recursos e estrutura são destacados pelos professores como essenciais, porém o que mais aparece e é tema recorrente nas falas dos professores é a necessidade de um suporte, uma assessoria, através da formação continuada.

De acordo com Marquezan (2005), “a formação de professores não se limita a um período de estudos. Compreende várias etapas de formação que se sucedem ao longo da vida profissional, caracterizando uma formação continuada”.

È necessário, também, o desenvolvimento de um trabalho coletivo e, principalmente, do envolvimento de todos os profissionais da instituição escolar e do engajamento dos mesmos, com a construção do Projeto Político Pedagógico da escola coerente com os paradigmas da educação inclusiva.

À medida que os professores apontam esta necessidade, remetem também a reflexões sobre o redimensionamento da educação especial. Esta tem um papel imprescindível, como subsidiária do trabalho desenvolvido na escola comum, podendo o professor da educação especial ser um dos profissionais que contribua para a efetivação das propostas de educação inclusiva, através da utilização de conhecimentos e experiências adquiridos a partir do redimensionamento do seu fazer, respaldado pelo novo paradigma.

Além das falas já apresentadas anteriormente, sobre a formação dos professores, salientam-se ainda algumas outras, que reafirmam a necessidade da formação permanente para os mesmos, passando pela necessidade de reorganização dos espaços de trabalho. As condições insuficientes de trabalho, na escola, são trazidas pelos professores, destacando-se as falas abaixo:

(8) “Se nos escutassem mais... (não é uma crítica, não é que não nos escutam – sussurrou). Tempo e espaço para o professor... são algumas coisas que tem que redirecionar”.

(professora S)

(9) “Mais tempo para estudar cada caso com colegas que atendam esse sujeito”. (professora S)

(10) “Sinto falta de tempo, de sentar com os colegas, tem que institucionalizar um horário. Mais espaço de ouvir o que deu certo”. (professora C)

(11) “Falta de espaço de troca e por não ter um tempo acaba passando”. (professora C)

(12) “A gente se esforça, mas seria melhor ter um tempo especial”. (professora C)

(13) “Ter um horário especial individual no turno contrário, seria bom”. (professora C)

(14) “Senti muito de muitas vezes não conseguir sentar...” (professora C)

(15) “[...] ainda é necessário que haja na escola um tempo disponível para planejamento”. (professora E)

Apontam também para a complexidade do trabalho realizado pelo professor em seu dia-a-dia na escola. O que pode ser observado nos dizeres a seguir:

(16) “Assim, a construção de conhecimento implica em uma abordagem inter e transdisciplinar, entendendo professor e aluno como os principais autores desse processo. A

autonomia e a autoria de pensamento e produção de novos conhecimentos constituem-se ponto central da relação pedagógica e da formação do cidadão”. (professora E)

(17) “É o professor que alavancará os recursos insubstituíveis para uma educação inclusiva de qualidade. Para isso, portanto, seu coração também precisa estar aberto. Ele igualmente terá que acreditar e se ver em processo de inclusão permanente, terá que criar e recriar”. (professora E)

A falta de tempo e espaço para estudos e a complexidade do trabalho do professor indicam, além de uma necessidade urgente de reorganização do espaço escolar, a reflexão sobre o papel deste profissional, podendo ser visto, não somente como aquele que trabalha diretamente com o aluno, mas como aquele que pensa o seu saber/fazer docente.

O sócio-interacionismo, como já foi abordado nos capítulos anteriores, contempla a idéia de que o conhecimento é construído através da interação entre o sujeito e o meio: não está em um, nem no outro, mas se dá na relação entre ambos. Esta concepção epistemológica é coerente as colocações feitas pelos professores.

Também se destacam aqui alguns recortes das falas acima: “[...] mais espaço de ouvir o que deu certo” (professora C); “[...] entendendo professor e aluno como os principais autores desse processo” (professora E); “É o professor que alavancará os recursos insubstituíveis para uma educação inclusiva de qualidade. Para isso, portanto seu coração também precisa estar aberto...” (professora E).

Nestes recortes, os professores destacam a importância de ouvir e ser ouvido, enfim, de colocar-se como sujeito que pensa e constrói a sua prática. Professor como sujeito de seu fazer, que, ao mesmo tempo em que constrói o outro através do seu discurso, se constrói.

É indispensável que o professor esteja pessoalmente implicado com tal processo e reflita constantemente sobre o seu saber/fazer para que a inclusão se efetive, da mesma forma que um projeto coletivo é fundamental. Esta questão foi muito bem expressa pelos professores em suas colocações.

Toda concepção implica em uma ação coerente. Explicitar, tornar visíveis as representações, através da Análise dos Discursos, percebendo aquilo que, equivocadamente, muitas vezes é tido como natural, mas, que de fato é construído sob determinadas condições de produção, pode contribuir significativamente para rever tais concepções e conseqüentemente as ações delas advindas. Aí, talvez, esteja a importância de se pensar detalhadamente aquilo que foi dito, e de se refletir sobre o dito/não dito, ou seja, os silêncios, as contradições, os temas recorrentes, as hesitações, entre outros.

Neste sentido, destaca-se, ainda, nas falas acima, o seguinte trecho: “Se nos escutassem mais... (não é uma crítica, não é que não nos escutam – sussurrou); Tempo e espaço para o professor... são algumas coisas que tem que redirecionar”. (professora S). De acordo com a Análise de Discurso, estas colocações podem ser pensadas a partir do não dito, que significa.

Embora não tenha sido explicitado, se pressupõe, através desta colocação, que os professores, em algum momento, não são, ou pelo menos, não se sentem escutados. Fica subentendido que não se tem abertura para se falar o que se pensa. Ou ainda que não se tem tempo e espaço para o professor, já que esta questão precisa ser redirecionada.

Vale refletir também sobre as inúmeras formas em que foi expressa a necessidade de tempo para o professor planejar e dialogar com os colegas, conferindo a esta questão um grande destaque, dando indicativos para a necessidade de reorganização da instituição escolar, contemplando a necessidade do professor poder inserir-se em um processo de reflexão-ação constante.

Ainda pensando sobre a fala apresentada anteriormente, bem como o comentário posterior: “Se nos escutassem mais... (não é uma crítica, não é que não nos escutam – sussurrou)”, e principalmente o tom dado pelo entrevistado, sussurrando o seu pensamento sobre a própria fala, pode-se refletir, a partir dos pressupostos da Análise de Discurso, sobre o quanto o que foi dito e o modo que foi dito é relevante para se compreender e refletir sobre os lugares e posições ocupados de quem fala e de quem ouve, e a relação de antecipação, ou seja, o imaginário do locutor em relação ao lugar e à reação de seu ouvinte.

Ao estar desenvolvendo uma pesquisa na Instituição na qual atuo como psicopedagoga, e também ao colocar a escolha da Instituição, por esta ter uma proposta diferenciada e que contempla a educação inclusiva, e a pessoa participante da pesquisa atuar como professora na Instituição, locutor e interlocutor são colocados em determinadas

posições, abrindo, desta forma, espaço ao entrevistado de fazer uma certa antecipação e direcionar suas respostas a partir disto, mesmo que de forma inconsciente.

Orlandi, apud Minayo (1994, p.214), ao se referir ao silêncio, afirma que ele não é transparente e que precisa ser compreendido através do dito e do não dito. Refere-se a silêncios que dizem e a falas silenciadoras e destaca que nem a fala nem o silêncio falam por si. Ambos estão expressando relações: revelam as pessoas que os empregam.

A colocação da autora é importante para se pensar o quanto a fala da professora, expressa anteriormente, pode revelar muitas questões, além daquilo que está explícito. Muitas falas são silenciadas, a partir das antecipações diante das posições ocupadas pelo locutor e interlocutor e, em última análise, podem expressar as relações de poder que ocorrem em qualquer instituição.

Um outro fator interessante a ser observado são as falas trazidas pelas professoras quando se referem a acreditar ou não na inclusão. Todas as professoras salientam que acreditam na inclusão e que ela deva ocorrer, porém a professora C destaca a necessidade de uma certa estrutura da instituição escolar para que possa ocorrer satisfatoriamente. A professora S aponta limites para alguns casos, como pode ser observado nos dizeres abaixo:

(18) “Deve acontecer, desde que vá trazer benefícios para o aluno que está sendo incluído. Dependendo da escola, quando não está preparada, não deve acontecer. Se a escola tiver recursos adequados...” (professora C)

(19) “Faz as adaptações de materiais, questões físicas se supera, mas quando tem questões neurológicas, cognitivas, esse suporte falta”. (professora S)

(20) “Acredito na inclusão, mas não de toda e qualquer necessidade...Comprometimentos emocionais, necessidades educacionais especiais com questões emocionais complicadas, não vejo...não acredito nisso, nesse momento. Questões físicas é mais simples”. (professora S)

(21) “Já passei da fase de acreditar ou não, me cobro muito e cobro também”. (professora S)

As últimas afirmações foram feitas pela mesma professora, mostrando uma certa contradição em seu discurso. Ao mesmo tempo em que afirma “acredito...” coloca que “não acredito nisso, nesse momento...”, ao se referir a pessoas com questões emocionais complicadas. Posteriormente, ainda salienta: “Já passei da fase de acreditar ou não...”. Tal contradição, exposta na fala da professora, mostra uma certa variação no discurso, ou seja, versões contraditórias que emergem no discurso e que são indicadores sobre a forma como o discurso se orienta para a ação, o que é destacado no capítulo anterior por Potter e Whetherell (1987).

Também se pode refletir, a partir das colocações acima, o quanto perpassa por todos os discursos uma negação, podendo indicar que não há concordância com uma inclusão ampla.

Embora não seja o objetivo principal deste estudo refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, é inevitável nos questionarmos sobre as mesmas,

visto que existe uma grande relação entre as concepções que se possui e as ações que são delas decorrentes. Questionamo-nos, a partir das colocações acima, sobre como a professora projeta e efetiva o seu fazer docente a partir desse saber, expresso em sua fala. Como conduz a ação em sala de aula, ao se deparar com alunos que não acredita que deveriam estar ali?

Destacam-se, também, as falas da professora E em relação a acreditar ou não na inclusão:

(22) “Ele igualmente terá que acreditar e se ver em processo de inclusão permanente, terá que criar e recriar oportunidades de convivência...”. (professora E)

(23) “Se nós professores acreditarmos que incluir é destruir barreiras, ultrapassar as fronteiras, é viabilizar a troca no processo de construção do saber e do sentir, exerceremos nosso papel, fundamental, para assegurar a educação inclusiva que todos nós desejamos, semeando assim um futuro que sugerirá menos discriminação e mais comunhão de esforços na proposta de integrar e de incluir”. (professora E)

Chama a atenção às falas desta professora, pois se apresentam de uma maneira bastante impessoal, passando a impressão de que, por conhecer a proposta da escola e por poder prever as expectativas em relação as suas respostas, reproduz um discurso anterior, mesmo sem tê-lo feito de forma consciente.

Na Análise de Discurso, como já explicitado em capítulo anterior, a memória é tratada como interdiscurso, ou seja, nas falas da professora são disponibilizados outros dizeres

que afetam o modo como se significa em uma dada situação discursiva. Destaca-se, desta forma, a importância dos discursos anteriores para a construção de sentido das palavras ditas, em um determinado momento e situação dada.

Também é possível se refletir, ainda, a partir do recorte da primeira fala da professora E, apresentada acima, sobre a impessoalidade expressa ao falar sobre acreditar na inclusão: “Ele igualmente terá que acreditar...”. Afirma que ele, o professor, deverá acreditar, colocando-se alheia, não se referindo a si mesma, e, sim, ao outro.

A mesma professora, ao afirmar, “Se nós professores acreditarmos que incluir é destruir barreiras...”, nos faz refletir sobre o não dito neste discurso, ou seja, subentende-se que ainda não se acredita. Por outro lado, pode-se fazer uma outra leitura das colocações feitas, pois, percebe-se que há uma busca de um sentido próprio, de uma definição para a inclusão, sendo que esta aparece ainda, nos discursos apresentados acima, não como um fato.

Após esta análise inicial, realizada a partir dos dizeres trazidos pelos professores em suas falas, faz-se necessário retornar ao objetivo principal deste estudo, isto é, quais concepções sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sobre sua inclusão na escola comum estão presentes na representação dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental?

Destacam-se, assim, alguns dizeres que nos indicam quais concepções são trazidas nas representações dos professores participantes da pesquisa sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e sobre a inclusão dos mesmos na escola comum.

(24) “Temos todos aprendido muito com A.B.: ir além dos ditos limites, generosidade, paciência e trabalho em equipe”. (professora S - extraído do relatório de acompanhamento da aluna, do primeiro trimestre de 2005).

(25) “Casos com muito comprometimento. O R não consigo ver na sala de aula, porque exige demais de uma turma que não tem obrigação em suportar em uma sala de aula” (professora S)

(26) “Não é justo a A. (professora que realiza a bidocência), acabar ficando no intervalo dela carregando-a por aí. Ela não quer ficar sozinha (aluna com necessidades educacionais especiais). (Extraído do Conselho de Classe - professora S)

(27) “O maior aprendizado foi que não tinha que ter “pena” . É um aluno que devia exigir o mesmo que os outros. Não fiquei traumatizada”. (professora C)

A partir da fala anterior, da professora C, afirmando ter aprendido que “não devia ter pena”, leva a pressuposição que em algum momento em sua prática profissional, o teve. Está subentendido assim, que, por pena, não exigia dele o quanto se podia, colocando-o em um lugar de impossibilidade, de não ser capaz, determinando, através do seu discurso, o lugar/posição ocupado por este sujeito no grupo.

Os dizeres acima nos mostram, também, os sentimentos despertados nas referidas professoras em relação a estes alunos, que, ao necessitarem de “paciência, generosidade, pena” são representados como coitadinhos e incapazes, ratificado nas expressões: “tem que suportar” ou “Não é justo...acabar ficando no intervalo dela carregando-a por aí”.

Ao mesmo tempo em que os professores apontam a proposta da educação inclusiva como uma tarefa difícil, eles colocam os sujeitos com necessidades educacionais especiais em um determinado lugar/posição, como se representassem um peso para os colegas e professores.

A Análise de Discurso se refere também, de acordo com Orlandi (2004, p.39) às relações de força, segundo as quais o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Assim, ela afirma:

Se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno. Ela salienta ainda que, nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer da comunicação. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno.

Está no imaginário dos professores, o que é ser o sujeito deficiente, o seu lugar, o seu significado, determinando-se, assim, a partir do discurso, o silenciamento deste sujeito e também a sua forma de ser e estar no mundo, reafirmado pelo lugar/posição do professor.

Continuando a análise, busca-se aqui chamar a atenção às três primeiras afirmações da professora E, apresentadas abaixo, em contraposição à quarta afirmação, da mesma professora, que parece contradizer-se, indicando algo que permanece e algo que se inova, no discurso e logo na produção de sentidos e sujeitos.

Enquanto que nas três primeiras colocações apresenta a idéia de normalização, de padronização dos sujeitos, na quarta afirmação, critica práticas comparativas e salienta a

importância de se respeitar as diferenças, a individualidade e necessidades específicas de cada um. Abaixo, seguem-se as afirmações da professora E:

(28) “Enfatiza-se desta forma que todos os alunos tenham direito que lhes ofereçam possibilidades educativas, nas condições mais normalizadoras possíveis, que favoreçam o contato e a socialização com seus companheiros de idade e que lhes permitam integrar-se e participar melhor na sociedade.” (professora E)

(29) “A integração, realizada nas devidas condições e com os recursos necessários, é positiva com os alunos com algum tipo de deficiência, contribui para o seu melhor desenvolvimento e para uma mais completa e normal socialização.” (professora E)

(30) “Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal”. (professora E)

(31) “[...] todo o trabalho e propostas realizadas com G e Ga estiveram pautadas em atividades que tiveram como princípio a valorização e o respeito às diferenças de cada um, seus desejos interesses, conquistas, possibilidades e limites, em oposição às práticas comparativas...” (professora E)

O mesmo pode ser observado nas falas da professora C, abaixo, nas quais, ao mesmo tempo em que diz respeitar o processo individual, afirma também não enxergá-los de forma diferente. Sugere, através das suas falas, uma tendência a apagar as diferenças e a idéia de normalização dos sujeitos, uniformizando-os.

(32) “A gente considera o todo, cognitivo, afetivo, processo individual, não como um coletivo, como uma turma homogênea. Respeito o processo individual e avalia dessa forma”.

(professora C)

(33) “Não fico olhando como diferente. Olho como qualquer outro aluno[...]tem outra forma de aprender”. (professora C)

(34) “No início talvez estranhasse, não sabia o que fazer, não enxergo como diferente”.

(professora C)

Segundo Marquezan (2005, p. 39):

A igualdade pressupõe o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais e culturais que nos permitem e nos levam a encontrar formas particulares de viver. Diferença e desigualdade são conceitos que se opõem, visto que igualdade inclui o direito a diferença (Oliveira e Sgarb, 2002, p.53) [...] ao não reconhecer as diferenças, igualando-se todos, ao não reconhecer a igualdade de direitos, “estamos nos afastando das possibilidades de construção de uma sociedade democrática e multicultural.

Fica claro nas colocações dos professores, a representação em seus discursos sobre o sujeito com necessidades educacionais especiais e estas refletem na constituição dos mesmos. Por muito tempo se acreditou que a deficiência era incapacitadora, prevalecendo esta visão em relação à visão que considera as questões sociais, como responsáveis pelas dificuldades dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, ou a visão que considera ambas as questões, tanto internas, quanto externas ao sujeito.

É importante também se refletir sobre dizeres que se referem à família, destacando-se, em especial, o que foi dito por uma das entrevistadas na seguinte fala:

(35) “As famílias acabam largando demais quando encontram um acolhimento grande na escola...” (professora S)

O sentimento da professora aqui expresso, seguido de um silenciamento, sugere que a escola possa estar assumindo uma função que seria da família, ou que, inversamente proporcional à participação da escola se daria à participação da família. Este sentimento e posicionamento, presente no imaginário da professora, pode levar a uma postura de não assumir determinadas questões, de modo a evitar que a família se ausente, levando a um descaso de ambas em relação a seus compromissos com aquele sujeito, como filho e como aluno.

Embora vários fatores sejam apontados como causas das dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais, ainda se percebe nas falas das professoras a recorrência das causas elencadas por elas estarem relacionadas às questões orgânicas e centradas no sujeito, o que se percebe, quando afirmam que:

(36) “L não percebe as coisas pequenas porque ele não enxerga [...] e a questão afetiva, dar sentido, fazer link com a vida dele. [...] a questão do material e do tempo”. (professora C)

(37) “Em outras realidades, pensar em escolas públicas, que não tem verba, os pais tem que fazer promoção tem que ser muito investido ainda em adaptação e nos professores... A sociedade não está adequada às pessoas, pois por muito tempo ficaram escondidos. Sabe-se que todos não estão preparados”. (professora C)

(38) “No ano de 2005 estava eu neste grupo de “apreensivos” por saber que receberiam em minha classe de ensino dois alunos com necessidades educativas especiais, mais precisamente um PC e um cego. Devido a este fato, passei a buscar todas as informações possíveis, principalmente na Internet, livros ou artigos sobre cegueira e PC, deficiências desconhecidas para mim. Conversei com profissionais e buscamos nos comunicar através de e-mail. Sabia que todos estes esforços eram válidos, mas tinha a certeza de que não seriam suficientes, pois somente na prática propriamente dita, com os alunos dentro da sala de aula, conhecendo cada um na sua diversidade, é que encontraria as respostas para as minhas dúvidas e questionamentos.” (professora E)

Embora, as causas das dificuldades das pessoas com necessidades educacionais especiais sejam atribuídas a questões orgânicas, ou seja, ainda estejam muito centradas no sujeito, justificando-se devido a estas questões, como já foi dito anteriormente, é interessante como estes dizeres nos mostram o quanto às concepções sobre as causas das dificuldades das pessoas com necessidades educacionais especiais estão sendo gradativamente ampliadas, sendo atribuídas também a diversos outros fatores, não somente internos quanto externos, indicando uma forma mais abrangente de perceber o quanto, os diversos espaços sociais e principalmente a escola contribuem com a constituição desses sujeitos e suas deficiências, a partir dos seus discursos.

Rosana Glat (1998, p. 28), faz considerações importantes a esse respeito. Ela salienta que:

[...] pode-se concluir que a deficiência é uma condição incapacitante e dolorosa, não apenas por suas limitações orgânicas intrínsecas, mas principalmente pelas limitações sociais que ela acarreta. A sociedade avalia negativamente esse tipo de

característica, e conseqüentemente trata diferentemente – de maneira depreciativa – os indivíduos que a possuem. Sob esse prisma, um indivíduo só é deficiente se for considerado pelos demais.

Abaixo, são apresentadas outras colocações das professoras que participaram da pesquisa e que também merecem um olhar mais atento:

(39) “Temos trabalhado em sala de aula, de modo a relacionar com textos que sejam do interesse da A.B., mesmo que por vezes não se relacionem com o restante da turma, por entendermos que o mais importante agora é solidificar a alfabetização. Isso não quer dizer que trabalhe isolada, pois temos momentos na semana em que um grupo ou um colega em especial faz as intervenções, orientados pelas professoras. O trabalho segue no próximo trimestre de modo a conquistar maior independência e autonomia na execução das tarefas e avanço nas hipóteses de escrita”. (professora S - extraído do relatório de acompanhamento da aluna do primeiro trimestre de 2005).

A professora expressa aqui um grande dilema vivido por professores que atendem alunos que possuem sério comprometimento, que interfere, tanto no seu desenvolvimento, como na aprendizagem escolar. Não correspondendo ao padrão de aluno e àquilo que a grande maioria dos alunos faz, é necessário que o professor possa realizar as adaptações necessárias, de modo a não ignorar as diferenças individuais, considerando-as para planejar as atividades. Por outro lado, fica o questionamento, será que este aluno não estará sendo excluído do grupo, na medida em que as atividades são diferenciadas a tal ponto de não terem relação com o que é proposto aos demais colegas?

Percebe-se então o esforço da professora em contemplar a necessidade da aluna e por outro lado a sua preocupação em justificar a diferenciação, mostrando o seu dilema e a tensão na qual se vê tomada, a partir da situação relatada pela mesma.

Conta-se, neste sentido, com as contribuições de Beyer (2005, p. 71), que ao falar sobre a questão do currículo e possíveis adaptações, afirma:

A idéia que transparece é a do currículo menos alterado possível, ou seja, a preservação do currículo vigente no sistema regular de ensino, porém com suficiente flexibilidade para possibilitar adaptações conforme as necessidades dos alunos. A conclusão não é do paradoxo ou da contradição, porém do equilíbrio possível para o atendimento escolar do aluno com necessidades especiais.

Merece atenção também a seguinte expressão, apresentada pela mesma professora:

(40) “[...] esperamos que A. possa continuar no caminho das conquistas desse mundo letrado em que vivemos.” (professora S - extraído do relatório de acompanhamento da aluna, do primeiro segundo semestre de 2005).

À medida que é colocado “o mundo letrado em que vivemos” e que A.B. precisa conquistá-lo, supõe-se que o dito “em que vivemos” refere-se a um grupo de pessoas que está neste mundo, indicando, através do não dito, que existem pessoas que vivem em um outro mundo. Esta expressão pode levar a seguinte conclusão: os outros, alunos com necessidades educacionais especiais e que vivem em um mundo não letrado, devem ascender a um mundo letrado, superando assim suas dificuldades. Esta reflexão nos faz pensar sobre uma certa classificação dos sujeitos e que reflete a característica da educação brasileira, que historicamente apresenta-se como classificatória.

O paradigma da inclusão se contrapõe à idéia de classificação dos sujeitos, porém, parece-nos que existe a tendência à normalização. Conforme Glat (1998, p. 22):

Sempre que nos deparamos com uma interação social, “automaticamente” tentamos encaixar a pessoa (ou a situação) em uma das tipificações ou categorias conhecidas. Interações sociais, principalmente primeiros contatos, são situações de avaliação. Quando as diferenças ou características do outro são negativamente avaliadas (por contrariar as normas sociais), formam as bases do estigma (Ainlay e Crosby, 1986; Goffman, 1982; Stafford & Scott, 1986) [...] As características socialmente tipificadas são geralmente compartilhadas por todos os membros do grupo – inclusive, pelas próprias pessoas portadoras do estigma.

Desta forma, percebe-se um sujeito, sendo construído, a partir do discurso do outro, ou seja, ele é colocado, a partir do imaginário do interlocutor em um lugar, que aparentemente possui menor valor, visto que ele precisa tentar sair deste lugar que ocupa e entrar em um outro mundo, que supostamente não é o seu.

Continuando as reflexões sobre os dizeres dos professores, percebe-se uma contradição nas falas abaixo, pois a professora, ao mesmo tempo em que coloca a integração como positiva, também atribui a ela às causas das dificuldades de aprendizagem, demonstrando um ato falho ao expressar suas idéias.

(41) “A integração, realizada nas devidas condições e com os recursos necessários, é positiva, com os alunos com algum tipo de deficiência, contribui para o seu melhor desenvolvimento...” (professora E)

(42) “Portanto, a integração, muitas vezes, é a principal causa das dificuldades dos alunos com necessidades especiais na escola”. (professora E)

A segunda colocação mostra um ato falho da professora, pois em toda a entrevista a mesma defendeu a idéia de que a inclusão/integração, dois termos utilizados no mesmo sentido no decorrer da entrevista, como algo positivo, e na fala apresentada, responsabiliza a integração pelas dificuldades do aluno.

A Análise de Discurso entende que, através da polissemia, acontecem os deslocamentos, rupturas dos processos de significação, jogando, assim com o equívoco. Então, o ato falho, o equívoco, tem um papel importante, pois possibilita a criação de algo novo. Aquilo que aparentemente não parecia bom em uma primeira leitura, é visto, nesta perspectiva, como possibilitador de novas idéias, de algo que se inova no discurso, modificando a produção de sujeitos e dos sentidos.

Ao mesmo tempo em que a integração é colocada como positiva, é também situada como causadora das dificuldades, permitindo assim, que se perceba o quanto há uma duplicidade de sentidos, através do equívoco, sendo que a contradição e o ato falho permitem perceber a questão ideológica, a posição de que fala esse sujeito e também que efeitos de sentidos são aí produzidos. Posição de professor em uma escola inclusiva, mas que apresenta dificuldades de efetivação deste processo.

Os discursos dos professores aqui apresentados nos revelam, a partir dos pressupostos da Análise do Discurso, uma compreensão possível da realidade que se coloca, nos fazendo refletir sobre o quanto construímos e significamos ao outro, através do nosso discurso e ao mesmo tempo, o quanto somos significados e construídos pelos discursos ao qual estamos

inseridos. Instiga-nos assim, a refletir sobre o quanto ainda é necessário aprofundar a questão do aluno com necessidades educacionais especiais e a sua inclusão na escola comum.

5- CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR O ASSUNTO

A partir da proposta desta Dissertação, que pretendeu refletir a respeito de quais concepções sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sobre sua inclusão na escola comum estão presentes na representação dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, destaco algumas reflexões e possíveis contribuições desta pesquisa.

Investiguei a representação que estes professores têm sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum, estando ciente de que as representações sobre os mesmos são construídas a partir da história e da cultura, refletindo a representação social.

Utilizei alguns pressupostos da Análise de Discurso, que me permitiram uma outra aproximação ao texto, para, além de tentar compreender o que cada professor disse em cada enunciado, procurar também verificar como estes sentidos foram produzidos.

Através da constante problematização durante a leitura, foi possível uma maior clareza em relação à análise que se pretendia realizar, constituindo-se, assim, o corpus da pesquisa no decorrer de sua própria elaboração.

Esta forma de análise dialética, ao mesmo tempo empírica e teórica, exigiu-me um exercício incansável de ir e vir entre os dizeres trazidos pelos professores, a partir dos diversos

instrumentos utilizados, e a fundamentação teórica, principalmente no que se refere a alguns pressupostos da Análise de Discurso, exigindo-me um grande esforço para, de fato, conseguir fazer esta outra forma de análise.

Nesta pesquisa, ao procurar ouvir os professores, utilizei entrevista, observação dos conselhos de classe e leitura dos relatórios de avaliação, obtendo materiais para análise muito diversos e ricos, o que possibilitou um trabalho bastante aprofundado. Porém, o volume e a complexidade das informações impuseram que se fizesse a opção por aqueles que parecessem mais significativos para a pesquisa, tendo em vista a leitura que se pretendia fazer no momento, de forma a não prejudicar a qualidade da análise. Admito, todavia, que haveria muitas outras possibilidades de leitura, interpretação e análise a partir das informações trazidas nos materiais da pesquisa, suscitando novas leituras e reflexões possíveis, porém, tais aproximações escapam ao objetivo desta pesquisa.

Percebeu-se que os professores conhecem a proposta da escola no que se refere à educação inclusiva, e até investem na sua efetivação, porém os seus dizeres expressam questões que exigiriam maior reflexão e aprofundamento pelos mesmos, visto que, muitas vezes, contém certa contradição, havendo um processo de produção de sentidos, através destes deslizamentos, dando margem, entre o que permanece e o que se modificada, de novas interpretações. Sabem o que é politicamente correto e teoricamente aceito, porém, são traídos por sua própria história, na medida em que seus dizeres denunciam, a margem de qualquer intenção consciente nesse sentido, o peso de sua trajetória social incorporada, sob a forma de “preconceitos”.

O professor evidencia-se como ser social, que se constrói na relação com o outro, a partir de sua história de vida, sendo que muitas vezes suas falas explicitam sentidos que foram construídos a partir de determinadas condições de produção, mas que, nem por isso, são necessariamente trazidos à consciência. Ou seja, são percebidos como naturais, embora sejam construídos.

Apesar dos professores perceberem a proposta de inclusão e investirem nela, o aluno com necessidades educacionais especiais, em alguns momentos, ainda aparece, em seus discursos, como “incapaz”, centrando-se nele todos os problemas. Isso se reflete no processo de inclusão educacional, pois, em última análise, se não se acredita nas potencialidades de cada sujeito, a própria ação docente não se voltará para eles, de forma a contribuir com a sua aprendizagem.

A formação do professor –, que contemple uma fundamentação teórica consistente, relacionada às práticas desenvolvidas e que, principalmente, leve a problematização constante sobre estas concepções e ações; e também que possibilite aos professores se colocarem questões sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e sobre a sua inclusão na escola comum –, torna-se uma das questões imprescindíveis para a efetivação de propostas de educação inclusiva.

É necessário também que a formação de professores leve a reflexões sobre as condições de produção de sentidos e dos sujeitos, contribuindo para que o professor possa pensar sobre o quanto o seu discurso é construído a partir dessas condições e, também, sobre o quanto ele próprio constrói discursivamente o outro, neste caso, o aluno com necessidades

educacionais especiais. Diante disso, o professor poderá ressignificar o seu saber/fazer docente de maneira mais consciente e comprometida.

Os dizeres dos professores revelam a percepção que os mesmos têm sobre o que seria necessário para que a escola pudesse, de fato, efetivar uma proposta educacional que contemplasse os paradigmas da educação inclusiva, salientando o quanto o professor tem um papel significativo. Na perspectiva da Análise de Discurso, pela posição/lugar privilegiado ocupado pelo professor, lhe é conferida determinada importância, influenciando, através dos seus discursos na posição/lugar ocupados pelos sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Considero que, a partir da trajetória desenvolvida nesta pesquisa, pude perceber-me dentro deste processo, sendo que, ao mesmo tempo em que analisei o discurso dos professores e de certo modo fui construindo-o a partir da minha leitura, também, através da interlocução com os mesmos fui me constituindo como pesquisadora, buscando a ressignificação da minha própria ação, através da busca de uma postura analítica, coerente com os pressupostos do trabalho, que só foi possível no decorrer do desenvolvimento do mesmo.

Pretendeu-se que a partir de um olhar mais ampliado sobre o tema, que às práticas nas escolas pudessem ser ressignificadas, trazendo novas possibilidades e representando ganhos à educação e à sociedade como um todo. Porém, tendo ciência de que este assunto é extremamente complexo, não se esgotando neste trabalho e exigindo novas leituras, discussões e reflexões que possibilitem a qualificação da escola, da educação e da sociedade como um todo.

Considero que as propostas de educação inclusiva só vêm a qualificar as respostas educativas das escolas, pois estas, diante dos desafios da inclusão, precisam pensar no aluno real com suas diferenças e necessidades específicas e planejar o ensino de acordo com estas especificidades, sendo que, deste modo, todos temos muito a ganhar com a efetivação destas propostas.

É importante que as reflexões ora expressas nesta dissertação sirvam como subsídios para novas discussões sobre os temas em estudo, tanto para os professores e para a escola participante da pesquisa, que receberão o trabalho para análise e discussão, como para os demais educadores e pessoas interessadas em discutir os temas abordados, tendo-se, porém, a certeza de que muito ainda se tem a discutir sobre os alunos com necessidades educacionais e sua inclusão na escola comum, sendo que este tema não se esgota nesta pesquisa.

Estas considerações são importantes, porém não esgotam todas as discussões possíveis sobre a questão, havendo muitas outras possibilidades de reflexões e a necessidade de maior aprofundamento e realização de novas pesquisas sobre o tema, tão necessárias no contexto atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BEYER, Hugo Otto. **A proposta de educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã**. In *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.9, nº2, p.163-180, julho/dezembro. 2003.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Renata Corsini; MARQUEZAN, Reinoldo. **Representações sociais sobre a deficiência em documento oficiais**. In *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, vol. 28, nº 02, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.

FERREIRA, Izabel Neves. Professora que brinca, ensina: um olhar psicopedagógico para a formação de professores. In: TRINDADE, Vera (org.). **Tendências contemporâneas em Psicopedagogia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. P.41-62.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação de professores: o desvelamento das matrizes pedagógicas. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima (org.). **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes, ABPp, 2004. P.146-153.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sette Letras. 1998.

GRANTHAM, Marilei Resmini. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. pág. 137-142.

GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.) **Textos em representação social**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

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

MARQUEZAN, Reinoldo. A inclusão na perspectiva do novo paradigma da ciência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, , nº 26, p. 31- 42, 2005.

MENDES, Enicéia G; RODRIGUES, Olga Maria P.R.; CAPELLINI, Vera Lúcia M.F. **O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.9, nº2, 181-194, julho/dezembro,2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica**. In: Textos em Representações Sociais: Petrópolis: RJ , Vozes, 2003, p.87-111.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta, CORRÊA, Maíra Baumgarten. **Pesquisa social empírica: métodos e técnicas**. Cadernos de Sociologia. nº9. UFRGS.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense. 1999. Coleção Primeiros Passos.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOTO, William Héctor Gómez. **A Análise do discurso nas ciências sociais**. In Pesquisa social empírica: métodos e técnicas. Cadernos de Sociologia. nº9. UFRGS, p.161-187.

SOUZA, Carolina de. **A visão do educador especial acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. (<http://partes.com.br/ed39/emquestão.asp>)

SPINK, Mary Jane. **Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais**. In: Textos em Representações Sociais. Petrópolis: RJ, Vozes, 2003, p.115-145.

SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TUNES, Elisabeth; SOUZA, Jaci Augusta de; RANGEL, Roberta Bevilaqua. **Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental**. Revista Brasileira de Educação Especial,. São Paulo, v. 2, nº4, p.7-18, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança: na teoria de Piaget**. 4 ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: “CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E SUA INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM”

Eu, _____, portador da RG
nº _____, residente na rua _____ nº _____,
na cidade de _____, dou meu consentimento livre e
esclarecido para a realização da pesquisa supra-citada, sob a responsabilidade da pesquisadora
Monica Pagel Eidelwein da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. Este estudo procura compreender as concepções sobre o sujeito com necessidades educacionais especiais e sobre sua inclusão na escola comum que estão presentes nos discursos e na representação dos professores;
2. Durante a pesquisa serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, observações no conselho de classe e análise dos relatórios de avaliação elaborados por mim como professor/a conselheiro/a de turma de alunos/as de uma escola comum, nas quais freqüentam alunos com e sem necessidades educacionais especiais;
3. Durante a pesquisa as entrevistas, falas nos conselhos de classe e relatórios de avaliação serão registrados através de escrita, gravação e/ou filmagem e, posteriormente, transcritos;

4. Os resultados desta pesquisa serão divulgados através de publicações em periódicos especializados, apresentação em eventos na área da Educação em geral e espaços que discutam as propostas de educação inclusiva;
5. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir, conscientemente, sobre a minha participação na referida pesquisa;
6. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa, com o compromisso de avisar por escrito com uma semana de antecedência sobre a desistência;
7. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho.
8. Poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Monica Pagel Eidelwein, pelo telefone 91991880, sempre que julgar necessário;
9. Este Termo de Livre Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2005.

Assinaturas:

Participante voluntário da pesquisa

Monica Pagel Eidelwein

Pesquisadora responsável

Hugo Otto Beyer
Professor Orientador – PPGEDU UFRGS

TERMO DE CONSENTIMENTO**TÍTULO DA PESQUISA: “CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ALUNO
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E SUA INCLUSÃO NA
ESCOLA COMUM”**

Eu, _____, portador da RG nº _____ residente na rua _____ nº _____, na cidade de _____, representante legal desta instituição de ensino, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa supra-citada, sob a responsabilidade da pesquisadora Monica Pagel Eidelwein da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. Este estudo procura compreender as concepções sobre o sujeito com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum que estão presentes nos discursos e na representação dos professores;
2. Durante a pesquisa serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, observações no conselho de classe e análise dos relatórios de avaliação elaborados pelos professores conselheiros de turmas da escola, nas quais freqüentam alunos com e sem necessidades educacionais especiais;
3. Durante a pesquisa, as entrevistas, falas nos conselhos de classe e relatórios de avaliação serão registrados através de escrita, gravação e/ou filmagem e, posteriormente, transcritos;

4. Os resultados desta pesquisa serão divulgados através de publicações em periódicos especializados, apresentação em eventos na área da Educação em geral e espaços que discutam as propostas de educação inclusiva;
5. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir, conscientemente, sobre a participação da instituição na referida pesquisa;
6. Estou livre para interromper a qualquer momento a participação na pesquisa da instituição pela qual sou responsável, com o compromisso de avisar por escrito com uma semana de antecedência sobre a desistência;
7. Os dados da instituição e os dados pessoais dos professores participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho;
8. Poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Monica Pagel Eidelwein, pelo telefone 91991880, sempre que julgar necessário.
9. Este Termo de Livre Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder, como representante legal desta instituição e outra com a pesquisadora responsável.

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2005.

Assinaturas:

Representante legal responsável pela instituição

Monica Pagel Eidelwein
Pesquisadora responsável

Hugo Otto Beyer
Professor Orientador – PPGEDU UFRGS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Dados de Identificação

Nome:

Turma em que atua:

Tempo de docência:

Formação acadêmica:

Questões norteadoras da entrevista:

1. Quais as concepções sobre educação que orientam o trabalho desta instituição de ensino?
2. Como você vê o aluno cego, surdo, com síndrome de Down, com paralisia cerebral, entre outros, na escola comum? Considera que a presença de tais alunos nesta escola traz benefícios ou prejuízos? Por quê?
3. Quais as causas das dificuldades destes alunos na escola?
4. Em que casos acredita que deva ocorrer a inclusão destes alunos na escola comum e por quê?
5. O que é para você a inclusão escolar? Como foi o seu primeiro contato com a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola comum? Como você reagiu?
6. Como você se sente, atualmente, em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum? Que aspectos considera que deveriam ser redirecionados na escola para efetivar a inclusão?
7. Caracterize o/a(s) aluno/a(s) com necessidades educacionais especiais que você trabalha, atualmente, na escola comum:
8. O aluno possui dificuldades na escola? Quais as causas destas dificuldades?

9. Quais as propostas já desenvolvidas ou que você pretende desenvolver para que o aluno supere as dificuldades apresentadas?
10. No que está satisfeito e no que não está com a proposta de educação inclusiva?