



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

JOICE NAIANE DE SOUSA COSTA SANTOS

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE
CASO EM CAMPO FORMOSO-BAHIA

JACOBINA/BA
2017

JOICE NAIANE DE SOUSA COSTA SANTOS

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE
CASO EM CAMPO FORMOSO-BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia – Campus IV, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura Escolar, Docência e Diversidade

Orientadores: Prof^o Dr^o Jerônimo Jorge C. Silva
Prof^a Dr^a Juliana Cristina Salvadori

JACOBINA/BA
2017

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário:

João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Santos, Joice Naiane de Sousa Costa Santos

S237i Inclusão de alunos com deficiência no ensino médio: estudo de caso em Campo Formoso-Bahia / Joice Naiane de Sousa Costa Santos.

Jacobina - BA

164 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2017.

Orientador (a): Prof. Drº Jerônimo Jorge C. Silva; Prof. Drª. Juliana Cristina Salvadori.

1. Inclusão escolar. 2. Representações sociais. 3. Pessoas com deficiência I. Título.

CDD – 371.9

JOICE NAIANE DE SOUSA COSTA SANTOS

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE
CASO EM CAMPO FORMOSO-BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia – Campus IV, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Dissertação de Mestrado avaliada em ____/____/____ com conceito _____

Comissão examinadora

Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)
(Orientador)

Prof^ª Dr^ª. Juliana Cristina Salvadori (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)
(Orientadora)

Prof. Dr^ª. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (Universidade do Estado da Bahia –
UNEB)
(Examinadora)

Prof^ª Dr^ª. Theresinha Guimarães Miranda (Universidade Federal da Bahia – UFBA)
(Examinadora)

JACOBINA/BA
2017

*Ao meu tio “Dom” (in memoriam), pelo ser humano
incrível que foi, por ter sido um grande sonhador e
sempre acreditar que tudo é possível.
Á minha destemida Mãe, Joselita, meu porto seguro.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento nobre que nos possibilita reconhecer aqueles/as que direta ou indiretamente nos motivaram e apoiaram a continuar firmes nas trajetórias que escolhemos. Este é o sentimento que me toma neste momento e me faz feliz. Sim, feliz! E se é que a felicidade é efêmera, minha gratidão é eterna. Quero assim agradecer à força maior que me permite olhar para o horizonte e a cada dia ter esperanças de um novo amanhecer, com dias melhores, a ti ó Deus rendo graças. Agradeço também aos meus familiares e na pessoa de minha mãe, mulher forte, cuidadosa, guerreira, de amor incondicional e acima de tudo de uma visão sensível sobre o importante papel da educação na formação humana, agradeço a todos os meus familiares. Em especial agradeço também ao meu pequeno Raí, meu filho, meu amor maior, minha inspiração, a meu esposo Fabrício, às minhas irmãs Josenara e Marylia, vocês fazem parte dos retalhos que me compõem, e são base forte na qual tenho me sustentado a cada dia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPEd, que para mim representa a luta pela interiorização da pós-graduação no Estado da Bahia e tem contribuição direta com a formação humana para lidar com a diversidade revelada nos mais variados contextos sociais e dentre estes a escola pública. Ao Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos–DIFEBA e ao Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial – GEEDICE. Agradeço também ao professor Jerônimo Jorge Cavalcante Silva e à professora Juliana Cristina Salvadori pela leveza, pelo olhar cuidadoso e pelas valiosas contribuições neste processo formativo. Mais que orientadores vocês foram provocadores de um amadurecimento pessoal e profissional. A confiança permeada de liberdade reflexiva foi essencial para chegar até aqui. Através de vocês agradeço a todo corpo docente do PPEd pelas provocações, reflexões, pelo papel de mediadores em prol de discussões/ações que reconhecem e valorizam as diferenças. Agradeço à professora Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios e à professora Theresinha Guimarães Miranda que com muito zelo e generosidade se dispuseram a avaliar e contribuir de forma significativa com este trabalho.

Aos companheiros/as de jornada, aqueles que em menor ou maior intensidade foram meus parceiros/as na caminhada. Como não agradecer a Dorinha, Benedito, Pascoal e Vívía, pessoas com quem semanalmente enfrentava a estrada e seus perigos para chegar às atividades do Programa, com vocês a jornada foi mais feliz. O riso solto, as reflexões, as cantorias fizeram este momento mais leve e prazeroso, vocês me fizeram acreditar que a vida

acadêmica exige renúncias, mas não é sinônimo de sofrimento. Agradeço imensamente a Jedinei. “Jed”, sua acolhida e de seus familiares foram essenciais nesta caminhada e fizeram sentir-me em casa mesmo distante dela.

Aos professores, gestores e funcionários do Centro Noturno de Educação da Bahia – CENEB e da Escola Municipal Cândido Félix Martins, escolas em que desempenho o trabalho docente e onde encontrei apoio incondicional para o desenvolvimento deste trabalho. Aos colegas participantes da pesquisa, os docentes do Colégio Estadual Roberto Santos em Campo Formoso, pela colaboração essencial para o desenvolvimento deste trabalho, mais do que isso, pela parceria em prol do processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

[...] E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de 'nós'.

(Cora Coralina)

RESUMO

O trabalho aqui apresentado trata dos resultados de um estudo em educação numa perspectiva qualitativa, inserindo-se num paradigma interpretativo, que reconhece e valoriza as subjetividades. Com o objetivo de compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio da escola regular, e seu impacto na cultura escolar, utiliza o Estudo de Caso como método de pesquisa uma vez que a escola escolhida apresenta singularidades com relação à presença de alunos com deficiência, assim como é uma realidade particular em que se analisa a efetivação de políticas educacionais numa perspectiva inclusiva, a partir das representações sociais dos docentes. A escola em que se desenvolveu este estudo trata-se de uma instituição pública estadual localizada em Campo Formoso – Bahia, o Colégio Estadual Roberto Santos. Objetivou-se ainda contextualizar o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio da rede estadual em Campo Formoso-BA a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão; identificar as representações sociais dos docentes sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio; analisar como a rede estadual, particularmente o Colégio Estadual Roberto Santos tem, na perspectiva dos docentes, contemplado as demandas relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio; e, por fim, desenvolver, de forma colaborativa com os participantes da pesquisa, um Plano de Formação Docente Continuada, que favoreça ao processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio. Utilizou-se da revisão de literatura, entrevista semi-estruturada e observação participante para construção dos dados. Para análise dos dados construídos fez-se uso da análise de conteúdo proposta por Lawrence Bardin. Os resultados dessa pesquisa revelam que ainda não se tem nesta instituição uma cultura escolar inclusiva e que as representações sociais dos docentes sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência vão desde a compreensão desse processo como ausência do Estado, de formação profissional, de profissionais especializados, das famílias, até a apreensão desse processo numa perspectiva de normalidade, num movimento de comparação com os alunos que não têm deficiência, além disso, se percebe uma cultura escolar que invisibiliza os alunos com deficiência, uma inclusão que não se efetiva nas práticas, destacando-se a necessidade de outros autores e outras atuações para que a inclusão de fato e de direito se concretize. É perceptível ainda incompreensões das políticas para inclusão enquanto resultados de lutas pelo direito da pessoa com deficiência, como se este processo fosse proposição do Estado, que garante a vaga, porém não oferece subsídios materiais e humanos. A partir dos dados da pesquisa, em colaboração com os docentes, construiu-se um Plano de Formação Docente Continuada que se apresenta enquanto proposta de intervenção frente à realidade compreendida. A partir do desenvolvimento desta pesquisa, tem-se a pretensão de colaborar com o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio, contribuindo para que a escola pública, cada vez mais, seja um espaço de acolhimento da diversidade, em particular, dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Representações Sociais, pessoa com deficiência, cultura escolar.

ABSTRACT

The paper presented here deals with the results of a study on education in a qualitative perspective, inserting itself in an interpretative paradigm that recognizes and values the subjectivities. With the objective of understanding the process of inclusion of students with disabilities in the regular high school, and its impact on the school culture, it uses the Case Study as a research method since the chosen school presents singularities regarding the presence of students with disabilities, as well as a particular reality in which the effectiveness of educational policies is analyzed in an inclusive perspective, based on the social representations of teachers. The school in which this study was developed is a state public institution located in Campo Formoso - Bahia, the Roberto Santos State College. It was also aimed to contextualize the process of inclusion of students with disabilities in the high school of the state network in Campo Formoso-BA from the Special Education Policy in the Perspective of Inclusion; to identify the social representations of teachers about the process of inclusion of students with disabilities in High School; to analyze how the state network, particularly the Roberto Santos State College, has, from the perspective of teachers, contemplated the demands related to the inclusion of students with disabilities in high school; and, finally, to develop, in a collaborative way with the participants of the research, a Continuing Teacher Training Plan, which favors the process of inclusion of students with disabilities in High School. It was used the literature review, semi-structured interview and participant observation for data construction. In order to analyze the constructed data, it made use of the content analysis proposed by Lawrence Bardin. The results of this research reveal that an inclusive school culture has not yet been developed in this institution and that the teachers' social representations about the inclusion process of students with disabilities range from the understanding of this process, such as absence of the State, professional training, specialized professionals, from the families to the apprehension of this process in a normality perspective, in a movement of comparison with the students who do not have a disability, in addition, if one perceives a school culture that makes students with disabilities invisible, an inclusion that is not effective in the practices, highlighting the need for other authors and other actions so that the inclusion of fact and law becomes concrete. It is noticeable yet misunderstanding of policies for inclusion as results of struggles for the rights of persons with disabilities, as if this process were a proposal of the State, which guarantees the vacancy, but does not offer material and human subsidies. Based on the research data, in collaboration with the teachers, a Plan for Continuing Teacher Training was developed that presents itself as a proposal for intervention in the face of the reality understood. Based on the development of this research, the intention is to collaborate with the process of inclusion of students with disabilities in High School, contributing to the public school, increasingly, being a space to welcome diversity, in particular, the students with disabilities.

Keywords: School inclusion, Social Representations, people with disabilities, school culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Educação Especial - Número de Matrículas no Ensino Médio - Brasil - 2007-2013.	45
Figura 2. Educação especial - matrículas em classes comuns (Alunos incluídos) - Brasil - 2013	40
Figura 3. Educação especial - matrículas em classes especiais e escolas exclusivas - Brasil - 2013.	45
Figura 4. Localização de Campo Formoso no mapa do Estado da Bahia.	64
Figura 5. Abordagens da matriz conceitual da teoria das representações sociais.	85
Figura 6. Imagem demonstrativa das possibilidades de discussões sobre inclusão escolar. .	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino - Brasil 2007-2013.	44
Tabela 2. Descritores e resultado quantitativo de pesquisas com Representações Sociais.	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Legislação Nacional referente às Políticas de Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência.....	31
Quadro 2. Corpo discente do Colégio Estadual Roberto Santos em 2017.....	65
Quadro 3. Perfil dos docentes participantes da pesquisa.	69
Quadro 4. Informações dos docentes quanto ao que o Colégio Estadual Roberto Santos tem feito para o processo de inclusão de alunos com deficiência.	133
Quadro 5. Opinião dos docentes quanto ao que pode ser feito para contribuir com o processo de inclusão de alunos com deficiência.	133
Quadro 6. Propostas de Nóvoa (2009) para formação de professores.	136
Quadro 7. Proposta de organização dos Diálogos Formativos.	142
Quadro 8. Cronograma dos Diálogos Formativos.....	143

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividades Complementares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVE	Artes Visuais Estudantis
CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENEB	Centro Noturno de Educação da Bahia
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DIFEBA	Grupo de Pesquisa em Formação, Educação Básica e Discursos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEFEL	Grupo de Estudos em Educação Física, Esporte e Lazer
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RS	Representações Sociais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - O pesquisador e seu objeto: itinerários em busca da inclusão escolar	16
CAPÍTULO 1: Inclusão Escolar de alunos com deficiência: algumas reflexões	25
1.1 Algumas considerações sobre Inclusão Escolar	27
1.2 A pessoa com deficiência vista a partir de diferentes modelos	36
1.3 O aluno com deficiência na escola regular: primeiras aproximações	42
1.4 Conceitos e contextos para uma cultura escolar numa perspectiva inclusiva	49
CAPÍTULO 2: Delineamento Metodológico	56
2.1 Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa	63
2.2 Participantes da Pesquisa	68
2.3 Dispositivos para construção dos dados	71
2.4 Sistematização e análise dos dados	74
CAPÍTULO 3: Conceitos e sentidos das Representações Sociais	79
3.1 Compreendendo o conceito de Representações Sociais	79
3.2 As Representações Sociais e o campo da Educação: possibilidades para reflexões sobre o processo de inclusão escolar	88
3.3 A escuta dos sujeitos: sentidos e significados atribuídos pelos docentes ao processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio da escola regular	95
3.4 Inclusão como ausência	98
3.5 Era uma vez uma escola inclusiva	103
3.5.1 Da fantasia à realidade, incluir é dar possibilidades	107
3.5.2 As personagens do reino encantado da inclusão: o processo de inclusão escolar ancorado nos alunos com deficiência	113
3.6 “Ter ou não ter deficiência? Eis a questão!”: ancorando o processo de inclusão de alunos com deficiência aos padrões de normalidade	120
CAPÍTULO 4 - Por outro processo de inclusão escolar de alunos com deficiência: a proposta de intervenção	130
4.1 Plano de Formação Docente Continuada: pensando a educação numa perspectiva inclusiva a partir dos alunos com deficiência	137

PALAVRAS FINAIS: finda o trajeto, iniciam outros itinerários	145
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	156
APÊNDICE B - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	157
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	158
APÊNDICE D – QUADROS COM DADOS DA PESQUISA ORGANIZADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS	162

INTRODUÇÃO - O pesquisador e seu objeto: itinerários em busca da inclusão escolar

*Insisto, com a força que tenho e que posso juntar,
na minha veemente recusa a determinismos que
reduzem nossa presença na realidade histórico-
social à pura adaptação a ela.
Paulo Freire*

É com a grandiosidade do pensamento de Paulo Freire (2013) que introduzimos este texto e ousamos ao afirmar que a realidade que nos incomoda é a mesma que nos dá motivação para modificá-la. O presente trabalho sugere a promoção de discussões acerca da educação numa perspectiva inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade humana, configurando-se como possibilidade de avanços para uma educação que seja verdadeiramente para todos. Diante da diversidade de estudantes da escola pública brasileira, que dão a esta um caráter peculiar e desafiador, elegemos os alunos com deficiência como parte desta diversidade a ser estudada. Os itinerários de nossas atuações enquanto docentes nos levaram à procura de outros espaços para discussões, partindo do contexto de inserção profissional em que nos encontramos e acreditando que a formação profissional continuada é imprescindível para o desenvolvimento de nossas práticas docentes.

Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim-Bahia há sete anos e da Rede Estadual da Bahia há quatro anos, temos nos deparado todo esse tempo com alunos com deficiência na escola regular. Este cenário frequente e crescente tem provocado inquietações sobre como os docentes têm percebido o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência e como esse processo tem impactado a cultura escolar. Atentamos a importância de compreender as representações sociais dos docentes sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, partindo das nossas experiências enquanto docente e gestora nestas escolas. Percebemos que, de modo geral, existem muitas pesquisas na área que despontam grande preocupação com as condições para a inclusão escolar, mas acreditamos na importância de se identificar as representações sociais que membros da comunidade escolar têm acerca deste processo, uma vez que estas estão extremamente implicadas com suas práticas, com o trabalho que é desenvolvido com estes estudantes.

Dentre os segmentos que compõem a comunidade escolar, e juntos produzem uma cultura que é própria desta Instituição, elegemos os docentes como participantes da pesquisa, uma vez que foi no exercício desta função que percebemos que o modo como a escola lida com este processo, tem provocado um silenciamento do aluno com deficiência, um processo marcado por práticas que marginalizam estes estudantes. De modo particular, o processo de

inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio, a partir das Representações Sociais de docentes, é escolhido como objeto deste estudo, pois consideramos estes profissionais como os principais responsáveis pela mediação do processo ensino/aprendizagem nos contextos escolares, são estes que mais tempo direcionam ações que interferem diretamente na efetivação do processo de inclusão dos alunos com deficiência. Mesmo considerando a importância de diversos fatores internos e externos, a exemplo das estruturas físicas e materiais, acreditamos que o modo como os docentes enxergam estes alunos, se como um sujeito que aprende ou como alguém que só figura no contexto escolar, tem interferências diretas neste processo.

Em estudos anteriores sobre atividades físicas para pessoas com deficiência e sobre estratégias de avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência, utilizadas por professores de Ensino Fundamental e Médio (SANTOS; SANTOS, 2015), buscamos, numa proposta de formação continuada, meios de melhor lidar com o desafio de trabalhar em turmas com cerca de quarenta alunos em que se observa a diversidade manifesta de várias maneiras, dentre elas os alunos com deficiência. Os dados destes estudos nos fizeram refletir sobre as diferentes formas de se perceber o aluno com deficiência, percebemos que é um discurso recorrente de docentes ao afirmarem não estar preparados para lidar com o aluno com deficiência, que não tiveram formação para tal, percebemos ainda que alguns deles se inquietam com o sentimento de impotência e buscam estratégias para lidar com estes alunos.

Não podemos deixar de salientar a falta de recursos materiais, além dos trâmites burocráticos para se conseguir um intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS na rede estadual, por exemplo, ou mesmo a indisponibilidade destes profissionais. Pude ouvir alguns professores, mas o desejo era poder ouvir mais e ao final conseguir provocar reflexões a respeito da necessidade de se incluir efetivamente os alunos com deficiência, trazendo à tona as percepções, atitudes, concepções, práticas e até mesmo a aceitação do outro como diferente.

Esse movimento constante de ação-reflexão-ação, a partir do caminhar construído durante os sete anos de docência até aqui experienciados é o que nos move enquanto pesquisadores a desenvolver uma prática com compromisso social. A profissão docente com todos os seus percalços – falta de valorização profissional, ausência de boas condições de trabalho, baixa remuneração, dentre outros – não foi para nós uma escolha primária, fomos escolhidos pela profissão, no entanto desde o princípio fazemos este trabalho com zelo e com preocupação em oferecer uma educação de qualidade para os alunos da escola pública. Enquanto estudante da Educação Básica e Educação Superior, não tivemos a oportunidade de

ter um colega com deficiência, tivemos apenas o contato com algumas práticas de estágios em lugares que ofereciam atendimento a estes estudantes. Até então, o processo de inclusão de alunos com deficiência era o que havia lido nos textos durante o processo de graduação.

No entanto, temos que destacar que neste mesmo curso de graduação em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (Campus IV) participamos de um Grupo de Estudos denominado GEFEL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer que galgando seus primeiros passos, nos proporcionaram momentos de reflexões a partir de vários autores que versam sobre Educação e sobre Educação Física. Dentre estes autores, Paulo Freire aparecia com muita frequência e a ideia de uma educação que liberta, que dá autonomia, uma pedagogia para os oprimidos nos despertou para práticas docentes que buscam a transformação social.

Sendo assim, o contato que não tivemos com colegas com deficiência enquanto estudante, tivemos por todo período enquanto docente com alunos com deficiência e, cotidianamente, tínhamos o desafio de trabalhar na/com a diversidade, para além do aluno com deficiência. Diante da necessidade de compreender que a diferença é positiva e que requer um rompimento com um modelo presente na sociedade e, por consequência, em muitas escolas, se insistirmos na ideia de homogeneizar os sujeitos terminamos por acentuar ainda mais as desigualdades e diminuimos as possibilidades de uma aprendizagem mais efetiva. Neste sentido, a forma como este processo de inclusão tem se desenvolvido nas realidades em que estamos inseridos nos sensibilizou para necessidade de maior compreensão do fenômeno e para reafirmar o compromisso social que assumimos enquanto docente da escola pública.

Acreditamos que a inclusão de fato está intimamente ligada às representações, às atitudes e aos posicionamentos, principalmente por parte dos agentes mediadores da aprendizagem na escola, a saber, os docentes. Temos um modelo de escola que não é inclusivo, pois se caracteriza como homogeneizador, e, logo, se cristaliza nas crenças e práticas, isto é, em uma cultura escolar que é excludente.

Para Nogueira (2010), o processo de inclusão escolar carece de reconhecer as condições e as necessidades individuais, com o intuito de possibilitar a cada um, e a todos (as), condições de desenvolver-se. Ainda segundo a autora, dentro do contexto de inclusão de alunos com deficiência, os censos educacionais de 1998 a 2002 revelam que o número destes alunos em escolas regulares aumentou cerca de 150% e neste mesmo período as pesquisas educacionais revelam que estes alunos vivenciam experiências insuficientes e precárias.

Dados mais recentes do Censo Escolar de 2013¹ provam que a quantidade de alunos com deficiência no Ensino Médio incluídos nas escolas regulares, em classes comuns, aumentou significativamente, de cerca de 13.000 matrículas em 2007 chega-se a mais de 47.000 em 2013, provando que o acesso desses alunos, ou parte deles, à escola regular tem sido garantido.

De acordo com Carvalho (2014a), quando se fala em inclusão no ambiente escolar logo o pensamento se remete a inclusão de pessoas com deficiência, mas este conceito precisa ser ampliado. A inclusão no contexto educacional perpassa pela sensibilidade, reconhecimento e valorização do que é diferente, uma apreciação da diversidade em suas inúmeras formas de manifestação: cultural, religiosa, geracional, de gênero, de classe, étnica, política, dentre outras.

Diante desta realidade, considerando o que Nogueira (2010) chama de inclusão marginal, uma vez que o acesso à escola não garante oportunidades para desenvolver-se adequadamente, deixando os alunos à margem dos processos de ensino, é que destaco como relevante nestes sete anos de profissão docente os desafios de se proporcionar a inclusão efetiva de alunos com deficiência. Estes desafios nos levaram a buscar estratégias e meios de alcançá-los, principalmente os surdos, tipo de deficiência que mais tivemos contato enquanto docente.

Neste sentido, de 2012 a 2016, cursamos uma Especialização em Metodologia do Ensino de Educação Física, um aperfeiçoamento em atividades físicas para pessoas com deficiência, oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com carga horária de 180 horas/aula, na modalidade Educação à Distância. Em seguida, juntamente com os colegas de trabalho, montamos um curso de Especialização “*Latu Sensu*” em Educação Especial e Inclusiva. Este curso fora composto por uma carga horária de 400 horas/aulas, na modalidade presencial e envolveu desde componentes² como “Metodologia da Pesquisa em Educação Inclusiva” até “Currículo, Intervenção e Adaptação Curriculares para Educação Especial e Inclusiva”. Esta iniciativa foi motivada pela demanda de estudantes que chegavam a nossa Escola, desestabilizando nossas práticas e com participação tímida nos processos educativos.

Os estudos finais desse curso foram organizados em Artigos com diferentes temáticas, dentre as quais podemos citar: currículo e inclusão escolar, concepções dos alunos sobre o processo de inclusão escolar, alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos,

¹ O Relatório do Censo Escolar de 2007 a 2013 apresenta detalhadamente o aumento ano a ano, assim como os valores em outras etapas e modalidades de ensino. No Capítulo 1 deste trabalho trazemos estes dados e aprofundamos as discussões.

² As 400 horas/aulas foram distribuídas por 14 componentes, ministrados por docentes de diferentes Universidades, a exemplo da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, Universidade Federal do Recôncavo Baiano- UFRB, dentre outras.

questões étnico raciais no currículo e na prática pedagógica, enfim temos um total de 12 (doze) produções concluídas que disparam as discussões acerca da Educação Especial e Inclusiva. Este mesmo curso encontra-se com sua segunda turma, com um total de mais 8 (oito) artigos em construção, contribuindo assim para alavancar os debates e efetivação do processo que chamamos de inclusão escolar. Não podemos deixar de destacar que o mesmo tem alcançado profissionais de 4 (quatro) Territórios baianos distintos, a saber: Piemonte Norte do Itapicuru (Campo Formoso, Senhor do Bonfim e Pindobaçu), Território do Sertão do São Francisco (Juazeiro), Território do Sisal (Monte Santo) e Território do Nordeste II (Euclides da Cunha).

Na tentativa de continuar a caminhada rumo à inclusão escolar do aluno com deficiência aqui estamos no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (CAMPUS IV). Cientes das responsabilidades com o retorno social, nos sentimos extremamente desafiados, contudo o engajamento com a temática apresentada, bem como a preocupação com a educação pública nos faz buscarmos uma contribuição para a Educação Básica nesta perspectiva, partindo do compromisso com toda rigorosidade metodológica exigida para um estudo de qualidade em educação. A proposta de um Mestrado em Educação e Diversidade apresenta-se como uma oportunidade ímpar de se discutir nos meios acadêmicos a educação de minorias historicamente excluídas, as variadas temáticas discutidas pelos colegas de turma, a exemplo da educação dos ciganos, dos povos de circo, dos quilombolas, dentre outras, nos motivam a inquietarmo-nos sempre com o processo de aprendizagem de alunos/as inseridos/as na Educação Básica. São estas inquietações que nos movem pessoal e profissionalmente a trilhar outros percursos.

Não podemos deixar de destacar a proposta do Mestrado Profissional em Educação, que, grosso modo, sugere uma articulação entre Universidade e Educação Básica de forma a contribuir com a qualidade da formação tanto dos professores, quanto dos estudantes. Um espaço privilegiado de se pensar e influir na formação inicial e continuada de docentes. A exigência de um vínculo institucional nos faz perceber a necessidade de engajamento com os espaços educativos, assim como com as problemáticas que nos movem e nos fazem buscar outros espaços formativos.

Sendo assim, partindo da premissa de que a mudança é processual e possível, é que se pretende provocar nos docentes de Campo Formoso uma reflexão sobre a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares de ensino médio, no sentido de favorecer a presença destes alunos como uma inquietação, que gera rebeldia e chega à mudança (FREIRE, 2013). Desse modo a pergunta de pesquisa foi assim definida: Quais são as representações sociais

dos docentes do Colégio Estadual Roberto Santos sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e como estas representações afetam a cultura escolar? Esclarecemos a não delimitação de um tipo de deficiência, uma vez que a nossa maior preocupação está no processo de inclusão destes alunos, independente de qual tipo de deficiência³ estes possuam.

Considerando que este estudo consiste numa oportunidade de compreender as Representações Sociais dos docentes sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação básica, particularmente no Ensino Médio, afirmamos que tomamos como perspectiva para essa compreensão a abordagem sobre representações sociais de Serge Moscovici⁴. Vale destacar que fazendo uma busca nos bancos de teses e dissertações⁵ são poucos os estudos encontrados sobre os estudantes no Ensino Médio. Trata-se então de um estudo importante para os debates sobre o ensino médio, além de contribuir para as discussões que já existem sobre as representações sociais de professores (as) que atuam nas redes públicas de educação.

Fizemos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, bem como no Portal de periódicos em pesquisas divulgadas de 2012 a 2015 e organizamos a Tabela 2 que está disponível no Capítulo 2. Durante estas buscas vimos que muitos estudos já despertam e trazem à tona discussões sobre a presença desses alunos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas ainda existe um campo amplo de discussão com relação à etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio. Percebemos também que nos mestrados profissionais são poucas as pesquisas que tratam das representações sociais, e quando recortamos para representações sociais e alunos com deficiência não encontramos nenhum trabalho com estes descritores. O nosso maior objetivo ao realizar estas buscas foi de ter um panorama do que tem sido pesquisado e divulgado nos últimos anos, observando também os achados das pesquisas para ampliação de discussões ou mesmo proposições de outras, além de buscar justificar a relevância e contribuição de nossa pesquisa no âmbito acadêmico.

Consideramos importante esclarecer que chamamos neste trabalho de “inclusão escolar” o processo que vem se consolidando nas instituições escolares, principalmente pela

³ De acordo com o Portal Brasil, as deficiências podem ter origem genética, surgir no período de gestação, em decorrência do parto ou nos primeiros dias de vida do bebê. Podem ainda ser consequência de doenças transmissíveis ou crônicas, perturbações psiquiátricas, desnutrição, abusos de drogas, traumas e lesões. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br>>, acesso em julho de 2016. Os tipos de deficiências são classificados a partir de impedimentos de natureza física, mental, intelectual, sensorial (auditiva e visual) ou ainda múltipla (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015).

⁴ Serge Moscovici é romeno radicado na França, foi o primeiro a introduzir o conceito de Representações Sociais na psicologia social contemporânea há cerca de quarenta anos.

⁵ As buscas foram realizadas durante o mês de maio de 2016, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como no Portal de periódicos, também da CAPES.

promulgação de legislações, como tentativa de efetivamente possibilitar aos alunos com deficiência uma educação de qualidade, que favoreça o seu desenvolvimento e participação social, não se trata aqui de um pré-julgamento sobre este fenômeno na Instituição pesquisada. Optamos por chamar de “alunos com deficiência” por ser este o termo mais utilizado em estudos sobre as pessoas com deficiência no ambiente escolar, esta afirmação se fundamenta a partir de buscas utilizando-se os seguintes descritores: “estudantes com deficiência” e “alunos com deficiência”, prevalecendo o uso, na maioria dos trabalhos, do segundo termo⁶. Outros documentos oficiais também utilizam esta terminologia referindo-se aos estudantes com deficiência de modo geral.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi: Compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio da escola regular, e seu impacto na cultura escolar, a partir das representações sociais dos docentes do Colégio Estadual Roberto Santos em Campo Formoso-BA; Por sua vez, os nossos objetivos específicos foram: Contextualizar o processo de inclusão de alunos com deficiência do ensino médio na rede estadual em Campo Formoso-BA a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão; Identificar as representações sociais dos docentes do Colégio Estadual Roberto Santos sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio; Analisar como a rede estadual, particularmente o Colégio Estadual Roberto Santos tem, na perspectiva dos docentes, contemplado as demandas relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio; Desenvolver, de forma colaborativa com os participantes da pesquisa, um Plano de Formação Docente Continuada, que favoreça ao processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio.

Utilizamos como principais aportes teóricos para falar de inclusão escolar os seguintes autores: Carvalho (2014a; 2014b), Mantoan (2015), Peter Mittler (2003). Para compreensão das representações sociais, nos ancoramos na abordagem processual de Serge Moscovici (2015) e Denise Jodelet (2015), considerando também os estudos de Guareschi e Jovchelovitch (2013). A discussão sobre formação docente continuada considera as proposições de Nóvoa (2009).

O presente trabalho encontra-se constituído de quatro capítulos, nos quais apresentamos algumas discussões com autores/as e com outros dados construídos a partir de buscas na legislação vigente no país, como também resultam do processo de imersão no campo de pesquisa. No primeiro capítulo intitulado de “Inclusão Escolar de alunos com

⁶ Destaca-se aqui que não é objetivo deste estudo discutir questões de gênero, dessa forma, todas as vezes que forem citados “alunos com deficiência”, estaremos nos referindo aos alunos e alunas.

deficiência: algumas reflexões” fazemos ponderações acerca da inclusão escolar, tratando do acesso e permanência como um direito de todos a uma educação de qualidade, partindo-se do princípio da universalidade da educação básica. Destacamos desafios enfrentados pelos docentes considerando-se seus processos formativos, além de trazer reflexões sobre o aluno com deficiência na escola regular, bem como uma breve discussão acerca da cultura escolar diante deste processo. Propomos uma concepção de escola que reconhece e valoriza as diferenças e que preza por práticas heterogêneas. Uma cultura escolar que foge à padronização e contribui com um processo educativo com perspectivas inclusivas.

No segundo capítulo, “Delineamento Metodológico”, apresentamos os percursos metodológicos pensados para conseguirmos alcançar os objetivos pretendidos. Tratamos dos dispositivos para construção dos dados, a condução da análise dos dados construídos, além de caracterizarmos o *locus* e os participantes da pesquisa. Nele também destacamos a inserção deste estudo numa perspectiva de pesquisa qualitativa em educação.

No terceiro capítulo “Conceitos e sentidos das Representações Sociais”, abordamos o conceito de representações sociais, propondo reflexões acerca da Teoria das Representações Sociais na perspectiva de Serge Moscovici, destacamos ainda as distintas abordagens que consideram a matriz conceitual de Moscovici, assim como destacamos as possibilidades de compreensão desta Teoria para as pesquisas em educação, para por fim trazermos a análise dos dados construídos durante todo o percurso investigativo. Neste capítulo destacamos também o caráter teórico-metodológico que a Teoria das Representações Sociais assume neste trabalho e juntamente com os teóricos que embasam as discussões acerca da inclusão escolar, fazemos um movimento dialético teoria/empíria para analisar os dados.

No quarto capítulo, “Por outro processo de inclusão escolar de alunos com deficiência: a proposta de intervenção”, trazemos uma proposta de intervenção que considera as peculiaridades do Mestrado Profissional com a implicação e contribuição direta ao *locus* de pesquisa e descrevemos um Plano de Formação Docente Continuada, proposta construída por nós considerando as sugestões dos participantes da pesquisa quanto ao que é possível realizar no Colégio Estadual Roberto Santos. Esta proposta também considera os resultados da pesquisa que trazem representações desse processo como inclusão marginal, processo em que o aluno é inserido na sala de aula, porém não participa efetivamente dos processos de ensino-aprendizagem, além de serem submetidos a processos avaliativos homogeneizadores, que desconsideram suas especificidades, partindo principalmente do argumento de não preparação profissional para lidar com estes estudantes, além da ausência de apoio, sobretudo por parte do poder público. Por fim, apresentamos algumas palavras finais que trazem as nossas

considerações sobre todo o processo investigativo. São palavras finais porque demarcam a interrupção de uma proposta, o fim de um trajeto, mas com perspectivas que já se encaminham para tomada de outros itinerários. A partir de então seguimos para o Capítulo 1.

CAPÍTULO 1: Inclusão Escolar de alunos com deficiência: algumas reflexões

[...] devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando se realize em lugar de ser negado.
Paulo Freire

Antes de adentrarmos à discussão sobre inclusão escolar de alunos com deficiência, consideramos relevante destacar que a compreensão de inclusão escolar que defendemos se baseia em Mittler (2003), na qual o objetivo é com a garantia de acesso e participação de todos os alunos, com possibilidades oferecidas pela escola, evitando que se segregue ou isole algum estudante. E para falar sobre inclusão escolar de alunos com deficiência tomamos como referência os estudos de Carvalho (2014a; 2014b) e Mantoan (2015). A fala de Paulo Freire (2013) destaca a necessidade de práticas educativas inclusivas que respeitem as diferenças e repreendam qualquer forma de negação aos educandos.

Esta proposta de compreensão de inclusão considerando todas as diferenças entre os sujeitos que adentram o espaço escolar nos provocam a pensar no conceito de diversidade. Para Fontoura (2015, p. 95), “Um professor comprometido com a ideia de justiça social deixa de lado os rótulos e vê a pessoa do aluno; acredita que todos os alunos conseguem desenvolver habilidades básicas [...]”. Atrémos então a discussão de diversidade com os conceitos de justiça social e equidade, pensar numa educação na/para diversidade, exige que o lugar das diferenças nas escolas esteja garantido. A autora destaca perspectivas diferentes para compreensão da diversidade no campo da educação:

No campo da educação, há perspectivas que buscam identificar, nas especificidades de cada segmento contemplado, o conteúdo para formulação de um projeto de educação específico, que busque afirmar as diferenças e estreitar os laços entre tais segmentos. Outras perspectivas, no entanto, buscam compreender, nas raízes estruturais de cada tipo de opressão, aquilo que as unifica, e a partir das especificidades dos sujeitos para formulação de um projeto de educação comum aos excluídos. As diferentes concepções materializam-se também no caráter das políticas sociais reivindicadas pelos diferentes segmentos (FONTOURA, 2015, p. 72).

Esta questão da diversidade, segundo Fontoura (2015), foi ponto de debate na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2014 e o documento referencial desta Conferência traz aspectos relacionados ao acesso e permanência nas escolas de populações de diferentes origens étnicas, de adolescentes que se encontram em regime de liberdade assistida, trata também da Educação do Campo, cursos de licenciatura indígena, educação de jovens e

adultos, além de discutir sobre a Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva. Vemos assim uma compreensão da diversidade enquanto garantia dos Direitos Humanos, pautada, principalmente na valorização e no respeito às diferenças.

Das perspectivas citadas por Fontoura (2015), como neste estudo pretendemos compreender as representações sociais dos docentes sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e seu impacto na cultura escolar, analisando este processo também a partir da Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva, situamos nossa proposta na primeira concepção, que busca identificar as especificidades de cada segmento, e neste caso, o segmento que optamos por discutir diante deste contexto de diversidade são os alunos com deficiência.

Os desafios para inclusão de pessoas com deficiência nos mais diversos contextos sociais são inúmeros, muitas vezes estes desafios se transformam em barreiras, ou vice-versa, que em sua maioria são de cunho atitudinal (CARVALHO, 2014a). Em linhas gerais, afirmamos que o processo de inclusão tem ganhado força nas últimas três décadas, fruto de organização e luta pela equidade desde a década de 80, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Percebemos alguns avanços quanto à acessibilidade em nível arquitetônico, físico-estrutural, a instituições públicas e privadas por meio de vagas reservadas nos concursos públicos e um percentual de 2 a 5% do número total de empregados, no caso das instituições privadas. “As cotas estabelecidas são: até 200 empregados, 2%; de 201 a 500, 3%; de 501 a 1000, 4% e acima de 1000, 5%” (CARVALHO, 2014a, p. 92). Percebemos assim que crianças, adolescentes, jovens e adultos que outrora viviam segregados ou mesmo escondidos do convívio social, têm a possibilidade de participar em vários espaços sociais.

Dentre estes espaços, temos a escola regular da educação básica, desde a modalidade da Educação Infantil até o Ensino Médio; e a Educação Superior. É crescente o número de alunos com deficiência que chegam às escolas regulares na esfera pública, considerados como “alunos incluídos”. De acordo com o Censo Escolar de 2013, passamos de 306.136 matrículas somando-se todas as modalidades de ensino em 2007, para mais de 648 mil em 2013. Portanto, um grande público que deve ser possibilitado a desenvolver-se em seus mais variados aspectos (cognitivo, social, físico).

Refletindo sobre o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência para além de uma análise quantitativa, nos indagamos quanto à efetividade deste processo nos mais variados contextos que envolvem uma instituição escolar e seus processos educativos. No entanto, ao tempo em que nos indagamos sobre esta efetivação nos diversos contextos, nos debruçamos em compreender este processo em uma instituição em específico, justificando

assim nossa opção metodológica por realizar um estudo de caso. Para ampliar nossas reflexões, nas subseções deste Capítulo 1, trazemos algumas notas sobre inclusão escolar, partindo da Política Nacional para Educação Especial e Inclusiva, destacando também as perspectivas defendidas pelo Estado da Bahia. Faremos uma breve contextualização sobre os modelos sociais pelos quais foram percebidas historicamente as pessoas com deficiência para, posteriormente, tratarmos da inclusão destas pessoas na escola regular. Por fim trazemos uma discussão sobre cultura escolar articulando-a a educação numa perspectiva inclusiva.

1.1 Algumas considerações sobre Inclusão Escolar

O campo educacional sofreu grandes mudanças a partir da década de 1980, pois com o processo de redemocratização do país aparecem no cenário nacional discussões teóricas em defesa da democratização do acesso à escola pública pelas camadas populares e do papel da escola na transformação da sociedade (PIMENTA; PINTO, 2013).

Sendo assim, iniciaremos as discussões sobre inclusão escolar partindo do entendimento do que rege a nossa Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, acerca da Educação como direito de todos e dever do Estado. Segundo a mesma, a educação é direito de todos e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205, CF, 1988). Desse modo, entendida como um direito fundamental, a educação deve ser assegurada sem distinções ou discriminações. Diante de tamanha pretensão, a escola, responsável pelos processos educativos formais, tem fundamental papel e, ao mesmo tempo, um grande desafio: oferecer uma educação de boa qualidade para todos os estudantes.

Mantoan (2013) define educação de qualidade a partir das implicações dos trabalhos pedagógicos com as formações de redes de saberes e de relações que se entrelaçam e possibilitam chegar ao conhecimento, compreendendo que qualidade está intimamente ligada aos valores de solidariedade, colaboração e compartilhamento. Sendo assim, a proposta de uma educação de qualidade e inclusiva deveria ser inerente a qualquer ambiente escolar.

Dispositivos legais têm sido promulgados como forma de oferecer garantias para esse projeto de educação de qualidade e inclusiva, atentando-se a nossa diversidade. Ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, percebemos como um dos princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Já a Lei 11.645 de 2008 apresenta como principal objetivo tornar

obrigatório, nos ensino fundamental e médio dos estabelecimentos públicos e privados, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena; a Lei 10.436 de 2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; a Lei 10.098 de 1994 estabelece normas para promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência. Estas representam marcos de um processo de valorização dessa diversidade marcante num país caracterizado por diferenças étnicas, sociais e culturais.

Diante de um contexto marcado pela diversidade, quais desafios são postos para a escola pública enquanto espaço de inclusão? Certamente não são poucos e se defrontam com um projeto de escola do século XIX, com objetivos de uniformidade no ensino, numa tentativa frustrante de homogeneizar sujeitos. Nesse formato, a escola acaba perdendo-se do que seria seu verdadeiro papel no seio social: aproximar os conhecimentos historicamente construídos e sistematizados daqueles comumente concebidos (senso comum), a fim de oferecer condições dos sujeitos participarem, de modo eficaz e transformador, dos processos decisórios nos diversos contextos sociais.

No caso de políticas educacionais, entretanto, é preciso haver a convicção de que a escola não é uma organização neutra, pois reflete uma concepção de mundo e de uma sociedade de classes marcada pela dominação. Do mesmo modo, se não forem considerados os atributos políticos, intrínsecos à educação, corremos o risco de dispormos de retóricas políticas de excelente qualidade com práticas ainda insipientes e muito distantes do alcance dos objetivos. Este é o desafio com o qual convivemos, ainda! (CARVALHO, 2014b, p. 42).

Diante desse desafio de, a partir das políticas, desenvolver práticas mais eficazes, outra questão que se levanta é: a partir do momento em que são necessárias leis, decretos e intervenções para se garantir um direito já validado na Constituição Federal, o que nos mostra quão fragilizada encontra-se a instituição escolar, encontramos uma inclusão que vá do direito ao fato? Em outras palavras, os dispositivos legais têm conseguido garantir a oferta de uma educação inclusiva considerando as diversidades? Carvalho (2014b) nos dar algumas pistas para estas indagações ao tratar anteriormente da escola enquanto espaço influenciado pelos contextos sociais nos quais está imersa e enfatiza as dimensões que interferem neste processo, dentre estas a dimensão atitudinal:

No Brasil, adotou-se a expressão educação inclusiva para traduzir a orientação política proposta e que acarreta inúmeras mudanças nas atitudes das pessoas e nas práticas educacionais das organizações de ensino-aprendizagem. A dimensão atitudinal reveste-se da maior importância, ao

lado de inúmeras outras de cunho político-administrativo e político-pedagógico que envolvem sistemas e organizações (CARVALHO, 2014b, P.45).

Com relação às práticas educacionais, Miranda (2012) destaca que:

O mundo escolar e nele as práticas pedagógicas está imbuído das relações sociais que marcam a sociedade, a exemplo da exclusão, desigualdade social e relações de poder e de alienação. A prática pedagógica expressa as atividades que são desenvolvidas no cotidiano escolar (p.128).

E ao expressar estas atividades, possibilitam que percebamos os aspectos sociais que são refletidos no espaço escolar e em como estes aspectos, a exemplo dos alunos com deficiência, interferem nas percepções dos sujeitos e até mesmo na construção de uma cultura escolar que pode excluir, segregar, integrar e porque não incluir. Ao relacionar a educação com inclusão, Peter Mittler (2003) apresenta a seguinte afirmação:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas, como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (p.25).

Diferentemente do que trata a integração, processo pelo qual os alunos são preparados para frequentarem a escola regular, o processo de inclusão, como bem mostra o autor, exige uma reestruturação, uma mudança radical do modelo de escolas que temos hoje, com o propósito de ser efetivamente um espaço de participação e aprendizagem. A proposta de inclusão escolar supõe uma mudança de paradigmas, de valores, de pensamento social, não pode ser considerada como um fim, mas sim como um meio de acesso a um direito humano universal. “Embora usemos a linguagem da diversidade, da justiça social e da igualdade de oportunidades, a sociedade em que vivemos está repleta de desigualdades, as quais, por sua vez, refletem-se no sistema educacional” (MITTLER, 2003, p.36), desse modo, cabe a nós professores/educadores, mas não somente a nós, a difícil e incansável tarefa de fazer da escola um espaço de luta e resistência contra as injustiças sociais.

Diante desse contexto de inclusão e dos vários desafios encontrados, não podemos deixar de considerar que, mesmo com todas as barreiras, é perceptível um avanço no que diz respeito à inserção escolar dos alunos com deficiência em nosso país, como afirmamos

anteriormente, de 2007 a 2013 passamos de 306.136 matrículas somando-se todas as modalidades de ensino em 2007, para mais de 648 mil (BRASIL, 2014), um aumento considerável, valores que dobraram num período de seis anos. Isso se deve aos avanços de discussões e legislações resultantes de pressões nacionais e internacionais. No Brasil, a legislação para uma educação inclusiva teve significativos avanços, principalmente, a partir da década de 1990 do século XX. Desde então, tivemos a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e a Declaração Mundial de Educação para todos, ambos publicados em 1990; A Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial em 1994; Convenção da Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o Plano Nacional de Educação - PNE, 2014-2024; Mais recentemente, temos a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência em 2006, e em 2015 a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Vamos iniciar destacando algumas ideias propostas pelos documentos internacionais que contaram com a participação de representantes brasileiros para sua elaboração. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) reforça a ideia de que a educação é um direito fundamental de todos, apresentando alguns tópicos que delimitam seus objetivos, dentre eles destacamos o de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, atribuindo à educação básica papel basilar para aprendizagem e desenvolvimento humano. Trata-se de um documento que traz objetivos e estratégias gerais para garantir o acesso à educação de forma indistinta (UNESCO, 1990). A Declaração de Salamanca reafirma o compromisso de uma educação para todos, garantindo as discussões entre representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, delimitando-se a temática da diversidade aos estudantes com necessidades educativas especiais. Fazendo referência à educação inclusiva, o documento reconhece “[...] a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994).

Encaminhando-nos para o âmbito nacional, temos como um documento importante neste contexto o Estatuto da Criança e do Adolescente publicado em 1990. Este estatuto considera como criança a pessoa de até 12 anos incompletos e como adolescente de 12 a 18 anos. Como nossa discussão se pauta na inclusão escolar, vamos nos restringir ao tópico que trata da educação. Em seu Capítulo IV, intitulado de “Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, que no Art. 53, afirma:

[...] A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

[...] (BRASIL, 1990, p. 31).

Chamamos atenção ao fato de que consideramos para este estudo um recorte das políticas de inclusão mais recentes, mais especificamente as políticas públicas de inclusão no Brasil, que se norteiam a partir de documentos nacionais e internacionais. No Quadro 1, trataremos algumas dessas normativas, apresentando uma síntese dos objetivos/ finalidades desses documentos nacionais. Destacamos que a proposta de um quadro favorece ao processo de organização didática e compreensão cronológica dos avanços da legislação brasileira com vistas a uma educação inclusiva, tomando por referência as pessoas com deficiência.

Quadro 1. Legislação Nacional referente às Políticas de Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência.

LEGISLAÇÃO/NORMATIVAS	ANO	OBJETIVO/FINALIDADE
Constituição Federal de 1988	1988	No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (arts. 206 e 208).
O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº. 8.069/90	1990	Reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".
Política Nacional de Educação Especial	1994	Orienta o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais".
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96	1996	Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Decreto nº 3.298	1999	Regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001	2001	Estabelecem que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
Lei nº 10.436/02	2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Resolução CNE/CP nº1/2002	2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Portaria nº 2.678/02	2002	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002	2002	Visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S	2005	Em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2006	Fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2006	Aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	2007	Reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 6.094/2007	2007	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Decreto Legislativo 186/2008	2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
Decreto Executivo 6949/2009	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência	2015	Tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas – ONU, destinado a estabelecer as diretrizes e normas gerais, bem como os critérios básicos para assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania plena e efetiva.
Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024	2014	Plano de Educação no Brasil em que foram elaboradas 20 metas para serem alcançadas em uma década, visando a garantia do direito à educação básica com qualidade, que diz respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.

Fonte: Construído a partir de pesquisas em sites oficiais do país (Portal MEC, Planalto, 2017).

Ao analisarmos as informações do Quadro 1, percebemos os enormes avanços com relação à Política Nacional para inclusão de alunos com deficiência e nos vemos diante do desafio de compreender a materialização desta teoria por meio de atitudes e ações que partem dos representantes políticos e desembocam também nas práticas cotidianas no interior das escolas. Quando consideramos um nível mais delimitado, neste caso, o Estado da Bahia, a partir de pesquisas realizadas no site da Secretaria de Educação⁷, ao explorarmos as abas disponíveis encontramos na aba “escolas”, no item “Educação Básica”, alguns subitens que nos fazem perceber a preocupação com a educação numa perspectiva inclusiva. Dentre estes

⁷ <http://www.educacao.ba.gov.br>, acesso em 26 de fevereiro de 2017.

podemos citar a Educação Indígena; Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos; como também o subitem Educação para a Diversidade e Educação Especial, dentre outros. Fomos então buscar as informações que continham nos últimos itens acima citados e encontramos as seguintes informações: a aba Educação para Diversidade trata da “educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas escolas estaduais do estado da Bahia”, enquanto que a aba de Educação Especial apresenta a possibilidade de refinarmos as buscas para os temas: “legislações”, “Atendimento Educacional Especializado” e “Instituições Especializadas”.

Optamos assim por perceber como a legislação para Educação Especial e Inclusiva está contemplada nas proposições para Educação Básica no Estado da Bahia. Encontramos as seguintes normativas e legislações: Decreto nº 7.611/2011, Política Nacional de Educação Especial 2008, Decreto nº 6.094/2007, Lei nº 9.394/96, Convenção da Organização das Nações Unidas - ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – 2006, Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Portaria nº 2.678/02, Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Portaria nº 2.678/02, Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, Plano Nacional de Educação - Educação Especiais, Resolução 79 do Conselho Estadual de Educação, Constituição Federal de 1988, e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Percebemos assim que quase todos os documentos mencionados no site da Secretaria de Educação da Bahia estão dispostos no Quadro 1 apresentado anteriormente e construído por nós a partir de buscas em sites oficiais do país. Estes documentos servem de orientação para elaboração de políticas públicas e ações voltadas para educação especial e inclusiva em todo Território Nacional. Como exceção encontramos a Resolução 79 do Conselho Estadual de Educação, o que nos despertou para necessidade de pesquisar sobre o teor de tal documento. Esta Resolução dispõe sobre a oferta de Educação a Distância (EaD) no Sistema de Ensino do Estado da Bahia e no Art. 9º, Inciso II afirma que “os projetos ou planos de cursos e programas ofertados a distância devem prever: atendimento apropriado a alunos portadores de necessidades especiais”. Além disso, vimos que a modalidade “Educação Especial” aparece em vários tópicos do documento, juntamente com as demais Modalidades de Educação, quando se trata de trâmites legais para implantação de Educação à Distância.

A Resolução nº 14 de 2014 do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia é também um documento importante neste contexto, pois dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Sistema

Estadual de Ensino da Bahia. Traz em seu teor a concepção do Atendimento Educacional especializado, a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), afirmando no art. 4º:

Art. 4º O AEE será ofertado em Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola do educando ou de outra escola e ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, prioritariamente no turno inverso ao da escolarização (BAHIA, 2014, p. 2).

A Resolução nº 14 ainda destaca o perfil e condições necessárias para o profissional de AEE, bem como caracteriza os CAEE. Trata de um documento importante que orienta para questões relacionadas à Educação Especial no âmbito do Estado da Bahia, sendo referência para as instituições da educação básica da rede pública estadual.

Compreendemos, dessa forma, que as orientações para Educação Básica no Estado da Bahia quando se refere à Educação Especial toma por base os documentos legalmente constituídos e que por isso, está intimamente atrelado à Política Nacional, e não poderia ser diferente uma vez que os estados têm na legislação federal uma referência. Como nosso estudo trata de um estudo de caso, buscamos perceber como esta Política têm se manifestado no contexto escolar do Colégio Estadual Roberto Santos, uma vez que esta Unidade Escolar obedece às normativas estaduais. Ressaltamos que um dos nossos objetivos é “contextualizar o processo de inclusão de alunos com deficiência do ensino médio na rede estadual em Campo Formoso-BA a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão”. Destacamos então que, a partir da compreensão da realidade pesquisada, temos dados importantes sobre inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio em Campo Formoso, uma vez que ponderamos a perspectiva de Rede defendida pela educação pública estadual e consideramos que historicamente a quantidade de estudantes que já passaram e ainda permanecem no referido Colégio, torna-o referência quando se fala em alunos com deficiência no Ensino Médio neste Município. Não temos números precisos, mas temos informações dos docentes de que há mais de 10 anos trabalham com alunos com deficiência nesta instituição.

Ao analisarmos um documento do Estado da Bahia intitulado “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, com subtítulo “Orientações Gerais”, publicado em 2015, exploramos seu conteúdo em busca de compreender como a educação especial e inclusiva é abordada neste documento. Num primeiro olhar para o sumário não encontramos explicitamente a temática, mas vimos alguns tópicos que nos fizeram explorar todo o material. Vimos então algumas subseções destinadas a falar sobre Educação das relações étnico-raciais,

Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Estudo sobre Idosos. Fomos então explorar o tema Educação em Direitos Humanos, e de forma bem generalizada vimos parte do texto constitucional ao tratar da escola enquanto espaço de promoção do bem de todos sem preconceitos ou discriminações. Na página 33 deste mesmo documento, encontramos também como estratégia de fortalecimento da Educação Básica na rede estadual o tema: Diversidade e inclusão: educação escolar indígena, quilombola, do campo, especial, para as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

A partir desta análise, destacamos uma perspectiva generalizada da diversidade neste documento, sendo que algumas demandas têm espaço maior de reflexões, a exemplo das questões étnico-raciais. Ao caracterizar os estudantes baianos, trazendo suas singularidades e diversidades, dados quantitativos são apresentados, mas não temos informações sobre os estudantes com deficiência na Rede. Destacamos também a discussão sobre diversidade de gênero e sexualidade, enfim, ficamos felizes pelas conquistas destas minorias, sendo presença neste documento, mas enfatizamos o silenciamento dos alunos com deficiência.

Sendo assim, avançamos em nossas discussões para aprofundarmos as reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência para além desse documento referencial do Estado da Bahia e apresentamos uma contextualização acerca dos modelos pelos quais a pessoa com deficiência foi compreendida no decorrer da história. Faremos algumas considerações sucintas desde as concepções do modelo caritativo, passando pelo modelo médico até chegar ao modelo social. O modelo social é o que mais se aproxima das perspectivas defendidas por nós, que se atenta para uma educação numa perspectiva inclusiva para todos os alunos. Este panorama, a partir dos modelos, nos possibilitou compreender historicamente como o processo de inclusão ganha visibilidade no contexto nacional e internacional e nos faz avançar para discussões sobre o aluno com deficiência na escola regular, para por fim tratarmos de uma cultura escolar numa perspectiva inclusiva.

1.2 A pessoa com deficiência vista a partir de diferentes modelos

Ao ouvirmos a palavra modelo, nossos pensamentos nos remetem a imagens de algo (em)formado, imutável, ou mesmo algo a ser copiado, seguido, tomado como exemplo. Nossa compreensão se distancia desta perspectiva e considera os estudos de Carvalho (2014a) e de Mittler (2003). Estes modelos são percebidos enquanto espaços/tempos historicamente

construídos e vivenciados que permitiram compreender como eram percebidas as pessoas com deficiência nos distintos contextos sociais. As mudanças que ocorreram e foram possibilitando o aparecimento de outras ideias, não desconsideram as anteriores, portanto, não tem como pensarmos estes modelos como imutáveis, eles servem de referência e vão respondendo aos questionamentos de determinado período, até que outros modelos são necessários porque outras demandas e outras organizações e pressões sociais exigem outras respostas, outras maneiras de compreender os processos sociais.

Para iniciarmos as discussões sobre os distintos modos pelos quais as pessoas com deficiências foram consideradas historicamente em nosso país, destacamos o documento que servirá de referência para a apresentação dos principais conceitos. Este documento intitulado de “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil”, foi elaborado no ano de 2010 e faz parte do Projeto OEI/BRA 08/001 – Fortalecimento da Organização do Movimento Social das Pessoas com Deficiência no Brasil e Divulgação de suas Conquistas, sendo publicado através da Secretaria de Direitos Humanos e Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

O documento traz um pouco do histórico deste movimento, destacando percursos e pessoas que à frente de movimentos sociais lutam contra a discriminação e fazem buscas incansáveis pela inclusão da pessoa com deficiência. Foi construído, também, a partir de entrevistas, relatos, fotos, atas, convites, selos comemorativos, reportagens, enfim, um apanhado de dados que contribuíram para fortalecer a luta pela inclusão de pessoas com deficiência. Nele são apresentados três modelos pelos quais a pessoa com deficiência foi percebida ao longo da história, enfatizando a passagem de uma percepção caritativa para uma percepção mais social, contribuindo para desvelar outras perspectivas de se perceber a pessoa com deficiência.

Estes modelos são denominados de “caritativo”, “médico” e “social”, e serão definidos a seguir:

No modelo caritativo, inaugurado com o fortalecimento do cristianismo ao longo da Idade Média, a deficiência é considerada um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade. [...] No modelo médico, as pessoas com deficiência são “pacientes” – eram tratadas como clientela cuja problemática individual estava subentendida segundo a categoria de deficiência à qual pertenciam. [...] O modelo social defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência é o grande avanço das últimas décadas. Nele, a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. A sociedade cria barreiras com relação a atitudes (medo, desconhecimento,

falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas (BRASIL, 2010, p. 14).

Diante destas definições, o “modelo social” apresenta-se como o modelo ao qual os movimentos sociais pela inclusão da pessoa com deficiência estão atualmente ancorados, o próprio documento chama atenção para o avanço de uma perspectiva caritativa para a social, deslocando as discussões da área de assistência social para os Direitos Humanos.

De acordo com Carvalho (2014a), este modelo social surge na década de 1960 e passa a questionar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, propondo uma reflexão sobre a interação destes termos. Algo salientado pela autora com relação a este modelo é a importância dada às palavras empregadas, destacando a revisão semântica dos termos⁸ como ponto que separa as discussões sobre saúde das que consideram os sistemas sociais e outros mecanismos que contribuem com o processo de inclusão.

Citando Foucault (1999), Carvalho (2014a) propõe uma reflexão sobre o poder das palavras, de como elas representam os pensamentos e ressalta, com as concepções de outros autores, o que Foucault discute com relação ao uso do verbo, para ele o verbo afirma a coexistência de duas representações, isso seria exemplificado pela frase “uma pessoa é deficiente”, expressão que reduz a pessoa à sua deficiência, entendida como defeito, incapacidade permanente. Os autores propõem então o uso do verbo “ter” que é menos danoso do que o verbo “ser”, uma vez que, este último pode ter uma conotação de redução do indivíduo como pessoa, neste sentido seria mais apropriado, segundo os autores, dizer “ele tem uma incapacidade” do que “ele é incapacitado” (CARVALHO, 2014a, p. 35-36).

Pensado na Teoria que também embasa nossas discussões, é nesta mesma década, que Moscovici inaugura o conceito de Representações Sociais, partindo de críticas aos estudos de Émile Durkheim sobre Representações Coletivas, propondo assim uma tendência da Psicologia pelos aspectos sociais. De acordo com Souza (2013),

[...] podemos dizer que as representações sociais (mencionadas neste texto também com a sigla R.S.) são construções psicossociais de um grupo de indivíduos que envolvem concepções, atitudes e comportamentos frente a determinada realidade. Moscovici (1981, p. 81) define a representação social como um “conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais” (s/p).

⁸ Sobre os termos usados atualmente e aqueles que estão em desuso, sugerimos o trabalho de Romeu Kazumi Sasaki, intitulado de “Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão”. Para este autor na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências.

Mesmo reservando um espaço para tratar de Representações Sociais (RS), trazendo também suas contribuições para os estudos em educação, consideramos relevante trazer este enfoque uma vez que ao falar de palavras, da força de alguns verbos, de expressões que circulam e se fortalecem nos meios sociais, sendo difundidas também pelos meios de comunicação, podemos pensar na proposta de Moscovici com a caracterização dos saberes práticos do senso comum como fonte para os saberes científicos.

De acordo com Carvalho (2014a),

Depreende-se que a atribuição de desvantagens individuais ou coletivas das pessoas em situação de deficiência explica-se, predominantemente, pela discriminação institucional, decorrente de inúmeros fatores, dentre os quais as representações sociais construídas acerca das deficiências e das limitações que geram para os indivíduos. Essas representações têm banalizado a efetivação da igualdade de oportunidades para todos, apesar dessa expressão aparecer, inúmeras vezes, nos textos legais, de cunho mandatório (p. 37).

A autora nos faz refletir sobre o impacto de uma representação social nos contextos em que estão inseridas as pessoas com deficiência, destacando a importância do modelo social para as propostas e efetivações de políticas públicas que fortaleçam as compreensões sobre equidade. São muitos os fatores que têm favorecido a construção da imagem da pessoa com deficiência como alguém incapaz, improdutivo e dependente. A construção, e consequente desconstrução, desses conceitos tem estreita relação com os contextos sociais, políticos, culturais, econômicos e, desse modo, com as representações sociais que circulam e se difundem.

O desafio da inclusão é que ela objetiva a reestruturação do sistema para que ele possa responder a uma gama inteira de necessidades especiais. Logo, devemos encontrar palavras que impeçam a rotulação das crianças, ao mesmo tempo que enfatizem os desafios do sistema. (p. 32). [...] Aprendemos a como evitar uma linguagem sexista e levará tempo até que possamos desenvolver uma linguagem que evite a rotulação e a segregação e que promova a inclusão. Todavia precisamos iniciar (MITTLER, 2003, p. 34).

Peter Mittler faz esta afirmação em 2003, mas percebemos que legalmente tivemos um avanço significativo em nosso país com relação às terminologias. O desafio está em fazer valer as conquistas, implementando medidas que favoreçam este processo de inclusão, tornando-o uma bandeira social, e não apenas daqueles que vivenciam a exclusão em seu cotidiano. Trata-se de uma luta constante para fortalecer o movimento político das pessoas

com deficiência em nosso país, e juntamente com outras minorias, unir forças e buscar garantias, os direitos fundamentais constituídos.

Para Carvalho (2014b), a partir do século XXI há uma forte intensificação dos movimentos em defesa dos direitos, tendo como grande diferencial a participação das próprias pessoas em situação de deficiência. No entanto, a autora também traz uma contextualização histórica, descrevendo que as Leis romanas autorizavam os patriarcas matarem seus filhos que nasciam defeituosos, ocorrendo o mesmo na Grécia. Na Idade Média, já havia uma atitude “caridosa” de abrigar estas pessoas em casas de assistência. Com o mercantilismo e a preocupação com o trabalho, alguns instrumentos são inventados com o intuito de favorecer a locomoção e conseqüente participação nos trabalhos, as cadeiras de roda, bengalas e código Braille são exemplos desses inventos. Mas é após as duas grandes guerras mundiais, quando muitos soldados voltaram mutilados, com problemas psicológicos e com grandes dificuldades de reabilitação social, que há um estímulo e investimento na área científica de reabilitação, além dos vários movimentos em defesa dos direitos das minorias (CARVALHO, 2014b, p. 32).

Desde então, a pressão popular tem favorecido a conquistas e mudanças no cenário nacional e internacional quanto à garantia de Direitos Humanos. No entanto, muitos contextos ainda são fortemente marcados pelos padrões de normalidade, perpetuando uma imagem estereotipada e estigmatizada da pessoa com deficiência. Fugindo de padrões considerados “ideais”, estas pessoas muitas vezes são resumidas há uma parte de seu corpo, marcadas pelo olhar fatalista que enxerga primeiramente a dificuldade, sem considerar suas potencialidades. As barreiras muitas vezes impostas deixam de ser físicas e arquitetônicas e passam a ser de pensamentos, da representação interiorizada.

Para Goffman (2015) é no momento em que as pessoas normais – termo utilizado pelo autor para caracterizar aqueles que possuem características previstas e aceitas socialmente – se encontram com as pessoas estigmatizadas – seriam aquelas que possuem características diferentes das previstas – que “ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia porque, em muitos casos esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma” (p. 23). São estas causas e efeitos, pensadas a partir dos contextos sociais, que tornam possível compreender os modelos pelos quais são percebidas as pessoas com deficiência.

Do modelo de integração até a sociedade inclusiva, o movimento político das pessoas com deficiência vem trabalhando, intensamente, para alcançar

um novo patamar de dignidade humana. Ainda convive com resquícios de segregação, muito de integração, e são incipientes as práticas de inclusão, as quais apresentam a diversidade humana como regra e, por conseguinte, têm como princípios norteadores da sociedade o respeito e a valorização das diferenças. Autonomia, direito a fazer sua própria escolha, vida independente e não discriminação podem ser sumarizados pelo lema “Nada sobre nós sem nós” (BRASIL, 2010, p. 106).

Considerando esta mudança paradigmática em curso, conforme explicita o documento, da integração à inclusão existe um caminho longo e desafiador, mas o que é extremamente importante esclarecer é a não-finitude desse processo. Mesmo acreditando estarmos inseridos no modelo social de inclusão, não se pode negar o caráter integrador, mas também segregador que ainda paira sobre muitos contextos sociais, dentre eles os escolares. Se uma mudança de paradigma exige tempos e espaços para se auto afirmar, é certo que as ideias anteriormente difundidas não irão se exaurir facilmente. Os estigmas por estas pessoas carregados podem ser desconstruídos a partir da organização com aqueles que compartilham a mesma realidade ou mesmo daqueles que são informados, pessoas não-estigmatizadas que simpatizam e aceitam-na (GOFFMAN, 2015).

Diríamos que mais do que simpatizantes, as pessoas sem deficiência, ou algum outro estigma, e que lutam por uma sociedade mais equânime, são seres humanos que não se percebem como ser individual, mas sim um ser social e justo. Goffman (2015, p. 38) chama estas pessoas de “informadas”, aquelas “[...] cuja informação vem de seu trabalho num lugar que cuida não só das necessidades daqueles que têm um estigma particular, quanto das ações empreendidas pela sociedade em relação a eles”. Pensamos então que os docentes são também estas pessoas informadas, ou pelo menos podem vir a ser. Quanto a estas ações que a sociedade empreende, diante do atual contexto, pensamos na necessidade de uma mudança de paradigmas, numa transformação do pensamento social a partir de ações, principalmente.

Bem, consideramos esse modelo que está em andamento e percebemos as inúmeras conquistas desde a mudança de termos em documentos oficiais, até as próprias configurações da sociedade em diversos aspectos. Ao escolher a escola da educação básica como *lócus* de pesquisa, partimos do entendimento de que esta é uma importante instituição que mantém relações intrínsecas com a sociedade e questionamos as concepções e percepções desta mudança. Trazemos a seguir algumas reflexões sobre o aluno com deficiência na escola regular, enfatizando algumas definições, bem como dados do Censo Escolar de 2013 com números que revelam o aumento de matrículas destes alunos, reforçando mais uma vez o processo de democratização da escola pública.

1.3 O aluno com deficiência na escola regular: primeiras aproximações

Pensando numa mudança de paradigmas a partir da instituição escolar, chamamos neste estudo de “escola regular” o espaço escolar formal frequentado por alunos com e sem deficiência. Apesar de compreender que o termo “regular” refere-se à regularidade, portanto, outros espaços escolares poderiam ser também assim denominados, optamos por utilizar este termo por ser o mais difundido, embora muitas vezes se denomine este espaço também de escola comum. Partindo dessa compreensão, enfatizaremos a partir de então a descrição de alguns conceitos importantes para uma aproximação com as discussões sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência no Ensino Médio, etapa da educação básica que é o recorte deste estudo.

A partir da discussão do tópico 1.2, tópico anterior, acerca dos modelos e estigmas construídos, sabemos que, por muito tempo, se construiu a ideia de que as pessoas que possuíam alguma deficiência eram incapazes, inferiores, inúteis. Do mesmo modo, para desconstruir esta ideia tão impregnada na sociedade levará um bom tempo; por isso, a compreensão de deficiência e a inclusão escolar de pessoas com deficiência implicam numa discussão complexa, que não depende somente de pessoas bem intencionadas, depende primeiramente de uma revolução no pensamento social e cultural, nas leis, no nível cultural de nossos representantes políticos, de uma política de equidade social efetiva, enfim, são muitos os fatores, por isso, muitos anos também serão necessários para que essas mudanças aconteçam. No entanto, pequenas modificações de atitudes a exemplo da utilização adequada de alguns termos referentes ao vocabulário da educação especial e inclusiva, podem fazer grande diferença.

Desse modo, direcionamos nossas discussões a fim de esclarecer alguns termos que são comumente utilizados nas legislações e em contextos educacionais e que por isso consideramos relevante apresentar alguns conceitos. Vamos começar pelo o que o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), afirma ser uma **Pessoa com Deficiência**,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Esta definição se faz importante para enfatizarmos sobre qual público que abrange a Educação Especial estamos nos referindo, bem como para esclarecer os termos atualmente

utilizados e aceitos. Este estudo trata de “alunos com deficiência” (surdos, cegos, autistas, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla), portanto, pessoas com deficiência efetivamente matriculadas na escola pública regular, não se inclui aqui os alunos com transtornos ou altas habilidades. Ressaltamos o uso do termo “Pessoa com Deficiência”, em detrimento de outros como “deficiente”, “portador de deficiência”, “pessoas especiais”, etc., ao tempo em que enfatizamos que em alguns momentos podem aparecer neste texto estes e outros termos legalmente em desuso, isso porque as legislações mais antigas ainda trazem tais termos, como também pela utilização dos mesmos pelos docentes participantes da pesquisa.

Consideramos relevante também compreender as diferenças entre classe comum e classe especial. Para as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) a **classe especial**

É uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamento e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum (p. 53).

Já a **classe comum** pode ser compreendida como sendo um ambiente de ensino/aprendizagem no qual estão matriculados alunos com necessidades educacionais especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum, juntamente com os alunos que não possuem tais necessidades (MEC/SEESP, 2001). Diante deste contexto, afirmamos aqui que este estudo tem um recorte para as salas comuns, sendo os conceitos apresentados como meio de esclarecer ao leitor sobre qual espaço do ambiente escolar estamos nos referindo.

Já vimos que há algum tempo os alunos com necessidades educacionais especiais podem frequentar as escolas comuns e acrescentamos que estes têm direito ao Atendimento Educacional Especializado⁹ na mesma instituição ou em outra instituição de educação

⁹ O Atendimento Educacional Especializado é especificado através do Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que em seu artigo 1º, parágrafos 1º e 2º, trazem as seguintes afirmações: § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades

especial. Todos os contextos históricos anteriormente citados, assim como toda legislação que foi promulgada em prol dos Direitos Humanos e de uma educação inclusiva, têm contribuído para o aumento do número de matrículas em todos os níveis de educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação profissional), como mostra a tabela 1.

Tabela 1. Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino - Brasil 2007-2013.

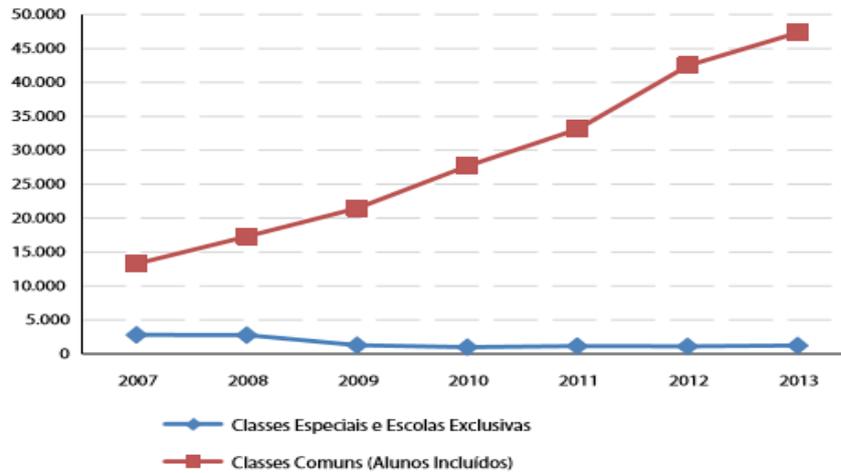
Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
$\Delta\%$ 2012/2013	2,8	-2,6	-9,0	-4,7	13,1	4,5	-52,1	4,5	6,2	4,0	11,4	1,7	20,8

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 2013. Brasil, 2014.

É importante notar que, de modo geral, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais passaram de cerca de seiscentos mil para mais de oitocentos e quarenta mil no período de 2007 a 2013, nas várias instituições e modalidades. Temos que analisar também uma inversão proporcional do número de matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas, com relação às classes comuns. De 2007 a 2013 os números de matrículas de “alunos incluídos” em classes de escolas regulares mais que dobraram.

A Figura 1 demonstra com mais clareza o aumento significativo do número de alunos com necessidades educacionais especiais que estão frequentando as escolas de Ensino Médio. Percebemos que em 2013 mais de 45.000 alunos com necessidades educacionais especiais, e dentre estes os alunos com deficiência, estavam cursando o Ensino Médio.

Figura 1. Educação Especial - Número de Matrículas no Ensino Médio - Brasil - 2007-2013.



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 2013. Brasil, 2014.

Outro contexto a se considerar é que atualmente as escolas públicas, não mais as privadas, são as principais responsáveis por garantir uma educação de qualidade aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais em **classes comuns** (ver Figura 2). Em contrapartida, as escolas privadas ainda são maioria quando se fala em Educação Especial em **classes especiais** e em escolas exclusivas (ver Figura 3).

Figura 2. Educação especial - matrículas em classes comuns (Alunos incluídos) - Brasil - 2013.

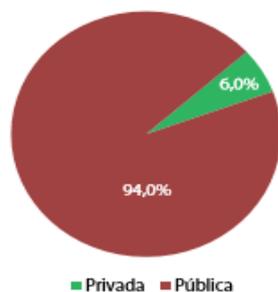
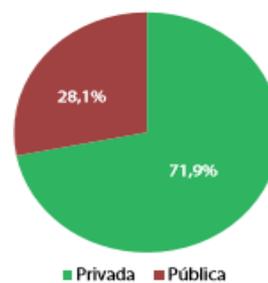


Figura 3. Educação especial - matrículas em classes especiais e escolas exclusivas - Brasil - 2013.



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 2013. Brasil, 2014.

Eis um dos desafios para escola pública brasileira: lidar com a diversidade que se apresenta nas instituições escolares resultantes do processo de democratização da escola pública, oferecendo educação de qualidade para todos. No entanto, apresentando-se como um sistema educacional em desenvolvimento, uma vez que muitos avanços já foram conquistados

e hoje há educação para muitos, podemos afirmar que sua estrutura é marcada pelos estigmas do século XIX, com práticas homogeneizadoras, que não reconhecem a diversidade, que se centra no poderio do professor como cerne do processo educativo, além de outros tantos impasses a nível arquitetônico, físico-estrutural, formação inicial e em exercício dos docentes, centralização de recursos, investimentos financeiros, enfim, inúmeros fatores que impedem essa educação de/com qualidade para todos.

O que não se pode negar é que cada vez mais o acesso tem sido garantido, os alunos com deficiência estão adentrando os espaços escolares e por isso, a escola pública carece de uma reestruturação, de ações mais eficazes e de profissionais em formação continuada. Essa reestruturação certamente não pode estar desvinculada de uma proposta maior que rege a educação. Existe uma legislação que estabelece objetivos, princípios e que, certamente, orientam muitas ações a serem desenvolvidas nas instituições escolares. Como o nosso estudo tem um recorte para o ensino médio, faremos algumas considerações sobre as perspectivas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, para esta etapa da educação básica.

Em vigor desde dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é resultante de processos de disputas político-ideológicas que historicamente foram marcados pela dualidade entre uma trajetória para os trabalhadores e outra para os filhos da elite. Apesar de esforços dos recentes governos em resgatar a possibilidade de um ensino médio integrado, os sistemas de ensino ainda se baseiam nas “competências”, contribuindo para despolitização da sociedade e para o processo de culpabilização dos sujeitos pelo seu fracasso (GHEDIN, 2013). “O maior problema do ensino médio brasileiro está no fato de que ele sempre foi um nível de ensino indefinido politicamente, já que as políticas educacionais o tratam como homogêneo quando na verdade sua organização responde à divisão social do trabalho” (GHEDIN, 2013, p. 108-109).

Esta mesma Lei foi responsável por agregar o Ensino Médio à Educação Básica - hoje constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - mesmo não sendo assegurada sua obrigatoriedade. Em seu artigo 22 estabelece que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996). Para o Ensino Fundamental e Médio é definida por esta Lei uma carga horária de 800 horas anuais, distribuídas por no mínimo 200 dias letivos.

Na seção IV do Capítulo II, que trata especificamente do Ensino Médio, destaca-se a duração de no mínimo três (03) anos para conclusão desta modalidade e apresentam-se as suas finalidades:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Prosseguimos com as discussões tomando como referência a última finalidade mencionada no documento. Nela se fala de relacionar teoria com a prática no ensino de cada disciplina. O Ensino Médio, e toda a Educação Básica em nosso país, é marcado pela fragmentação dos saberes, a lógica é compartimentalizar os currículos, desarticulando os sujeitos. Para Ghedin (2013),

Todos os nossos referenciais culturais ou epistemológicos estão mediados por uma estruturação do saber fragmentado em múltiplas disciplinas. Essa maneira de ver e interpretar o mundo é o resultado e a consequência de uma formação que aceitou a compartimentação do saber em cadeiras ou matérias como a única forma de apresentar e organizar o currículo da escola média brasileira (p. 131).

Percebemos também que há cobranças quanto à preparação para o trabalho, para autonomia intelectual e para compreensão dos aspectos científicos e tecnológico, no entanto um trecho nos chama atenção: “capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação”. Estas palavras nos fazem concordar com Ghedin (2013, p. 122), quando afirma que “não formamos o ser humano para compreender-se enquanto tal no mundo, mas para responder a uma exigência e a uma cobrança institucionalizadas pelo próprio mercado”. Conscientes, ou não, estamos inseridos numa lógica de mercado que carece de mão-de-obra, contudo não garante espaço para todos e reserva espaços específicos para os filhos da classe trabalhadora.

Refletindo sobre o Ensino Médio na LDB, Mônica Silva (2013) afirma que

A concepção de ensino médio estabelecida na LDB traz, de forma genérica, a incorporação da idéia de uma educação tecnológica, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica, proposição que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB, bem como nos momentos em que, a pretexto dela, realizaram-se inúmeros debates nos quais a questão da definição da identidade dessa etapa da educação básica era preocupação recorrente. Distanciando-se, no entanto, dessa compreensão ampliada, o texto final da LDB toma o trabalho em um sentido mais restrito e pragmático, dimensionado como ocupação ou emprego (s/p).

Enfatizamos assim o caráter mercadológico que sonda esta modalidade de ensino, valorizando o mercado de trabalho e não o mundo do trabalho¹⁰. Bauman (2013), citando Henry Giroux (2011), apresenta uma perspectiva de juventude que muito nos preocupa: os jovens são vistos como encargo social. Para o autor, os jovens não estão mais incluídos nos discursos de promessas para um futuro melhor, os problemas com a juventude estão no ato de adestrá-la para o consumo, deixando de lado a discussão de temas importantes como política, cultura e sociedade. Neste sentido. “A escola responde a uma função específica de legitimação da despolitização como forma de representação de uma formação profissional e humana que cumpre, radicalmente, os propósitos do mercado” (GHEDIN, 2013, p. 122). Certamente, estas perspectivas distanciam esta importante instituição da sua real função de formação política e social dos sujeitos que nela adentram.

Nesse contexto, destacamos ainda a proposta de Reforma do Ensino Médio que está em curso para implantação. A Reforma propõe a ampliação da carga horária diária dos estudantes na escola, recomendando que os mesmos estejam na instituição por sete horas. No entanto, a realidade das escolas é outra e a falta de estrutura tem dificultado o desenvolvimento do trabalho com estes estudantes em um tempo de quatro horas e meia. Há também uma proposta de desenvolvimento do trabalho docente por pessoas que tenham notório saber, uma forma de precarização da profissão docente e que pode também comprometer a qualidade do ensino, além de propor a retirada de alguns componentes como obrigatórios. Enfim, estamos diante de uma proposta que não prevê a melhoria da educação pública, pelo contrário, valoriza ações que desqualificam o ensino médio e contribuem para a mecanização, a valorização da técnica com fins de formação de mão-de-obra.

¹⁰ O texto de Sílvia Oliveira e de Maria de Lourdes Almeida traz uma reflexão interessante destacando as diferenças entre Mundo do trabalho e Mercado do Trabalho “Educação para o mercado X educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições”. Disponível em: REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009. Neste texto a autora sugere que educação e trabalho precisam ser vistos em consonância com o movimento geral da sociedade, destacando o papel das novas tecnologias da informação e da comunicação nos processos educativos, culturais e sociais.

Sendo assim, dentro dessa perspectiva mercadológica, como analisamos os alunos com deficiência que por suas limitações não estão inseridos nos padrões de normalidade impostos por esta sociedade? Bauman (2013) nos diz que a ordem é feita sob medida de modo que as minorias se tornam fáceis de identificar, subjugar e excluir. “A questão da ‘normalidade versus anormalidade’ é a forma como o tema da ‘maioria versus minoria’ é absorvido, domesticado e depois confrontado na construção e preservação da ordem social” (BAUMAN, 2013, p. 71). Partindo dessa compreensão, encaminhamos este debate instigando algumas reflexões acerca dos lugares e (não)lugares dos alunos com deficiência na escola regular, tecendo uma breve discussão sobre cultura e cultura escolar. Pretendemos esclarecer o conceito de cultura escolar para posteriormente destacarmos como a cultura escolar do Colégio Estadual Roberto Santos tem sido impactada pelas RS que os docentes têm acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência.

1.4 Conceitos e contextos para uma cultura escolar numa perspectiva inclusiva

Ao pensarmos em cultura muitas perspectivas teóricas podem ser tomadas para conceituarmos este termo e compreendermos suas dimensões. Nossa discussão tem por objetivo tratar da cultura escolar e do processo de inclusão de alunos com deficiência, partindo de uma perspectiva sociológica. Para isso, consideramos imprescindível discutir sobre o que é cultura, dessa forma, tomaremos como perspectiva teórica os estudos de Raymond Williams (1979), que também abordam o conceito considerando os aspectos sociológicos.

Consideramos que ao compreendermos a cultura enquanto interventora do processo ensino/aprendizagem, ou mesmo enquanto produtora deste processo, devemos ponderar a necessidade de discutirmos o que vem a ser a cultura escolar. Sendo assim, ao compreendermos a cultura escolar, poderemos adentrar na discussão de uma cultura escolar com perspectivas inclusivas, que considera a diversidade que chega às instituições e dentro destas estão os alunos com deficiência. Tratamos nos tópicos anteriores, dentre outras coisas, das garantias de acesso à escola regular para os alunos com deficiência, como também das legislações vigentes que reforçam este direito, entendemos que os aspectos apresentados têm impacto direto na compreensão do termo cultura escolar.

A partir de autores e abordagens distintas, o termo cultura adquire conceitos e significados também distintos. Clifford Geertz (1989) trata de cultura enquanto uma teia de significados tecida pelo homem, destacando a intervenção dessas culturas enquanto limitadoras da ação humana, nesta perspectiva, os sentidos e significados atribuídos aos contextos culturais influenciam diretamente nas atitudes e nos modos de compreensão do social. Já Santos (2006), apresenta alguns conceitos de cultura enquanto possibilidade de ajudar a pensar sobre nossa realidade social, destacando que cada realidade tem uma lógica interna que possibilita compreendermos suas práticas, costumes, concepções e transformações, além de afirmar que nenhuma definição é única e verdadeira. Segundo o autor, o conceito assume significados distintos a partir da área conceitual com a qual se esteja trabalhando. Destaca que as realidades são complexas e marcadas por características que unem e diferenciam os agrupamentos humanos.

Os conceitos acima nos auxiliam a ampliar as concepções sobre cultura e a pensar na compreensão de cultura a partir da perspectiva sociológica de Raymond Williams (1979). Em seu livro “Marxismo e Literatura”, Williams (1979) afirma que o conceito de cultura ganha significados diferentes nos diversos momentos históricos. O texto traz reflexões sobre este conceito mostrando as relações entre este e os conceitos de sociedade, economia e também de religião. Estas relações nos fazem pensar que não se pode definir ou compreender o termo cultura isoladamente, devemos sempre considerar tanto o contexto sócio histórico, como os sentidos e significados que cada sociedade atribui a este.

Esta ideia de o autor não tratar de um conceito determinado muito nos atrai, uma vez que ao considerarmos a sociedade em que vivemos como fluida, na qual a tecnologia propicia a quebra de limites geográficos, com uma conexão em rede que permite a troca de informações, conhecimentos e mesmo o processo de inter-relações que facilitam a difusão de costumes, tradições e modos de vida. É extremamente complexo pensar em um único conceito para definição de cultura, no entanto não é nosso objetivo discutir sobre tecnologias e suas relações com a cultura, mas utilizamos o exemplo para concordar com Williams (1979) que há tempos já percebia a complexidade do significado de cultura, suas relações com o contexto social e já previa uma multiplicidade de conceitos.

Partindo do entendimento de “culturas”, uma vez que os modos de vidas se distinguem, têm relação com a sociedade, com a língua, nos permitindo tratar de vários contextos, o fenômeno cultural apresenta-se no âmbito educacional e assume diferentes contornos a partir da abordagem discutida. Mariano (2016) afirma ser:

[...] possível encontrar ao menos três abordagens do conceito: a primeira, aquela que entende a cultura como sendo um mero reflexo do movimento social mais amplo; a segunda, aquela que entende a cultura como uma esfera autônoma em relação à sociedade e, portanto, atrelada à versão idealista que a separa das contradições reais; a terceira, aquela que entende a cultura como algo que, ao mesmo tempo, está no âmbito da produção e da reprodução da vida humana (p. 333).

Optamos, dessa forma, pela terceira abordagem, uma vez que o nosso objetivo se define a partir da compreensão de cultura no ambiente escolar formal, consideramos assim os espaços escolares enquanto produtores e reprodutores de valores e atitudes característicos da sociedade na qual estão inseridos, ou seria melhor afirmar da qual são parte e mantém uma relação de influências recíprocas.

Ao tratarmos especificamente de cultura escolar, temos que ter clareza do que vem a ser a escola e qual a sua relação com a cultura num determinado contexto social. A escola pode ser compreendida como a principal instituição responsável pela educação formal. Trata-se de um espaço onde se tem o desafio de lidar com as subjetividades e intersubjetividades, com intuito de proporcionar uma convivência harmoniosa e, ao mesmo tempo, conflitante, com o objetivo também de socializar os conhecimentos historicamente construídos e sistematizados.

A escola enquanto espaço formal possui modos de pensar e fazer o seu cotidiano. As relações entre o individual e o social, as influências intra e extraescolares, o espaço, o tempo, os currículos prescritos, vividos e velados, os programas e propostas político-pedagógicas a que está vinculada, a estruturação física e arquitetônica, enfim, os sujeitos e suas práticas são fatores imprescindíveis para compreensão do que seja cultura escolar e já nos dão pistas de que cada escola possui uma cultura própria. Entendemos assim que é possível definir cultura escolar como “[...] o conjunto de saberes presentes nas determinações dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais. Por outro lado, pode ser interpretada como uma variável ideológica/científica dependente da cultura geral” (SILVA, 2006, 208-209).

Forquin apresenta a “Cultura Escolar” como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. E nessa idéia está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas (SILVA, 2006, p. 205).

Ao compreendermos o termo cultura na perspectiva sociológica de Raymond Williams (1979), e ao analisarmos a difusão da ideia de que a escola seria um espaço de produção/reprodução de culturas, reafirmamos então a necessidade de compreensão do termo cultura escolar e partimos da premissa de que a escola reproduz, mas também produz uma cultura que é própria conquanto se aproxima do contexto social amplo.

Certamente, acontecimentos dentro e fora da escola, bem como os diversos processos de interações que envolvem os distintos sujeitos que compõem a comunidade escolar e que têm características culturais próprias, irão interferir no processo de escolarização. O termo cultura escolar tem sido utilizado então para destacar características próprias deste espaço socialmente demarcado, e também pode ser compreendido como uma cultura própria da escola.

[...] a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (SILVA, 2006, p.206).

E como uma instituição da sociedade, a escola não pode ser pensada, questionada ou analisada sob uma ótica dissociada de seu contexto. Pensar numa cultura escolar para escola do século XXI é colocar em discussão uma postura de escola que se embasa no século XIX, com demandas e necessidades de atitudes que emergem da sociedade da era tecnológica, do convívio com a diversidade, do respeito às diferenças e, principalmente, de equidade nas oportunidades de aprendizagens. Apesar da discussão sobre cultura escolar ser mais recente - segundo Silva (2006) inicia nos anos de 1980 e se fortalece nos anos de 1990 - mesmo reduzindo a instituição escolar como reprodutora da sociedade, é possível perceber a necessidade de outras atitudes, outras práticas educativas, a sociedade muda constantemente e a escola não pode ficar presa às práticas que não respondem mais aos anseios sociais.

A partir das conceituações apresentadas, da compreensão do que seja cultura na perspectiva de Williams (1979) e de Cultura Escolar a partir de Silva (2006), pensemos no processo de inclusão de alunos com deficiência e em como a discussão destes conceitos impactam na formação de uma cultura de inclusão no espaço escolar. Acreditamos que percebendo o cotidiano da escola, através das práticas que se desenvolvem neste espaço, apreenderemos se estas configurações assumidas favorecem, ou não, ao processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos (SANTOS, 2006, p. 8).

Esta fala de Santos (2006) nos leva a compreensão da complexidade que envolve uma dada realidade cultural e nos faz pensar sobre a necessidade de imersão no ambiente escolar para percebermos através das práticas cotidianas, suas representações e perspectivas inclusivas. A compreensão da cultura escolar na perspectiva de Dominique Julia, segundo Silva (2006), indica certo abrir da “caixa preta da escola”. Acreditamos que o processo de inclusão é também uma caixa preta, há cerca de 30 anos, aproximadamente, intensificou-se o processo de democratização do acesso à educação pública, restando desde então a necessidade de adoção de estratégias para se garantir a permanência destes estudantes e com direito a uma educação de/com qualidade. Perceber como este processo tem sido desenvolvido em contextos específicos reforça a ideia de um estudo de caso e, conseqüentemente, o abrir da caixa preta de determinadas instituições, neste caso o Colégio Estadual Roberto Santos.

Pensamos assim que a complexidade que envolve a compreensão de determinada cultura de uma instituição reflete também na compreensão do processo de inclusão dos alunos com deficiência. O modo como se lida com tal processo, as estratégias que se utilizam nos processos de ensino/aprendizagem, são resultantes de uma proposta de práticas que revelam a cultura escolar deste contexto.

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, 2006, p. 202).

Portanto, quando nos propomos a pensar no processo de inclusão de alunos com deficiência a partir dos conceitos de cultura e cultura escolar, “[...] entendemos que a escola é não apenas um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças, antes de exploração e negociação de tensões [...]” (SILVA, 2006, p. 214). A forma como sua cultura se constitui e se organiza, certamente, contribui para efetivação ou mesmo ocultamento deste processo. Historicamente, as pessoas com deficiência foram vistas e colocadas em posições distintas no contexto social, passando de ser desfavorecido para um ser que com suas limitações e potencialidades deve ter seu espaço de efetiva participação social.

Sendo assim, torna-se perceptível que as mudanças sociais implicam num repensar da cultura escolar, não simplesmente pelo desejo ou pressão de uma parcela da sociedade, mas, principalmente, por uma dinâmica de organização que exige outras posturas, outras atitudes, outros modos de ser e de fazer. Pensando a partir da lógica social que sempre está em constante transformação, percebemos a necessidade do conceito de cultura ser sempre reinventado, flexível e, desta forma, de difícil definição. Um pensamento linear e cartesiano não cabe num contexto de complexidade e liquidez que caracteriza a nossa sociedade.

Uma cultura escolar numa perspectiva inclusiva, que reconhece e valoriza as diferenças, requer um olhar atento para os contextos micro, meso e macro que permeiam os espaços escolares, e aí incluimos as políticas para educação nacional numa categoria mais ampla, mas também os meso e micros por meio de atitudes e práticas cotidianas que refletem a sensibilidade dos sujeitos ao acolher e oportunizar a todos e a cada um dos atores/as que adentram o espaço escolar, o acesso aos saberes historicamente sistematizados, que lhes possibilitam vivenciar sua cultura e, ao mesmo tempo, reinventá-la constantemente.

Considerando o desafio inicial de pensar o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola comum a partir da reflexão sobre os conceitos de cultura e de cultura escolar, retomando a ideia de complexidade e de indeterminação que envolve tais conceitos, pensar numa cultura escolar inclusiva é acreditar no desafio de que cada instituição possui características próprias que as tornam diferentes e únicas, mesmo inseridas numa mesma rede de ensino, num mesmo município, por exemplo. São as atitudes, as práticas dos diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar, os fatores externos e internos àquela realidade, que possibilitarão a compreensão daquele contexto cultural. Se a compreensão do conceito de cultura requer uma aproximação com o social, com a economia, como sugere Raymond Williams (1979), o entendimento sobre a cultura escolar não pode ser desvinculado destes mesmos conceitos.

As ideias defendidas por Raymond Williams (1979), que tem como princípio a luta de classes, os movimentos sociais em busca da equidade, unem-se perfeitamente com a proposta de inclusão do aluno com deficiência na escola regular e pública. Proporcionar qualidade na educação oferecida a estes e aos demais estudantes que adentram o espaço escolar é acreditar que é possível oferecer condições diferentes a estudantes que carecem de olhares distintos. Uma cultura homogênea não cabe num contexto social plural, assim como práticas homogeneizadoras não condizem com a heterogeneidade que caracteriza a escola pública. Dessa forma, tratar de inclusão escolar é também considerar as relações de poder que inundam este espaço social.

Compreendendo que a cultura escolar se revela em todas as ações e espaços/tempos escolares, no capítulo que segue descreveremos o caminho metodológico que percorremos e que nos possibilitou compreendermos o processo de inclusão de alunos com deficiência no Colégio Estadual Roberto Santos a partir das Representações Sociais dos docentes, contextualizando com a política de educação numa perspectiva inclusiva, bem como o impacto que estas representações provocam na cultura escolar. Em síntese, este capítulo apresenta-se como o percurso trilhado no desenvolvimento deste trabalho.

CAPÍTULO 2: Delineamento Metodológico

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.
Paulo Freire

A possibilidade de conhecer o que já existe, o conhecimento já sistematizado, é considerado como fundamental, por Paulo Freire (2013), para um professor que compreende que ensinar exige pesquisa, mas também a produção de outros conhecimentos é colocada como desafio, para o qual precisamos estar dispostos e sensíveis ao papel do professor no contexto educacional. Nesta perspectiva, a pesquisa que desenvolvemos trata de uma pesquisa aplicada, que fomenta o diálogo entre universidade e educação básica, considerando saberes produzidos de forma colaborativa e que resultam de uma prática engajada e comprometida socialmente.

Constitui-se de uma proposta em um contexto escolar específico, tomando a academia como espaço legítimo para sistematizar conhecimentos, acreditando na possibilidade de se buscar compreensão de uma realidade para nela intervir. Contando com a participação dos docentes do Colégio Estadual Roberto Santos, colégio escolhido pelo histórico de atendimento aos alunos com deficiência e por ser esta a realidade que nos inquietou e motivou a ingressar no Mestrado Profissional, desenvolvemos uma pesquisa em educação, mais especificamente um estudo de caso em um contexto escolar específico.

De acordo com Gatti (2007), a pesquisa em educação se reveste de características específicas e envolve uma interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, além disso, uma pesquisa pode ser assim caracterizada quando tem o ato de educar como ponto de partida e ponto de chegada. A autora ainda chama atenção ao fato de que a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses. Tomando como referência o pensamento de Gatti (2007), reafirmamos a problemática deste estudo e sua relevância, partimos de uma realidade complexa e atual, a educação na perspectiva da inclusão, e buscamos intervir para melhoria do processo educacional de alunos com deficiência.

É importante destacar que a motivação inicial para realização da pesquisa parte do pesquisador, mas a inquietação quanto à presença desses estudantes no espaço escolar é compartilhada por muitos sujeitos no contexto escolar. O incômodo que presenciamos nos discursos dos docentes, em muitos momentos se pauta na falta de preparo dos profissionais,

na ausência de outros profissionais especializados e também no desfalque de recursos materiais. Ainda de acordo com Gatti (2007), consideramos que a presença desses estudantes e as experiências que vivenciam no ambiente da escola comum, escola regular, não significariam pequenos impasses, mas uma realidade que carece de olhares mais atentos, sensíveis e que despertem para intervenções nos espaços escolares. Estes processos de identificação de uma problemática e necessidade de intervir, despertando em outros sujeitos o desejo de colaboração, contribuíram para desencadear a pesquisa científica que desenvolvemos e é sobre as características que revestem este processo que iremos tratar agora, descrevendo etapas e dialogando com autores que discutem sobre metodologia e sobre as pesquisas científicas em educação.

A pesquisa científica requer do pesquisador um olhar atento ao rigor metodológico. Existem fatores importantes a serem considerados a fim de que as pesquisas não se tornem fragilizadas e com resultados pouco relevantes. Neste sentido, descreveremos a seguir nossas opções para esta investigação científica e cientes de que não existem metodologias neutras, partimos de uma compreensão filosófica comprometida com uma sociedade mais humana, justa e ancorada no princípio de equidade. Para Ghedin e Franco (2011),

[...] a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial (p. 107).

Partindo do que escrevem Santos e Meneses (2010), e do que os autores acima citados chamam de organização de novos conhecimentos, reafirmamos que não existem epistemologias neutras e que as reflexões epistemológicas devem impactar efetivamente nas práticas sociais. Comungamos com o que Santos (2010) afirma: “A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A Luta pela Justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global.” Sendo assim, a luta que aqui se trava trata-se de uma busca coerente e rigorosa para se alcançar os objetivos pretendidos, que trazem em suas entrelinhas o desejo de justiça e equidade para com os alunos com deficiência em escolas regulares.

Como nosso objeto de estudo é o processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio a partir das Representações Sociais de docentes, optamos por uma abordagem de pesquisa que se insere no paradigma interpretativo. O paradigma interpretativo emergiu no século XIX como uma reação crítica ao positivismo e inclui as subjetividades dos sujeitos.

“[...] o interesse central de todas as pesquisas nesse paradigma é o significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição pelo pesquisador” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.60).

Os pesquisadores interpretativos rejeitam a visão dos positivistas de que o mundo social pode ser entendido em termos de relações causais expressas em generalizações universais. Para eles, as ações humanas são baseadas nos significados sociais, tais como crenças e intenções. As pessoas que vivem juntas interpretam os significados entre elas e esses significados transformam-se por meio da interação social (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 61).

O pesquisador que opta por tal paradigma acredita ser capaz de interpretar e articular as experiências para si próprio e para os outros, e apresenta-se como alguém que constrói ativamente o mundo em que vive, e não está à parte como um mero observador. Há nesse sentido uma interação entre pesquisador e pesquisado (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Sendo assim, é importante destacar ainda que o pesquisador interpretativo deve compreender que “o processo de pesquisa, desde o momento de sua concepção até a sua completação, é uma interação dialética contínua, análise, crítica, reiteração, reanálise e assim por diante, levando a uma construção articulada do caso” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 64).

A reflexão do pesquisador inicia desde o recorte do objeto de estudo e deve se estender por todo percurso investigativo. Cada uma das etapas de pesquisa não deve ser vista como isoladas, descontínuas, elas são interdependentes, e o processo de reflexão para compreensão é o que possibilita a transcendência do senso comum para um conhecimento cientificamente sistematizado. Partindo dessa compreensão, na perspectiva de considerar as representações sociais como ponto de partida, fizemos várias buscas nos bancos de teses e dissertações, a fim de realizar um levantamento acerca das produções com esta temática. Esta é uma das etapas iniciais e imprescindíveis para o pesquisador, uma vez que temos um panorama geral do que já foi pesquisado com relação ao tema a ser investigado, além de ser importante para embasar as discussões que emergem das relações teoria/empíria. Um exercício importante de conhecer o que já foi construído a partir de outras pesquisas e, dessa forma, justificar com mais argumentos a relevância de nossos estudos. Além disso, podemos utilizar os achados de outras pesquisas como referências para proposição de outras discussões, ou mesmo de ampliação das já existentes.

Iniciamos esse processo desde os primeiros momentos de escolha do objeto de pesquisa a ser estudado, no entanto intensificamos as buscas no mês de maio de 2016. Como o nosso objetivo geral era de “Compreender o processo de inclusão dos alunos com

deficiência no ensino médio da escola regular, e seu impacto na cultura escolar, a partir das representações sociais dos docentes do Colégio Estadual Roberto Santos em Campo Formoso-BA", buscamos as palavras-chave a este objetivo relacionadas, sempre atreladas às representações sociais, isso porque utilizamos a teoria de Serge Moscovici como base teórica para análise dos dados que resultaram do processo de pesquisa. Partimos então de uma busca mais ampla que desse um panorama das pesquisas que tratam sobre representações sociais e aos poucos fomos refinando as buscas utilizando os termos: alunos com deficiência, ensino médio, docentes e inclusão escolar.

Os resultados destas buscas serão apresentados da Tabela 2 e foram construídos a partir de pesquisas no Banco de Teses da Capes¹¹ e no Portal de Periódicos¹², também da Capes. Utilizamos os descritores já mencionados, com os resultados já organizados, sintetizamos os dados quantitativamente.

Tabela 2. Descritores e resultado quantitativo de pesquisas com Representações Sociais.

DESCRITORES	REGISTROS (2012 A 2015)			
	Banco de Teses da CAPES		Portal de Periódicos	
Representações Sociais	Mestrado Acadêmico	1388	Artigos	848
	Mestrado profissional	36	Dissertações	103
	Doutorado	394		
Representações Sociais + Alunos com deficiência	Mestrado Acadêmico	9	Dissertações	0
	Mestrado Profissional	0	Artigos	1
	Doutorado	3		
Representações Sociais + Ensino Médio	Mestrado Acadêmico	76	Dissertações	3
	Mestrado Profissional	8	Artigos	5
	Doutorado	13		
Representações Sociais + Docentes	Mestrado Acadêmico	69	Dissertações	1
	Mestrado Profissional	1	Artigos	6
	Doutorado	20		
Representações Sociais + Inclusão Escolar	Mestrado Acadêmico	26	Dissertações	1
	Mestrado Profissional	1	Artigos	6
	Doutorado	7		

Fonte: Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

¹¹Consulta realizada e com dados extraídos e analisados em maio de 2016 pelo domínio <www.bancodeteses.capes.gov.br>.

¹²Consulta realizada e com dados extraídos e analisados em maio de 2016 pelo domínio <www.periodicos.capes.gov.br>.

A partir da análise dos dados quantitativos, destacaremos alguns resultados que chamaram nossa atenção. Primeiramente enfatizamos a grande quantidade de pesquisas que tratam das Representações Sociais nas várias áreas de conhecimento, primeiro descritor pesquisado, totalizando 2.769 (dois mil setecentos e sessenta e nove) entre artigos, dissertações e teses. A partir do momento que íamos combinando este descritor com outros que são termos relevantes em nosso estudo, percebemos um número muito reduzido, principalmente com relação às Representações Sociais e Alunos com Deficiência. Notamos com estas buscas, ao explorar os títulos e resumos das pesquisas, que há ainda um espaço vasto a se explorar no que se refere às Representações Sociais nas escolas regulares, e enfatizamos que muitos dos estudos que tratam desta temática têm um recorte mais específico para algum componente curricular como Química, Educação Física, Ciências, Matemática, dentre outros.

Cabe ressaltar também que nos Mestrados Profissionais há um silenciamento das temáticas relativas às Representações Sociais, principalmente quando se fala do aluno com deficiência, não sendo encontrada nenhuma dissertação. Não se pode deixar de destacar que mesmo nos mestrados acadêmicos, foram encontradas apenas 09 (nove) pesquisas, um valor relativamente baixo. Explorando estas pesquisas, vimos que 02 (duas) tratam do aluno no Ensino Fundamental; 04 (quatro) do aluno no Ensino Superior; 01 (uma) sobre a inserção do aluno na sociedade rural; 01 (uma) que trata de imagens no Livro Didático e por fim, 01 (uma) que faz um mapeamento do aluno com deficiência em escolas estaduais. Esta última, de autoria do Professor Osni Oliveira Noberto da Silva, que trata do aluno com deficiência na aula de Educação Física em escolas estaduais de Feira de Santana – Bahia. Enfatizamos tal estudo por se tratar de uma pesquisa no Estado da Bahia, com escolas estaduais, portanto, que abrangem tanto o Ensino fundamental como o Médio e que trata de Representações Sociais sobre alunos com deficiência na escola regular, entretanto, como já mencionamos anteriormente, há um recorte para um componente curricular específico, que neste caso trata-se da Educação Física.

Enfim, partindo do objetivo primeiro ao realizar este levantamento, o de conhecer um panorama geral a nível nacional das produções sobre a temática proposta neste projeto de pesquisa, ressaltamos que cabe um olhar atento para o aluno com deficiência no Ensino Médio, independente de qual tipo de deficiência ele possua. Muitos estudos já despertam e trazem à tona discussões sobre a presença desses alunos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas ainda existe um campo amplo de discussão com relação à etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio.

Diante desse contexto, percebemos a importância para o pesquisador que vai pesquisar em seu próprio ambiente de trabalho, do distanciamento, do estranhamento. É certo que não há neutralidade, contudo carece de um esforço para o pesquisador evitar conclusões já elaboradas, imersas em mitos e preconceitos já construídos (GHEDIN; FRANCO, 2011).

A partir destes processos de reflexões, entendendo que as pesquisas que valorizam as subjetividades e os significados que os sujeitos atribuem aos seus contextos têm uma nomenclatura específica, situamos então esta pesquisa no campo das pesquisas qualitativas, que segundo Bogdan e Biklen (1982), citados por Lüdke e André (2014), apresentam cinco características básicas: a primeira é que tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; a segunda se refere à construção dos dados que são predominantemente descritivos, descrições de pessoas, acontecimentos, situações, transcrições de entrevistas depoimentos, dentre outros; a terceira diz respeito à preocupação do pesquisador que deve ser maior com o processo do que com o produto; como quarta característica aparecem os significados que as pessoas pesquisadas dão às coisas e à sua vida, aspectos que merecem uma atenção especial pelo pesquisador; como quinta e última característica os autores apresentam a análise de dados inserida num processo indutivo, no qual a preocupação não é com a comprovação de hipóteses previamente definidas.

Para Creswell (2010, p.206), “A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados”, apresentando algumas características, a saber: o plano de pesquisa não pode ser rígido e prescritivo; os pesquisadores coletam os dados no local onde os participantes vivenciam a questão ou problema estudado; os pesquisadores utilizam diversas fontes, realizando a coleta dos dados pessoalmente por intermédio de exame de documentos, observações, entrevistas; o processo de análise dos dados é indutivo; o pesquisador considera os significados atribuídos pelos participantes ao problema de pesquisa; enfim, é uma pesquisa interpretativa na qual o pesquisador explicita seus valores, dividindo experiências com os participantes (CRESWELL, 2010).

Como método de pesquisa optamos pelo estudo de caso. “Naturalmente, o estudo de caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, assistência social, administração, educação, enfermagem [...]” (YIN, 2015, p. 4). Segundo Mary Jane Spink (2013), o estudo de caso é uma perspectiva possível para as pesquisas com representações sociais:

Abrem-se, portanto duas perspectivas ricas para o estudo das representações sociais enquanto processo: de um lado a perspectiva mais tradicional de estudar muitas 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. 100).

Optamos então pelo estudo de caso único e partimos do entendimento que dentre as possibilidades de se desenvolver as pesquisas em educação, o estudo de caso apresenta-se como uma estratégia quando se quer compreender melhor fenômenos de uma dada realidade. Para Yin (2001, p. 21) “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

O estudo de caso, como metodologia da pesquisa em educação, é uma proposta importante e adequada para examinarmos criticamente o estado da arte de aspectos da inclusão escolar, na medida em que permite retratar uma determinada realidade, contextualizando-a. O pesquisador pode descobrir, ao longo do processo, novos aspectos que enriqueçam o aporte teórico adotado, contribuindo para a (re)construção do conhecimento e para que os leitores do relatório possam fazer suas inferências (CARVALHO, 2014b, p. 128).

De acordo com André (2013), nas décadas de 1960 e 1970 os estudos de caso em educação já apareciam em manuais de metodologia, no entanto muito restrito a descrições de uma unidade, contudo, segundo a autora,

Já nos anos de 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade (p. 97).

Neste estudo, o objeto a ser investigado é o processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio a partir das Representações Sociais de docentes do Colégio Estadual Roberto Santos, portanto, um estudo de fenômenos nos contextos naturais. André (2013) esclarece que:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias

especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (p.13).

De acordo com Yin (2001), existem algumas características para que um estudo de caso seja considerado exemplar, eis algumas: a narrativa deve demonstrar que houve um esforço exaustivo para coletar as evidências relevantes, o caso deve considerar perspectivas ou hipóteses alternativas, as evidências devem ser poderosas para sustentar as conclusões e ganhar a confiança do leitor quanto à seriedade do trabalho e, por fim, o relato do estudo deve ser atraente, escrito de maneira instigante de modo que a atenção do leitor seja mantida até o final.

Outra característica do estudo de caso é denominada por Yin (2015) de “generalização analítica”. O pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, contudo a partir de um conjunto particular de resultados, proposições teóricas geradas podem ser aplicadas a outros contextos, não se tratando de uma “generalização estatística”.

Para Yin (2001),

O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal (p. 27).

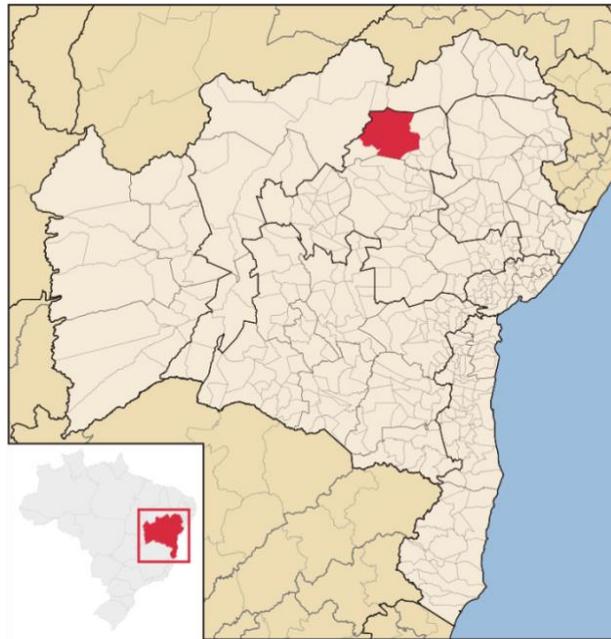
Em síntese, reafirmamos nossas escolhas situando nossa pesquisa como qualitativa, ancorada num paradigma interpretativo, que se utilizará do método de estudo de caso. Sendo assim, apontamos a seguir o local, público envolvido, bem como os dispositivos utilizados para construção dos dados, técnicas para sistematização e análise destes dados.

2.1 Caracterização do *locus* da pesquisa

Tratando-se de um estudo de caso único, a pesquisa se desenvolveu no Colégio Estadual Roberto Santos, localizado na cidade de Campo Formoso - Bahia. De acordo com o

Instituto Brasileiro de geografia e Estatísticas – IBGE (2017), Campo formoso é uma cidade localizada no Centro Norte da Bahia, possui extensão territorial de 7.258,675 km². De acordo com estimativas do Censo em 2016 a população é de aproximadamente 73.118 habitantes, com número aferido em 2010 de 66.616, e densidade demográfica de 9,18 hab/km². Limita-se com os seguintes Municípios: Senhor do Bonfim, Juazeiro, Sento Sé, Umburanas, Jaguarari, Mirangaba, Sobradinho e Antônio Gonçalves. Distante 401 km da capital baiana, sua economia é baseada na pecuária, na extração de minérios e agricultura, seu relevo é marcado por serras que pertencem à Chapada Diamantina, apresentando clima Semiárido Tropical. A Figura 4 mostra a exata localização da cidade no mapa do Estado da Bahia.

Figura 2. Localização de Campo Formoso no mapa do Estado da Bahia.



Fonte: Imagem: pt.wikipedia.org.

De acordo com o Censo escolar de 2015, o Município de Campo Formoso efetuou no Ensino Médio 2.483 matrículas, distribuídas em 5 Escolas (INEP, CENSO, 2015). Em 2017, na rede pública estadual da sede do Município, três escolas atendem ao alunado do Ensino Médio e uma outra oferece apenas a modalidade de Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano). O recorte deste estudo se limita às escolas que oferecem o ensino médio, mais especificamente o Colégio Estadual Roberto Santos. Esta Instituição, assim como as demais localizadas em Campo Formoso, está vinculada ao Núcleo Territorial de Educação – NTE 25 (Senhor do Bonfim), que abrange os Municípios do Território do Piemonte Norte do

Itapicuru, incluindo: Andorinha, Antônio Gonçalves, Campo Formoso, Filadélfia, Ponto Novo, Pindobaçu, Jaguarari, Senhor do Bonfim e Caldeirão Grande.

A instituição atende alunos em idade predominante entre 15 e 18 anos. Em 2016 tinha um total de novecentos e vinte e nove alunos (929), distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno. No turno matutino apresenta um total de quinhentos e sessenta e dois alunos (562), no vespertino duzentos e quarenta e dois (242) e no noturno cento e vinte e cinco (125), sendo que os alunos do noturno estão situados no Anexo do Distrito de Tiquara, no mesmo Município. Já em 2017, conforme dados fornecidos pela equipe gestora no mês de maio, o quantitativo de alunos está organizado conforme o Quadro 2:

Quadro 2. Corpo discente do Colégio Estadual Roberto Santos em 2017.

Total de alunos matriculados	1360
Matrículas na estrutura da Sede	1005
Quantitativo de turmas na Sede e Extensões	1ª série: 18 turmas 2ª série: 12 turmas 3ª série: 12 turmas
Matrículas no turno matutino	502
Matrículas no turno vespertino	503
Matrículas no turno noturno	355

Fonte: Dados da Instituição fornecidos pela Equipe Gestora, 2017.

Ressaltamos que este estudo leva em consideração o público que frequenta a Escola na sede do Município, portanto, o total de 1005 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino, uma vez que os alunos do turno noturno frequentam Extensões¹³ da Escola em localidades do interior do Município. Quanto ao local de residência dos alunos, podemos afirmar que estes se encontram localizados tanto na zona rural quanto urbana, e, em sua maioria, não residem próximo à comunidade onde se situa a Escola. Estando situada à sede do Município, que é relativamente pequena, poderia se afirmar que parte dos alunos reside próximo à escola, porém, fazendo uma delimitação por bairro o número de estudantes que moram no Centro (local onde se situa a Instituição) é mínimo. Vale ressaltar que apenas os alunos que residem na zona rural utilizam o transporte escolar para chegar à Escola.

¹³ São espaços escolares em prédios da Rede Municipal no interior do Município, onde se oferece o Ensino Médio sob responsabilidade da Rede Estadual, sendo a escola matriz localizada na sede do Município. É uma forma de interiorização da escola de ensino médio considerando as grandes dimensões territoriais do Município, fato que inviabiliza o deslocamento destes estudantes.

Com relação ao corpo docente disponível no ano letivo de 2017, segundo informações da equipe gestora, a Escola conta com um total de 61 docentes distribuídos nos três turnos, sendo 12 do sexo masculino e 49 do sexo feminino, portanto, uma escola com maioria de docentes do sexo feminino, sendo a equipe gestora composta por 3 professoras.

O critério para escolha desta Instituição se deu pela quantidade de alunos com deficiência que já concluíram o Ensino Médio nesta, sendo, portanto, uma referência no que diz respeito ao aluno com deficiência no Ensino Médio, apesar de não conseguirmos o número exato, ou aproximado, destes alunos, os relatos de professores e gestores nos dão respaldo para tal afirmação.

Em 2016, contava com um total de 3 alunos com deficiência, sendo confirmadas as matrículas de 2 alunos surdos e 1 aluna cega, todos matriculados na primeira série do Ensino Médio. A aluna cega estudava no turno matutino, mais especificamente no 1º ano DM e os dois alunos surdos no turno vespertino, ambos na mesma turma, 1º ano DV, em 2017 permanece o quantitativo e tipos de deficiências que existiam em 2016, no entanto os alunos foram aprovados e estão cursando a segunda série do ensino médio.

Situada à Rua Belo Horizonte, 250, Centro, esta Instituição foi fundada há mais de quarenta anos, em 1975, sendo denominada inicialmente de Escola Polivalente Roberto Santos, funcionando como escola de Ensino Fundamental e em 05 de maio de 2001 foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio, sendo o Ensino Fundamental gradativamente abandonado.

Em relação aos recursos pedagógicos, esta Instituição conta com livros didáticos, escolhidos a cada três anos pela equipe docente, em quantidade suficiente para toda demanda de discentes, aparelhos de multimídia (data show, caixa de som, microfone, notebook). Também são garantidos recursos como marcadores para quadro branco, apagadores, mapas, papéis, dentre outros.

A escola dispõe de diversos espaços de convivência compartilhada: pátios abertos e cobertos, quadras poliesportivas, campo de futebol, sala de informática, biblioteca, quatorze salas de aulas em funcionamento, sala de professores, salas de gestores, secretaria, mecanografia, sanitários, cozinha. Lembramos que alguns espaços, como a biblioteca e a sala de informática, são ambientes não muito frequentados. O primeiro por problemas no teto e o segundo por mau funcionamento dos equipamentos.

Ao fazermos algumas observações e questionamentos acerca de quais materiais e espaços estariam disponíveis, ou mesmo, direcionados aos estudantes com deficiência, obtivemos a seguinte informação: a escola possui em sua caracterização sala de Atendimento

Educacional Especializado (AEE), no entanto esta não funciona. Trata-se então de um pequeno espaço destinado a guardar os materiais que chegaram à escola para que pudessem ser utilizados pelos estudantes que necessitam de AEE. De acordo com gestão da Instituição, não existem profissionais, ou quando existem não encontram nos trâmites burocráticos da rede estadual possibilidades de ter um profissional disponível para mediação e atendimento nesta sala. Nas falas dos docentes, já existiu um intérprete de LIBRAS que fazia uso dessa sala, mas que era um profissional temporário que por questões várias e não informadas, não se encontra mais na Instituição.

Na entrada da escola existem algumas rampas sem corrimãos, que possibilitam acesso de cadeirantes ou outras pessoas que dependam de melhor acessibilidade, com ajuda de terceiros. Os banheiros não dispõem de adaptações para cadeirantes. Os pisos dos pátios e salas de aulas, com exceção de duas delas, são rústicos, não-derrapantes. A entrada das salas de aula não possuem rampas, mas o pequeno desnível não impediria que alguém com limitações físicas acessasse este local com ajuda de terceiros.

A partir das observações realizadas, percebemos que todas as salas apresentam carteiras dispostas em filas, onde os alunos escolhem os locais que desejam sentar-se. Nas salas de aula e no pátio coberto, sempre encontramos cartazes com produções realizadas pelos estudantes nos mais variados componentes. Já na entrada da Escola, no corredor que dá acesso à sala dos professores, existem quadros, pinturas realizadas pelos estudantes que participam dos Projetos Artísticos e Culturais propostos pela Secretaria de Educação do Estado, atualmente existem oito projetos e o que envolve a pintura denomina-se Artes Visuais Estudantis (AVE).

Algo importante de salientar e que nos chama muita atenção, é um mural que na entrada da Escola possibilita a circulação de informações pertinentes ao contexto escolar, e que ao lado desse mural também são disponibilizadas informações de eventos que acontecem na cidade. Durante os meses de observações, bem como no dia a dia, uma vez que trabalhamos neste mesmo espaço físico, percebemos a atenção e cuidado da equipe em lembrar os estudantes de datas importantes de comemorações e sensibilizações. Vimos então homenagens a mães, pais, professores, estudantes, outubro rosa, novembro azul, festejos juninos, Natal, enfim datas culturalmente lembradas na comunidade local e também nacional. Não notamos informe, mensagem ou outra forma de comunicação que fizesse menção aos alunos com deficiência, como por exemplo, o dia do cego, do surdo, semana de sensibilização acerca da pessoa com deficiência. Entendemos, dessa forma, que nessa perspectiva, há um silenciamento quanto a datas comemorativas ou de sensibilização para estas causas.

É importante destacar que atualmente a Escola compartilha o espaço físico, funcionários, equipamentos e até mesmo parte do corpo docente com o Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB) de Campo Formoso, uma proposta do Governo do Estado para melhoria da educação noturna, aproveitando-se de espaços já existentes e fazendo investimentos em recursos humanos. Muitas vezes, os alunos que estudam durante o dia e que precisam entrar para o mercado de trabalho por meio de estágios ou mesmo de trabalhos informais, migram para o turno noturno e, conseqüentemente, para outra instituição. Dentre estes estudantes, por motivo de trabalho ou por outros motivos, os estudantes surdos acabam indo para o noturno também, por isso, o CENEB, também desde a sua criação em 2014 tem atendido a vários alunos com deficiência, antes matriculados no Colégio Roberto Santos.

Em 2017, um dos estudantes que foram observados por nós no final do ano letivo de 2016, pediu transferência e atualmente está cursando a segunda série do Ensino Médio no CENEB, dessa forma, os estudantes com deficiência até migram de unidade escolar, mas permanecem no mesmo espaço físico descrito anteriormente. Após esta descrição do espaço onde se desenvolveu este trabalho, apresentamos os docentes participantes da pesquisa.

2.2 Participantes da Pesquisa

Para Moreira e Caleffe (2008), a seleção dos participantes depende do problema a ser estudado, considerando aqueles que podem contribuir efetivamente. Constatamos que em 2016 a escola possuía um total de 19 (dezenove) docentes que atuavam com os 3 (três) alunos com deficiência, sendo que desse total 16 (dezesesseis) são efetivos e 3 (três) são contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Sendo assim, a escolha dos docentes foi feita a partir do seguinte critério de inclusão: professores que possuem formação mínima em nível de graduação e atuam com os alunos com deficiência. Utilizamos então como critério de exclusão os professores que atuam com os alunos com deficiência, mas não desejaram participar da pesquisa.

Então, observando os critérios de inclusão e exclusão, a partir da exposição da proposta de pesquisa para representantes da gestão e do corpo docente em momentos agendados - utilizamos principalmente dos horários de Atividades Complementares (AC) - do total de 19 (dezenove) docentes que atendiam aos critérios, os participantes foram selecionados por adesão à proposta. Fechamos esse quantitativo em 8 (oito) docentes, que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa.

É importante ressaltar que tivemos a oportunidade de conversar com um quantitativo maior em torno de 10 docentes, inclusive chegamos a agendar algumas entrevistas com outros participantes que também estavam dispostos, mas por conta de alguns impasses de ordens pessoais dos mesmos, em vários momentos as entrevistas agendadas foram desmarcadas, sendo assim, conseguimos fazer observações de aulas de dois docentes, mas não foi possível a realização das entrevistas.

A pesquisa previa possíveis riscos aos seus participantes - uma vez que realizamos entrevistas e fizemos observações participantes - como: constrangimento e situações vexatórias na publicização das entrevistas, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que os docentes fazem parte da mesma instituição (Colégio Estadual Roberto Santos), portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das narrativas, nos comprometemos em manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Como Campo Formoso é considerada a “terra das esmeraldas”, bem como de outras pedras preciosas, decidimos então nomeá-los a partir dessas pedras.

Apresentaremos no Quadro 3 um resumo do perfil profissiográfico desses participantes, a saber: formação, tempo de docência, tempo em que trabalham com alunos com deficiência, tipos de deficiência que os alunos com os quais trabalha ou trabalhou possuíam. Estas informações são pertinentes para compreensão das falas dos sujeitos, tomando como referências suas experiências e sua área de formação, por exemplo.

Quadro 3. Perfil dos docentes participantes da pesquisa.

NOME	FORMAÇÃO	VÍNCULO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA INSTITUIÇÃO	CARGA HORÁRIA	TEMPO QUE TRABALHA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	TIPOS DE DEFICIÊNCIA QUE OS ALUNOS COM OS QUAIS TRABALHA/TRABALHOU POSSUEM
QUARTZO	Geografia	Efetivo	10 anos	3 anos	20h	7 anos	- Surdez
CITRINO	Matemática	Efetivo	28 anos	28 anos	20h	15 anos	- Surdez - Física
AMETISTA	História	Efetivo	13 anos	5 anos	40h	5 anos	- Surdez - Cegueira

CRISTAL	Letras	Efetivo	34 anos	16 anos	40h	10 anos	- Surdez - Cegueira - Física
TOPÁZIO	Biologia	Efetivo	8 anos	3 anos	40h	5 anos	-Paralisia Cerebral - Surdez - Cegueira - Autismo
SAFIRA	Letras e Pedagogia	Efetivo	28 anos	17 anos	40h	13 anos	- Surdez e - Cegueira
RUBI	Língua Inglesa	Efetivo	17 anos	4 anos	40h	12 anos	- Surdez - Cegueira
ESMERALDA	Letras	Efetivo	26 anos	12 anos	40h	6 anos	- Surdez

Fonte: Informações preliminares do roteiro de entrevistas realizadas com os docentes participantes da pesquisa, 2016-2017.

Fazendo uma análise dos dados apresentados no Quadro 3, totalizamos 2 (dois) docentes com formação na área de Ciências Humanas que englobam os componentes de História, Geografia, Filosofia e Sociologia; 4 (quatro) professores da área de Linguagens, que incluem os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Artes; 1 (um) da área de Ciências da Natureza que é composta por Biologia, Química e Física; e 1 (um) da área de Matemática. Temos então participantes que pertencem as quatro áreas de conhecimento em que está organizado o Ensino Médio. Esta representação foi aleatória, mas foi fruto de nossas visitas aos momentos de AC da Instituição e que se subdividem em 3 dias, sendo a terça-feira destinada aos encontros da área de Ciências Humanas, as quartas-feiras à área de Linguagens e as quintas-feiras às áreas de Ciências da Natureza e Matemática.

Temos um perfil de participantes que varia muito no tempo de docência. Alguns dos participantes já acumularam um bom tempo, estando mais próximos da aposentadoria e outros mais recentes na profissão e na Instituição. No entanto, vale ressaltar que todos eles possuem cinco anos ou mais que trabalham com alunos com deficiência e têm em comum o fato de a surdez ser o tipo de deficiência com a qual todos já tiveram contato. Em seguida temos a cegueira como o segundo tipo de deficiência com os quais os docentes já tiveram ou têm contato nos espaços escolares

No item carga horária, seis deles possuem carga horária de 40 horas semanais no Colégio Estadual Roberto Santos, e os outros dois também têm carga horária de 40 horas semanais na Rede Estadual, sendo as 20h restantes complementadas no CENEB, escola que compartilha o espaço físico com a Instituição pesquisada. Este é perfil dos docentes participantes da pesquisa, apresentamos a seguir os dispositivos que utilizamos para construção dos dados.

2.3 Dispositivos para construção dos dados

Ao definir as perspectivas teórico-metodológicas em que se ancora esta pesquisa, bem como após caracterizarmos o *locus* e os participantes, apresentaremos a seguir os dispositivos que foram utilizados para construção dos dados. Ressaltamos que, segundo Spink (2013), nos estudos que se centram no processo de elaboração das representações, a coleta de dados exige longas entrevistas semiestruturadas, além de levantamentos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos.

Com a finalidade de atender ao objetivo de contextualizar o processo de inclusão de alunos com deficiência do ensino médio na rede estadual em Campo Formoso-BA a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, recorreremos à revisão de literatura pertinente à temática. A partir da revisão de literatura, fizemos uma análise das políticas e diretrizes, utilizamos também as falas dos docentes e alguns registros sobre a unidade escolar. Temos o Colégio Estadual Roberto Santos como a Instituição de Ensino Médio referência para a matrícula de alunos com deficiência. Um documento importante nos contextos escolares e que trazem em síntese os objetivos, visões, missões, atividades permanentes do currículo escolar, sistema de avaliações, o histórico, enfim, apresenta dados relevantes da Instituição, que é o Projeto Político Pedagógico (PPP), está em construção, não sendo possível acessá-lo para maiores informações. Sendo assim, as informações que trazemos partem de documentos oficiais que regem as escolas públicas do Estado da Bahia, que norteiam o Ensino Médio, como também das falas dos docentes e gestores acerca das dinâmicas de funcionamento, do dia a dia, da cultura escolar. Ressaltamos que os gestores não são sujeitos da pesquisa, eles foram colaboradores para o acesso a algumas informações sobre a Unidade Escolar, uma vez que são os responsáveis imediatos.

Para identificar as representações sociais dos docentes do Colégio Estadual Roberto Santos sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio recorreremos à entrevista. Para Lüdke e André (2014, p. 39), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008) a entrevista é utilizada como uma técnica chave na pesquisa educacional, para Hitchcock e Hughes (1995) citados por Moreira e Caleffe (2008), as entrevistas podem ser consideradas como uma conversa com um propósito e podem ser classificadas como: estruturadas ou de levantamento, semi-estruturadas e entrevistas em

grupo (estruturadas ou semi-estruturadas). Optamos pela entrevista semi-estruturada, uma vez que:

Ao usar a entrevista semi-estruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário [...] (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

As entrevistas semiestruturadas podem ser definidas ainda como um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema (Marconi e Lakatos, 1990). Semiestruturada porque as perguntas poderão ser modificadas a depender da necessidade de melhor resultado (roteiro para realização das entrevistas está disponível no APÊNDICE A).

Para o registro dessas entrevistas, fizemos uso de gravadores. O uso do gravador possibilita a produção de um registro mais completo das conversações, no entanto o pesquisador deve estar atento à reação do entrevistado quando diante deste dispositivo. Estas reações dependem muito da forma como o entrevistador se relaciona com o entrevistado, carecendo também de uma permissão (MOREIRA; CALEFFE, 2011, p. 182). Sendo assim, os entrevistados se mostraram de diferentes modos, alguns muito dispostos, outros mais tímidos. Era perceptível em alguns momentos, principalmente nos minutos iniciais, certa tensão, procura de palavras adequadas, olhares que procuraram um referencial, ou se perdiam nos espaços escolares por onde realizamos as entrevistas (sala dos professores e biblioteca).

Escolhemos estes locais por se tratarem de espaços onde seria possível a concentração, silêncio e por se tratar de um ambiente onde o professor vivencia seu cotidiano de trabalho, seria então um espaço aconchegante que o deixaria mais à vontade e mais próximo da problemática pesquisada. Algumas entrevistas foram realizadas ao final do ano letivo de 2016 e outras no período de férias docentes, pois alguns se disponibilizaram a vir quando necessário e outras foram realizadas já no início do ano letivo de 2017. Em uma das entrevistas, precisamos nos deslocar até a casa do entrevistado e em outra até a cidade onde residia, mas todas as outras seis entrevistas foram realizadas na Instituição onde se desenvolve a pesquisa.

Como mecanismo de maior enriquecimento e validação dos dados, bem como para atender ao objetivo de analisar como a rede estadual, particularmente o Colégio Estadual

Roberto Santos tem, na perspectiva dos docentes, contemplado as demandas relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio utilizamos, além dos dados das entrevistas, a observação participante, que se mostra como uma técnica que possibilita adentrar no mundo social dos participantes, fazendo-se anotações detalhadas em relação aos eventos observados. Abordamos o grupo nos colocando como pesquisadores revelados, declarando nossa identidade e os objetivos da pesquisa (CALLEFFE; MOREIRA, 2008, p. 201-202). Ao chegarmos à Instituição e, em específico, nas salas de aula nos apresentávamos ou éramos apresentados pelos docentes como uma professora/pesquisadora que estava ali para observar o processo de inclusão dos alunos com deficiência, inclusive esta apresentação foi feita para os alunos com deficiência, sendo que com os surdos tentamos a comunicação com mímicas, sinais, arriscamos de algum modo explicar quem seria aquela pessoa estranha ao contexto de sala de aula e que passaria algum tempo em observação.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 30).

Conseguimos realizar vários momentos de observações, e garantimos pelo menos um momento com cada docente em sala de aula, outros momentos foram realizados durante os intervalos, realização de AC e em outros períodos informais do contexto escolar, como a entrada e saída dos estudantes. Para registrar as informações utilizamos o Protocolo de Observação com anotações descritivas e reflexivas (ver APÊNDICE B) e nos momentos informais recorremos ao “Diário de Campo”, ou “Diário de Bordo”, este instrumento apresenta-se como uma possibilidade de registro de todas as informações construídas a partir das idas a campo.

Para Gedhin e Franco (2008),

A pesquisa requer o registro rigoroso e metódico dos dados, atividade que precisa ser constantemente realizada. Há autores, entre os quais Lavoie, Marquis e Laurin (1996) e mesmo Morin (1986), que chegam a falar da necessidade de um “diário de bordo” como instrumento necessário para consignar os dados recolhidos durante todo o processo de pesquisa. Importa que seja um registro diário e cotidiano, de sorte que objetive o vivido e o compreendido (p. 244).

Compreendemos que todo pesquisador deve ter conhecimento da importância de se registrar falas, conversas formais e informais, enfim, deve também compreender que o campo é um lugar privilegiado para construção de dados e posterior confronto com as teorias, com intuito de se construir novos conceitos, novas teorias. Descritos os dispositivos utilizados para construção dos dados, portanto as entrevistas, as observações e o Diário de Campo, avançamos para exposição de como aconteceu a sistematização e análise destes dados.

2.4 Sistematização e análise dos dados

Para Spink (2013), a análise dos dados para elaboração de representações sociais centra-se na totalidade dos discursos, é demorada e conseqüentemente estes estudos têm utilizado poucos sujeitos, denominados pela autora como “sujeitos genéricos” que, se devidamente contextualizados tem o poder de representar o grupo no indivíduo.

Ainda de acordo com a autora,

[...] sutilmente, o debate sobre o rigor nas ciências sociais é desviado deste seu eixo central para uma esfera menos compromissada com a questão epistemológica: a validade, o grau em que um fenômeno é interpretado corretamente. É neste sentido que muitos, entre eles Denzinger (1978), passam a avocar o uso da triangulação metodológica como estratégia de validação. Ou seja, combinar técnicas múltiplas, ou múltiplos pesquisadores, de forma a fortalecer a confiança nas interpretações (p. 104).

Com o compromisso de manter o rigor metodológico, bem como de enriquecer as discussões para compreensão dos fenômenos estudados, utilizamos a triangulação como forma estratégica de enriquecimento. A partir da organização dos dados construídos com os protocolos de observações, registros no diário de campo e com as entrevistas. Para Yin (2015, p. 124), “[...] qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo uma convergência semelhante”.

Optamos como estratégia de análise, pela análise de conteúdo proposta por Lawrence Bardin (2016). De acordo com Minayo (2010), a análise de conteúdo é a opção mais usada no tratamento dos dados da pesquisa qualitativa, e se apresenta como uma vigilância crítica a partir de documentos, biografias, entrevistas ou resultado de observações, ultrapassando o nível de senso comum e subjetivismo, considerando todo o esforço teórico.

“Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material” (MINAYO, 2010, p. 308). A autora ainda ressalta as várias modalidades para análise de conteúdo: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação. Fizemos uso da análise temática, compreendendo o que Minayo (2010) afirma ser um tema: uma afirmação a respeito de determinado assunto, que admite um feixe de relações e pode ser apresentada através de uma palavra, uma frase, de um resumo. Utilizamos, portanto, as frases como referência para a análise temática.

Para Bardin (2016, p. 135), “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Dessa forma, para identificação das unidades temáticas, seguiremos as etapas propostas pela autora. Bardin (2016) destaca três etapas no processo de uso da análise de conteúdo, são elas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A primeira fase seria a organização do material, seguida de uma leitura flutuante, a segunda fase já se refere a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses, pelo referencial teórico e se constitui das seguintes etapas: codificação, classificação e categorização. Já a terceira fase, é marcada pela reflexão com embasamento nos materiais empíricos, estabelecendo relações com a realidade educacional e social ampla. Deve-se dar atenção aos conteúdos classificados como manifestos e latentes, considerando que este último possibilita a descoberta de ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais.

Sendo assim, para análise das entrevistas fizemos inicialmente uma escuta atenta, seguida da transcrição literal dos dados. Entendemos que este momento, apesar de exaustivo, exigindo também um bom tempo do pesquisador, é um primeiro exercício de aproximação deste com as informações gravadas. Este momento exigiu de nós longos períodos de atenção, escrita, escuta e mesmo com auxílio de algumas ferramentas¹⁴ gratuitas disponíveis na internet, ou mesmo nos programas de execução de áudios¹⁵, é uma parte da pesquisa que requer um tempo e cuidado extremo do pesquisador. A entonação, as pausas, a pontuação com que a fala é descrita, pode fazer com que uma mesma frase tenha conotação distinta.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008),

O próximo passo após a transcrição das entrevistas é analisar os dados, o que na verdade constitui o ponto culminante da pesquisa. Nesse estágio o

¹⁴ Utilizamos o chrome browser transcrição, Disponível em <<https://www.google.com/intl/en/chrome/demos/speech.html>>.

¹⁵ Utilizamos as opções de velocidade de execução disponíveis no Windows Media Player.

pesquisador começa a pensar na explicação, na avaliação e nas possibilidades de sugerir formas de mudanças, porque ele formou ideias, desenvolveu noções e pensamentos a respeito dos dados coletados (p. 186).

Acreditamos que esta seja uma das etapas mais delicadas do processo de pesquisa, na qual a pressa pode levar a uma análise superficial e equivocada. É um espaço privilegiado para se confrontar teoria com empiria e para se construir novas teorias. É válido destacar que a análise vai se construindo durante todo o desenvolvimento da pesquisa e não somente ao final, é este constante processo de ação-reflexão-ação, este movimento dialético entre pesquisador e colaboradores da pesquisa que favorece a busca por outros dispositivos, caso necessário, ou a confirmação de uso dos previamente pensados.

Mesmo considerando a análise como parte de todo processo de pesquisa, Lüdke e André (2014), afirmam que:

A fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada. Nesse momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para “trabalhar” o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa (p. 56).

Como parte de todo trabalho de pesquisa, muitos dados e algumas análises já aparecem diluídos em todo o texto, mas ao finalizar a coleta dos dados, ou mesmo a construção de alguns deles, tivemos em mãos um material mais rico em informações e que facilitaram a aparição das categorias. Dentre estes achados da pesquisa, destacamos ainda a análise das informações do Diário de Campo para reforçar as informações construídas a partir das observações e das entrevistas, ou mesmo compará-las. Finalizada a fase de construção dos dados, organizamos nossos protocolos de observações, as entrevistas já transcritas e impressas, e partimos para um segundo contato, a leitura flutuante. Algumas ideias e possíveis categorias já são cogitadas neste momento, mas são as outras fases propostas por Bardin (2016) que irão dar subsídios para uma análise mais aprofundada.

Esta fase de organização denominada por Bardin (2016, p. 125) de pré-análise, como já mencionado anteriormente, possui três missões: a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos e elaboração de indicadores para a interpretação final. Ainda de acordo com Bardin (2016), Serge Moscovici prefere privilegiar um quadro de análise não determinado, fechado, é o que a autora chama de procedimentos de exploração.

Os *procedimentos de exploração*, aos quais podem corresponder técnicas ditas sistemáticas (e nomeadamente automáticas), permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses (BARDIN, 2016, p. 129).

Passada a fase de pré-análise, segundo as proposições de Bardin (2016), avançamos para fase de exploração do material. “Esta fase longa e fastidiosa consiste em essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumerações [...]” (p. 131), e então partimos para o tratamento dos resultados obtidos, a interpretação dos resultados ainda brutos, neste momento “o analista tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131). Como já explicitamos anteriormente, utilizamos como unidade de registro o tema.

Feito isso, organizamos o texto em categorias, esquematizando os temas a partir das frases e dos sentidos que estas assumem. Utilizamos o critério semântico de categorização, atentos aos sentidos e significados que os participantes da pesquisa atribuíam ao objeto de pesquisa. A fase final denominada por Bardin (2016) de inferência está relacionada ao leitor que deseja saber mais sobre o texto, afastando-se do que ele chama de “leitura aderente”, seria um olhar crítico e criterioso, atentando-se para o fenômeno da comunicação, o autor diz que: “Teoricamente, pode remeter para ou apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (Significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor, enquanto polos de inferência propriamente ditos” (BARDIN, 2016, p. 165).

Fazendo uso das palavras de Triviños (1987, 160-161), afirmamos que “[...] nossa intenção é usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos”. Consideramos também, como orienta o autor, que todos os materiais serão inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir clareza quanto ao campo teórico, uma vez que as inferências não são possíveis quando não há domínio dos conceitos básicos das teorias (TRIVIÑOS, 1987).

Ainda como resultado da análise dos dados, tínhamos o desafio de construir uma proposta de intervenção, algo concreto que pudesse ser materializado no espaço escolar da Educação Básica que nós escolhemos como *locus* de pesquisa. A construção dessa proposta mostrou-se muito desafiante uma vez que talvez o que nós acreditássemos como possível e

necessário, não fosse o desejo dos participantes da pesquisa, ou não estaria compatível com o contexto escolar.

Os vários momentos de conversas informais e formais com os sujeitos da Escola, bem como a pergunta nº 6 do roteiro de entrevista semi-estruturada (Roteiro completo no APÊNDICE A), com a seguinte redação: “O que a Instituição já faz e o que ainda pode ser feito para que a proposta de inclusão escolar desses alunos seja efetivada?”, nos possibilitaram ouvir dos docentes o que é possível ser feito diante da realidade que eles vivenciam, o que seria viável, qual espaço do tempo pedagógico seria disponibilizado, quem seriam os sujeitos da intervenção, enfim, esta indagação feita aos oito docentes participantes da pesquisa, possibilitaram a construção dessa proposta que será apresentada no Capítulo 4. Antes de tratarmos da proposta de intervenção, apresentamos o Capítulo 3 no qual expomos o conceito de RS e discutimos a importância dos estudos das RS em educação, além de trazermos os dados construídos em campo e a análise inferencial dos mesmos.

CAPÍTULO 3: Conceitos e sentidos das Representações Sociais

*Estou convencido, porém, de que a rigurosidade, a
séria disciplina intelectual, o exercício da
curiosidade epistemológica não me fazem
necessariamente um ser mal-amado, arrogante,
cheio de mim mesmo.
Paulo Freire*

Neste capítulo reforçamos o caráter teórico-metodológico que assume a Teoria das Representações Sociais neste trabalho, apresentando papel preponderante na análise dos dados. Como bem nos diz Paulo Freire (2013), a rigurosidade que nos inspirou a realizar esta pesquisa, num exercício de reflexão-compreensão, não nos enche de vaidade, mas nos inspira a ser gente que aprende sempre. Iniciamos então esta seção trazendo reflexões sobre o conceito de Representações Sociais, suas origens e abordagens mais atuais, ao tempo em que demarcamos a opção pela abordagem processual defendida por Serge Moscovici e Jodelet. Destacamos ainda a importância do estudo das RS sociais para área de Educação partir da proposta de Gilly (2002), enfatizando a educação numa perspectiva inclusiva. Por fim, trazemos de forma mais sistematizada e densa os resultados da pesquisa que demonstram os sentidos e significados que os docentes participantes da pesquisa revelaram acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio da escola regular. Iniciamos então apresentando o conceito de Representações Sociais.

3.1 Compreendendo o conceito de Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais se origina a partir dos estudos sobre Psicologia Social de Serge Moscovici, quando em 1961 publica o livro “A psicanálise, sua imagem, seu público”, tomando como referência os estudos de Émile Durkheim sobre Representações Coletivas. “Na sua obra Moscovici (1961) estava convencido que seria possível estudar de forma sistemática o fenômeno de transformação dos processos de compreensão do real enraizado na consciência dos indivíduos e dos grupos” (ANADÓN; MACHADO, 2003, p.17).

De acordo com Farr (2013), existem algumas diferenças que devem ser destacadas quando se fala em Representações Coletivas e Representações sociais, tomando como referência também a complexidade que envolve as sociedades modernas.

Moscovici afirma que a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da PSICOLOGIA SOCIAL. É aqui que surge a noção de representação social de Moscovici. Ele também julga mais adequado, num contexto moderno, estudar representações sociais do que estudar representações coletivas. O segundo conceito era um objeto de estudo mais apropriado num contexto de sociedades menos complexas, que eram do interesse de Durkheim. As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas (FARR, 2013, p. 39).

Sendo assim, Moscovici (2015) afirma que as representações que o interessam são as da sociedade atual que nem sempre contam com tempo suficiente para se sedimentarem completamente e se tornarem imutáveis. Para ele, existe uma necessidade de se (re)construir o senso comum ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos. Enquanto as representações coletivas se referem a ideias, crenças (ciência, mito, religião, etc) para as representações sociais o interesse está em descrever e explicar fenômenos, relacionados com um modo particular de compreender o modo que se cria tanto a realidade como o senso comum (MOSCOVICI, 2015).

Se, por um lado a visão estática com que os fenômenos sociais eram tratados impedia a expansão dos limites da psicologia social, por outro, impôs a Moscovici o desafio de transpor esses limites com uma nova abordagem em psicologia social que considera as relações entre as pessoas como construtoras de pensamentos e conhecimentos que estruturam ambos, o sujeito e o mundo. Essa proposta se situa na interseção entre psicologia e as ciências sociais (NASCIMENTO, 2015, p 53).

“Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender” (MOSCOVICI, 2015, p. 43). As compreensões que os sujeitos têm do social são trazidas pelo autor como uma competência humana comum, fruto da interdependência de duas faces: imagem e significação. “Desta forma o social não é apenas uma tela de fundo, ele gera as representações sociais” (ANADÓN; MACHADO, 2003, p. 18).

O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com

sentimento, com paixão. É quando as pessoas se encontram, para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2013, p. 19-20).

Dessa forma, considerando as áreas que fundamentam os estudos de Moscovici, Psicologia e Sociologia, percebemos que há uma preocupação do autor em compreender os fenômenos a partir dos processos mentais, sem deixar de ponderar toda uma organização social que interfere nas relações entre os sujeitos e que juntos, os fatores psicossociais, influenciarão nas atitudes e comportamentos diante de determinados objetos.

Moscovici rompeu com a concepção individualista de sujeito na psicologia social, e focalizou o seu olhar na relação sujeito-objeto. Para o referido autor, ambos, sujeito e objeto, se constroem a partir das interações mútuas, e o campo das experiências é o lugar no qual ocorre a comunicação entre o sujeito e o objeto-mundo (NASCIMENTO, 2015, p. 48).

Nesta perspectiva, é imprescindível destacar os fundamentais papéis da comunicação, linguagem, assim como dos fatores culturais, sociais e afetivos que envolvem o indivíduo e o coletivo, num processo de compartilhamento que possibilita a construção, circulação e (re)construção de representações sociais. Algo que chama atenção nos estudos de Moscovici (2015) é o fato de sua teoria se confrontar com a noção de verdade da ciência moderna. As formas como os sujeitos apreendem os objetos e o mundo são distintas, portanto não caberia dentro dos estudos com representações sociais falar em “verdade”. As percepções de cada sujeito são únicas, sendo assim, existe uma valorização da subjetividade, um olhar para os sujeitos enquanto reprodutores, mas também como produtores de conhecimento.

Entendemos então, que diante da complexidade que envolve as sociedades atuais, não existem representações imutáveis e que são transmitidas por gerações, o que existem são “representações”, diferentes maneiras de se explicar objetos sociais partindo-se do senso comum. O senso comum assume papel central na construção de representações sociais, isso porque o modo como os sujeitos observam, interagem e compreendem o mundo, enfim, suas experiências, são determinantes para suas tomadas de decisões diante dos diversos objetos sociais. “O conhecimento do senso comum é fundamental para se entender as formas de pensamento que dirigem e justificam as condutas e práticas sociais” (NASCIMENTO, 2015, p. 54).

Sem dúvida, a valorização do senso comum numa pesquisa científica que se atenta ao rigor metodológico e que propõe reflexões e produção de novos conhecimentos, nos traz encantamento quando comparamos com a perspectiva de pesquisa positivista, que se preocupa apenas com a objetividade. Compreender como pessoas comuns, de diferentes grupos sociais, percebem a si próprios, aos outros, como também ao grupo ao qual pertencem, por exemplo, é possibilitar a produção e divulgação de saberes antes não valorizados pela comunidade científica. É válido destacar que as informações que circulam, as normas a que estão submetidos os sujeitos e os costumes também vão compor este conhecimento de senso comum.

Para Marková (2015),

O senso comum é socialmente partilhado, mas não reflexivo; é uma forma habitual de pensar, comunicar e agir. Apesar de o senso comum ser uma capacidade universal de toda humanidade, os “acordos subjacentes” são normas morais e éticas aceitas por membros das comunidades específicas e, assim sendo, estes acordos são específicos de cada comunidade. São transmitidos de geração em geração através da linguagem e da comunicação (p.93).

A partir da leitura de um texto de Jodelet (2015), intitulado de “O encontro dos saberes”, no qual a autora afirma que um dos propósitos de Moscovici visava a transmissão, difusão e transformação dos saberes, percebemos ao longo da escrita que havia uma preocupação em examinar as relações entre senso comum e conhecimento científico, contribuindo para discussões acerca dos saberes eruditos. De acordo com a autora, há necessidade de se considerar a diversidade desses saberes a partir das relações sociais e atualmente propõe a emergência de uma nova categoria de saber: o saber experiencial. Para exemplificar esta proposição, a autora utiliza o campo da educação e afirma que “Esta experiência integra ao mesmo tempo as marcas das práticas que tiveram sucesso ou que fracassaram, bem como as provocações ou os êxitos conseguidos na relação com os alunos e a consequente ressonância emocional” (p.74).

Compreende-se assim, a partir deste exemplo e de outros dados pela autora para área de saúde, que há um espaço onde os saberes se encontram, onde os profissionais e os alunos, ou mesmo pacientes, compartilham conhecimentos que interferirão no processo de construção de relações e de desenvolvimento das práticas. É como um espaço de encontro de saberes do senso comum e conhecimento científico, que se traduz em aprendizagens e experiências que serão consideradas em práticas futuras e partilhadas com outros tantos sujeitos que também

gerarão outros saberes experienciais. O aluno é sujeito do processo educativo, assim como “[...] o doente é sujeito dos cuidados que se lhe aplicam [...]” (JODELET, 2015, p. 75).

O aluno, o paciente, ou qualquer outro sujeito está imerso em contextos e organizações sociais que lhes possibilitarão construir e fazer circular representações sociais sobre distintos objetos, não se pode desconsiderar a fusão ou mesmo os conflitos de saberes que proporcionarão a construção de tais representações e, neste sentido, os saberes do senso comum são tão importantes quanto os saberes científicos e possibilitarão a construção de saberes da experiência. “A emergência do interesse pelos saberes experienciais altera atualmente a direção do olhar que se dirige para as subjetividades singulares e para os diversos contextos concretos” (JODELET, 2015, p. 62).

Moscovici (2015, p. 49) afirma que algo que o interessa é “[...] o lugar que as representações ocupam em uma sociedade pensante”. Para o autor, o que antes era visto como sagrado e profano, fora substituído pela distinção entre universos consensuais e reificados. Retomando o que já trazemos anteriormente, o universo consensual seria, grosso modo, os conhecimentos de senso comum e já os reificados seriam os conhecimentos científicos fruto de uma ciência com perspectivas objetivas, positivistas.

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagido, como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade não possuem identidade. [...] as várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, impor e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não o é (MOSCOVICI, 2015, p. 49-50).

Com a psicologia social proposta por Serge Moscovici, a partir do desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, o universo consensual ganha um lugar de destaque, e então “A psicologia social passou a contemplar o conhecimento de senso comum como uma de suas categorias de análise, e por meio disto, pode-se chegar à compreensão da lógica do pensamento existente na vida cotidiana” (NASCIMENTO, 2015, p. 53). Um conhecimento antes não valorizado, ou mesmo desprezado, passou a ser considerado para compreensão dos fenômenos e, conseqüentemente, para construção e entendimento de realidades.

Ao conhecer um pouco da história de vida de Moscovici, tentamos compreender o porquê de ele propor outra abordagem dentro da Psicologia Social e a sua preocupação em valorizar os conhecimentos de senso comum. Para ele, não se pode considerar as atitudes de

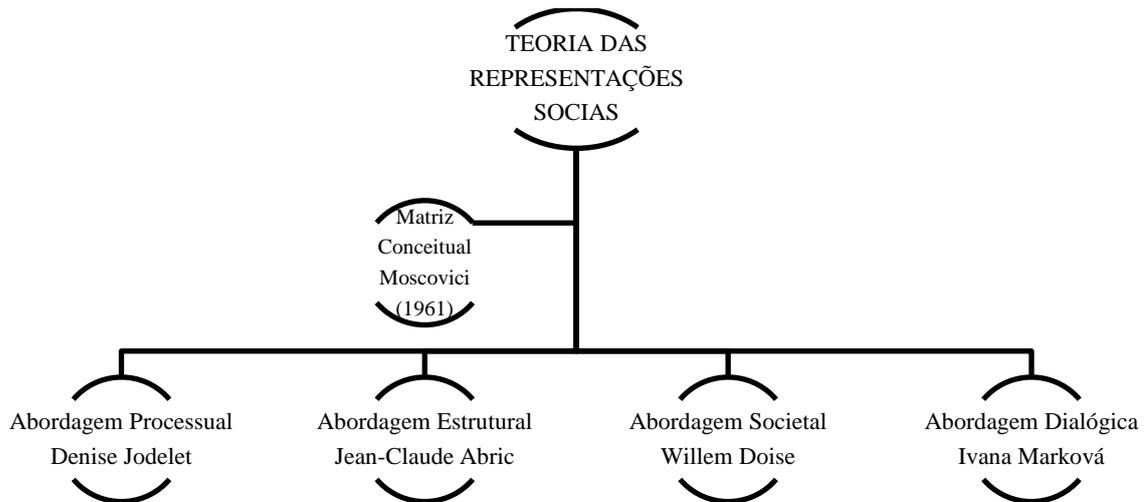
um sujeito sem levar em conta seu contexto social, suas experiências, o grupo social a que pertence. O referido autor sofreu com as perseguições antissemitas. Romeno radicado na França, também descendente de ciganos, ele compreendia bem que os sujeitos e suas representações de si, do outro e do mundo emergem das inter-relações ao longo de sua vida.

Compreendemos assim que as representações que mediam as interações dos sujeitos com a sociedade são formadas a partir de influências internas e externas, resultantes de um processo social e contínuo, não podendo ser consideradas como individuais, pois o que os sujeitos utilizam como mediação desse processo representam também um imaginário social. Neste sentido, considerando as representações sociais como forma de mediação entre o indivíduo e a sociedade, Jodelet (1984; 1981) citada por Jovchelovitch (2013, p.64) “argumenta que o ato da representação supera as divisões rígidas entre o externo e o interno, ao mesmo tempo em que envolve um elemento ativo de construção e de re-construção [...].

Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. (MOSCOVICI, 2015, p. 41)

A partir da compreensão do que são representações sociais e de como Moscovici propôs sua Teoria, antes de adentrarmos para a importância desta Teoria para área de Educação, tentaremos sintetizar como as ideias do seu propositor vêm sendo difundidas. Dentro da Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici existem abordagens que são discutidas por distintos autores, como apresentado na Figura 5. Outros autores, também grandes referências nos estudos em RS, propuseram abordagens que se ancoram nesta Teoria.

Figura 5. Abordagens da matriz conceitual da teoria das representações sociais.



Fonte: Ens; Donato; Ribas (2015).

Como bem ilustra a Figura 5, cada abordagem vem acompanhada dos seus principais representantes. A Abordagem Estrutural é representada por Abric e tem como foco a identificação dos fenômenos que estruturam as representações, numa tentativa de explicar o seu funcionamento interno. Ampara-se num caráter qualitativo, mas também recorre aos aspectos quantitativos como complementação (NASCIMENTO, 2015).

Doise propõe uma Abordagem Societal que “[...] estuda a gênese sociocognitiva das representações para analisar os processos psicossociais” (NASCIMENTO, 2015, p. 63). Outra abordagem proposta e considerada mais recente, é a Dialógica. Ivana Marková, juntamente com outros estudiosos importantes, alguns já citados anteriormente nesta pesquisa: Farr, Jovchelovitch, Bauer, Gaskell, Duveen, trazem excelentes contribuições com estudos que enveredam pela dialogicidade e pelas narrativas, fazendo-se uso da análise do discurso (NASCIMENTO, 2015).

A próxima e última abordagem a ser tratada é a Processual. Esta tem em Denise Jodelet sua mais forte representante, sendo considerada uma discípula de Moscovici. Neste estudo, optamos por esta abordagem, que compreende a formação de representações sociais a partir de dois processos: objetivação e ancoragem.

De acordo com Nascimento (2015), esta tendência

[...] segue a trajetória de trabalho de Moscovici e Jodelet, e é denominada de abordagem processual. Jodelet compreende o estudo das representações sociais como um processo no qual a importância reside na abordagem dos conteúdos e na compreensão da construção da própria representação. O objeto de estudo é o fenômeno cognitivo-afetivo, e sua apreensão depende

dos conteúdos que podem ser apreendidos em diversas fontes como na linguagem, nos documentos, práticas e outros (p.62).

Para Moscovici, a compreensão dos processos de ancoragem e objetivação é essencial. A ancoragem pode ser entendida, segundo o autor, como um processo que transforma algo estranho em um quadro referencial conhecido, ancorar seria classificar e dar nome a alguma coisa, transformando o que é perturbador em uma categoria considerada como apropriada, como o próprio autor descreve, seria como ancorar um bote perdido em um ponto sinalizador (MOSCOVICI, 2015). “Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2015, p. 63).

De acordo com Nascimento (2015), a ancoragem seria como uma amarração que delimita o campo de uma representação, explicando que este processo pode ser comparado com uma espécie de arcabouço da realidade, uma estrutura simbólica que fornece sentido a uma dada realidade. Pensamos então em ancorar como firmar algo, dar sustentação. Partindo para um exemplo prático, quando qualquer sujeito de determinado grupo social tem acesso a uma informação, por intermédio de inúmeros meios, este sujeito tende a veicular esta informação, mas antes disso precisa apreender porque a informação ou mesmo um dado fenômeno deve, ou mesmo tem necessidade de que seja veiculado. Este processo que representa o que Piaget denomina de assimilação e acomodação faz com que busquemos associar a nova informação a algo que nos já é familiar, é uma espécie de associação de um dado fenômeno a algo que já conhecemos, isso seria, didaticamente falando, a ancoragem.

Já a objetivação, partindo do exemplo anterior, seria a formação de uma imagem do objeto social que está em questão, é um processo de reconstrução de uma realidade do sujeito e do grupo sem distorções, partindo-se das informações por ele ancoradas. O processo de objetivação é descrito por Moscovici como reprodução de um conceito em uma imagem, a união da ideia de não familiaridade com a de realidade. Para esclarecer melhor, Moscovici (2015) diz que comparar é já representar, sugerindo que comparemos a imagem de Deus a de um pai, e instantaneamente teremos a visibilidade em nossas mentes de algo que era invisível. É como se, mesmo achando que as palavras não se referem a algo que conhecemos nos vemos forçados a encontrar alguma equivalência icônica, não verbal, para elas. “Nosso ambiente é fundamentalmente composto de tais imagens e nós estamos continuamente acrescentando-lhe algo e modificando-o, descartando algumas imagens e adotando outras” (MOSCOVICI, 2015,

p. 74). Esclarecendo melhor estes dois processos, Moscovici (2015), traz a seguinte explicação:

O primeiro mecanismo tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. Assim, por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores. O objetivo do segundo mecanismo é *objetiva-los*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico. As coisas que o olho da mente percebe parecem estar diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto, algo tangível (p. 60-61).

Compreendemos a partir da descrição dos dois processos que dão origem às representações sociais que atualmente estas não poderiam ser denominadas de representações coletivas, como propôs Durkheim, questionado por Moscovici, uma vez que cada grupo social possui diversas formas de apreender os objetos sociais a partir dos meios de comunicações disponíveis, da linguagem, da cultura, da cognição, da conjuntura social que se submete a constantes modificações, principalmente no que diz respeito aos meios de comunicação. Sendo assim, dificilmente RS serão passadas de geração em geração, a liquidez social, as conquistas de minorias têm favorecido a circulação e modificação das maneiras como as pessoas percebem e apreendem o mundo.

Enfim, a ideia do encontro de diversos saberes, a valorização do senso comum e, principalmente, a relevância da subjetividade de sujeitos comuns no processo de apreensão de representações de práticas cotidianas, nos fazem acreditar nesta perspectiva teórico-metodológica enquanto importante aliada para compreensão de realidades específicas e também para proposição de transformações sociais, talvez seja esta uma das grandes preocupações de seu mentor Serge Moscovici.

Jodelet (2015) utiliza o campo escolar para exemplificar os contextos específicos em que são forjadas representações que sugerem histórias de vida, sentimentos de pertença e até mesmo práticas, ações. A autora sugere a análise dos sistemas escolares:

[...] tomarei como exemplo o campo da educação escolar que oferece um espaço privilegiado para observar o jogo das representações sociais, nos diferentes níveis do sistema educativo: o nível político em que são definidas as finalidades e as modalidades da organização da formação, o nível da hierarquia institucional cujos agentes estão encarregados da realização destas políticas, e o nível dos utentes, alunos e pais, do sistema escolar (62-63p).

A partir da possibilidade de utilização da proposta de Moscovici (2015) enquanto perspectiva teórica para os estudos em educação, optamos por compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência a partir das representações sociais dos docentes e situamos nosso estudo no nível da hierarquia institucional proposto por Jodelet (2015). Concordamos com a autora ao considerar a educação escolar enquanto espaço privilegiado para observar as RS, mas acima da observação, consideramos imprescindível, a partir da identificação dessas, propor, juntamente com o grupo social envolvido na pesquisa, transformações no contexto escolar, ações a curto, médio e longo prazo que interfiram positivamente neste processo.

Trazemos a seguir alguns posicionamentos de autores que estudam as representações sociais e educação, e que veem na matriz conceitual de Moscovici possibilidades de compreensão e intervenção nos espaços escolares.

3.2 As Representações Sociais e o campo da Educação: possibilidades para reflexões sobre o processo de inclusão escolar

Ao relacionarmos a Teoria das Representações Sociais e, conseqüentemente, os processos de objetivação e ancoragem - uma vez que optamos pela abordagem processual - com os processos educativos, compreendemos as contribuições possíveis no sentido de analisar as interações entre os sujeitos e destes com os objetos sociais, numa tentativa de apreensão de como e onde os pensamentos se ancoraram e de fazer reflexões acerca dos processos mentais que tornam algo não-familiar em familiar, portanto, compreender como uma representação se forma. Como nosso objeto de pesquisa trata do processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio a partir das Representações Sociais de docentes, percebendo também a contextualização deste processo com a Política de Educação Especial numa perspectiva inclusiva e os impactos que este processo tem provocado na cultura escolar, compreendemos que ao identificarmos as representações sociais dos docentes e seu processo de formação, percebendo também onde os seus pensamentos se ancoram, nos possibilitaram a reflexão sobre a necessidade de se construir outras representações.

Gilly (2002) é uma das principais referências quando se fala em considerar a compreensão das Representações Sociais no campo da educação. Segundo Anadón e Machado (2003),

Gilly (1980, 1989) produziu os principais trabalhos que têm como tema a presença das representações sociais na educação. A publicação de natureza teórico-metodológica mais significativa nesta linha é sem dúvida “Les Représentations Sociales dans le champ éducatif” publicado em março de 1988 no colóquio “A relação professor-aluno”, uma promoção do Centro interdisciplinar de pesquisas sobre aprendizagem e o desenvolvimento em Educação (CIRADE), um centro de pesquisas da Universidade do Québec em Montreal (UQAM). Esta mesma conferência seria publicada um ano mais tarde, com alguns ajustes, na obra coletiva dirigida por Jodelet (1989) “As representações sociais”(p. 69).

Para o autor, as pesquisas com representações sociais no campo da educação possibilitam melhor compreensão de como os fatores sociais agem provocando certos resultados, e apresenta-as como resultantes de quatro tipos de influências: as regras e os modelos exigidos pela sociedade; as normas da escola; as normas ideológicas que circulam no meio educativo e as normas que os atores sociais, imersos na educação, levam consigo. Ainda destaca as influências na qualidade da ação educativa provocadas pelas expectativas e representações sociais dos atores sociais (ANADÓN; MACHADO, 2003).

Em 1989 Michel Gilly já afirmava que são poucos os estudos em educação nos quais as Representações Sociais ocupam um lugar central isso num contexto para além do Brasil, em nossa revisão sistemática apresentada no capítulo metodológico também ao pesquisarmos no Banco de Teses Dissertações e Portal de Periódicos da Capes, nos mestrados profissionais, entre os anos de 2012 a 2015 apenas 36 trabalhos versam sobre representações sociais – a pesquisa foi realizada utilizando o descritor “representações sociais” -, no entanto é imprescindível destacar o papel que os fatores sociais assumem diante do contexto educacional (GILLY, 2002; ALVES-MAZZOTI, 2008). É importante destacar ainda como estas representações sociais impactam nas atitudes e práticas dos sujeitos envolvidos no contexto educacional, incluindo assim o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência (CARVALHO, 2014).

Gilly (2002) traz algumas reflexões acerca dos interesses dos estudos com representações sociais para o campo da educação e destaca que o processo de democratização da instituição escolar no contexto da França, seu país de origem, principalmente após a Segunda Grande Guerra, e depois na década de 1960, possibilitou a um grande número de pessoas acesso a espaços antes não possibilitados. Diante dessa conjuntura, para o referido autor, “as representações sociais operaram compromissos de adaptação sob a dupla pressão, de um lado, das ideologias e de outro lado das pressões ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema escolar” (Gilly, 2002, p. 234).

Falando a partir da realidade brasileira, este processo de democratização e universalização do direito à educação, como já mencionado anteriormente, tem na Constituição Federal e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, vigente até os dias atuais, um marco legal que possibilitou maior acesso às instituições públicas escolares, a partir do estabelecimento de metas e da necessidade de alargamento deste acesso. O Plano Nacional de Educação 2001-2011 e a Emenda Constitucional 59/ 2009 possibilitaram, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino dos seis aos quatorze anos, portanto do Ensino Fundamental, e dos quatro aos dezessete anos, incluindo-se então o Ensino Médio (SILVA, 2015, p. 61). Percebemos assim que, mesmo com grandes avanços, a história da democratização da escola pública brasileira é muito recente, principalmente com relação ao ensino médio. No entanto, pensamos ser um período razoável para que avaliações sejam feitas desse período.

Como nosso estudo apresenta como objetivo analisar como o Colégio Estadual Roberto Santos tem contemplado as demandas relacionadas aos alunos com deficiência, e por se tratar da inclusão no Ensino Médio, não podemos desconsiderar as políticas de inclusão de estudantes nesta etapa da educação básica. Dessa forma, além de contextualizarmos as políticas de educação numa perspectiva inclusiva, tangenciamos uma análise das políticas de inclusão no ensino médio de estudantes com e sem deficiência.

Existem dados dos censos escolares como os apresentados no Capítulo 1 que mostram como a quantidade de estudantes com deficiência no ensino médio tem aumentado de forma significativa a cada ano no período avaliado de 2007 a 2013, passando de 13.306 a 47.356 matrículas. A matrícula de modo geral em todo o ensino médio em 2007 foi um total de 8.369.369, com algumas variações neste intervalo de 2017 a 2013. Em 2013 o total de matrículas foi de 8.312.815. Vimos então que há um aumento no número matrículas de alunos com deficiência no Ensino Médio, mas que o número total de alunos neste nível de ensino da educação básica tem diminuído. Sendo assim, acreditamos na necessidade de olhares específicos para instituições escolares que possibilitam esse acesso à educação pública, percebendo as condições em que são desenvolvidas as experiências educativas, um olhar para além do acesso, atento a qualidade do ensino e a permanência destes estudantes.

Ao ouvirmos os docentes do Colégio Estadual Roberto Santos e analisarmos a cultura escolar desta instituição, identificando as representações sociais sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência e propondo colaborativamente um repensar sobre tal realidade, pensamos está contribuindo para sensibilização em prol de outros olhares, outras maneiras de se perceber como parte desse processo de democratização da escola pública.

A partir da importância das tramas sociais que lhe são vinculados, o sistema escolar tem sempre, mais ou menos, como objeto de exemplos extraídos de grupos sociais ocupando posições diferentes em relação a: discursos de políticos e de administradores, discursos de agentes institucionais nos diferentes níveis da hierarquia, discursos de usuários. Mesmo se alguns desses traços são insuficientes e fragmentados, o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (GILLY, 2002, p. 232-233).

Gilly (2002) então enfatiza uma contradição presente no ambiente escolar, imersa numa posição entre um discurso ideológico igualitário e um funcionamento desigual. Daí a relevância de pesquisas com os mais diversos objetos e em distintos contextos sociais em que se inserem as instituições escolares, pois em muitos casos o discurso e as experiências ali vividas nem sempre andam lado a lado. As reais condições que envolvem os sujeitos favorecem as divergências na qualidade da educação que é ofertada, principalmente quando se considera as diferenças de classes sociais. Vale ressaltar que ao optar pelo estudo das representações sociais no campo da educação, compreendemos que

a representação não é uma imagem-reflexo da realidade escolar, de suas efetivas funções sociais e sim uma construção original visando legitimá-los. Com essa finalidade, a representação vai tanto mobilizar as posições ideológicas quanto procurar os apoios e as garantias científicas, em particular no domínio das ciências humanas e sociais (GILLY, 2002, p. 234).

De acordo com Alves-Mazzotti (2008),

As representações sociais, tal como as opiniões e as atitudes, são “uma preparação para a ação”, mas, ao contrário dessas, não o são apenas porque orientam o comportamento do sujeito, mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto (p. 23).

A partir do que apresentam os autores, apreendemos que ao tratarmos a escola como um espaço social e de caráter ideológico, pautado também no binômio ideal/real, que considera as várias interpretações dos indivíduos sobre seu cotidiano e sua realidade, levando-se em conta os conhecimentos do senso comum, enfatizamos, mais uma vez, a relevância de se utilizar a Teoria das Representações Sociais numa perspectiva teórico-metodológica em pesquisas educacionais. Ao adentrarmos numa instituição escolar a fim de compreendermos seu funcionamento, suas rotinas e propostas, enfim o desenvolvimento de suas ações

cotidianas, destacamos como as representações emergem e contribuem para algumas práticas e tomadas de decisões que interferem na cultura escolar.

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20-21).

O propósito de que fala Alves-Mazzotti (2008) é a possibilidade de a pesquisa educacional ter maior impacto sobre a prática educativa. Para autora, proporcionar mudanças através da educação “exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social” (p.20). Enxergamos assim uma perspectiva teórico-metodológica que possibilita a compreensão de realidades considerando fatores psicossociais e em como estes fatores interferem nas práticas dos sujeitos, destacando o compromisso com a transformação social, uma vez que ao compreender como suas representações têm refletido em suas práticas, a postura de construir outras representações pode favorecer a outras práticas, que se atentam as demandas da diversidade e possibilitam a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

Ao considerarmos um panorama geral da educação pública brasileira, pensamos na necessidade de compreensão de cada realidade em particular e esperamos que a partir desse processo reflexivo-compreensivo, se possibilite a intervenção nestes espaços, de modo a contribuir com processos educativos, com práticas mais contundentes e situadas, com ações que atentem para as demandas que emergem do cotidiano escolar. Enfim, ponderamos que não cabe aos sujeitos que pesquisam determinado espaço escolar somente denunciar ou anunciar uma realidade, cabe a ele possibilitar um processo de reflexão-ação que favoreça a melhoria daquele espaço. Sendo assim, não nos cabe apenas compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência no Colégio Estadual Roberto Santos, partindo das representações sociais dos docentes e da Política de educação numa perspectiva inclusiva, por isso, no Capítulo 4, espaço que reservamos para sistematização de uma proposta de intervenção a partir das falas dos docentes participantes da pesquisa, apresentamos uma sugestão de formação continuada em serviço, proposta que se mostra como retorno à realidade que se abriu para nossas reflexões.

A reflexão anterior é provocada porque percebemos no campo das representações sociais um potencial claro de considerar os saberes e sabores de determinado espaço, neste caso em particular a escola pública, partindo dos sentidos e significados que os sujeitos que

ali se relacionam atribuem aos mais variados objetos sociais. Sendo assim, quando escolhemos estudar o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola de ensino médio, já tínhamos o respaldo de autores que afirmam ser um espaço possível e fértil para compreensão e intervenção neste espaço social que é a escola.

Pensar neste espaço e neste público é também provocar a comunidade escolar para se perceber neste processo de inclusão que possibilita o acesso destes estudantes, mas principalmente para também compartilhar as conquistas, os desafios, os medos e também as possibilidades que ainda podem e devem ser experienciadas para se garantir a permanência destes estudantes. Os documentos oficiais e referenciais, a saber: LDB 9394/1996, Plano Nacional de Educação, as orientações curriculares para o ensino médio, dentre outros; as conversas formais em reuniões, conselhos, mas também as informais nos corredores, intervalos, favorecem a construção e difusão de representações sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência - como também sobre outros objetos sociais - que circulam entre os participantes de determinado grupo social, que neste caso, são os docentes. Estes contextos também compõem a cultura escolar da instituição e têm grande impacto na compreensão deste espaço democrático de construção e socialização de conhecimentos.

Considerando as discussões de cultura escolar, bem como a proposta de uma educação inclusiva, já apresentadas no capítulo 1, vimos que os sujeitos a serem incluídos ultrapassam a figura dos alunos com deficiência, porém ao se pensar em inclusão escolar a partir deste público, concordamos que as representações que se têm sobre estes estudantes e sobre o processo de inclusão que está em andamento há algumas décadas nas instituições públicas pautam-se numa perspectiva de normalidade. A tentativa de se comparar todos os estudantes tomando como referência padrões já estabelecidos, nos faz reforçar que estas representações têm impactos na cultura escolar. De acordo com Carvalho (2014a),

Depreende-se que a atribuição de desvantagens individuais ou coletivas das pessoas em situação de deficiência explica-se, predominantemente, pela discriminação institucional, decorrente de inúmeros fatores, dentre os quais as representações sociais construídas acerca das deficiências e das limitações que geram para os indivíduos. Essas representações têm banalizado a efetivação da igualdade de oportunidades para todos, apesar dessa expressão aparecer, inúmeras vezes, nos textos legais, de cunho mandatório (p. 37).

A autora nos faz refletir sobre o impacto de uma representação social nos contextos em que estão inseridas as pessoas com deficiência, compreendendo a importância do modelo social para as propostas e efetivações de políticas públicas que propiciem o alcance da

equidade. São muitos os fatores que têm favorecido a construção da imagem da pessoa com deficiência como alguém incapaz, improdutivo e dependente. A construção, e consequente desconstrução, desses conceitos tem estreita relação com os contextos sociais, políticos, culturais e econômicos, e desse modo, com as representações sociais. “Enquanto grupo sócio-profissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles” (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 42).

Afirmamos então a importância dos agentes educativos conhecerem suas representações, se perceberem enquanto produtores e reprodutores da realidade e a partir de uma proposta de formação continuada em serviço poder refletir a partir de sua própria prática, ampliando suas compreensões e promovendo práticas cada vez mais inclusivas. Esse processo de tomada de conhecimento pode servir de meio para desenvolvimento de práticas que favoreçam uma cultura escolar mais inclusiva. Pensamos em ações que sejam cada vez mais inclusivas, sem atribuir caráter do binômio erro/acerto, até mesmo porque “para a teoria da representação social não tem sentido falar em erro, uma vez que esta é a forma mesma do pensamento social; suas características são decorrentes das situações sociais em que esse pensamento se origina e das normas sociais que os moldam” (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 37-38). Objetivamos então a compreensão, e que esta possibilite reflexões sobre a cultura escolar, proporcionando aos sujeitos se perceberem no processo, refletirem sobre suas ações, atitudes e porque não decidirem por uma postura que favoreça uma cultura escolar com perspectiva inclusiva.

Trazemos então nos tópicos que seguem diálogos com autores e com os colaboradores da pesquisa que através de observações e de entrevistas, compartilharam seus entendimentos, suas percepções, suas atitudes, ações, enfim, um pouco de suas experiências enquanto docentes que atuam em escolas e salas de aula com alunos com deficiência. Na seção seguinte, denominada “A escuta dos sujeitos: sentidos e significados atribuídos pelos docentes ao processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio da escola regular” tratamos de algumas informações mais gerais dos dados construídos em campo e que já trazem indícios das representações que os docentes têm sobre este processo, trazemos os questionamentos organizados para as entrevistas acompanhados de quadros que apresentam as frases que nos serviram como unidades de análise para construção das categorias que serão apresentadas nas seções seguintes.

3.3 A escuta dos sujeitos: sentidos e significados atribuídos pelos docentes ao processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio da escola regular

Pensar o processo de inclusão escolar de minorias num contexto social em que estamos inseridos é também pensar numa luta incansável pelo direito de ser sujeito e ter condições de participação social. As lutas foram e ainda são intensas e diárias e as pessoas com deficiência, inseridas nessa minoria, conquistaram o direito de estar no espaço escolar institucionalizado. Vemos neste contexto um atravessamento das políticas públicas recentes que visam à universalização da oferta do ensino médio e que garantem a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular.

As experiências educativas vividas por esses estudantes e a forma como os docentes percebem este movimento experiencial que aqui chamamos de processo de inclusão escolar, nos revelam a interpretação que este grupo social faz deste contexto e nos possibilita, através desta pesquisa, uma tentativa de interpretação da interpretação da realidade, num exercício contínuo de apreender nas falas, gestos e práticas dos sujeitos quais as suas percepções, os significados que são atribuídos a esse processo.

“Nossas representações não são independentes: têm a ver com nossa concepção de ser humano e de sociedade” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2013, p. 160). A partir desta afirmação de Guareschi e Jovchelovitch (2013), atentamos ao fato de estarmos imersos numa realidade social que nos inunda e nos impede de assumir um posicionamento de neutralidade - e se isso acontecesse seria muito preocupante - as informações que nos cercam, principalmente através dos meios de comunicação a que temos acesso, nos possibilitam conversar com os pares, discutir, concordar, discordar e construir novos conceitos. Entendemos assim que nossas concepções mudam isso porque a sociedade também muda. Estas mudanças não permitem que tenhamos representações que sejam imutáveis, mas é possível a partir do estudo de determinado grupo social que compartilha de momentos coletivos, que tem acesso aos meios de comunicação, à legislação vigente no país, compreender suas percepções e os sentidos que atribuem a determinado objeto social.

Dessa forma, as discussões e reflexões que propomos a seguir levam em conta um contexto social, cultural e político em que se inserem os docentes de escola pública, em específico do Ensino Médio, em Campo Formoso - Bahia. Os dados que aqui apresentamos não têm a pretensão de generalizar conceitos, representações, mas principalmente de conhecer e provocar reflexões sobre a forma como os sujeitos que compõem a comunidade escolar, neste estudo em específico os docentes, percebem o processo de inclusão escolar de alunos

com deficiência. Utilizamos como dispositivos para construção dos dados a entrevista e observação e para análise dos dados a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

O roteiro de entrevista que elaboramos e encontra-se disponível no Apêndice A, apresenta além de algumas informações preliminares, um total de seis questionamentos, e por se tratar de uma entrevista semiestruturada nos possibilitou elaborar outras questões no decorrer das conversas intencionais e planejadas.

A partir das entrevistas e observações realizadas durante o percurso investigativo, percebemos que o contato com os alunos com deficiência tem provocado nos docentes um sentimento de impotência e seus discursos se pautam principalmente na ausência de formação e de profissionais com conhecimentos específicos. Percebemos as falas dessas pessoas carregadas de negatividade. As experiências são marcadas pelo advérbio de negação “não”: “não é uma experiência muito boa”, “a gente não tem preparação”, “eu não sei o que fazer”, “você não sabe lidar”. Estas angústias evoluem para termos mais contundentes com relação à complexidade da situação: experiência “capenga”, “defeituosa”, “traumática”.

Encontramos também docentes que trazem sentimentos mais positivos com relação às suas experiências com estes estudantes, mas que relatam em suas falas que existiam outros profissionais que os auxiliavam neste processo. Ainda há aqueles que assumem a postura de encarar como desafios e buscam estratégias, outros espaços para construção de conhecimentos. Com muita sensibilidade e com o olhar de quem acolhe, mergulhamos nas palavras do outro e compreendemos que falar de si enquanto docente, é refletir sobre algo que revela e vulnerabiliza suas práticas pela percepção do outro, pois possibilita análises do trabalho que se tem desenvolvido. Por isso, percebemos o início de cada entrevista como momentos tensos, de procura de palavras mais adequadas, se é que podemos definir assim. A respiração, o desvio do olhar, a revelação de sentimentos pelas falas e expressão corporal, os aflige¹⁶ porque ao tempo em que é um desabafo, é também uma denúncia de realidade. Para Ornellas (2011, p. 19), “Mesmo utilizando o manejo da entrevista, esta pode gestar mal-estar, sendo preciso o entrevistador se deslocar, simbolicamente, para tentar ver o que é dito e o que é ocultado”.

No entanto, não se pode desconsiderar que estes processos de reflexões sobre a própria prática já se revelam como processos formativos. A realização das entrevistas, a presença revelada do pesquisador naquele espaço escolar, as observações, despertaram os sujeitos para

¹⁶ Ressaltamos que esses riscos, prejuízos, desconfortos foram listados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por cada um dos docentes ao aceitarem participar da pesquisa, exigência feita ao pesquisador ao submeter o projeto ao Comitê de Ética. Constrangimentos e situações vexatórias são citados neste Termo uma vez que os docentes se conhecem a compartilham entre si seus cotidianos.

uma realidade que já é comum nesta escola, que é a presença dos alunos com deficiência, mas que certamente os fez dedicar alguns espaços de tempo para refletir sobre o que têm sido feito e o que ainda se pode fazer. A cada momento da pesquisa, saíamos cheios de interrogações e compartilhando também as angústias que revelavam os docentes com suas falas acerca da experiência com estes alunos.

Percebemos então que as falas positivas e desafiadoras destes docentes estavam relacionadas com um apoio de terceiros, em sua maioria intérpretes de LIBRAS, e em outras instituições. É importante destacar que, apesar de falarmos em alunos com deficiência, as falas dos docentes, em sua maioria, se referiam aos alunos surdos, e ao apoio de profissionais para estes alunos. Historicamente os surdos são o maior público dentro do universo dos alunos com deficiência que chegou a ingressar e finalizar o ensino médio nesta escola, tendo relatos de alunos cadeirantes e em 2016 e 2017 de uma aluna cega. Não temos um número exato destes alunos, mas podemos citar que desde que ingressamos na Rede Estadual em 2013 temos percebido a presença desses estudantes, e nas informações preliminares que antecederam as entrevistas ouvimos de docentes que trabalham há mais de 25 anos nesta Instituição, a exemplo de Citrino, relatos de que desde 2002 trabalham com alunos com deficiência nesta Escola, portanto há cerca de 15 anos. Os docentes que estão na Instituição há mais tempo, demarcam duas realidades: com o apoio de um intérprete e sem este apoio, como é o caso de Citrino e de Cristal.

Após esta análise mais geral dos dados construídos no campo e que já trazem indícios das representações sociais destes docentes sobre o processo de inclusão, algumas percepções sobre a escola e sua cultura saltam aos nossos olhos, ouvidos e demais sentidos. Com estas informações iniciais que sugerem ideias suscitadas pelos docentes e em alguns momentos contrastantes ou concordantes com as concepções de alguns autores, contudo imprescindíveis para compreensão do nosso objeto social, após todo o processo que organização, leitura, categorização proposto por Bardin (2016), identificamos algumas categorias e organizamos em subseções.

Estas subseções surgem a partir da organização das perguntas e respectivas respostas das entrevistas em nosso Diário de Campo, bem como das anotações durante o período de observação. Tomando como unidade de análise as frases, numa tentativa de identificar as categorias que emergiriam, organizamos quadros que estão disponíveis no Apêndice D em que trazemos algumas frases que aparecem nas falas dos docentes durante a realização das entrevistas.

A partir da análise das frases já organizadas e dos outros dados construídos com as observações e anotações no Diário de Campo, instituímos e intitulamos as seguintes categorias: “3.4 Inclusão como ausência”, que trata das ancoragens que os docentes fazem a outros atores que deveriam ser presença neste processo de inclusão; “3.5 Era uma vez uma escola inclusiva”, esta categoria trata da compreensão deste processo enquanto “faz de conta”, num sentido mais pejorativo da expressão; “3.6 ‘Ter ou não ter deficiência? Eis a questão!’: ancorando o processo de inclusão de alunos com deficiência aos padrões de normalidade”, nesta subseção trazemos detalhes da cultura escolar em que se percebe como a compreensão do processo de inclusão se dá a partir da comparação com aspectos e padrões que seriam permeados pelo que se denomina normal. No capítulo 4, trazemos a proposta de intervenção que leva em consideração também as respostas dadas ao último questionamento da entrevista, “o que a Instituição já faz e o que ainda pode ser feito para que a proposta de inclusão desses alunos seja efetivada?”.

3.4 Inclusão como ausência

Nas falas dos docentes identificamos ausências de outros e nestas mesmas falas o forte argumento de que se tivessem outras oportunidades possibilitariam distintas experiências no processo de inclusão desses alunos com deficiência, experiências mais bem sucedidas. Esse outro é revelado como o Estado que não possibilita formação, materiais e profissionais para contribuir com esse processo; a universidade que no período acadêmico não deu subsídio para o professor lidar com estes alunos; a gestão da escola que não propõe momentos e estratégias para se pensar neste processo. Temos então falas demarcadas por ausências:

A minha experiência não é tão boa assim, eu gostaria que fosse uma experiência mais produtiva, mais agradável, porque na verdade eu não tenho preparação nenhuma para lidar com esses alunos (Esmeralda).

Então eu acho que tinha que se ter sim apoio, o aluno chegou na escola automaticamente viesse uma pessoa preparada para orientar o professor (Rubi).

Primeiro quando você tem o acompanhamento de um profissional que lhe dá suporte no caso dos surdos, a produtividade é maior, quando você tem um intérprete, quando tem alguém ali dando suporte [...] (Citrino).

Percebemos muito forte a necessidade de um maior apoio pensando nos alunos surdos e em como seria muito diferente se estes profissionais especializados estivessem na escola. Há uma fala repetida em boa parte das entrevistas que pessoas capacitadas na área representariam papel central neste processo de inclusão – a inclusão é (ou deveria ser) feita pelo outro. Para Mantoan (2015, p. 79) “O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem (ou não terem sido) preparados para esse trabalho”. Este argumento se revela nas falas dos docentes e nos remete a pensar na formação inicial em nível de graduação. Todos os docentes entrevistados têm formação em nível de graduação e alegam não estar preparados para lidar com estes alunos, sendo assim, algo que emerge destas falas simbolicamente é que a universidade não dá subsídios nem suporte para o trabalho com os alunos com deficiência.

De acordo com Mello (2004), as pessoas que cursam as licenciaturas vivenciam, muitas vezes, cursos de formação inicial ministrados em contextos longínquos da Educação Básica. Ao se depararem com a realidade das escolas, percebe-se nos discursos de muitos egressos a recorrente fala de que não teve formação adequada para tal, principalmente quando se trata de lidar com o aluno com deficiência. Há nesse sentido de se pensar numa rede de saberes que deveriam subsidiar o trabalho do professor, sendo construída desde as suas experiências educativas enquanto estudantes, no período acadêmico enquanto graduando e, principalmente, nas práticas do dia-a-dia, enquanto professor em constante processo de formação.

Diante dessa realidade, e considerando a diversidade que adentra as escolas, defendemos uma formação continuada, formação como processo. A graduação é um espaço de preparação profissional extremamente importante, mas é o cotidiano na escola que vai impondo desafios e exigindo do professor a postura de um pesquisador, um profissional que problematiza sua prática e diariamente alia-se a teoria para propor soluções a estes desafios. Nesta perspectiva, o Programa de Mestrado em que estamos inseridos tem papel fundamental enquanto espaço institucionalizado onde o professor e outros profissionais envolvidos com os processos educativos têm a possibilidade de problematizar sua realidade profissional e num movimento de ação-reflexão-ação, desenvolver uma proposta de pesquisa que traz em seu seio o desejo e compromisso com a transformação de suas realidades.

Não isentamos outras partes envolvidas nesses processos de inclusão, como no caso o Estado, mas pensamos em (co)responsabilidades. O professor é um agente extremamente importante neste processo. “Certamente o professor que participa da caminhada do saber com os alunos consegue entender melhor as dificuldades e possibilidades de cada um”

(MANTOAN, 2015, p. 78). Ao analisar mais de 200 perguntas e comentários que os professores da Educação Básica fazem nos momentos de palestras e cursos por todo país e no exterior, num capítulo denominado “Removendo barreiras para a aprendizagem e para a participação na educação inclusiva”, inserido no livro “Educação inclusiva com os pingos nos olhos”, Carvalho (2014a, p. 119) comentou quais são os principais questionamentos quando se trata de remoção de barreiras para a inclusão. Ao pensar sobre a quem caberia o papel de remover as barreiras do sistema educacional para alcançar uma educação inclusiva, a autora faz a seguinte afirmação:

Na formulação das perguntas ou nos debates que se seguiam às minhas respostas, ficou bem claro, ao meu entendimento, que os professores não se incluem, sempre, como possíveis responsáveis pela remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de seus alunos. Evidenciaram as barreiras que eles próprios enfrentam, justificando a necessidade que sentem de receber ajuda e apoio, dando a entender que esperam “algo” do sistema educativo, de modo que possam enfrentar os obstáculos que experimentam (p. 123).

A fala de Ametista nos faz pensar no Estado enquanto aquele que faz as leis, enquanto o sistema educativo do qual fala Carvalho (2014a), mas não possibilita sua execução:

[...] porque essa inclusão, na minha percepção ela deve correr de cima para baixo, o governo jogou a lei, mas ele não mexeu em estrutura nenhuma do sistema educacional. Ele não colocou, ele não preparou os professores para receber esses alunos, ele simplesmente colocou dentro da sala, pronto, mais uma atribuição tua (Ametista).

Comprendemos a angústia dos docentes ao relatar a falta de apoio, contudo quando o Estado propõe que as pessoas com deficiência tenham vagas garantidas na escola pública, ele apenas concretiza a luta de muitas pessoas que levantaram a bandeira da equidade e com muito esforço conseguiram a promulgação de leis que dão estas garantias. Entendemos então que não é o Estado que realiza a matrícula, que joga o aluno na escola, é a materialização de uma luta árdua e neste sentido, a escola e os sujeitos que a compõem (gestores, docentes, funcionários, pais, alunos), são responsáveis pela garantia desses direitos e como sociedade civil organizada também articula ações.

Essa fala de Ametista invisibiliza a luta da sociedade civil para garantir o direito à educação a esse público, não há questionamentos do porquê foi necessária legislação específica para garantir direito fundamental. Ao propor uma lógica de inclusão de cima para baixo, esquece-se que houve articulações embaixo, na base, a partir da luta das pessoas com

deficiência que possibilitaram que, de forma organizada, as discussões chegassem lá em cima, no legislativo e que estas legislações fossem promulgadas, garantindo a presença destes alunos na escola e em vários outros espaços. Ao tempo em que tentamos compreender o porquê, quais as circunstâncias que levaram esta docente a pensar que a inclusão deve ser feita de cima para baixo, o que está por trás, quais imagens que ela tem para construir esta representação? Quais experiências essa docente tem vivenciado que a faz pensar que este processo só se efetiva a partir de ações do governo e que a presença desse aluno também é proposição do governo? Essa compreensão é imprescindível.

Mesmo tratando-se de uma realidade que não é da Escola *lócus* desta pesquisa, Topázio traz relatos de outra esfera da educação pública em que a organização de pais de alunos com deficiência fez a diferença no processo de inclusão destes estudantes:

[...] os pais dos quatro alunos surdos, eles foram ao Ministério Público, eles entraram com uma ação requerendo um intérprete em sala de aula para os filhos deles, para que os filhos tivessem uma educação de qualidade, educação que eles necessitam ter. Então, diante dessa ameaça, da simples ameaça de ir ao Ministério Público, a escola correu e num instante abriu seleção de intérpretes e foram contratados e a gente trabalhava com dois intérpretes revezando em sala de aula (Topázio).

Neste contexto, o Estado se materializava no Ministério Público, que se valendo da legislação e dos direitos legalmente adquiridos puderam garantir os intérpretes em sala de aula. Mais uma vez afirmamos que existem (co)responsabilidades que são distribuídas entre os envolvidos neste processo de inclusão e também existem meios legais que podem ser utilizados como garantia de educação institucionalizada para estes estudantes. Para Mantoan (2015),

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução de nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu (p.59).

Ao levantarmos a questão dos pais como parceiros neste processo, - e quando falamos em pais nos referimos aos responsáveis por estes estudantes, uma vez que as famílias apresentam-se atualmente com outras configurações - destacamos o importante papel que eles exerceram no relato de Topázio em outro contexto educacional que não é a Escola em que se desenvolve esta pesquisa, e nos chama atenção o fato de que, em nenhum momento, dos oito

docentes entrevistados, falou-se no papel dos pais e das famílias como colaboradoras desse processo de inclusão no Colégio Estadual Roberto Santos. Não seriam os pais parte também daquelas ausências? O fato de os alunos estarem no Ensino Médio já supõe uma maior autonomia e, conseqüentemente, menos envolvimento dos pais no processo educativo formal de seus filhos? Pensando nestes questionamentos, vimos a necessidade de voltar ao campo e questionar sobre a participação dos pais no ambiente escolar e em uma conversa informal com um professor participante da pesquisa ouvimos que a participação dos pais ainda é pequena e que nas reuniões onde todos são convidados, atualmente a Escola tem mais de mil alunos só na sede do Município, costumam receber em torno de cem pais/responsáveis, não sabendo nos informar se dentre os presentes estariam os pais dos alunos com deficiências.

Ao falar do papel das famílias no contexto da educação numa perspectiva inclusiva, Carvalho (2014a) afirma que:

As famílias também são culpabilizadas, porque ausentes, desestruturadas, iletradas ou, simplesmente, porque, conforme dizem, não querem ajudar, entendendo que a aprendizagem de seus filhos é tarefa da escola. Embora existam de fato, muitas famílias que não participam – como seria desejável – há que reconhecer, em nossa cultura, que pouco as convidamos para participarem dos processos decisórios da escola. Geralmente são chamadas para contribuir, ou para ouvir reclamações sobre seus filhos (p. 120).

Um fator que podemos considerar com relação à ausência dos pais destes alunos com deficiência é a distorção idade/série, isso porque os alunos com deficiência que chegam ao Ensino Médio no Colégio Estadual Roberto Santos, geralmente, têm idade avançada para tal modalidade - considerando a idade ideal apresentada nos documentos de 15 a 17 anos - fruto muitas vezes do ingresso tardio, ou mesmo de reprovações, ficando retidos em algumas séries do Ensino Fundamental. Muitos alunos quando chegam ao Ensino Médio já são maiores de idade e isso provoca, talvez, uma preocupação menor dos responsáveis, considerando também o tipo de deficiência de possuem. Na emenda constitucional nº 59/2009 têm-se o seguinte texto: “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, sendo o ensino médio a etapa final da educação básica e atualmente no ensino regular com duração de três anos, a legislação prevê que ao completarem 17 anos todos os estudantes estejam finalizando o ensino médio, mas esta não é a realidade dos estudantes que têm deficiência.

Das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, a Meta 3 pretende o seguinte: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”. Analisando esta Meta e pensando na realidade interpretada pelos docentes participantes da pesquisa, pensamos no grande desafio que representa o ensino médio brasileiro. A primeira etapa da Meta já deveria ter sido alcançada, os dados do censo escolar de 2016 poderão futuramente nos dar uma resposta mais precisa, temos algumas especulações de que esta pretensão ainda não se concretizou. Outra questão que nos inquieta e que os docentes relatam muito claramente são as condições vivenciadas neste processo de acesso a todos. Pensamos então que a segunda parte da Meta 3 ao elevar o número de matrículas, deve vir carregada de pretensões também em garantir a permanência e possibilidade de desenvolvimento destes estudantes.

Temos, nesse contexto, um desafio enorme para as condições de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem no ensino médio, pois ao se garantir o acesso de todos os estudantes, há que se pensar cada vez mais numa instituição com uma cultura escolar de inclusão, que garante a permanência e que desenvolve estratégias não para celebrar pontualmente a diversidade neste espaço, mas para valorizar as diferenças, sensibilizando a comunidade escolar para uma postura de respeito. Encaminhamos nossas análises a partir desta perspectiva de escola como lugar de inclusão e apresentamos a subseção “Era uma vez uma escola inclusiva”, que traz as percepções dos docentes sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, atreladas às histórias de faz de conta.

3.5 Era uma vez uma escola inclusiva

O título escolhido para este tópico emerge das leituras das entrevistas, observações, conversas informais com os participantes da pesquisa. Poderíamos pensar que o enredo desta história, suas personagens, o local onde se desenvolve nos levariam a pensar num conto de fadas que depois de alguns conflitos ou desafios terminaria com um final feliz, aquele comum “E viveram felizes para sempre!”. No entanto, os dados que nos levam a construir esta categoria partem de uma viagem pelo mundo do “faz de conta”, que em outros contextos causaria encantamentos, principalmente quando adentrarmos as histórias infantis e vivemos aquela realidade fantasiosa, só que o termo “faz de conta” aqui tem outra finalidade, que muito se distancia de encantamento e nos leva para um contexto de não-verdade, seria como

se o processo de inclusão fosse uma “mentirinha”. A fantasia assume significado de sonho, de ideias romantizadas.

Para Moscovici (2015), comparar é já representar, e ao pensar nos processos de objetivação e ancoragem, quando o sujeito procura em seu psicológico transformar o não-familiar em familiar e mesmo ancorar em algo compreendido e assimilado em seu pensamento, ficou acentuado o fato de que a partir dos modos como tem se desenvolvido o trabalho com os alunos com deficiência no ensino médio no Colégio Estadual Roberto Santos, podemos afirmar que na percepção de parte dos participantes dessa pesquisa, nas falas de 5 deles, é possível pensar que inclusão é sinônimo de história falsa, de faz de conta. Faz de conta que ensina, faz de conta que aprende, faz de conta que avalia, faz de conta que o processo de inclusão tem sido efetivado.

Para Moscovici (2015),

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (p. 37).

Este prévio sistema de imagens que Moscovici apresenta e que quebram as amarras das informações presentes, nos fazem voltar na experiência que estes docentes têm com os alunos com deficiência, considerando também o tempo de docência. Todos os docentes têm pelo menos 5 anos de trabalho com alunos com deficiência, sendo que 4 deles já têm mais de uma década. Estes profissionais trazem, dessa forma, sistemas e imagens prévias, um conhecimento anterior que possibilitam analisar este objeto social, neste caso o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio, partindo de suas práticas e das práticas dos demais sujeitos do processo educativo escolar, estando envolvidos também por uma legislação e por informações e propagandas disseminadas nos meios de comunicação.

Fazendo uma análise nas falas dos docentes atentando-nos para as frases enquanto unidades de análise de conteúdo, percebemos um discurso impregnado de sentimentos negativos, de uma inclusão que, segundo os mesmos, está descrita e concretizada nos documentos, nas teorias como alguns descrevem, mas que as experiências que vivenciam os levam a perceber este processo como fictício. Os trechos que seguem trazem mais claramente estas percepções:

Na verdade esse nome inclusão escolar existe, mas, vamos dizer assim, na teoria, porque na prática o aluno vem para escola pública sim, ele vem, aí fica como se estivesse assim, um faz de conta que ele está incluído na turma. Porque na verdade nem tudo ele consegue alcançar, então inclusão escolar é bom, é, porque ele socializa com os colegas (Rubi).

Se é para incluir então que ou capacite os profissionais ou traga professores de referência na área para ajudar nessa inclusão, da forma que tá é apenas faz de conta (Ametista).

Então, eu não poderia dizer que o que existe hoje na escola seria uma inclusão escolar, somente jogam, colocam um aluno lá aí e dizem estão incluindo, somente (Quartzo).

Para Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (p.1), no entanto é recorrente nos discursos dos docentes da Instituição de que o que se tem feito é apenas a garantia da matrícula, o acesso tem sido garantido, porém as condições que são oferecidas para aprendizagem dos alunos com deficiência não têm assegurado participação e aprendizagem destes estudantes.

Como percebemos nos dados do Censo de 2013 apresentados no Capítulo 2, há um aumento significativo do número de matrículas dos estudantes com deficiência e mesmo o ensino médio sendo a etapa da educação básica que apresenta menor quantitativo de estudantes, apenas 6%, o que corresponde a 47.356 estudantes em todo o país, comparando com os dados de 2007, que era um total de 13.306 há um aumento muito significativo. Esta realidade que se apresenta em contexto nacional é perceptível em Campo Formoso, há um número reduzido de alunos com deficiência que chegam ao ensino médio e, historicamente, dentro de um público maior que compõe o grupo de pessoas com deficiência, existe uma categoria que representa a quase totalidade dos estudantes que adentram o ensino médio, os surdos.

Neste ano de 2017 apenas três alunos com deficiências estão matriculados no Colégio Estadual Roberto Santos, na sede do Município. Pensando em números representaria um quantitativo muito pequeno quando comparado ao total de estudantes da Instituição que é de 1360, sendo 1005 lotados na sede. Talvez essa informação colocasse em questão a relevância de nosso estudo, seria essa uma realidade que carece de intervenção? Trazemos então para discussão dois argumentos: um que se baseia na Constituição Federal de 1988 que garante o

direito a todos à educação sem nenhuma forma de discriminação e um segundo que seria a função social da escola.

Ainda que houvesse apenas um estudante, este direito deve ser assegurado e a instituição escolar tem o desafio de lidar com estes estudantes, mesmo com um discurso pautado na não preparação da escola, dos profissionais, há necessidade de se cumprir a função de facilitar a aprendizagem desses estudantes contribuindo para o seu convívio social de forma menos desigual. Aparece então uma questão muito importante, a garantia da legislação e a realidade em cada contexto escolar deste país amplo e diverso por natureza. Quando optamos pelo estudo de caso e colocamos como um dos objetivos contextualizar o processo de inclusão de alunos com deficiência na rede estadual em Campo Formoso, a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, já tínhamos consciência do caráter micro do estudo, mas também da grandiosidade de se pensar em minorias historicamente constituídas. Se há uma escola que deve ser para todos, esta também deve ter espaço para os alunos com deficiência, compreender como esta política nacional tem se materializado ou se efetivado neste contexto, nos faz pensar que deve haver uma preocupação social nas percepções enquanto sujeitos de direitos que cobram seus direitos. Para Carvalho (2014a),

[...] inserir esses aprendizes nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, como “figurantes”, além de injusto, não corresponde ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva e, de igual modo, não vamos contribuir para seu desenvolvimento integral (p. 108).

Dando continuidade ao enredo desta história, em que se percebe o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência como faz de conta e que segundo Carvalho (2014a), estes alunos acabam assumindo a posição de “figurantes”, portanto longe de ser aquilo que se apresenta nas legislações, retomamos a discussão do Capítulo dois, em que questionávamos que eram necessários documentos, decretos e leis para se garantir uma educação de qualidade e percebemos então que é necessário mais do que isso, mais do que um aparato legal, existem outras questões que interferem neste processo, que se fundamentam, principalmente, em perspectivas atitudinais e refletem nas práticas dos docentes.

O outro argumento que trata da função social da escola diz respeito ao papel que esta assume no contexto contemporâneo, para Pinto (2013),

Ela tem a possibilidade de contribuir com uma prática educativa reflexiva sobre as demandas sociais específicas, propiciando um tratamento curricular

que favoreça a reflexão numa *perspectiva de totalidade*. Entendo que somente a escola - como instituição social de responsabilidade estatal e sob poder comunitário - pode cumprir essa função (p. 33-44).

Com o respaldo legal da presença destes estudantes com deficiência nos espaços escolares e com clareza da função social da escola, analisando as entrevistas e observações, percebemos dois pontos que também saltam das falas dos docentes: Incluir é dar possibilidades; Falar de inclusão escolar é falar em alunos com deficiência. É sobre estes pontos que iremos discorrer a seguir, cientes de que direta ou indiretamente estão envolvidos de atitudes e práticas ou ausência delas por determinadas pessoas e em momentos distintos no contexto escolar.

3.5.1 Da fantasia à realidade, incluir é dar possibilidades

De acordo com o dicionário on-line¹⁷, possibilidade “é um substantivo feminino que expressa a propriedade ou condição de alguma coisa que é possível ou que pode ser ou acontecer”. Este conceito aparece coerentemente neste contexto, pois quando se julga que alguma coisa pode acontecer, ou vir a ser, entende-se que ainda não está acontecendo. É como se os docentes já descem indícios de que é possível, mas que é preciso conduzir este processo de outra forma. Compreendemos então que mesmo com toda descrença que aparece nas falas dos docentes sobre o processo de inclusão, aparecem também caminhos possíveis, mesmo atribuindo a responsabilidade a outros - seja o Estado ou os profissionais especializados -, o fato de acreditar nos provoca expectativas e revela também as expectativas que existem nestes profissionais.

As percepções dos docentes quanto ao conceito de inclusão intimamente ligado às possibilidades, às condições, foram percebidas através das entrevistas. Vejamos as afirmações de três deles:

Eu acho que inclusão escolar é o aluno fazer parte daquele processo. Fazer parte daquele ambiente da sala de aula. Inclusão é o aluno interagir, é o aluno participar (Esmeralda).

Então eu fico muito triste porque se fala muito em inclusão, eu sempre bato na mesma tecla, se fala muito em inclusão, mas não se traz mecanismos, meios para que esse aluno, essa pessoa seja realmente incluída e faça parte daquele processo (Esmeralda).

¹⁷ Disponível em < <https://www.significados.com.br/possibilidade>>, acesso em 17 de maio de 2017.

Com o deficiente, ele necessita de cuidados especiais que vai além do que o professor pode fazer, o professor fica preso entre o conteúdo, projeto, a turma que acompanha ou a sua metodologia e esses alunos eles acabam ficando à margem da sua aula, você não consegue atender essa demanda em hipótese alguma, na estrutura que nós temos hoje não (Ametista).

Ele deveria ser amparado e deveria ter apoio para que pudesse suprir sobre a questão, posso dizer assim, da sua deficiência, que pudesse ajuda-lo a se inteirar mais com o ambiente escolar, a se inteirar mais com os próprios colegas (Quartzo).

Ao refletirmos sobre estas afirmações a partir também dos autores que nos embasam na discussão sobre inclusão escolar (MANTOAN, 2015; CARVALHO 2014a, 2014b; MITTLER, 2003) tentamos identificar em que paradigma estariam situados estes estudantes: num processo de segregação, integração, inclusão? Pensamos então que eles não estão segregados porque mesmo com as afirmações dos docentes e com as observações realizadas das condições em que se desenvolve o processo de aprendizagem destes estudantes, eles estão ali num ambiente comum em que pessoas com e sem deficiência convivem, e como observado, e afirmado pelos docentes, numa relação amistosa.

[...] eles têm um grupinho deles, com o grupo dele dentro da sala de aula e esse grupo é o que perpetua no colégio, não dão trabalho, a relação é sempre amistosa com os demais colegas, com os funcionários da escola e com a direção. Esse é o tipo de relação que eles mantêm aqui dentro da Instituição (Quartzo).

Então eu acho que é uma atenção bem bacana, que dá né, que todos dão para esse aluno, eu acho que pelo menos aqui nesse estabelecimento eu percebo isso. E com relação aos colegas, eu vejo assim que eles interagem bem na questão de fazer uma atividade sentam em dupla para auxiliá-los, então eu acho que a relação é bem construtiva (Rubi).

Estariam estes estudantes num processo de integração, processo entendido conforme Mittler (2003), como preparação destes estudantes para dar-lhes condições de compartilhar a sala de aula com os estudantes que não têm deficiência? Como a Escola em sua caracterização estrutural possui sala para Atendimento Educacional Especializado - como mencionamos na subseção de caracterização do *lócus* no capítulo metodológico - mas que segundo dados fornecidos pela gestão da Escola não funciona, esta “preparação” do estudante até seria possível se esta sala estivesse em funcionamento com profissionais para oferecer esse atendimento, no entanto, atualmente, ainda segundo a gestão da Escola, a sala está em processo de adequação, mas que já esteve em funcionamento, não sendo informado o período.

Podemos afirmar que desde 2013, ano em que ingressamos na Rede Estadual nesta Instituição, esta sala nunca funcionou.

Dessa forma, “A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam receber, indistintamente, todos os alunos, nas salas de aula comuns e em todos os níveis e etapas de ensino” (MANTOAN, 2015, p.29). Analisando as experiências desses alunos no ensino médio através da interpretação dos docentes sobre as realidades vivenciadas, uma fala de um docente nos chama atenção ao questionarmos sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, quando afirma que:

É algo como se fosse, acredito que seria um pouco sem sentido para ele, então a aprendizagem dele é quase que nula ali dentro da sala de aula, posso afirmar isso. O que eles trazem são aperfeiçoamentos que eles tomaram fora, ou conhecimento que eles trazem, um aperfeiçoamento que eles tomaram fora da Instituição. Como eu dizia anteriormente, eu acho, eu acredito que o principal objetivo deles é somente terminar o Ensino Médio (Quatzo).

Esta fala forte e carregada de sentidos de como o professor percebe a aprendizagem desse estudante e os seus objetivos ao frequentar a escola de ensino médio nos fez suscitar algumas reflexões: Pensando a partir dos modos como se têm desenvolvido ou pensado o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência, poderíamos pensar que o processo de inclusão vivenciado por estes estudantes no ensino Fundamental, onde se tem um acompanhamento e disponibilização de recursos e profissionais, poderia ser comparado ao processo de integração para que estes alunos cheguem ao Ensino Médio?

Não queremos aqui e nem temos pretensão de desvalorizar o trabalho que é desenvolvido no Ensino Fundamental, pelo contrário, a fala do docente nos mostra que o conhecimento e aperfeiçoamento que eles trazem foram conseguidos fora da instituição de ensino médio, no entanto pensando na relação integração/inclusão, o Ensino Fundamental tem subsidiado o acesso desse aluno ao ensino médio, porém, a partir das falas dos docentes as condições para o desenvolvimento desses estudantes nesta etapa não têm sido asseguradas. Entendemos então que estes estudantes são “preparados” para chegar à etapa seguinte, mas não têm avançado em questões de aprendizagem no ensino médio.

Afastando-nos um pouco das possibilidades de um processo de segregação e integração, nos resta pensar se a partir das práticas, falas e contextos observados se estariam estes estudantes vivenciando realmente um processo de inclusão. Temos alguns indícios de

que este processo pode está em curso, mas tem se caracterizado como uma inclusão marginal como destaca Nogueira (2010), uma vez que o acesso à escola não garante oportunidades para desenvolver-se adequadamente. Marginal no sentido de está à margem dos processos, de não ter uma participação efetiva, as falas de alguns docentes trazem estes contextos:

Não... como eu disse para você, nós esquecemos que eles estão ali dentro. Pela nossa incompetência didática a gente esquece eles, a gente sabe que tá sentada ali, mas entra, sai da sala, dar recado tal e tal. Eu acredito que isso até é geral, eu não tenho essa informação, mas eu já vi muitas vezes direção, vice-direção entrar para dar recado e sai entendeu? Não tem, avisem, comuniquem, como o fato que eu te falei com os alunos, só vieram os dois, ou seja os próprios colegas combinaram que não viriam mas esqueceram de avisar (Ametista).

[...] muitos professores chegam lá já as vezes quando chegam naquela sala, já vão cansados e tudo e se preocupam só em dá seu conteúdo e esquecem até daqueles alunos que precisam de uma atenção melhor, então eu acho que a escola não está preparada, não tem essa dinâmica e em relação aos colegas eu acho que eles interagem melhor [...] (Cristal).

Mas, assim, às vezes a gente ver que muitas vezes eles se sentem sozinhos porque nem todos colegas são solidários ao ponto de ajudar, nem todos! Eu já trabalhei com alunos em que às vezes a gente precisava: ôh aluno, meninos ajudem o colega de vocês, sentem com ele, chamem ele para fazer trabalho. Eu já vi eles muito excluídos, assim não vejo, não via muita preocupação, isso dependendo da turma! Não tinha muita preocupação dos colegas com esse aluno com deficiência, mas já em outras turmas, a gente percebe mais, assim, colegas mais solidários, que sentam perto, querem ajudar, se comunicam, brincam. E aí a gente vê assim que não menos que eles se sentem mais alegres, mais felizes, mas na maioria das vezes eles não são muito ajudados pelos colegas não, eu sempre vejo eles mais sozinhos, isolados (Esmeralda).

Estas falas enfatizam a inclusão marginal e dão indícios de que há necessidade de uma mudança de postura de vários sujeitos da comunidade escolar. É necessária também a sensibilização de toda comunidade escolar de modo a contribuir com uma cultura escolar mais inclusiva. Nossa pesquisa e proposta de intervenção a ser desenvolvida têm como participantes os docentes, mas o campo nos revela que outros sujeitos da comunidade escolar também precisam ser chamados para o compromisso de acolher a diversidade e respeitar as diferenças, oportunizando os estudantes a se desenvolverem em seus mais variados aspectos.

Durante a imersão no campo, tivemos a oportunidade de, ao final do ano letivo de 2016, observar a divulgação dos resultados parciais após a quarta unidade letiva - sendo que

hoje são apenas três unidades¹⁸ - e resultados finais ao final dos duzentos dias letivos, vimos então os resultados mais gerais, percebendo um nível maior de reprovação na primeira série do Ensino Médio, mas vimos também que mesmo diante de toda dificuldade descrita pelos docentes para lidar com estes estudantes, eles conseguiram ser aprovados. Na fala de Topázio, ao tratar de reprovação, descrevendo uma experiência em outro espaço escolar, ele disse que ao final do ano, mesmo não estando mais na Instituição, teve a curiosidade de saber o resultado final dos estudantes surdos e viu que alguns tinham sido reprovados, mas que naquele espaço havia toda uma estrutura física e profissional que foi oferecida durante o ano letivo. Em seguida Topázio fez a seguinte afirmação:

Eu achei bem interessante porque em outras realidades que nós trabalhamos a gente sabe como é, e a gente não reprova um aluno, porque a gente não deu a devida atenção a ele, então a gente não tem como, não tem a devida coragem de reprovar um aluno desse, porque a gente não deu o básico que ele necessitava.

Pensando no que propormos de que incluir é dar possibilidades, entendemos que como não foram dadas as condições necessárias nem ao professor e, conseqüentemente, ao aluno, não se tem coragem de reprovar estes estudantes e há uma espécie de aprovação automática, este aluno passa por todas as etapas, inclusive processos de recuperação paralela e final, mas ao passar por um Conselho de Classe que é deliberativo e tem representação dos segmentos docentes, gestão e discentes, o aluno com deficiência, mesmo não alcançando resultados desejáveis, acaba sendo promovido para a série posterior, ou mesmo, concluindo o ensino médio, quando já está na terceira série.

Pensando também no título que demos a esta seção, era uma vez uma escola inclusiva, aí se encaminham outras trajetórias para estes estudantes e o número de alunos com deficiência que já concluíram o ensino médio nesta escola tem aumentado ano a ano. Emerge neste contexto uma temática que tem sido amplamente discutida devido a sua relevância no contexto escolar, a avaliação da aprendizagem. A compreensão de avaliação enquanto possibilidade de se repensar o processo de ensino/aprendizagem, seja na análise de desenvolvimento dos estudantes, das praticas dos docentes, funcionários, gestores, ou mesmo da instituição escolar, representa uma postura de encarar este espaço como privilegiado para reflexão e tomadas de decisões. Foi por esse motivo que buscamos junto aos docentes, através

¹⁸ Mudança efetivada através da PORTARIA Nº 9936 de 11 de novembro de 2016, publicada no Diário Oficial da Bahia em 12 de novembro de 2016, válida para toda Rede Estadual.

das entrevistas, compreender como acontece a avaliação dos estudantes com deficiência. Tivemos também a oportunidade de perceber estas práticas através das observações com registro nos protocolos de observações e das anotações no Diário de Campo.

O processo de avaliação dos alunos com deficiência nesta Instituição não considera as diferenças e singularidades dos estudantes. Os docentes afirmam que as estratégias utilizadas são as mesmas para todos os estudantes e é perceptível a compreensão de avaliação enquanto verificação. Mesmo afirmando utilizarem das mesmas estratégias, percebemos o uso dos mesmos instrumentos, mas uma estratégia específica para os estudantes com deficiência, eles são colocados em duplas com alunos que não têm deficiência. Pudemos presenciar alguns momentos de aplicação de atividades escritas e de provas e percebemos que a depender do estudante e do tipo de deficiência que este possua, as interações são muito distintas.

Para os alunos surdos a situação é mais delicada. Os alunos sentam ao lado de alunos ouvintes e ficam como meros figurantes. Colocam os nomes nas provas como formalidade e aguardam as notas que, em muitos momentos, representam o desempenho do colega. Um docente diz utilizar a estratégia de coloca-los com os alunos que têm um bom desempenho, mas nos momentos presenciados os próprios alunos escolheram suas duplas. Presenciamos uma situação um tanto delicada, o aluno ouvinte ao receber a prova tomou o documento pra si e o estudante surdo buscava com movimentos no pescoço olhar o que estava sendo feito, mas sem sucesso.

Vimos que no caso da aluna cega a situação era um pouco diferente e as falas de alguns professores confirmam essa postura. Os colegas disputavam quem faria a prova com ela e possibilitavam a discussão, a aluna era ouvida antes da organização das respostas, ela questionava, pedia para ler novamente, dava suas opiniões e chegavam a um consenso para resposta. Neste sentido, a estratégia da dupla facilitava a interação da aluna cega, mas deixava o aluno surdo numa situação de marginalidade nesses processos avaliativos. A partir dos estudos de Carvalho (2014b), entendemos que talvez o trabalho pedagógico desta escola para os alunos com deficiência esteja centrado no ensino, sendo necessário um olhar mais sensível para aprendizagem. Neste tipo de trabalho, segundo Carvalho (2014b), “O professor torna-se mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades para aprendizagem e participação de todos e desloca o eixo de sua ação pedagógica do ensinar para o aprender” (p.121-122). “No trabalho pedagógico centrado na aprendizagem, a organização curricular estrutura-se em torno dos alunos, reconhecidos em suas diferenças e necessidades educacionais especiais ou não” (p.122).

O título dado a este ponto de discussão “incluir é dar possibilidades” nos fez pensar nas possibilidades que são dadas a estes estudantes no espaço escolar, mas também nas (im)possibilidades apresentadas pelos docentes devido às condições que estão disponíveis. Há necessidade de uma reorganização do trabalho pedagógico como propõe Carvalho (2014b), pois se as condições não são favoráveis, o compromisso com formação destes estudantes e, principalmente o desafio de trabalhar com a diversidade, deve ser de todos. Então pensamos mais uma vez na proposta da autora ao propor uma análise e mudanças nos níveis micro, meso e macropolítico, pois “A essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é relevante e acessível a qualquer aluno na escola” (MITTLER, 2003, p. 27). Nesta perspectiva, passamos para o segundo ponto de discussão, que trata de inclusão escolar e de como se têm compreendido este processo tomando como base o público que compõe os alunos com deficiência, principalmente aqueles com os quais os docentes têm ou já tiveram algum contato no exercício da profissão.

3.5.2 As personagens do reino encantado da inclusão: o processo de inclusão escolar ancorado nos alunos com deficiência

A palavra inclusão deriva do verbo incluir, do latim *includere*, e significa conter, fazer parte de, participar de. Pensando a partir do ambiente escolar o termo inclusão refere-se à participação dos diversos sujeitos que adentram este espaço, sem discriminações e com atenção ao princípio de equidade, de tratamento dos desiguais à medida de suas desigualdades. Neste sentido, um espaço escolar inclusivo oferece possibilidades de desenvolvimento de práticas que valorizam e respeitam a diversidade. Ao definir inclusão escolar, é muito comum que se venha à mente as pessoas com deficiência, e esta comparação ou mesmo redução da amplitude do termo à parte do público que compõe a diversidade nas escolas, nos faz pensar na necessidade de discussão e ampliação de conceitos.

Esta ancoragem do processo de inclusão escolar à pessoa com deficiência demonstra a grande relevância que a luta dessas pessoas representou e ainda representa para compreensão do que seja este processo, mas como bem aponta Carvalho (2014a), esta compreensão precisa ser ampliada. Quando Moscovici (2015) afirma que não se pode falar em representações coletivas por conta da velocidade com que as coisas mudam em nossa sociedade, diferente da sociedade pensada por Durkheim, esclarece também o grande papel dos meios de comunicação no processo de formação das representações sociais. Podemos destacar que a

discussão nos meios de comunicação¹⁹ sobre a inclusão escolar ganha força, principalmente quando se trata de algum aluno com deficiência que tem a matrícula negada, que é excluído no processo, alguns que nem têm a possibilidade de ingressar na escola por falta de conhecimento da legislação que garante estes direitos.

Não temos pretensão de avançar na discussão e análise do conteúdo desses importantes instrumentos de divulgação e informação acessados por boa parte da sociedade, por isso não adentraremos nessa seara, o que queremos colocar em questão é que os vários grupos sociais, e dentre estes os professores, estão expostos a informações no seu cotidiano e que estas informações são pautas de discussões em conversas de corredores, intervalos, espaços de planejamento e mais recentemente nos grupos de redes sociais acessados principalmente via telefone celular, enfim, nos vários espaços coletivos experienciados na escola e também fora dela. Estas informações que circulam favorecem a formação de representações sociais que passam a ser compartilhadas pelos grupos sociais. A fala de Topázio traz um pouco de suas percepções do tempo tecnológico que estamos vivendo:

A medida que hoje nós falamos muito, no tempo em que estamos vivendo, no século em que estamos vivendo, esse século tão tecnológico e um século tão esclarecedor, onde a maioria das pessoas estão bem cientes das suas, daquilo que lhe é assegurado por lei, então a gente sempre ouve as campanhas a respeito da inclusão. Diante dessas campanhas a respeito de inclusão a gente sempre ouve muito também, por trás, a própria lei, uma amostragem, uma evidência simples, por isso que eu digo, uma apresentação pontual do que a legislação vem a apresentar, vem a garantir, como as leis garantem.

Ao relacionarmos a produção de representações sociais com os meios de comunicação, pensando no que já discute Moscovici (2015), buscamos também em outras leituras compreender como estes meios de comunicação têm influenciado na reprodução e também na produção de outros conhecimentos. Encontramos então os estudos de Jesus Martín-Barbero (1997) que trata sobre comunicação, cultura e hegemonia. Este autor é francês naturalizado colombiano e representa na América Latina importante referência para discussão sobre cultura e meios de comunicação. Para este autor, a televisão é parte da cultura do povo Latino-

¹⁹ Ao realizarmos uma busca através do site do you tube, descobrimos alguns vídeos que foram exibidos em propagandas em rede nacional, na tv aberta, e que tratam de inclusão de pessoas com deficiência, encontramos também algumas novelas a exemplo de "Páginas da Vida" de autoria de Manoel Carlos, que retratava a luta de uma mãe para conseguir matricular sua filha que tinha síndrome de Down. A lista de filmes que mostra as realidades enfrentadas pelas pessoas com deficiência em diversos contextos sociais também é bem extensa, além de outras propagandas na tv que informam sobre os direitos das pessoas com deficiência, principalmente em datas que se definem para sensibilização e consequente conscientização.

americano e deve ser considerada a partir de uma perspectiva crítica que não compreende o telespectador como mero reproduzidor alienado.

No Brasil as telenovelas representam aspectos da cultura nacional, integrando e construindo ao mesmo tempo sua identidade. Além de ser um produto cultural, ela está interligada a realidade dos sujeitos por meio das representações sociais. Perpassando a função de entretenimento ela espelha a realidade do cotidiano. Conflitos familiares, políticos e temas sociais são enredos de tramas de muita audiência (RIBEIRO; TUZZO, 2013, p. 6).

Ao assistir as telenovelas, as pessoas se identificam com certas personagens e histórias e em muitos momentos tomam pra si as emoções das personagens e em muitos momentos do seu cotidiano discutem e partilham opiniões sobre as temáticas abordadas.

No livro *Os exercícios do ver*, Barbero e Rey (2004) destacam que para muitos estudiosos a influência dos meios de comunicação na formação e educação dos cidadãos por muitos autores é vista como frívola e fútil e desligar a televisão se configuraria então na única solução. Entretanto para os autores, esta atitude demonstra um pensamento reducionista e elitista, e que por muitas vezes o sistema escolar também é vítima. A solução não é desligar a TV, e sim torná-la de qualidade. O moderno aparelho de televisão faz parte da cultura das sociedades latino-americanas e jamais pode ser diagnosticado somente como um veículo alienante, precisa ser entendido também como um agente social, com interesses próprios e alguns legítimos (RIBEIRO; TUZZO, 2013, p. 7).

Sabemos que a televisão pode ser também um importante meio de manipulação, estamos vivendo um momento na história política do país em que a mídia tem participação clara na manipulação de informações e, então, podemos afirmar que a televisão também aliena, mas não podemos desconsiderar o quantitativo de pessoas que utilizam a televisão como fonte de informação, para além do entretenimento, mesmo já percebendo o quanto a internet e as redes sociais representam neste mesmo aspecto na sociedade tecnológica em que vivemos. Com relação às telenovelas, temos a seguinte afirmação:

Entre as variadas formas e expressões que os meios de comunicação proporcionam, a telenovela é uma das atrações que mais tem audiência por retratar temas atuais, situações e vivências cotidianas com as quais os telespectadores podem se identificar. Para muitos autores a maioria das telenovelas é importante, pois nelas são representadas as noções de direitos e deveres que integram a formação de cidadania no país. As telenovelas que foram e são veiculadas nos últimos tempos no Brasil, influenciam na modificação do comportamento das famílias, em fatores como a violência

contra mulheres, controle da natalidade e filhos (RIBEIRO; TUZZO, 2013, p. 8).

Pensamos então que a partir da fala de Topázio, bem como dos estudos de Martín-Barbero (1997), os meios de comunicação, principalmente a televisão e suas telenovelas, propagandas têm possibilitado a informação quanto aos direitos de muitas minorias. Acreditamos então que já esteja claro para os docentes o conhecimento de algumas garantias já conquistadas pelas pessoas com deficiência, fruto das diversas fontes de informações, restando compreender como estes percebem a materialização ou efetivação destes direitos nos diversos espaços sociais, a exemplo da escola regular. A partir dos dados construídos, para os docentes da pesquisa, a escola regular está distante de atingir as necessidades desses estudantes. Alguns são mais pessimistas e chegam a afirmar que não tem ensino para estes alunos, que estamos imersos em uma educação precária, sendo mais um número jogado na sala de aula.

Ao questionarmos os docentes participantes da pesquisa, sobre o que seria inclusão escolar e posteriormente inclusão de alunos com deficiência, percebíamos que ao responder o primeiro questionamento, já aparecia nas falas certa inclinação para definição do termo fazendo-se referência aos estudantes com deficiência, vejam algumas definições:

Acho que inclusão só pode acontecer, só poderia acontecer com todas as condições. Porque quando não tinha um intérprete na sala de aula, eu acho que esses meninos não se sentiam incluídos não. Pelo menos nas aulas de Língua Portuguesa a gente percebia este distanciamento, né? (Safira).

[...] mas de certa forma eu acho, inclusão escolar teria que ter todo um processo que pudesse ter pessoas na rede pública que pudesse auxiliar o professor para que esse processo de inclusão fosse melhor ainda, que tivesse melhores resultados para o aluno que tem essa deficiência (Rubi).

Para Mantoan (2015),

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular (p. 38).

No entanto, outros docentes trouxeram uma visão ampliada, destacando outros processos que precisam ser inclusivos no ambiente escolar, como a relação dos estudantes do interior do Município com os estudantes da sede, por exemplo. Percebemos então que do total de oito docentes apenas duas trataram a inclusão partindo de uma percepção mais ampla do

conceito, contudo ainda destaca que mesmo considerando a diversidade que adentra a sala de aula, lidar com aluno com deficiência requer do docente cuidados especiais. Ametista afirma o seguinte:

Quando nós estamos na sala de aula a gente percebe que na verdade há um processo de inclusão como um todo: o menino que é da cidade com menino que é do interior; depois do menino que mora no bairro tal e o outro que mora no bairro tal; o gordinho, o magrinho, então existe na verdade uma esfera de preocupação do docente de articular tudo isso. O aluno com necessidades especiais ele ultrapassa tudo isso porque essas diferenças entre os alunos você consegue mediar, que é normal, é próprio da gente se conviver com essas diferenças agora com o deficiente, ele necessita de cuidados especiais que vai além do que o professor pode fazer, o professor fica preso entre o conteúdo, projeto, a turma que acompanha ou não a sua metodologia e esses alunos eles acabam ficando à margem da sua aula, você não consegue atender essa demanda em hipótese alguma, na estrutura que nós temos hoje, não.

Aparecem neste trecho da entrevista várias questões que dariam margem a inúmeras discussões, a exemplo da terminologia “o deficiente”, e outra parte que chama atenção é que ao afirmar que conviver com outras diferenças é normal, mas que a convivência com estes estudantes vai além do que o professor pode fazer, reforça a ideia do faz de conta e mostra que talvez não se tenha problemas maiores com outros públicos que compõem o arco-íris de diferenças na sala de aula, na escola, na sociedade brasileira. Como desenvolvemos uma entrevista semiestruturada, tínhamos a possibilidade de trazer outras indagações a fim de conseguir construir outros dados, por isso, ao ouvirmos as definições, compreensões dos participantes sobre inclusão escolar, questionávamos também sobre outras demandas da diversidade no ambiente escolar, uma vez que apenas Ametista trouxe essa discussão já no primeiro questionamento. Sendo assim, ao reorganizarmos a pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

Quando se fala em inclusão escolar, de um modo geral eu acho que todos os alunos precisam dessa inclusão escolar, todos, independente da deficiência, ou não, porque eu já tive um aluno que não falava na sala de aula, não lia texto nenhum na sala de aula porque tinha vergonha do sotaque que trazia do lugar onde ele vivia, e ele certa vez foi criticado pelos colegas porque ele leu uma palavra e não soube pronunciar corretamente. E isso frustrou o aluno e não lia na sala de aula de jeito nenhum. Ele me falou: professora não leio porque aconteceu isso comigo, eu fiquei com vergonha e hoje não leio, não adianta que eu não leio mais. Então, esse aluno na verdade ele se sentiu excluído, então, a partir do momento que ele se sente excluído, houve uma exclusão na sala de aula, então não é só, falar de inclusão eu acredito que não seja só do aluno com deficiência, o aluno pode ser excluído de outras formas também inclusão é com o aluno de modo geral (Esmeralda).

Eu acho que com relação essa questão do negro, eu acho que é até tranquila, essa questão de inclusão, não vejo essas diferenças assim não, não tem grandes, não, na verdade não vejo diferença da questão de negro, eles terem esse preconceito nem nada, a inclusão eu acho bem legal. Com relação aos meninos que vêm do interior, também eu acho que há uma certa inclusão com os da sede, não tem esse problema. Às vezes surge uma coisa ou outra porque é do interior e tal, mas aí cabe ao professor sempre está colocando eles no mesmo nível, sempre tá falando que são do mesmo jeito, não tem essa diferença da questão também de aprendizagem, inclusive tem alunos que vem do interior que eles têm, são muito melhores do que os da sede, então com essa relação eu não vejo nenhum problema não (Rubi).

Mesmo com a tentativa de buscar outras definições para inclusão escolar, fugindo assim das exemplificações e restrições ao público estudantes com deficiência, percebemos que há no imaginário destes docentes que ao se falar de inclusão escolar estamos falando de alunos com deficiência e ao tratar de alunos com deficiência o estudante surdo aparece como público referência para os docentes desta Instituição, certamente por ser o tipo de deficiência com que mais tiveram e ainda têm contato enquanto docentes.

A compreensão dos docentes sobre o aluno com deficiência parte dos esquemas mentais que estes fazem e que baseiam em suas práticas e nas conexões construídas. Quando perguntamos sobre inclusão, as falas já se direcionavam para os alunos com deficiência e quando perguntávamos sobre alunos com deficiência já tínhamos a compreensão a partir dos surdos e em raros momentos da aluna cega. Existe então uma relação simplista de que o termo inclusão se reduz ao aluno com deficiência e de que dentre as deficiências a surdez é o tipo que mais se destaca isso pelas experiências que os docentes já trazem. Vimos a necessidade de compreensão de inclusão pensando-se a partir de outras demandas da diversidade e exemplificamos isso na Figura 6:



Figura 6. Imagem demonstrativa de algumas possibilidades de discussões sobre inclusão escolar.

A Figura 6 é demonstrativa e tem a pretensão de destacar a necessidade de ampliação do conceito de inclusão escolar, apesar de nosso recorte diante da diversidade ser para os alunos com deficiência, queremos destacar que ao se falar em inclusão escolar outras demandas podem e devem ser trazidos para o debate. Ao analisarmos as falas no decorrer de todas as entrevistas, conseguimos perceber a necessidade de uma rede de cooperação que deve existir para que o processo de inclusão seja compreendido dentro de um contexto de diversidade, que tem garantias legais e reconhece as diferenças. Essa rede de colaboração precisa ser considerada nesta perspectiva de educação inclusiva, na qual as instituições escolares, o poder público, as políticas públicas, a comunidade, os profissionais parceiros, enfim, havendo uma melhor compreensão de que inclusão exige uma rede interdependente e de relações não lineares. Entendemos que estas relações precisam ser ampliadas, a compreensão de inclusão escolar deve ultrapassar a delimitação a um público específico, as personagens dessa história de inclusão escolar não se limitam aos alunos com deficiência e nem tampouco aos alunos surdos, inclui também os alunos negros, os alunos homossexuais, os alunos do campo, os alunos circenses, os alunos ciganos, enfim, todos os alunos que com suas singularidades compõem as diferenças nos espaços escolares.

O que ponderamos é que se há nas falas dos docentes a relação direta entre inclusão escolar e alunos com deficiência, em alguns momentos reduzindo-se o conceito a este público, porque não pensar em estratégias que possibilitem a discussão da ampliação dessa compreensão? Acreditamos que a proposta de intervenção que desenvolveremos em colaboração com os participantes da pesquisa deve considerar esta relação e pode propor outras discussões, outras reflexões, isso porque “Na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula” (MANTOAN, 2015, p. 28).

Continuando o enredo da história da escola inclusiva, considerando os protagonistas desta história como todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, e não somente os alunos com deficiência, apreendemos também que o processo de inclusão se baseia nos discursos sobre normalidade, nos quais há sempre uma comparação entre os alunos que têm ou não têm deficiências, é sobre esta questão que trataremos a seguir.

3.6 “Ter ou não ter deficiência? Eis a questão!”: ancorando o processo de inclusão de alunos com deficiência aos padrões de normalidade

Quando no Capítulo 2 trazemos discussões sobre o aluno com deficiência na escola regular, destacamos como o perfil de normalidade das instituições escolares têm invisibilizado algumas minorias e dentro destas, os alunos com deficiência. Temos uma escola pública pensada para um aluno ideal, com práticas homogeneizadoras e destacamos que a escola é lugar onde se percebe relações de poder. Há no sistema educacional um currículo que materializa interesses da classe dominante, vemos a valorização de alguns componentes curriculares em detrimento de outros como bem fala Mantoan (2015, p.56), “Também às disciplinas é atribuída uma escala de valores, em que Matemática reina absoluta, como a mais importante e poderosa, enquanto as Artes e Educação Física quase sempre estão lá atrás” (MANTOAN, 2015, p. 56).

Enquanto professora de Educação Física, sentimos na pele esta desvalorização do componente, mas ao mesmo tempo pudemos travar uma luta pacífica, porém cheia de intencionalidade onde o interesse maior era mostrar como este componente tem relevância no contexto escolar e como a formação docente nos possibilita tencionar as práticas escolares e contribuir com a formação dos estudantes. Quando trazemos este panorama mais geral, fazendo uma conexão com nossa formação e componente curricular que assumimos enquanto professora regente temos interesse em destacar as relações de poder que imperam no contexto escolar e refletir em como analisar o aluno com deficiência inserido neste contexto em que se buscam os melhores, de maior destreza, aquele perfil de aluno ideal, com habilidades específicas, quando na realidade a diversidade se manifesta de incontáveis maneiras neste espaço educativo que é a escola regular.

Na descrição do *lócus* de pesquisa, ao caracterizarmos o espaço escolar já falamos sobre os projetos artísticos e culturais propostos pela rede estadual da Bahia, projetos que possibilitam o reconhecimento de outras habilidades como cantar, pintar, encenar, dançar, dentre outras, pensamos então: os alunos que apresentam habilidades com estas atividades são valorizados no contexto escolar? Saber dançar, saber cantar, pintar uma tela tem provocado a escola a perceber outros perfis de estudantes? O perfil de ensino médio que temos com foco no mercado de trabalho favorece a esta valorização? Enfim, nossos questionamentos são no sentido de que se existe um padrão desejável de aluno na escola comum, o aluno com deficiência chega para desestabilizar este padrão. Os desafios de lidar com as diferenças e neste caso, com o aluno com deficiência, coloca em discussão o modelo de escola e de

sociedade que temos. Faremos algumas descrições sobre o contexto escolar do Colégio Estadual Roberto Santos com o intuito de avançarmos nas reflexões acerca da cultura escolar e também de como os padrões de normalidade se manifestam neste contexto.

Como já informamos na caracterização do *locus*, trata-se de uma Instituição regular onde é ofertada a última etapa da educação básica, conta em 2017 com um total de 61 docentes, sendo 12 do sexo masculino e 49 do sexo feminino, portanto, uma escola com maioria de professoras, sendo a equipe gestora composta por 3 professoras. Temos então, como em muitas outras realidades, a profissão docente assumida por uma maioria de mulheres.

As suas 14 salas de aula estão organizadas de modo que o professor tem sua cadeira reservada na frente - e em muitas salas centralizadas - e os estudantes estão organizados em filas. Durante as observações realizadas, notamos que os estudantes têm lugares que adotam como cativos e organizam-se de forma um tanto sexista, sendo meninas para um lado e meninos para outro, mesmo sendo possível perceber alguns grupos que se misturam. Esta forma de organização das salas de aula nos fez pensar em Foucault (2014) quando fala do nascimento das prisões e de outras instituições que tomam a ideia do vigiar e punir. A geometria das salas, a arrumação das carteiras, o posicionamento do professor, a localização e estrutura da porta de entrada e saída, o grau de direcionamento dos olhares através do qual o professor tem uma visão mais ampliada e controladora enquanto os estudantes têm esse ângulo reduzido. Ao falar dos espaços de vigilância hierarquizada Foucault (2014) faz a seguinte afirmação:

O acampamento é o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral. Durante muito tempo encontraremos no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação, esse modelo do acampamento ou pelo menos o princípio que o sustenta: o encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas (p. 169).

A Escola em questão tem data de fundação em 1975, mas assim como tantas outras até mais atuais, possui uma arquitetura e organização que revela a hierarquização e as relações de poder dentro destes ambientes. Pensando em outras formas de hierarquia, o campo do currículo também é espaço de poder e ao analisarmos os componentes curriculares desta proposta, vimos que são treze componentes que compõem a matriz desta Instituição: Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Inglês, Artes e Educação Física. Fizemos uma enumeração destes componentes

numa arrumação proposital, pois sempre têm aqueles que são mais valorizados no ambiente escolar e sempre há aqueles que servem de complemento de carga horária. Há então uma espécie de hierarquia, os componentes²⁰ mais e menos importantes dentro de uma lógica dominante.

As propostas para o ensino médio e para educação de modo geral, têm estrita relação com o modelo de sociedade que se tem ou que se quer implantar. Dentro desta proposta vemos a valorização do ensino técnico que entrará em vigor a partir da divulgação da Base Nacional Comum Curricular²¹ com previsão de publicação neste ano de 2017, onde se prevê ao final do ensino médio a obtenção do certificado da escola regular e do ensino técnico. O caráter mercadológico do ensino médio que já discutíamos no Capítulo 2, a preocupação em inserir estes estudantes no mercado de trabalho coloca em debate a padronização de práticas, a valorização do mais produtivo, aquele que dar resultados em um espaço curto de tempo e mais uma vez as diferenças são colocadas de lado, a competitividade ganha espaço e o aluno com deficiência se vê diante de uma escola que não se preocupa com suas especificidades.

Nesta perspectiva, mesmo ainda não tendo entrado em vigor a Lei da Reforma do Ensino Médio, a escola já dar indícios de que existe um perfil de aluno para os quais são planejadas as aulas. Vimos então nos parágrafos anteriores, uma escola com docentes em sua maioria do sexo feminino, com salas organizadas em filas, com um currículo fragmentado e hierárquico, enfim, no contexto atual brasileiro um perfil de escola que obedece aos padrões de normalidade.

Estas características desvelam a cultura escolar do Colégio Estadual Roberto Santos e confirmam a ideia de um espaço escolar que reproduz valores e atitudes característicos da sociedade na qual está inserido. Se é verdade que a escola possui modos de pensar e de fazer

²⁰ Não adentraremos numa discussão mais aprofundada de currículo, e também não estamos reduzindo-o aos componentes e seus conteúdos, mas não podemos deixar de citar a proposta de reorganização do ensino médio, denominada pelo Governo de Reforma do Ensino Médio, na qual percebemos este processo de hierarquização em que alguns componentes seriam postos como obrigatórios e outros como facultativos. Esta Lei foi sancionada pelo atual presidente em dezesseis de fevereiro de dois mil e dezessete e tem origem na Medida Provisória MP 746/2016. Esta medida sofreu alterações ao chegar ao senado, mas tinha em seu texto a não obrigatoriedade dos componentes Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia que na Lei sancionada também passam a fazer parte deste rol de obrigatoriedade. Esta reforma foi alvo de muitas críticas uma vez que versa sobre educação integral, mas não prevê esta organização por parte dos estados e municípios e ainda ocorreu à revelia da participação da sociedade, sem considerar os agentes desse processo, a exemplo dos professores, bem como os especialistas em educação (<http://www12.senado.leg.br>, acesso em 28 de maio de dois mil e dezessete).

²¹ A proposta dessa Base teve grande repercussão nacional sofrendo duras críticas pela Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED). A proposta foi aberta para participação da comunidade enquanto instituição, docentes e outras organizações. Segundo o Ministério da Educação esta participação apesar de pequena foi levada em consideração e os encaminhamentos de cada Estado seriam considerados para elaboração do documento final. Este documento está em fase de finalização com previsão de divulgação para este ano de 2017 e de execução a partir de 2018, segundo o site do Senado.

seu cotidiano produzindo uma cultura que lhe é peculiar, também o é o fato de reproduzir culturas difundidas no âmbito social. Para Carvalho (2014a) há um conjunto de informações que precisam ser consideradas e absorvidas em benefício da cultura da escola e para isso o PPP da escola deve ser uma construção contínua e não simplesmente apresentar-se como um documento pronto, feito por alguns membros da comunidade escolar. Para produzir sua própria cultura a instituição precisa atentar-se às práticas de planejamentos e administração escolar e isso carece está muito claro no seu documento de identidade, que é o PPP (CARVALHO, 2014a).

Uma escola à brasileira que historicamente tem recebido estudantes com deficiência nos impulsiona à compreensão de como percebem e ancoram o processo de inclusão destes estudantes neste documento. Não tivemos acesso ao PPP da Escola, mas tivemos a oportunidade de observar o seu cotidiano e através das falas dos docentes também compreendemos o que a caracteriza. Ao analisar as atividades desenvolvidas nas aulas observadas, como também nas práticas descritas pelos docentes através das entrevistas, notamos planejamentos pensados a partir de um aluno padrão. O aluno com deficiência se distancia daquela realidade padronizada e mesmo sendo assíduo, como afirmam alguns docentes, tem que se adaptar a uma escola pensada e organizada para estudantes que não têm deficiência. Um momento inicial e cultural no ambiente da sala de aula é a realização da chamada nominal, realizada no início e às vezes ao final de cada aula. No momento da chamada os estudantes dialogam sobre diversos assuntos e vão respondendo “presente” à medida que são chamados. Percebemos nesse contexto que não existe uma estratégia para que os estudantes com deficiência participem desse momento de interação inicial ou final. A estudante cega responde tranquilamente porque faz uso da audição, já os estudantes surdos não respondem, ou os professores olham e vêem que estão presentes, ou os próprios colegas apontam e respondem. Em determinada aula, mesmo os professores afirmando que os alunos com deficiência são assíduos, ouvi de um colega de classe no momento em que o professor fazia a chamada: “O ‘fulano’ é turista, vem um dia sim e oito dias não!”.

Outra situação analisada é que era final de unidade, e a aula a ser observada foi iniciada com uma cobrança de uma atividade proposta no caderno, percebemos que é prática comum dos docentes avaliarem os cadernos dos estudantes, uma espécie de portfólio com as atividades construídas durante a unidade. Fiquei curiosa ao pensar na aluna cega que não escreve, que não tem material em Braille que possibilite este processo, então como seria avaliada ou que instrumento é utilizado para suprir a nota que é atribuída às atividades no

caderno? No momento da entrevista, ouvimos de Cristal, que não corresponde a mesma mediadora da aula acima descrita, mas que também trouxe esta questão, a seguinte afirmação:

Por exemplo, na prova escrita vamos supor que ela fez nas duas avaliações ela fez quatro pontos com quem ela fez, então eu atribuo média, as vezes dependendo atribuo mais, média seis, se o caderno vale dois se o caderno vale um e ela tirou quatro eu atribuo média cinco sempre, não deixo ela com reprovado, eu arredondo a nota, sempre eu faço isso.

Há nesse contexto uma atribuição automática da pontuação à estudante, não sabemos se pelo seu desenvolvimento em outros critérios de avaliação, ou simplesmente por não pensar em outra estratégia já que todos os demais podem utilizar da visão e do caderno para estas anotações. A escola não dispõe de materiais em Braille, e segundo Topázio, esta aluna também não tem domínio desse sistema de leitura e escrita para cegos e mais uma vez nos deparamos com mais uma situação em que se percebe práticas pedagógicas que partem de um planejamento único, que não leva em consideração a diversidade.

No entanto, o que mais nos chamou atenção neste momento de observação foi o fato da professora dar prosseguimento à aula sem quase fazer uso da oralidade, colocou os assuntos que seriam cobrados na prova da unidade e nos atentamos àqueles conteúdos e dentre eles estava a Lei 10.639/2003, lei que trata da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Mesmo não tendo uma relação direta com o nosso objeto, nos desperta para outras questões que permeiam a discussão sobre diversidade. Feito isso, a professora escreveu também uma atividade que eles deveriam responder, não falou nada sobre, não oralizou as perguntas.

Pensando em atitudes inclusivas e na solidariedade dos colegas descrita nas falas dos docentes e observadas por nós durante a imersão em campo, vimos que estas atitudes têm feito diferença neste processo de inclusão. No entanto, percebemos durante a observação desta aula que há uma vulnerabilidade do aluno com deficiência pela ausência de autonomia, isso porque ao depender da colaboração do colega, se este não se interessar em fazer o que fora proposto, o aluno com deficiência também não o fará. Nesta aula, a colega que estava sentada a lado da aluna cega inclinou a cabeça sobre a mesa e assim permaneceu até o final da aula, a aluna cega também acabou fazendo o mesmo. Como a aula teve como estratégia apenas a escrita no quadro, a esta aluna foi negada a possibilidade de interagir.

Acreditamos que ao se pensar numa cultura escolar inclusiva, todos os docentes que forem lidar com os estudantes com deficiência, ao menos precisam ter um momento de conversa para sensibilização e proposição de estratégias com o intuito de contribuir com o

desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes, esta estratégia pode ser utilizada também com os estagiários que chegam à Escola, oriundos de cursos de licenciaturas nas mais variadas áreas. Presenciamos mais uma vez, um planejamento pensado para um perfil de aluno que não possui deficiência. Neste planejamento não se pensou na aluna cega e em outro momento presenciamos uma aula pensada em que a questão a ser resolvida fora apenas ditada e na sala havia dois alunos surdos.

Não existem receitas, defendemos que inclusão se aprende fazendo. Há questões atitudinais que devem ser consideradas por toda comunidade escolar, além de outras questões pedagógicas e estruturais também, no entanto existem experiências e estratégias que se mostram como possibilidades, e a partir da experiência de outros, podemos propiciar outras experiências também. Temos como exemplo os estudos que tratam da Semiótica imagética, é um campo de estudos que envolve os conceitos da semiótica e possibilitam a comunicação utilizando-se da expressão corporal. Para Campello (2007), podemos compreendê-la como:

[...] um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Quero esclarecer que isto não é um gesto ou mímica, e sim signo. É a imagem em Língua de Sinais, onde vocês podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais, como acabei de mostrá-los. Vocês podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética. Não é difícil. O que falta a vocês é frequentar as rodas dos amigos, colegas e conhecidos surdos. Lá eles demonstram muitos e ricos recursos visuais que podem ser transportados para a sala de aula! Isso é um dos recursos da cultura surda, que é desconhecido pela maioria (p. 106).

Nesta fala de Campello (2007) muito nos chama atenção a seguinte frase “O que falta a vocês é frequentar as rodas dos amigos, colegas e conhecidos surdos. Lá eles demonstram muitos e ricos recursos visuais que podem ser transportados para a sala de aula!”. A autora destaca em sua fala que há necessidade de penetrarmos no mundo dos surdos, existem recursos que desconhecemos e que de posse deles poderíamos favorecer a aprendizagem desses estudantes. Talvez este frequentar as rodas de amigos seja algo distante para o docente que já acumula uma grande carga de trabalho com as demandas do cotidiano da escola, mas a aproximação com as pessoas que lidam e conhecem estes estudantes, a exemplo dos familiares, os próprios amigos e até mesmo os professores de sala de atendimento educacional que os atendem ou já atenderam, intérpretes que já os acompanharam, enfim, com parceiros que podem contribuir com algumas informações e conhecimentos, seja uma alternativa possível e com bons resultados.

Vimos que quando se desenvolvem aulas em que a interação do aluno surdo, por exemplo, não é cobrada, percebíamos que eles conversavam e voltavam atenção para outros contextos, porém se o planejamento é feito a partir das necessidades desses alunos também, pensamos que outras experiências podem ser compartilhadas, com alcances mais exitosos. Durante as observações, flagrei algumas vezes um dos alunos surdos utilizando embaixo da carteira o seu telefone celular, mesmo sendo proibido este uso durante as aulas, há um aviso em cada uma das salas.

A partir dessa observação, nos questionamos: poderia este instrumento ser também uma ferramenta facilitadora do processo de inclusão deste aluno, uma vez que a maioria dos professores reclama ou mesmo se angustia por não conseguirem manter comunicação com os estudantes surdos? Como pode um aluno que não consegue interagir numa sala de aula poder interagir em outros contextos através do uso do celular? A proibição do uso dos celulares durante as aulas teria sido uma estratégia pensada a partir de quais alunos? Rubi afirma que já fez uso do celular para orientar a aluna cega quanto ao desenvolvimento de um trabalho e que deu certo.

Em um momento de conversa informal com a aluna cega, nos momentos de imersão para observação, nos chamou atenção o fato desta aluna manusear o celular. Através do tato e da audição, ela tocava na tela de seu celular e com o apoio de ferramentas de acessibilidade ia ouvindo os comandos e agindo de acordo com o que pretendia. Falamos anteriormente sobre a proibição destes aparelhos na sala de aula e retomamos a discussão para tencionar mais uma vez a partir de quem se pensou nesta proibição. Pensamos então que esta tomada de decisões partiu do mau uso do celular durante as aulas pelos estudantes que não têm deficiência, mas percebemos que os alunos com deficiência podem fazer bom uso deste objeto e de outras possibilidades tecnológicas, assim como eles os estudantes que não têm deficiência, podem também tirar grande proveito. E se os docentes pudessem experimentar e adotar o uso de recursos tecnológicos como facilitadores do processo de inclusão?

Em nosso Programa de Mestrado temos duas pesquisas que tratam do uso de celulares como facilitadores da aprendizagem. A pesquisa de Josiane Ribeiro já concluída e intitulada “Uso do celular na escola: suas representações e conexões com o ensino e com a aprendizagem”²², a partir de estudos colaborativos com os docentes em uma escola da rede estadual da Bahia resultou na produção de um guia de boas práticas para uso do celular na escola e que pode servir de inspiração para outras realidades. Temos também em andamento a pesquisa do professor Pascoal Santos que analisa o uso do celular como facilitador da

²² Relatório de pesquisa disponível em <http://www.mped.uneb.br>

aprendizagem da Língua Portuguesa enquanto segunda língua para estudantes surdos. Estes trabalhos representam uma preocupação com a educação básica e enfatizam como podemos construir redes de colaboração para pensar a nossa realidade a partir de outros contextos e de estudos já realizados. Para construção de uma escola que se atenta à diversidade, o trabalho coletivo é imprescindível e, certamente, as estratégias pensadas como facilitadoras da aprendizagem de alguns estudantes, a exemplo dos alunos com deficiência, contribuirão com a aprendizagem de outros estudantes, assim como os resultados de pesquisas em contexto longínquos podem ser inspiração para nossas realidades.

Defendemos que a tomada de decisão por uma cultura escolar inclusiva, que deve estar pontuada no PPP construído com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, contribuirá para adoção de práticas que irão favorecer não apenas aos alunos com deficiência, mas também a tantos outros estudantes que com suas singularidades se sentirão parte dos processos educativos.

A escola é para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado da educação especial, como conhecida até então, isto é, aos alunos em situação de deficiência (mental, sensorial, física, motora, múltipla) e aos que apresentam condutas típicas de síndromes, além dos superdotados (com altas habilidades) (CARVALHO, 2014a, p. 96).

Em outro momento de conversa informal com a aluna cega, estávamos na sala dos professores e ela chegou acompanhada de um colega e após sanar suas dúvidas com o professor sentaram-se ao nosso lado e conversamos sobre vários assuntos e numa das perguntas questionamos porque ela tinha escolhido aquela Instituição para estudar, ela respondeu que foi pelo fato de ter sala de recursos, mas afirmou que até o momento nunca havia utilizado. Conversamos sobre vários assuntos e ela relatou desde o seu dia a dia, o não uso de bengala por conta dos comentários com teor de sentimento de pena que ela ouve ao circular pelas ruas, a sala de recursos multifuncionais que utiliza em seu bairro, seus planos de viagem nas férias e suas aventuras com seus amigos também cegos. Em meio a nossa fluida e prazerosa conversa, o colega que também dialogava conosco perguntou sobre como havia sido o teste que ele não chegou a tempo de responder, como havíamos observado a aula a qual ele estava se referindo e tivemos acesso à atividade avaliativa proposta, aguardamos a resposta da aluna, que sem pensar enumerou alguns temas e conteúdos que haviam sido cobrados e ao ser questionada sobre outros ia confirmando ou não a presença deles de forma coerente e com segurança.

Esta aluna confirmou a fala de muitos docentes ao afirmarem que conseguem perceber a interação da aluna cega nos processos de aprendizagem, como ela é atenta e participa ativamente dos processos avaliativos: “[...] ela tem como provar a você, ou mostrar ali que está participando da aula, porque ela responde, se você perguntar alguma coisa a ela, ela vai lhe dar respostas, você vê que a resposta é certa, ela é muito atenciosa, sabe?” (Safira). Confirmou-nos também que dentre os estudantes com deficiência que existem nesta escola, hoje surdos e cegos, existe uma hierarquia, de quê modo? Para eles é mais fácil o processo de aprendizagem dos cegos do que dos surdos, levando-se em consideração a forma como a cultura escolar está organizada, pautada principalmente na oralidade. Então a questão não se resume apenas em ter ou não ter deficiência, numa perspectiva de normalidade, e dar origem a outro questionamento: qual tipo de deficiência o aluno possui?

Partindo do título que demos a esta seção que questiona o ter ou não ter deficiência, conseguimos perceber que a escola é pensada a partir de um padrão de normalidade, estes estudantes não estão inseridos neste padrão e ao saberem que terão que lidar com eles, os docentes relataram atitudes de espanto, preocupação, medo, angústia e até constrangimentos ao chamar um estudante surdo e ficar esperando a resposta e só ali descobrir que ele não ouve. Dentre os alunos com deficiência que por ali já passaram, percebemos um processo de hierarquização também, na seguinte ordem: deficiência física, surdo com intérprete, cegueira e o surdo sem intérprete. Estes são os tipos de deficiências que aparecem neste contexto escolar. Há um discurso de maior ou menor dificuldade, e no contexto atual da escola a inclusão escolar de um aluno surdo sem o apoio de um intérprete é tarefa (im)possível, já para a aluna cega este processo é menos perverso, mas ainda deficitário. Trazemos a expressão (im)possível descrita dessa maneira, porque ao tempo em que os docentes relatam as barreiras para este processo, também salientam que se outras possibilidades fossem oferecidas, este processo seria diferente.

Eis então uma possível resposta à questão: se há um padrão de normalidade, existem também muitos outros sujeitos que fogem a este padrão, mas que são realidades nos espaços escolares, e como informam os censos estão em números cada vez maiores. Mais do que nunca as discussões sobre diversidade, diferença e deficiência devem permear o contexto escolar, inundadas dos conceitos de respeito e valorização. Buscamos em nosso último questionamento durante a realização das entrevistas, bem como nos momentos de imersão nas observações das aulas e de participação em outros momentos como as AC, ouvir dos docentes o que a escola já faz e o que ainda pode ser feito neste processo de inclusão do aluno com deficiência.

O nosso objetivo com a intervenção foi confrontado com as sugestões dos docentes e organizamos um plano de intervenção a partir do que estes docentes acreditam ser possível. Ao apreendermos as representações sociais dos docentes, sendo a inclusão percebida como discurso que não se materializa nas práticas, que para efetivação deste processo é preciso dar possibilidades e que atualmente este processo é marcado por ausências: ausência de formação; de profissionais; de materiais; tentaremos contribuir para que esta história se encaminhe por outros percursos. O Capítulo 4 trata especificamente desta proposta de intervenção.

CAPÍTULO 4 - Por outro processo de inclusão escolar de alunos com deficiência: a proposta de intervenção

*No mundo da história, da cultura, da política,
constato não para me adaptar, mas para mudar.
No próprio mundo físico minha constatação não
me leva à impotência.
Paulo Freire*

O grande diferencial entre o Mestrado Profissional quando comparado ao Acadêmico está na possibilidade de construção de um produto de pesquisa resultante do engajamento do pesquisador com o campo de atuação. A compreensão que temos acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência a partir da pesquisa realizada, ultrapassam a ideia da constatação e ganham uma perspectiva de compromisso com o contexto profissional. Neste sentido, o trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos²³, como recomendação da Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Quando iniciamos nossa pesquisa era a Portaria 17 que estava em vigor, no entanto, recentemente, em março de 2017, outra Portaria, de número 389, foi divulgada.

A Portaria nº 389, de 23 de março de 2017 revoga a Portaria nº 17 de 28 de dezembro de 2009 até então vigente, dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Para Tânia Hetkowsk (2017)²⁴, a Portaria 389/2017, que revoga a Portaria 17/2009, esvazia as orientações que foram construídas nesses últimos anos, especialmente na área da Educação. A atual Portaria não elenca as possibilidades de elaboração do Trabalho Final de Conclusão de Curso como já mencionava a Portaria nº 17, porém deu a CAPES um prazo de 180 dias para regulamentar e disciplinar, por meio de

²³ A PORTARIA NORMATIVA Nº 7, DE 22 DE JUNHO DE 2009, em seu parágrafo terceiro afirma que, § 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

²⁴Entrevista concedida e disponibilizada em <http://www.anped.org.br/news/doutorado-profissional-entenda-posicao-da-anped-e-conheca-experiencia-de-mestrados>, acesso em 15 de junho de 2017> matéria com título: Doutorado Profissional: entenda a posição da ANPEd e conheça a experiência de Mestrados Profissionais em Educação, publicado em 12 de junho de 2017.

portaria, a oferta, a avaliação e o acompanhamento dos programas de mestrado e doutorado profissional. Diante desse impasse e com o compromisso de alcançar o objetivo proposto pela Portaria nº 389/2017, Art. 2º, Inciso II que apresenta como um dos objetivos dos mestrados e doutorados profissionais:

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados (BRASIL, 2017, p.1).

optamos pela construção de uma dissertação, porém com o compromisso de trazer uma proposta de intervenção em seu teor. Este Capítulo 4 trata então de uma proposta que se origina dos dados construídos em campo durante a pesquisa, que considera as falas dos docentes e coaduna com a proposta de um Mestrado Profissional ao desafiar o pesquisador a utilizar os conhecimentos para inovação e prática profissional.

Diante desta exigência e em consonância com um dos objetivos propostos neste projeto de pesquisa, a saber, “desenvolver, de forma colaborativa com os participantes da pesquisa, um Plano de Formação Docente Continuada, que favoreça ao processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio”, a proposta de intervenção que aqui apresentamos parte dos anseios dos docentes participantes da pesquisa.

Para Carvalho (2014a),

Conhecer, compreensivamente, a realidade a ser modificada é, sem dúvida, o primeiro passo. Mas não bastam estatísticas, apenas; a escuta e o diálogo com os que estão nas escolas são indispensáveis para que se “saiba onde quer chegar” e como fazê-lo, por meio de ações integradas, decorrentes das articulações entre todos os atores e que devem ser, também, autores (p.102).

Nessa perspectiva, enquanto pesquisadores, temos nossos anseios e sugestões, mas a ida a campo é que nos revelou o que realmente o espaço escolar considera como possível e necessário. Para proposta de intervenção, desejamos que seja algo que tenha impacto na cultura escolar e para isso as sugestões dos participantes da pesquisa que estão no cotidiano das ações pedagógicas da Instituição são extremamente relevantes.

Em uma das idas à Escola, acompanhada do Diário de Campo, em conversa com os docentes sobre a proposta de intervenção para contribuir com o processo de inclusão dos alunos com deficiência, tivemos como sugestão a elaboração de uma cartilha que trouxesse algumas informações sobre os tipos de deficiência, sobre os direitos das pessoas com

deficiência, a legislação mais recente, enfim uma maneira de sensibilizar a comunidade escolar sobre os alunos com deficiência e propiciar uma postura cada vez mais inclusiva, esta cartilha poderia ser utilizada durante as AC com os docentes das distintas áreas do conhecimento. Foi sugerido também que posteriormente fosse elaborada uma cartilha mais sintética para ser distribuída para os alunos das turmas em que estão inseridos os estudantes com deficiência. Foi suscitada também a possibilidade de se pensar em estratégias durante todo o ano letivo e que fosse escolhida uma data fixa no calendário escolar para se discutir e desenvolver oficinas temáticas numa perspectiva inclusiva. Uma docente destacou o apreço por ações práticas, que existam as discussões durante as AC, mas que ações sejam pensadas e efetivadas durante todo o ano letivo. Enfim, ouvimos vários docentes e anotamos suas proposições no Diário de Campo e certamente serão levadas em consideração durante o desenvolvimento da proposta de intervenção.

Emergiram das observações e das entrevistas alguns pontos interessantes e dentre eles aparece o papel da equipe gestora neste contexto. Para os docentes é necessário um acompanhamento, uma cobrança com relação ao que se tem feito ou observado no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, pois se não tiver alguém que cobre e questione as coisas não acontecem. Suas sugestões é que sejam feitos acompanhamentos sistemáticos pela gestão da Escola. Ainda sugeriram que houvesse um acompanhamento diferenciado desses estudantes, com relatórios e que nos momentos de AC se discutam sobre novidades – foi este o termo utilizado – para fazer com estes alunos.

De posse dessas informações e intenções dos docentes, reservamos estas sugestões e aguardamos para ouvir também outras possibilidades durante a realização das entrevistas. No entanto, percebemos a recorrente fala de que a AC seria um espaço fértil para proposta de intervenção, como também apresentam a necessidade de ações práticas, talvez pelo desejo de colher os frutos, ou mesmo pela crítica que fazem pelo fato da inclusão acontecer na teoria, mas não na prática. Sendo assim, um dos questionamentos que fizemos nas entrevistas foi no sentido de compreender o que já se faz e o que ainda pode ser feito diante do processo de inclusão dos alunos com deficiência nesta Instituição. O Quadro 4 traz as informações que demonstram o que a Escola já faz, enquanto que o Quadro 5 sintetiza as sugestões dos docentes quanto ao que ainda se pode fazer.

Antes de analisarmos os dados dos Quadros 4 e 5, queremos destacar que através das entrevistas vimos que a figura do Estado e de outros profissionais para que este processo seja efetivado era argumento recorrente, no entanto, pela possibilidade que nos era dada por se tratar de uma entrevista semi-estruturada, buscamos outras alternativas, pensando a partir do

que a escola dispõe hoje, dos profissionais que ali estão e precisam assumir o compromisso com estes estudantes. Vejamos então as respostas dos docentes a partir dos questionamentos.

Quadro 4. Informações dos docentes quanto ao que o Colégio Estadual Roberto Santos tem feito para o processo de inclusão de alunos com deficiência.

O QUE A INSTITUIÇÃO JÁ FAZ?
<ul style="list-style-type: none"> - Avisa que terá um aluno e tem que ter um olhar diferenciado. - Contatam os órgãos superiores pedindo intérpretes. - Faz muito pouco. - A escola não é o grande vilão, mas não recebe apoio, matricula o aluno e trata como se fosse uma pessoa sem deficiências. - Nunca tiveram assistência em nada. - Até o momento não foi feito basicamente nada. - Eu descobri esses dias, após três anos de trabalho, que a Escola teria uma sala que é chamada sala de recursos.

Fonte: Entrevistas com os docentes participantes da pesquisa (2017).

Quadro 5. Opinião dos docentes quanto ao que pode ser feito para contribuir com o processo de inclusão de alunos com deficiência.

O QUE AINDA PODE SER FEITO?
<ul style="list-style-type: none"> - A gente começa pelo todo, conscientização, primeiro ponto (Ametista). - Primeiro passo, esse aluno precisa ser acolhido, precisa se sentir parte do todo (Topázio). - Depois dessa sensibilização eu acho que necessitaria de um trabalho com os professores, uma apresentação de casos, isso é muito importante dentro de uma escola, é explicar com um profissional da área (Topázio). - Se as áreas derem as mãos, vai ser um curso de capacitação para todos (Ametista). - Porque tem que planejar, tem que trabalhar junto, cada professor senta preocupado em elaborar sua aula, corrigir sua atividade (Cristal). - É preciso ter pessoas que entendam mais na escola (Safira). - Eu acho que a escola mesmo não tendo profissional, pode está reunindo os professores, tentar colocar um professor na turma que entenda dessa linguagem. (Citrino). - Então eu acho que teria que começar pela Jornada Pedagógica (Citrino). - Não todo AC, mas pelo menos assim a cada quinze dias parassem um pouco para discutir como trabalhar com esses alunos, em conjunto mesmo, um trabalho interdisciplinar que pudesse favorecê-los (Rubi). - Acredito que relatar experiências com outros colegas seria uma ideia (Quartzo). - É discutir com os professores nas AC, nas jornadas pedagógicas, nos conselhos de classe (Quartzo). - Isso deveria ser feito em encontros ao longo do ano, porque seria uma oportunidade de fazer e rever, fazer e rever, fazer e rever (Topázio). - Eu acho também que uma inclusão deveria ser numa sala que tivesse alunos normais, mas numa sala com menor número de alunos (Cristal).

Fonte: Entrevistas com os docentes participantes da pesquisa (2017).

Surgiram então nas entrevistas algumas sugestões que vão ao encontro dos relatos feitos no Diário de Campo, e que são apresentadas do Quadro 5: é necessária uma postura diferenciada da equipe gestora da Escola; maior apoio aos professores; e sensibilização da comunidade escolar. Que sejam desenvolvidas ações, “passos pequenos, mas concretos” (Topázio). Ao analisarmos os dados construídos, vimos uma queixa recorrente de não preparação dos docentes e que por isso tinham experiências marcadas por palavras carregadas de negatividade e descrença na efetivação do processo de inclusão. Fica evidente que a necessidade de formação profissional é um desafio para nossa proposta de intervenção. A fala de Topázio ao destacar a importância de ações, de passos pequenos, mas concretos nos levaram a compreender de que, por maiores que sejam nossas pretensões e nossos desejos de contribuir com a realidade da Instituição, é extremamente necessário ter clareza de que as mudanças podem ocorrer, mas é um processo gradual e desafiador.

Com a análise desses dados, ponderamos que uma proposta de ação que envolva os docentes, público que representa os participantes desta pesquisa e a equipe gestora, que também são docentes só que em uma função diferente, para um primeiro momento, já seria algo grandioso e possível. A sugestão é que sejam debatidas questões relacionadas às legislações vigentes, aos desafios e às perspectivas para efetivação deste processo de inclusão, partindo-se dos pontos de vistas deste segmento da Instituição, mas acreditamos que a interação com os demais segmentos venha como desdobramento da proposta inicial com os docentes e equipe gestora.

A partir dessa compreensão e do que o campo revelou, apresentamos como proposta de intervenção um Plano de Formação Docente Continuada. Um dos espaços apontados para realização dos encontros foram as Atividades Complementares, as AC, com uma reivindicação de que as atividades não sejam semanais, porque existem outras demandas para estes espaços/tempo, mas que se pense em ações que iniciem desde a Jornada Pedagógica e que se desenvolvam já no início do ano letivo e em seu decorrer. Em nosso cronograma, prevíamos a realização de intervenções - proposta inicial - já no início do ano letivo de 2017, no entanto os contornos da pesquisa devido às férias docentes, bem como o início tardio do ano letivo da Rede Estadual em Campo Formoso, no dia 06 de março, enquanto que a proposta da Rede era de 06 de fevereiro, além da greve de dez dias dos professores e de vários segmentos sociais pela rejeição à Reforma da Previdência, proposta pelo então presidente e seus aliados, impossibilitaram o andamento de nossas ações.

Entendemos então que esta proposta, que assume a perspectiva de formação docente, seja apresentada, discutida e desenvolvida no espaço escolar pelos pesquisadores e

participantes da pesquisa nos próximos dois anos e que seus desdobramentos contribuam para uma cultura escolar numa perspectiva inclusiva, uma vez que o pesquisador sai de cena, alguns professores de aposentam, os estudantes concluem o ensino médio, no entanto outros sujeitos adentrarão este espaço e terão acesso a uma cultura escolar inclusiva já experienciada, que esperamos que seja repleta de práticas exitosas. Para Mantoan (2015),

Nas redes de ensino público e particular que resolverem adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas de três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar com a implementação de projetos inclusivos. Na base dessas mudanças está princípio democrático da educação para todos (p.62).

Dessa forma, organizamos este Plano de Formação pensando a partir do ângulo de ações de que fala Mantoan (2015), que inclui o trabalho de formação de professores. As representações sociais que emergiram das falas e atitudes dos docentes, nas quais o processo de inclusão é percebido como “faz de conta”, como uma inclusão às avessas onde os estudantes estão muitas vezes excluídos, num movimento compreendido por nós como inclusão marginal, e que Pimentel (2012) denomina de “pseudoinclusão”, nos levaram à compreensão de que a intervenção neste contexto precisa objetivar a construção de outros olhares e percepções dos docentes para este processo de inclusão. Para Freitas (2006),

Romper essas representações, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor (p. 170).

A autora anteriormente citada, ao discutir a formação de professores na educação inclusiva, propõe como fundamental, desde a formação inicial, a produção de conhecimentos básicos para uma prática inclusiva, no entanto destaca que a reflexão na e sobre a ação em sala de aula é elemento desencadeador para o trabalho eficaz e para construção de uma escola inclusiva. É importante ressaltar que a autora não desconsidera outros aspectos, a exemplo das condições de trabalho que são oferecidas aos docentes, mas sugere um pacto: o “compromisso com o sucesso da aprendizagem de todos os alunos” (p.179). Partindo desse compromisso, a formação continuada em serviço, que pressupõe a reflexão que a autora já trata, é considerada por nós como um caminho necessário e possível.

De acordo com Nóvoa (2009), existe “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (p. 28), o autor apresenta então cinco palavras que iluminam a problemática, mas também já representam propostas de ações, são elas: práticas, profissão, pessoas, partilha e público. A descrição destes cinco “Pês” que são apontados por Nóvoa (2009), estão organizadas no Quadro 6:

Quadro 6. Propostas de Nóvoa (2009) para formação de professores.

PALAVRAS	DESCRIÇÕES DO AUTOR
Práticas	A formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar (p. 32).
Profissão	A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (p. 36).
Pessoa	A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico (p. 38).
Partilha	A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola (p. 40).
Público	A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (p. 42).

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do texto de António Nóvoa (2009).

Trazemos esta sugestão do professor Nóvoa (2009) porque acreditamos que esta representa bem a proposta que queremos desenvolver. A compreensão que temos, a partir da proposição do autor, é de que há necessidade de se pensar no compromisso social para formação dos nossos alunos, além disso, quando trazemos a formação para dentro da profissão, inevitavelmente partimos do princípio do trabalho coletivo, do compartilhamento de práticas e, principalmente, da condição de um sujeito que aprende e ensina cotidianamente. Consideramos também que cursos de formação continuada são extremamente importantes para o trabalho docente, mas que a formação continuada em serviço, que parte da problematização da realidade escolar e possibilita a tomada de decisões é que dar sentido ao trabalho docente e favorece o desenvolvimento do professor enquanto um profissional da educação. Temos a fala de Mantoan (2015), ao afirmar que “o exercício constante e

sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão” (p. 81).

Esta proposta de formação emergencial de Mantoan (2015) prevê a necessidade de encontros regulares entre os professores, formação de grupos de estudos e participação de especialistas internos e externos. A partir dessa compreensão, apresentamos o Plano de Formação Docente Continuada que leva em consideração os resultados da pesquisa e as propostas de formação de Nóvoa (2009); Freitas (2006) e Mantoan (2015).

4.1 Plano de Formação Docente Continuada: pensando a educação numa perspectiva inclusiva a partir dos alunos com deficiência

Ao analisarmos as falas e atitudes dos docentes quanto aos desafios no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, nos deparamos com falas recorrentes de ausência de profissionais especializados, bem como falta de preparo profissional, formação para lidar com estes estudantes. A partir destes dois argumentos, percebemos que um investimento na formação docente é extremamente necessário neste contexto. Defendemos então que a formação continuada é um caminho possível para esta intervenção, no entanto trazemos uma proposta de formação em serviço, que não desconsidera os cursos oferecidos por órgãos superiores a um público específico e que é pensada por pessoas externas, a partir de demandas muitas vezes não condizentes com a realidade local, mas ponderamos que outra perspectiva de formação é necessária.

Partimos do pressuposto de que um diagnóstico dessa realidade era necessário para que colaborativamente pensássemos em estratégias de intervenção, seguindo o pensamento de Gatti (2007) que propõe quando analisa as pesquisas em educação: que estas tenham como ponto de partida e de chegada o ato de educar. Percebemos assim que a pesquisa que desenvolvemos neste espaço escolar juntamente com os docentes da Instituição, utilizando-se de observações e entrevistas, nos possibilitou um diagnóstico da realidade a partir da interpretação dos docentes e nos deu subsídio para elaboração deste Plano de Intervenção. Trazemos assim uma proposta que considera as falas dos docentes diante do que seria possível realizar e pretendemos apresentar-lhes a proposta final, em tempo estaremos num movimento dialético, avaliando a proposta e reajustando, se necessário for. Esta proposta de

intervenção tem um caráter descentralizador, que não desconsidera as responsabilidades de órgãos superiores, mas prevê a autonomia da instituição escolar, fazendo deste um espaço colaborativo e pretende, como ponto de chegada, contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ao imergirmos na cultura desta escola na tentativa de compreendermos os contextos que a envolvem a partir das visões e práticas docentes, percebemos uma realidade que aflige grande parte das escolas brasileiras: um sistema educacional marcado pela fragmentação dos currículos, dos componentes curriculares, dos conteúdos. Esta realidade é refletida numa cultura escolar específica, pois mesmo fazendo parte de uma rede de ensino, rede estadual, cada comunidade escolar se apresenta de forma singular e complexa. Mesmo sendo um contexto presente em muitas escolas, poderemos buscar inspirações em outros contextos, mas partimos de um contexto específico. O paradigma interpretativo em que esta pesquisa se insere, aponta que “As pessoas que vivem juntas interpretam os significados entre elas e esses significados transformam-se por meio da interação social” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 61), e estas interações nos fizeram refletir sobre as configurações dessa cultura escolar.

Nossas interpretações, a partir do trabalho que é realizado com os alunos com deficiência, nos levaram a compreensão da necessidade de modificação na cultura escolar. A discussão de uma cultura escolar inclusiva perpassa por questionamentos do trabalho fragmentado e propõe o desafio de um trabalho transversal e de parcerias. A proposta pedagógica de uma instituição apresenta-se sintetizada no PPP, que segundo Veiga (2011), precisa ser entendido como uma tomada de decisões de forma democrática e representa, ao mesmo tempo, processo e produto, propondo um profissionalismo colaborativo e interativo. Nesta perspectiva, intervenções com objetivo de interferência na cultura escolar precisam ser legitimadas neste importante documento de caráter democrático que considera e valoriza a participação dos diversos sujeitos que compõem o espaço escolar. Como o Projeto Político Pedagógico da Escola está em construção neste ano de 2017 e não tivemos acesso a versões anteriores, colocaremos como uma das ações no trabalho de intervenção o assessoramento à construção/revisão do PPP, considerando-o como um documento sempre inacabado.

Pretendemos, dessa forma, sugerir, considerando as falas dos docentes participantes da pesquisa, uma proposta de formação em serviço e que esta proposta esteja validada no PPP. As estratégias e metas traçadas precisam estar em constante processo de acompanhamento e de avaliação e neste momento um segmento da comunidade escolar precisa de uma atuação mais próxima e atenta: a gestão da escola aparece como parceira fundamental para o sucesso da proposta. Propormos uma formação em serviço para os docentes, mas a semente que

queremos plantar e cultivar, é a da adoção de uma cultura escolar que compreende a escola enquanto espaço privilegiado para troca de saberes, não simplesmente a partir das experiências, mas agregando teoria, documentos referenciais e os saberes construídos a partir dos encontros e desencontros com os outros parceiros da comunidade escolar.

[...] é indispensável que todos da escola trabalhem como uma equipe e que discutam: sua intencionalidade educativa, a prática pedagógica, o trabalho na diversidade, bem como identifiquem as barreiras para aprendizagem (as visíveis e invisíveis), procurando meios e modos de removê-las (CARVALHO, 2014b, p. 96).

Temos clareza dos desafios e entraves que permearão este processo de intervenção, principalmente por apostarmos na tomada de decisões e de outras posturas por pessoas que já vivenciam estes contextos e já estão adaptadas a formas peculiares de lidar com as situações. Por outro lado, acreditamos nas mudanças, temos ciência de que são lentas, mas que são possíveis. Apostamos ainda que a adoção de uma postura de práticas inclusivas favorecerá não somente aos alunos com deficiência, mas a todas as pessoas que adentram este espaço e fazem dele possibilidade de tornarem-se seres humanos melhores. Trabalhar na/com a diversidade, atentando-se as demandas e buscando estratégias colaborativas é um caminho em busca do respeito e valorização das diferenças, pois dentro das barreiras invisíveis para a inclusão escolar, as barreiras atitudinais ainda são muito preocupantes. De acordo com Pimentel (2012),

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (p. 139).

Assim, a formação dos profissionais da educação passa a ser uma questão central para a implementação de uma escola inclusiva. Investir nas peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção e promover a aprendizagem de todos é a função primordial do professor na escola inclusiva (p. 144).

No intuito de quebrar ou ultrapassar essas barreiras atitudinais, temos como objetivo geral para este plano de intervenção contribuir com o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio em Campo Formoso – Bahia, a partir do trabalho colaborativo com os docentes do Colégio Estadual Roberto Santos, impactando a cultura escolar e

possibilitando a formação docente em serviço numa perspectiva inclusiva. E como objetivos específicos: Sensibilizar os docentes sobre a diversidade e as diferenças no contexto escolar, despertando-os para o respeito e valorização dos alunos com deficiência; Discutir sobre as Políticas de Inclusão e seus impactos no contexto escolar; Avaliar o trabalho que se tem desenvolvido em sala de aula com os alunos com deficiência a partir de casos de ensino; Identificar as práticas exitosas desenvolvidas pelos profissionais da Instituição, proporcionando a socialização entre os pares, bem como os desafios e outras possibilidades para intervenções no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência. De acordo com Miranda (2012),

A realização dos estudos e pesquisas parte da hipótese de que a atual proposição política para a inclusão se sustenta em três eixos, quais sejam, a escola, a prática pedagógica e a formação docente que, articuladas entre si, atribuem à inclusão uma nova perspectiva para o atendimento às diferenças em sala de aula (p.127).

Propomos com esse Plano de Formação uma intervenção a partir da perspectiva do eixo formação docente, como proposto por Miranda (2012) e Mantoan (2015). Os nossos colaboradores serão os docentes da instituição e a equipe gestora, bem como outros profissionais convidados a partilharem conosco suas experiências com alunos com deficiência, aí incluímos discentes e docentes pesquisadores da Universidade do Estado da Bahia, profissionais especializados em educação especial e inclusiva atuantes no município de Campo Formoso e ou municípios vizinhos. Enfim, buscaremos estabelecer parcerias uma vez que temos clareza que inclusão não se faz com práticas isoladas e pontuais. Queremos com esta proposta firmar mais uma vez o compromisso e a relação universidade/educação básica e salientar a necessidade de retorno social dos pesquisadores ao *locus* que se abriu para a pesquisa e nos permitiu conhecer melhor o contexto em que estão inseridos os alunos com deficiência no ensino médio em Campo Formoso – Bahia.

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos. Isto requer investimento constante em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula e buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem (PIMENTEL, 2012, p. 145).

Ao ouvirmos os docentes participantes da pesquisa sobre em que momento seria possível um trabalho coletivo em que se buscassem estratégias, avaliassem e posteriormente fossem tomadas decisões, percebemos que o espaço de planejamento foi indicado como o mais fértil - estes encontros acontecem das terças às quintas-feiras, com divisão dos docentes por área de conhecimento e com um professor de cada uma das respectivas áreas, que dispõe de 3h/aulas de sua carga horária para articulação desse espaço. Percebemos também que no calendário letivo há um número expressivo de sábados letivos e que em alguns deles se reúnem todos os docentes para reuniões pedagógicas. Pensamos então que o espaço das AC e os sábados letivos podem ser utilizados para realização dos Diálogos Formativos que estamos propondo.

Apresentamos no Quadro 7 uma proposta de organização desses Diálogos Formativos levando em consideração aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Pretendemos trazer dados do período de observação durante a pesquisa em forma de casos de ensino, preservando nomes e informações que possam dar pistas das personagens envolvidas. Esses casos de ensino têm por finalidade um processo de avaliação dos docentes das práticas e atitudes em sala de aula e em outros espaços do ambiente escolar, possibilitando um repensar dessas práticas, a fim de que cada vez mais estejam pautadas numa perspectiva inclusiva.

O embasamento teórico que utilizamos neste estudo, bem como o aparato legal que se encontra sintetizado no Quadro 1 localizado entre as páginas 30 e 32, Capítulo 1, será explorado e sintetizado de modo que a Política Nacional de Educação numa Perspectiva Inclusiva seja compreendida e quando possível materializada neste espaço escolar. Pretendemos também através da socialização de práticas exitosas, possibilitar aos docentes compartilhar estratégias que dão certo e numa proposta de ação-reflexão-ação desenvolver meios de facilitação do processo de ensino/aprendizagem, conscientes de que cada tipo de deficiência exige saberes e atitudes diferentes. Sabemos que um trabalho docente planejado e atento às diferenças na sala de aula se constrói no dia a dia, num processo dialético e infundável. É por isso que denominamos os encontros como Diálogos Formativos, sendo estes encontros partes de uma formação continuada, isso quer dizer que esta formação não tem um prazo de finalização, partimos da compreensão de que o professor vivencia e se reinventa cotidianamente a partir de um embasamento teórico e de suas práticas reflexivas.

Temos então a pretensão de perfazer uma carga horária de cerca de 30h com participação efetiva da pesquisadora e planejamento de ações que se desenvolvam durante todo o ano letivo. Por se tratar de uma proposta de formação em serviço, não podemos delimitar um tempo de finalização, não seria coerente, mas nos comprometemos em

assessorar as ações da Escola quando não mais estivermos em cena, assim seja necessário, solicitado e possível. Buscaremos, através do PPP, garantir a documentação de uma cultura escolar cada vez mais inclusiva, com a participação e validação de toda comunidade escolar. Apresentamos então uma síntese dos Eixos temáticos que comporão os Diálogos Formativos, bem como algumas sugestões de teóricos que abordam as temáticas elegidas.

Quadro 7. Proposta de organização dos Diálogos Formativos.

DIÁLOGOS FORMATIVOS			Embasamento Teórico
ASPECTOS CONCEITUAIS PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS	EIXO TEMÁTICO 1	<p>Conhecer para intervir</p> <p>1) Diversidade, diferença e deficiência.</p> <p>2) Política Nacional na perspectiva da Inclusão: aspectos legais</p> <p>3) Terminologia sobre deficiência.</p>	<p>- Tomaz Tadeu da Silva</p> <p>- Documentos Oficiais do País</p> <p>- Romeu Kazumi Sassaki</p>
	EIXO TEMÁTICO 2	<p>Avaliar e (re)pensar</p> <p>1) Casos de ensino elaborados a partir das observações <i>in loco</i>.</p>	<p>- Sylvia Maria Azevedo Roesch</p>
	EIXO TEMÁTICO 3	<p>Inclusão se aprende fazendo</p> <p>1) O Projeto Político Pedagógico na escola inclusiva.</p> <p>2) Práticas pedagógicas exitosas para alunos surdos e para alunos cegos.</p>	<p>- Ilma Passos Alencastro Veiga</p> <p>- Rosita Édler Carvalho</p> <p>- Maria Teresa Ègler Mantoan</p> <p>- Theresinha Guimarães Miranda</p> <p>- Susana Couto Pimentel</p>

Quadro 8. Cronograma dos Diálogos Formativos

MÊS	ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA	CARGA HORÁRIA
Agosto	-Apresentação dos resultados da pesquisa para docentes e gestores da Escola; - Apresentação do Plano de Intervenção.	4h
Setembro	I Diálogo Formativo (EIXO TEMÁTICO 1)	4h
Outubro	II Diálogo Formativo (EIXO TEMÁTICO 1)	4h
Novembro	III Diálogo Formativo (EIXO TEMÁTICO 2)	4h
Fevereiro	IV Diálogo Formativo (EIXO TEMÁTICO 3)	4h
Março	Assessoramento do Projeto Político Pedagógico (PPP) Assessoramento das Atividades Complementares (AC) (EIXO TEMÁTICO 3)	4h
Abril	Avaliação da proposta de intervenção Novas metas e estratégias (EIXO TEMÁTICO 3)	4h

A realização do último Diálogo Formativo não se configura como o final da intervenção, como já esclarecemos anteriormente, mas uma pausa para reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido. Como já mencionamos neste estudo, a avaliação assume papel de extrema importância nos contextos educacionais e, certamente, um processo de formação que se denomina continuada deve adotar uma postura de avaliação contínua seguida de tomadas de decisões.

As intenções que permeiam este Plano de Formação talvez não se configurem como uma inovação pedagógica em outros contextos, mas ao considerarmos o estudo de caso, para esta realidade, pensar na formação em serviço, no quão rico e encantador é o processo de trocas de experiências entre os sujeitos, no quão importante é o ato de se ancorar na teoria para melhorar a prática, a inovação emerge desse contexto e nos desafia a construir outras representações sociais. Acreditar que o processo de inclusão é possível, contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, certamente possibilitarão aos docentes

construir outros sentidos e significados, as atitudes podem ser diferentes e o “eterno faz de conta” (Ametista), pode assumir outra temporalidade, que ele possa vir a ser um “passado de faz de conta”, este é o nosso desejo.

PALAVRAS FINAIS: finda o trajeto, iniciam outros itinerários

Quando em 2015 decidimos pleitear uma vaga no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPED, com a proposta de compreendermos as percepções dos docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular, trazíamos o desafio e, ao mesmo tempo, o desejo de, a partir da nossa pesquisa, contribuir com este processo de inclusão. A diversidade revelada nos espaços escolares brasileiros, em especial no sertão baiano, tem sido preocupação dos estudantes que ingressam neste Programa e fazem jus à sua especificidade. Reiteramos que o aluno com deficiência representa também esta diversidade de alunos que tem garantia de acesso à escola pública, então nos propomos com esta pesquisa compreender como este processo tem sido percebido pelos docentes do Colégio Estadual Roberto Santos em Campo Formoso- Ba, a partir das representações sociais destes, apreendendo também seus impactos na cultura escolar, além de trazermos uma contextualização a partir da Política de Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Iniciamos, assim, um percurso que se finda com a produção desta dissertação ao tempo em que nos encaminhamos para construção de outros trajetos, outros itinerários.

Realizamos um estudo de caso que assim se caracteriza por analisarmos a realidade de uma determinada escola diante de um contexto nacional. Partindo da interpretação de um segmento da comunidade escolar - o segmento docente - buscamos, a partir da compreensão do paradigma interpretativo e da pesquisa qualitativa em educação, conhecer a realidade desta Instituição para, em parceria com os participantes da pesquisa, elaborarmos uma proposta de intervenção. Estes participantes foram escolhidos a partir do critério de ser professor da instituição e ter algum aluno com deficiência em sua sala de aula, contamos assim com um total de oito docentes sendo a adesão voluntária após a apresentação de nossa proposta investigativa. O compromisso com a profissão por nós escolhida, bem como a crença de que a formação docente é um caminho fértil para construção de experiências educativas exitosas nos espaços escolares formais nos trouxeram até aqui. Com os resultados deste período de imersão no campo com realização de entrevistas, observações, anotações no diário de campo, como também de aproximação com os teóricos, reafirmamos que os anseios de formação docente diante do processo de inclusão de alunos com deficiência emergiram dos resultados da pesquisa e representam uma necessidade para este espaço escolar.

Discutimos então sobre várias questões que envolvem este processo, desde dados dos censos acerca do aumento de alunos com necessidades especiais – dentre eles os alunos com deficiência, nosso recorte -, passando pela Política Nacional numa perspectiva inclusiva, até a

cultura escolar. Esta revisão teórica nos deu subsídio para, após a construção dos dados empíricos, analisarmos-os a partir da proposta de análise de conteúdo de Lawrence Bardin (2016) e assim construirmos nossas categorias de análise.

À luz da Teoria das Representações Sociais, que assume neste trabalho uma perspectiva teórico-metodológica a partir da abordagem proposta por Serge Moscovici e Denise Jodelet, identificamos algumas representações que os docentes têm sobre este processo de inclusão de alunos com deficiência. Os resultados dessa pesquisa revelam que ainda não se tem nesta instituição uma cultura escolar inclusiva e que as representações sociais dos docentes sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência vão desde a compreensão desse processo como ausência do Estado, de formação profissional, de profissionais especializados, das famílias, até a apreensão desse processo numa perspectiva de normalidade, num movimento de comparação com os alunos que não têm deficiência, além disso, se percebe uma cultura escolar que invisibiliza os alunos com deficiência, uma inclusão que não se efetiva nas práticas, destacando-se a necessidade de outros autores e outras atuações para que a inclusão de fato e de direito se concretize. Estas representações reveladas pelas falas e práticas dos docentes dão a este processo um caráter negativo, desacreditado e irreal, e despertam para necessidade de intervenção a fim de que outras representações sejam construídas. A compreensão de inclusão enquanto responsabilidade de outros também ficou evidenciada, levando-nos a propor uma reflexão acerca de (co)responsabilidades, nós docentes também somos convocados a contribuir com o processo de ensino/aprendizagem destes estudantes. A diversidade presente nos espaços escolares nos provoca a tomarmos outras posturas, a sermos profissionais que refletem sobre suas práticas e têm no exercício da docência um espaço extremamente rico de formação profissional.

Não isentamos as responsabilidades do Estado diante deste processo, possibilitando a disponibilização de recursos humanos e materiais, mas reconhecemos que mesmo que o Estado não esteja cumprindo com a parte que lhe cabe, não somos dispensados de reconhecer a luta e conquistas sociais que possibilitaram o acesso dos alunos com deficiência à escola regular, restando-nos a desafiadora tarefa de contribuir para a sua permanência. Destacamos a importância da participação das famílias e da comunidade em geral como parceiras da Instituição neste contexto, como também em outros momentos. Pelo o que foi observado e ouvido através das entrevistas, ainda há certo distanciamento entre família e escola, representando um desafio em aproximá-las e convoca-las para importante parceria no processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, independente de ter ou não ter deficiência. A compreensão deste processo de inclusão como “faz de conta”; como ausência

de profissionais e ausência do Estado; como necessidade de outras possibilidades, além da ancoragem do processo de inclusão escolar em geral aos alunos com deficiência e destes aos alunos surdos, nos impulsionaram a construir uma proposta de intervenção que leva em consideração o que os participantes apontam como necessidade e como possibilidade de efetivação.

Trazemos no decorrer deste trabalho dados da Instituição que revelam os modos como a escola organiza seu cotidiano, seus espaços e tempos pedagógicos. A cultura escolar desta Instituição se pauta numa perspectiva que silencia os alunos com deficiência – há um processo de invisibilidade destes sujeitos. Como já afirmamos anteriormente, pensar numa cultura escolar inclusiva requer sensibilidade de compreensão de que cada instituição possui características próprias que as tornam diferentes e únicas. As características que trazemos do cotidiano dessa Instituição em vários momentos deste texto, mostram que as atitudes, as práticas dos diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar, os fatores externos e internos àquela realidade, as atividades e propostas do dia-a-dia, possibilitam a compreensão daquele contexto cultural. Percebemos que há uma cultura escolar pensada e organizada para um aluno que não tem deficiência, ou seja, se planejam ações a partir de um aluno padrão. Propomos um repensar sobre estes aspectos e também destacamos que mesmo com suas peculiaridades, a escola está inserida num contexto social mais amplo e ao tempo em que desenvolve práticas que reproduzem a realidade social, também produz sua própria cultura e esta pode ser edificada em bases inclusivas, que respeitam e valorizam a diversidade. Os padrões de normalidade que permeiam as falas e práticas podem dar lugar a um contexto que considera a heterogeneidade que adentra neste espaço escolar.

Elaboramos uma Proposta de Plano de Formação Docente Continuada que considera os espaços de discussão coletiva como as AC, as reuniões pedagógicas e outros encontros formalizados na Instituição, enquanto possibilidades de desenvolvimento de um trabalho colaborativo, contínuo e intencional. A organização deste Plano de Formação apresenta-se como um esboço a ser ajustado, se necessário, mas que já representa nossas intenções de contribuir e porque não alterar a realidade desta Escola. Reafirmamos nossa defesa por uma formação dentro da profissão e encaminhamos nosso compromisso social com os alunos com deficiência para outros itinerários, para isso serão necessárias outras estratégias, outros atores.

A compreensão de formação das representações sociais através dos processos de objetivação e ancoragem nos deram possibilidades de identificar as RS dos docentes do Colégio Estadual Roberto Santos e, conseqüentemente, dos docentes da Rede Estadual que estão no ensino médio em Campo Formoso e nos dão subsídio para favorecer a construção de

outras representações, com perspectivas mais positivas, uma vez que percebemos nas falas dos docentes experiências marcadas por sentimentos negativos, de impotência, de inserção dos alunos com deficiência, mas com experiências fragilizadas, com processos avaliativos que desconsideram esta heterogeneidade. Ouvimos relatos de experiências que vão de perspectivas positivas, desafiadoras, mas também há aquelas que carregam um tom de negatividade, como afirmamos anteriormente. O processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio é também percebido nesta Instituição como faz de conta e isso nos impulsiona a contribuir com a construção de outras representações. Para os docentes participantes da pesquisa, outras possibilidades devem ser oferecidas diante do processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência e estas possibilidades envolvem desde o apoio de outros profissionais especializados até as práticas dos gestores da Escola, por exemplo.

Compartilhamos do sentimento de desafio revelado por alguns docentes em relação às suas práticas no trabalho com os alunos com deficiência. Também nos sentimos desafiados quando decidimos estudar o aluno com deficiência na escola regular de ensino médio e este sentimento irradiou por todo processo investigativo. Sentimo-nos desafiados ao apresentar a proposta de pesquisa para o *lócus* onde se desenvolveu, ao buscar o apoio da Instituição e a adesão dos participantes, ao escolher os instrumentos de construção dos dados e principalmente ao mergulhar nas falas de outros, que revelam suas interpretações, e a partir destas fazermos nossas próprias interpretações. A escolha da problemática que nos incomoda ganha corpo quando delimitamos nossa metodologia e adentramos ao campo com o intuito de compreender uma realidade. Todo o percurso é marcado por desafios, mas ponderamos que o desafio maior é poder contribuir efetivamente com este processo de inclusão.

Afinal, este é um dos objetivos de um Mestrado Profissional: contribuir com a formação de profissionais que já estão inseridos em diversos contextos laborais, incentivando a produção de práticas inovadoras. Inovamos não somente quando criamos algo que não existia, mas principalmente quando desenvolvemos ações antes nunca pensadas para aquele ambiente, com a sensibilidade de que estas ações trarão contribuições importantes, que em nosso caso, seriam ações que favoreçam os processos de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência na escola regular, contribuindo com uma cultura escolar que se atenta à diversidade e que em seu cotidiano preza por práticas com perspectivas inclusivas.

Pretendemos assim que este trabalho contribua com as discussões acerca do aluno com deficiência na escola regular e que desperte também para necessidade de outros estudos que tratam do ensino médio, uma etapa da educação básica complexa, em processo de transformação pelas propostas recentes de reformulação e mais do que isso, com finalidades

ainda confusas e conflitantes. Ter o ato de educar como ponto de partida e ponto de chegada, era o que propunha Gatti (2007) ao tratar das pesquisas em educação, reafirmamos que este é também o nosso compromisso.

Esperamos ainda impactar para transformação da cultura escolar do Colégio Estadual Roberto Santos em uma cultura cada vez mais inclusiva, contribuindo com um processo de avaliação constante das políticas nacionais de inclusão neste espaço escolar. Para isso, é extremamente importante o conhecimento dessas políticas por toda comunidade escolar e a adoção de estratégias deve ser documentada na proposta pedagógica da Instituição. Existe uma Política Nacional voltada para inclusão escolar de pessoas com deficiência e precisamos nos atentar ao fato de que estas políticas não são propostas de governo, do estado por si só, são resultados de lutas que carecem de respeito, valorização e efetivação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre representações sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2003.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BAHIA, Secretaria da Educação. **Resolução 14 de 11 de março de 2014**. Conselho Estadual de Educação. Salvador: 2014.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. [tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro]. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. [tradução Carlos Alberto Madeiros]. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL, **Portaria 389** de 23 de março de 2017. <Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>>, acesso em 19 de junho de 2017.

BRASIL, **Portaria Normativa Nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. <Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portaria-MEC-17-2009.pdf>>, acesso em 20 de março de 2016.

BRASIL, **Lei Nº 13.146** de 06 de julho de 2015, <Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> acesso em 30 de setembro de 2016.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2014. 39 p.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual / sinal na educação dos surdos. IN: QUADROS, Ronice Müller de. PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

CARVALHO, Rosita Edlér **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. 10ª. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014a.

_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014b.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3ªed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. IN: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 14ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FONTOURA, Helena Amaral. Docência e diversidade na educação básica. IN: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Docência na educação básica**. Salvador: EDUNEB, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42ª. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46ª. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. IN: RODRIGUES, David. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber, Livro Editora, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GHEDIN, Evandro. O ensino médio no Brasil e a ausência de um projeto de formação cultural para o país. IN: PIMENTA, Selma Garrido. PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) **O papel da escola pública no Brasil Contemporâneo**. 1ª. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GILLY, As representações sociais no campo educativo. [Tradução de Serlei Maria Fischer Ranzi; Maclóvia Correa da Silva]. **Educar**, n. 19, p. 231-252. 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. [tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes]. 4ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 14ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Campo Formoso**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ba/campo-formoso/panorama>>, acesso em 20 de junho de 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? – São Paulo: Summus, 2015.

_____. (Org.) **O Desafio das diferenças nas escolas**. 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Planejamento e execução de pesquisas**: amostragens, e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados, 2ªed – São Paulo: Atlas, 1990.

MARIANO, André Luiz Sena. O materialismo cultural de Raymond Williams: aproximações às pesquisas sobre história do currículo e da profissão docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 332-344, 2016.

MARKOVÁ, Ivana. Ética na teoria das representações sociais. IN: JESUÍNO, Jorge Correia. MENDES, Felismina Rosa Parreira Mendes. LOPES, Manuel José. **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: Comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides: Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira**: O que trouxemos do século XX. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/ UFBA. IN: MIRANDA, Theresinha Guimarães. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. EDUFBA, Salvador: 2012.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa**: para o professor pesquisador. 2ªed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Um diálogo com o campo das representações sociais. IN: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.) **Representações Sociais e educação**: letras imagéticas III. Salvador: EDUFBA, 2015.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O trabalho docente nos múltiplos sentidos da diversidade. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.) **Diálogos com a diversidade**: desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. EDUCA, Lisboa, 2009, 25-45p.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **[Entre] vista**: a escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. 1ª. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PINTO, Umberto de Andrade. O papel e os desafios da educação básica no Brasil. IN: PIMENTA, Selma Garrido. PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. 1ª. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013, 15-50p.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. IN: MIRANDA, Theresinha Guimarães. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

RIBEIRO, Carla Luiza; TUZZO, Simone Antoniaci. Jesus Martín Barbero e seus estudos de mediação na telenovela. **Comum & Inf**, v. 16, n. 2, p. 39-49, jul./dez. 2013.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior**: uma análise de seu acesso e permanência. IN: Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas/ Féliz Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Theresinha Miranda (orgs.)/autores, Elias Souza dos Santos... [et al.]. - Salvador: EDUFBA, 2009. 354p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 31-83p.

SANTOS, Joice Naiane de Sousa Costa; SANTOS, Meiry Jane Rodrigues dos. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: reflexões sobre as estratégias utilizadas por professores de escolas públicas na cidade de Campo Formoso- Bahia . 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) – Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva, Faculdade Presbiteriana Augusto Galvão, Campo Formoso - Bahia, 2015.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Ana Lúcia Gomes; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Mestrado profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. **PLURAIS**, v.1, n.1, p 59-71, jan./abr. 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da educação básica e de particularidades do ensino médio. IN: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **O Ensino médio após a LDB de 1996**: trajetórias e perspectivas; 2013. Disponível em < <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>>, acesso em maio de 2016.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. **Representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar**. Colección: Didáctica e Innovación Educativa. Ciências, Cádiz-Espana, 2013.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SKLIAR, Carlos. (org.) **Educação & exclusão**: Abordagens socioantropológicas em Educação Especial.- 7.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, Pascoal Eron Santos; ALMEIDA, Suzana Alice Lima. Representações sociais do(a) aluno(a) cego(a) sobre a inclusão do deficiente visual na escola regular. In: **IV Simpósio Estadual de Representações Sociais**, 2013, Salvador. Anais do IV Simpósio Estadual de Representações Sociais, 2013.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. IN: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 14ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. (org). 2ª ed., Campinas: Papyrus, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Zahar, 1979, 17-26p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. [tradução Daniel Grassi] 2ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. [tradução Cristhian Matheus Herrera] 5ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Local: _____ Data: ____/____/____

Nome do entrevistador: _____

Nome do entrevistado: _____

INFORMAÇÕES PRELIMINARES

- Formação Acadêmica.
- Recentes cursos de formação
- Tempo de docência
- Tempo de docência nesta Instituição
- Carga horária semanal
- Tempo em que trabalha com alunos com deficiência
- Tipos de deficiência que os alunos, com os quais trabalha ou já trabalhou, apresentam ou apresentavam.

Questões disparadoras da conversa:

- 1) Conte-nos um pouco sobre sua experiência com alunos com deficiência.
- 2) O que você compreende por Inclusão Escolar? Como compreende o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência?
- 3) Qual a sua reação quando soube que teria um aluno com deficiência em sua sala? E atualmente, alguma coisa mudou?
- 4) Como você analisa o ensino da escola regular para esses alunos? Quais as dinâmicas de relacionamento desses alunos com os demais sujeitos da Escola (alunos, professores, gestores, funcionários)?
- 5) Como é o processo de aprendizagem desses alunos? Como você os avalia? Quais estratégias utiliza?
- 6) O que a instituição já faz e o que ainda pode ser feito para que a proposta de inclusão escolar desses alunos seja efetivada?

APÊNDICE B - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE²⁵

Dia da observação:	Características dos participantes
Local da observação:	
Duração da Observação:	
Anotações Descritivas	Anotações Reflexivas

²⁵ Modelo elaborado conforme proposição de MOREIRA; CALEFFE (2008, p. 201).

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário, da pesquisa projeto **INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO EM CAMPO FORMOSO-BAHIA**.

Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO EM CAMPO FORMOSO-BAHIA.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral

Compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio da escola regular, e seu impacto na cultura escolar, a partir das representações sociais dos docentes do Colégio Estadual Roberto Santos em Campo Formoso-BA.

Objetivos Específicos

- Contextualizar o processo de inclusão de alunos com deficiência do ensino médio na rede estadual em Campo Formoso-BA a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.
- Identificar as representações sociais dos docentes do Colégio Estadual Roberto Santos sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino médio.

- Analisar como a rede estadual, particularmente o Colégio Estadual Roberto Santos tem, na perspectiva dos docentes, contemplado as demandas relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio.
- Desenvolver, de forma colaborativa com os participantes da pesquisa, um Fórum de Discussão permanente sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio, fazendo desse um espaço de formação no exercício da profissão.

ESPAÇO: Colégio Estadual Roberto Santos, Campo Formoso - BA

PARTICIPANTES: Docentes do Colégio Estadual Roberto Santos, Campo Formoso – BA.

FASES DA PESQUISA:

- I. Revisão da Literatura pertinente ao estudo (continuidade em todo o tempo destinado à pesquisa);
- II. Apresentação do Projeto aos docentes e demais sujeitos da Unidade Escolar;
- III. Realização de entrevistas os docentes colaboradores da pesquisa;
- IV. Observações de aulas em salas com alunos com deficiência e que sejam ministradas pelos docentes colaboradores;
- V. Construção coletiva de uma proposta de intervenção ou produto que efetivamente contribua com o processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio;
- VI. Divulgação e socialização parcial e total dos resultados da pesquisa em eventos de natureza acadêmico-científica, como também por meio de artigos publicados em periódicos/revistas e em capítulos de livros;

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as entrevistas e fará observações participantes, a fim de identificar as representações sociais dos docentes sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência, como constrangimento e situações vexatórias na publicização

das entrevistas, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição (Colégio Estadual Roberto Santos), portanto, se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Contribuir para ampliar de modo significativo as investigações destinadas às Representações Sociais dos Docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, por meio de diferentes instrumentos e técnicas de pesquisas seja a entrevista semi-estruturada, a observação participante e de outros instrumentos de construção dos dados construídos ao longo do percurso metodológico, na perspectiva de responder às questões e objetivos da pesquisa.
- Almeja-se também, que os resultados possam servir de referência para os estudos que se debruçam a compreender a problemática da inclusão do aluno com deficiência na escola regular, bem como contribuir para efetivação desse processo de educação numa perspectiva inclusiva.
- Por se tratar de um estudo inserido numa proposta do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, que, grosso modo, sugere uma articulação entre Universidade e Educação Básica de forma a contribuir com a qualidade da formação tanto dos professores, quanto dos estudantes, consideramos que os resultados dessa pesquisa serão importantes para os debates sobre os estudantes no ensino médio, em específico, o estudante com deficiência.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de outubro de 2016 a agosto de 2017, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até 2018;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Joice Naiane de Sousa Costa Santos; Rua Sancha Galvão, 27, casa, Colina do Sol, Campo Formoso -BA; Tel.: (74) 99199-2201

Campo Formoso - BA, _____ de _____ de _____.

Assinatura

Discente / Pesquisadora

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE D – QUADROS COM DADOS DA PESQUISA ORGANIZADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Falas dos docentes quanto às suas experiências com alunos com deficiência.

CONTE-NOS UM POUCO SOBRE A SUA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?		
Positiva	Negativa	Desafio
<p>Foi um aprendizado, como posso dizer, que foi na marra, foi com muita pesquisa, foi o lidar o dia a dia com o aluno e com o intérprete que tinha naquele curso (Quartzo).</p> <p>Bem, os primeiros alunos deficientes que eu tive a oportunidade de conviver não foi tão complicado porque tinha um intérprete (Cristal).</p>	<p>Bem, a minha experiência não é tão boa assim, eu gostaria que fosse uma experiência mais produtiva, mais agradável, porque na verdade eu não tenho preparação nenhuma para lidar com esses alunos (Esmeralda).</p> <p>A nossa experiência com alunos com deficiência é uma experiência capenga, defeituosa, porque a gente vai um pouco na experiência que você tem em sala de aula (Safira).</p> <p>A minha experiência foi aqui no Roberto Santos, foi uma experiência traumática (Ametista).</p>	<p>Foi uma experiência muito desafiadora, primeiro porque você se depara com uma situação que você não sabe lidar (Topázio).</p> <p>Na verdade, no início assusta um pouco, porque nenhum docente tem essa preparação em faculdade ou um curso que prepare de imediato (Rubi).</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com os participantes, 2017.

Organização dos dados das entrevistas para construção de categorias de análise.

<p>Compreensão sobre Inclusão escolar e inclusão de alunos com deficiência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão é faz de conta. -Inclusão é acolhimento, oportunidade, dar condições. -Inclusão é respeitar o aluno considerando seus limites, habilidades e competências. - Incluir é dar condições ao aluno, ao docente. -Incluir é possibilitar a aprendizagem. - Incluir é não vê o aluno como uma pessoa anormal. -Se não tiver intérprete, não acontece aprendizado. - Faz de conta, grande desafio, uma luz muito longe para ser atingida. - É mais um aluno. - Há necessidade de um apoio maior.
<p>Reação ao saber que teria um aluno com deficiência em sala de aula? E atualmente?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação, como alcançar este aluno? - O que fazer? - Espanto, fingir que não estava ali.

	<ul style="list-style-type: none"> - O impacto já é uma coisa rotineira. - Espanto, medo. Como lidar? Como trabalhar? - Foi um pouco amedrontador. - Angústia, preocupação. - Pagou micos, constrangimento. - Posição mais confortável. - Continua algo muito frágil. - Mudou muito pouco, apenas maior sensibilidade. - Não dá mais aquele susto. - Não é mais uma surpresa. -Preocupada, inquieta, triste por falta de condições.
<p style="text-align: center;">Como analisa o ensino da escola regular para estes alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distante de atingir as necessidades deles. - Outros profissionais seriam necessários. - Algumas turmas com colegas solidários, outras não. - Precisa mudar, maior atenção, tratamento melhor. - A necessidade dos pais acionarem a justiça. - Total precariedade, ausência de ensino. - O ensino da escola regular não tem como foco o aluno com deficiência. - A escola não está preparada para receber estes alunos. - A escola poderia dar um suporte maior. - A escola é importante para eles. - Se colocam alheios a aula. - É pela questão da socialização, ele está numa escola normal. - Tinha que ter uma escola diferente, com pessoas mais preparadas.
<p style="text-align: center;">Como é o processo de aprendizagem e avaliação destes alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eles ficam um pouco aquém da explicação. -Se aprendem de verdade não têm como demonstrar. - Sem sentido para eles, a aprendizagem é quase nula. - Eu deixo um pouco a desejar. - Eles ficam no anonimato, não conseguem se desenvolver e acabam ficando prejudicados. - Processo deficitário. - Eu não consigo quantificar o nível de aprendizagem desse aluno. - Utilizo as mesmas estratégias. - Estratégias diferentes para deficiências diferentes. - Precisa de ajuda, requer mais tempo que os alunos

	<p>normais.</p> <ul style="list-style-type: none">- Precisam obter uma nota porque estão matriculados.- Não se pode avaliar quando não se oferece condições.- Se o colega é bom ele passa de ano, se o resultado é ruim, troca de dupla.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com os participantes, 2016-2017.