



POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Helena Venites Sardagna -UERGS

Agência financiadora: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica –
PIBIC/CNPQ¹

Resumo: este estudo contribui para problematizar discursos acerca da inclusão escolar que se proliferaram nos últimos anos e ressignificar práticas locais. O estudo identifica aspectos que implicam na efetivação das políticas de inclusão no município de Cidreira/RS. O olhar investigativo levantou aspectos que tanto possibilitam, quanto limitam a efetivação das políticas de inclusão no referido município, a partir do olhar de cinco professoras de duas escolas públicas de educação infantil e duas de ensino fundamental. O arranjo analítico permitiu a organização dos dados em dois eixos: *possibilidades para a educação inclusiva na escola; limites para o processo de educação inclusiva*. Dentre os aspectos que possibilitam, estão o apoio pedagógico e o suporte estrutural, assim como as relações estabelecidas no cotidiano escolar. Já entre os aspectos que limitam o processo inclusivo está a falta de formação continuada de docentes, a dificuldade de promover o acesso efetivo, em termos físicos e pedagógicos, a ausência de profissional para auxiliar a sala de aula e apoio de uma equipe multidisciplinar.

Palavras-chave: políticas educacionais, educação inclusiva, necessidades educacionais especiais.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi um marco no Brasil para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Acontecimentos em âmbito mundial serviram de referência para os países participantes. Destacam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, com a participação de 155 países, sendo o Brasil um dos signatários da Declaração gerada neste evento. Outro acontecimento que marcou a política inclusiva no Brasil foi a Conferência Mundial de Educação Especial, que ocorreu em Salamanca, em 1994, originando a “Declaração de Salamanca”. Tal Declaração demanda que os Estados passem a assegurar a educação das pessoas com deficiência no sistema educacional e reforça que sejam incluídas todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

¹ O Artigo é um recorte de uma Pesquisa que contou com a participação da acadêmica do Curso de Pedagogia da Unidade da UERGS do Município de Cidreira/RS, Liziane da Silva Barbosa, bolsista de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ.

Estes documentos são lembrados em leis nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001).

A perspectiva da educação inclusiva é assumida enquanto política educacional, de modo que nas últimas décadas assistimos a uma proliferação discursiva, tanto no aspecto legal que imprime garantias às pessoas com necessidades especiais, quanto no aspecto teórico-prático, nas pesquisas, nas publicações, na implementação dos serviços de apoio, na formação de professores.

A partir de então, até os dias atuais, vários são os dispositivos legais que visam cumprir com os preceitos gerados nos grandes acontecimentos em âmbito mundial. Atualmente está em vigência a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) que versa sobre a garantia de acesso e permanência com aprendizado no sistema regular de ensino, para alunos *com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*.

Embora os municípios são submetidos a uma mesma política nacional, podem apresentar diferentes formas de organização dos serviços de apoio pedagógico à inclusão e escolarização dos alunos com NEE.

Estudos realizados por pesquisadores da área da educação inclusiva mostram diferentes discussões que de certa forma concordam em um aspecto. Apresentam a preocupação com a efetivação da educação inclusiva pelos sistemas de ensino. Indicam diferentes alternativas tais como Salas de Recursos para o atendimento educacional especializado, adaptações curriculares, tecnologias assistivas, olhar multidisciplinar, uso das linguagens, propostas de aceleração e enriquecimento curricular para altas habilidades/superdotação, formação continuada de professores, avaliação baseada no percurso do aluno, laboratórios, oficinas, entre outros (PASSERINO, 2011; SILVEIRA, 2011; TEZZARI, 2011; THOMA, 2011; CARVALHO, 2010; MANTOAN, 2006).

Na área da educação é emergente o aprofundamento das discussões acerca da educação inclusiva, na medida em que se proliferam discursos acerca dessa temática que precisam ser problematizados e ressignificados. Uma das formas de promover um debate significativo é o estudo aprofundado das políticas atuais de inclusão e acessibilidade, identificando como se dá a efetivação dessas políticas na prática, verificando também possibilidades e limitações, com mapeamento de demandas locais, junto a instituições.

Embora toda esta proliferação discursiva acerca da inclusão, num sentido amplo, muitas pessoas com deficiência física têm negadas condições de dignidade, pois encontram

dificuldades, obstáculos e barreiras arquitetônicas, tanto no contexto escolar, quanto no meio urbano. Reconhecemos que há legislação que preconize o atendimento devido às pessoas com necessidades especiais, mas sabemos que a lei por si, não garante a efetivação na prática. É preciso políticas, práticas, mas junto, é preciso reflexão, mudança de concepção muitas vezes. Existem leis suficientes para assegurar os processos de inclusão de todos, mas as atitudes de rejeição criam barreiras sociais e físicas que dificultam esses processos.

A discussão é bastante complexa, na medida em que os sistemas de ensino podem estar implementando práticas sem uma reflexão e compreensão deste processo, ao serem convocados por tais discursos. Esta problematização foi o mote para investigar, no município litorâneo de Cidreira, a forma como algumas escolas estão implementando sua prática de educação inclusiva.

Uma análise hipercrítica considera que a influência dos organismos multilaterais, ao mesmo tempo em que incentivam os sistemas, principalmente por meio da realização de grandes conferências, mobilizando países para as questões sociais, estão dirigindo condutas das sociedades, das redes sociais, das instituições. São discursos que valendo-se de uma preocupação com as minorias, podem também estar reforçando uma lógica mercadológica, na medida em que o conceito de acesso significa também que todos os sujeitos tenham acesso e sejam livres para consumir, competir e desejar dentro desta lógica que preserva a qualidade do mercado acima da qualidade das pessoas

Com relação à relevância da investigação, destacamos que a região do litoral norte do Rio Grande do Sul apresenta características que são peculiares. É uma região constituída por inúmeras praias e compreende uma grande parcela de população sazonal. Assim como os municípios vizinhos, Cidreira é um município que carece muito de ações concretas relacionadas à inclusão social e da pessoa com deficiência, tanto nas práticas escolares, quanto nas práticas sociais. Impõe-se a necessidade de conhecimento não só das políticas dos direitos, mas das formas de organização da sociedade para que se viabilizem as políticas de promoção dos direitos.

Frente a isto, foi proposta uma investigação, visando contribuir tanto para o aprofundamento da temática com acadêmicos do curso de Pedagogia do contexto estudado, quanto para o processo de reflexão das políticas de inclusão, junto a professores de escolas públicas, a partir da seguinte questão: que aspectos estão implicados na efetivação das políticas de inclusão no município de Cidreira/RS?

A universidade, como agente formadora, examina o fazer educativo, as inovações educacionais, fomenta a formação de professores, na busca da solidificação do profissional da

área no contexto da educação. Os acadêmicos de licenciaturas necessitam ser desafiados com reflexões e práticas que transcendam os muros das escolas, alcançando diferentes espaços sociais e educacionais.

Esse processo se dá na ressignificação teórica, no confronto com a prática, na produção de conhecimento. Neste sentido, a investigação em discussão constitui-se em espaço estudo tanto para acadêmicos em formação, quanto para profissionais dos sistemas de ensino, quando sensibiliza de alguma forma setores públicos e comunidade a partir de dados e demandas identificadas e discutidas. A interlocução que gerou este artigo deu-se com cinco professoras² que atuam em quatro escolas públicas do município de Cidreira, sendo duas escolas de educação infantil e duas de ensino fundamental. O recorte apresentado e discutido neste texto é produto desta interação.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vivemos um tempo em que se constroem novas configurações culturais, lutas sociais que vão produzindo novas formas de pensar e agir, em um Estado Democrático de Direito, o que torna imprescindível a construção de formas de redução das desigualdades sociais, que está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988). A implementação de políticas públicas de cunho social baseadas na efetivação da cidadania, bem como a promoção de acessibilidade às condições de vida digna possibilita melhores oportunidades.

A inclusão das pessoas com deficiência é considerada uma das formas desta efetivação e depende que elas sejam reconhecidas como pessoas, que apresentam necessidades especiais, geradoras de direitos específicos, cuja proteção e exercício estão vinculados ao cumprimento dos direitos humanos fundamentais.

A Constituição Federal, no Art. 1º, menciona dois dos fundamentos que amparam os direitos de todos os brasileiros, incluindo as pessoas com deficiência: a cidadania e a dignidade.

Todavia, as pessoas com deficiência possuem necessidades especiais que as distinguem das outras. Desta forma, é importante compreender que, além dos direitos relativos a todos, as pessoas com deficiência devem ter direitos específicos, que compensem, na medida do possível, as limitações e/ou impossibilidades a que estão sujeitas.

² São referidas como professoras, porque todas são do sexo feminino.

A Educação inclusiva vem sendo fortalecida através das políticas, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que dedicou um capítulo à educação especial, acenando para a inclusão.

A acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida é assegurada pelo Decreto nº 5.296/04 que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, São estabelecidas normas e critérios para a promoção da acessibilidade. Na perspectiva da inclusão e acessibilidade tem-se também o Decreto nº 5.626/05, regulamentando a Lei nº 10.436/2002, que prevê a inclusão dos alunos surdos e 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 bilíngüe no ensino regular.

Um marco importante para as políticas atuais é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006. O Brasil fez parte dessa Convenção, quando assume compromisso de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, visando o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão.

As novas configurações sociais contemporâneas revelam fenômenos graves que precisam ser considerados pelas políticas atuais, bem como pelas discussões e reflexões acadêmicas. Tem-se o exemplo dos índices de mortes violentas dos adolescentes, do consumo exacerbado de drogas, do afastamento da escola, da perda de controle das famílias sobre os filhos, das dificuldades de profissionalização e de inserção no mercado de trabalho, entre muitos outros. São exemplos que denotam a não efetivação dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sobretudo os direitos pautados nos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 4º: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Esses fatores exigem a construção de mecanismos eficazes, sendo a instituição de ensino, pesquisa e extensão, uma fomentadora de reflexões que tem o compromisso de contribuir nesta construção, especialmente na formação de recursos humanos que venham a intervir nos diferentes espaços sociais, dentre eles, a escola.

A educação inclusiva é uma interface das políticas sociais para a efetivação dos direitos fundamentais previstos na legislação. No entanto, para discutir políticas de inclusão, há que se fazer algumas ponderações. É preciso opor-se às noções de inclusão baseadas no “modelo social da deficiência”, ou seja. Numa concepção inclusiva, parte-se do entendimento de que é a sociedade que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O

desenvolvimento das pessoas com deficiência precisa ocorrer dentro do processo de inclusão, não sendo pré-requisito para que elas façam parte da sociedade. A Política atual da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva entende que

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 05).

Importante também ressaltar que, no presente estudo, diferença não é oposto à igualdade, não é também a substituição da denominação das pessoas com deficiência. É preciso tirar o foco da diferença, sempre relacionada a um modelo, problematizando os modos de reconhecimento e da diferença, e direcionar para a alteridade. A noção de diferença precisa ser analisada no seu caráter de construção discursiva cultural que ganha sentido no contexto histórico. Conforme Pierucci (1999), não é possível desvincular a diferença das relações de valor que fundamentam a desigualdade.

Num sentido filosófico, Skliar (2003, p. 30) discute a diferença não traduzida “apenas em uma atenção à diversidade”. Discute a diferença na relação com sua alteridade e propõe que “toda a questão humana deveria ser pensada a partir da perspectiva das diferentes espacialidades” (SKLIAR, 2003, p. 97), propondo colocar em dúvida as tradicionais localizações disponíveis para a alteridade, por exemplo, dentro/fora, centro/periferia, inclusão/exclusão, igualdade/diferença.

A reflexão acerca da inclusão educacional social envolve o reconhecimento de que as dificuldades enfrentadas não só nos sistemas de ensino, mas na sociedade em geral, evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para transpô-las. Isto exige uma orientação política que acarreta em mudança de atitude das pessoas, que implica nas práticas educacionais, nos sistemas de ensino. Segundo Carvalho (2010, p. 45), “a dimensão atitudinal reveste-se da maior importância, ao lado e inúmeras outras de cunho político-administrativo e político-pedagógico que envolvem sistemas e organizações”.

Um sistema inclusivo desloca os serviços centrados somente no êxito do aluno, com referência numa normalidade e direciona as práticas para a realização humana. Carvalho (2010) sugere que a orientação inclusiva para os sistemas de ensino fundamente-se em três dimensões: a cultura, as políticas e as práticas pedagógicas.

Estas dimensões, sendo históricas, vão se combinando e contribuindo para a constituição dos sujeitos, das sociedades, de modo que o conjunto de práticas neste processo torna-se relevante. Para este estudo, estas são práticas discursivas, que no sentido foucaultiano, vão além da ação, porque são práticas que produzem, que conduzem condutas e que não estão localizadas num ponto ou no poder público apenas. Neste sentido, é pertinente o conceito de governamentalidade (FOUCAULT, 2008) para olhar para as práticas discursivas como uma noção que não está restrita às práticas de governo no domínio político, mas compreendendo modos de agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Os discursos globais, como por exemplo, o discurso da educação para todos, torna-se uma metanarrativa e passa a ser assumido e praticado livre de qualquer suspeita.

Ao problematizar esses discursos globais, podemos estar, ao mesmo tempo, ressignificando práticas locais, refletindo sobre limites e possibilidades concretas e distanciando das grandes metanarrativas “politicamente corretas” que visam números, mas não se efetivam na prática.

Problematizar essas estratégias de condução de condutas, próprias do contexto atual, em que opera uma governamentalidade neoliberal, é prestar atenção numa outra lógica que também pode estar atravessando a noção de inclusão de todos. É a lógica em que todos são seduzidos/convocados a estarem incluídos no jogo, que inclui o jogo do consumo, do mercado, por que este é fortemente inclusivo. É uma lógica que opera com regras implícitas (LOPES, 2009). Neste processo ocorrem práticas de in/exclusão, pois todos estarão, em algum momento, incluídos em algum processo, enquanto pode estar excluído de outro.

As reflexões e ações necessitam ir além da retórica, da lei, precisa ser uma experiência, sem o romantismo de uma plenitude, visando práticas locais e cotidianas que rompem com práticas ainda muito presentes na sociedade que elege um padrão, um modelo de pessoa, em torno do qual os demais são comparados.

Nesta perspectiva, é também fundamental problematizar verdades que vão sendo assumidas, livres de qualquer suspeita, pois mobilizam questões como um mundo mais seguro, mais acessível. No entanto, são forças anônimas que podem estar operando imposições e preceitos, por meio de uma proliferação de discursos “politicamente corretos” que convergem ao que Baumann (2002) chamou de efeitos globais.

UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS

O olhar investigativo acerca das políticas e práticas de inclusão no município de Cidreira/RS possibilitou levantar aspectos que apontaram limites e possibilidades para a efetivação das políticas de inclusão no referido município, a partir do olhar de professores de escolas públicas de educação infantil e de ensino fundamental. Participaram quatro escolas, sendo duas de ensino fundamental e duas de educação infantil. Destas escolas, participaram cinco professoras, sendo duas da educação infantil e três do ensino fundamental. O critério foi o aceite ao convite por parte das escolas e a disponibilidade e o desejo das professoras convidadas em responder aos questionamentos.

O município de Cidreira possui uma rede pública de ensino composta por nove escolas. Destas, duas são estaduais e sete são municipais. Das escolas estaduais, uma é de Educação Básica, atendendo ensino fundamental e médio e a outra atende ensino fundamental. Das escolas municipais, quatro são de ensino fundamental e três de educação infantil. Pelo Censo de 2011, o município atende 2.794 alunos nas duas redes – estadual e municipal. A rede municipal atende 1491 alunos. As duas escolas de educação infantil, participantes da pesquisa, atendem creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). Usando denominações fictícias, a EMEI A, possui 68 alunos, sendo 45 de creche e 23 de pré-escola. Já a EMEI B, atende 114 alunos, sendo 72 na creche e 42 na pré-escola. Em relação às escolas de ensino fundamental, ficticiamente denominadas aqui de EE (para a estadual) e EM (para a municipal), atendem turmas de pré-escola e o ensino fundamental. Pelo Censo de 2011, a EE possui matrícula de 605 alunos, sendo 40 da pré-escola, 243 nos anos iniciais e 322 nos anos finais do ensino fundamental. Já a EM atende 29 alunos na pré-escola e 182 nos anos iniciais do ensino Fundamental. O levantamento indica que ambas as escolas e educação infantil (EMEI A e EMEI B) atendem, cada uma, dois alunos com necessidades educacionais especiais. Já a EE indica um aluno com NEE, enquanto a EM atende três alunos com NEE. As escolas participantes estão localizadas em bairros próximos ao centro da cidade, sendo a maioria dos alunos matriculados, pertencentes a comunidades carentes do município.

A investigação pautou-se nos fundamentos da pesquisa qualitativa, a partir da qual, há um processo de aproximação do investigador com a comunidade, antes de conhecer uma realidade e intervir nessa realidade. Esta aproximação foi se dando antes mesmo da proposta da pesquisa, de diferentes formas. Com atividades de extensão oferecidas pela universidade, através dos estágios supervisionados, por meio de acadêmicos do Curso de Pedagogia participantes de grupos de pesquisa, pelos eventos partilhados com as comunidades escolares, entre outros. Nesse sentido, esta aproximação permitiu um diálogo com as escolas participantes, a partir do qual foi possível identificar possibilidades e demandas no município

de Cidreira-RS, para a prática da educação inclusiva. Um recorte dos dados levantados é analisado neste texto.

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto com a situação de enfoque, enfatizando mais o processo do que o produto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.63).

O fluxo de dados deu-se por meio de questionamentos, com perguntas semi-estruturadas, junto a escolas públicas do município de Cidreira-RS. A investigação previu levantar o número de pessoas com necessidades especiais das escolas investigadas; adaptações existentes na escola; orientações e apoio pedagógico da escola e fora da mesma; dificuldades e possibilidades encontradas no cotidiano; entre outros aspectos que emergiram da prática da pesquisa.

Os dados obtidos foram descritos sem a preocupação de buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos, ou seja, as “abstrações se formam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13-14).

Os métodos qualitativos permitem fazer uma análise teórica dos fenômenos sociais, baseada na vida diária das pessoas e na aproximação crítica das categorias e formas pelas quais se configura essa experiência do dia-a-dia. Para esse processo, a abordagem analítica baseou-se na análise de discurso, a partir da noção foucaultiana de discurso (FOUCAULT, 2002), considerando também a perspectiva da educação inclusiva, no cruzamento com o contexto da investigação.

Portanto, além das ações que incentivam a docência pautada na pesquisa a partir das demandas do contexto local, tal proposta visou aprofundar os estudos teóricos acerca da acessibilidade como eixo estruturante da política de inclusão social, e a política da pessoa com necessidades especiais como um aspecto fundamental para a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.

UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A análise discursiva possibilitou elencar conjuntos de práticas que apresentam tanto limites, quanto possibilidades na visão das professoras participantes da pesquisa, para a implementação da educação inclusiva nas escolas investigadas.

A noção de discurso em Foucault (2002), como práticas que inventam o que definem, é utilizada para fazer as articulações entre os sujeitos e as práticas discursivas³. Nesta perspectiva, o sujeito vai sendo constituído por diferentes práticas discursivas e campos de saber, passando a agir segundo o que está na “ordem do dia” no campo discursivo.

O arranjo que foi sendo elaborado a partir dos enunciados obtidos das informações foi organizado em dois eixos, como uma forma didática de apresentar a discussão, pois estes eixos não existem de forma estanque e separada, quais sejam: *possibilidades para a educação inclusiva na escola; limites para o processo de educação inclusiva.*

POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA

Este conjunto de práticas discursivas indica possibilidades que, na visão das professoras participantes, viabilizam o processo inclusivo nas escolas investigadas. É possível organizar estas possibilidades em dois planos: no plano do apoio pedagógico e suporte estrutural; no plano das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Apoio pedagógico e suporte estrutural

Neste eixo são evidenciados tipos de apoio que as professoras consideram relevantes para o processo inclusivo e que são percebidos por elas no dia-a-dia. No aspecto pedagógico, duas professoras de diferentes escolas apontam o apoio de outros profissionais que atuam na escola como fator que contribui para sua prática, sendo da área pedagógica, da equipe diretiva, ou de fora da escola. Outro fator apresentado relaciona-se à possibilidade de conhecer o histórico do aluno de inclusão, como um facilitador da prática. Também é citada a contribuição de um centro de atendimento especializado que atende o aluno semanalmente, bem como a oferta de curso de Libras por parte da Secretaria de Educação.

Em relação ao aspecto estrutural, evidencia-se o transporte do aluno para participar de atendimentos especializados e/ou tratamento clínico. Quanto à adaptação física, duas professoras, referindo-se a diferentes escolas, indicam a existência de rampas. Uma delas exemplifica o banheiro adaptado como fator que possibilita a inclusão. Também é reconhecido o incentivo financeiro para professores que atuam na educação inclusiva. É

³ Embora exista a diferença entre práticas discursivas e não-discursivas, será utilizado o termo práticas discursivas que abrange tanto as discursivas quanto as não-discursivas e não se reduz ao ato de fala (VEIGANETO, 2003).

citada a diversidade de inteligências que convivem e avançam com aqueles que apresentam dificuldade, tanto na área da aprendizagem, quanto comportamental.

Estas práticas denotam movimentos muito válidos para práticas inclusivas. Mas, entendendo que os sistemas de ensino devem organizar as propostas de educação inclusiva (BRASIL, 2008), mais caracterizam-se como ações pontuais, pouco articuladas com uma proposta de escola, ou de sistema de ensino.

A adequação física é mais lembrada quando trata-se do acesso com rampas e banheiro. No entanto, acessibilidade significa muito mais. Abrange o acesso a materiais didáticos, a livros, boa iluminação, aos equipamentos tecnológicos, às diferentes estratégias pedagógicas, enfim, a tudo que promove aprendizagem. Estas adequações são adaptações curriculares que, na perspectiva discutida por Carvalho (2010), implica em recursos técnicos e materiais, bem como na remoção de barreiras arquitetônicas. São meios de acesso ao currículo.

As relações estabelecidas no cotidiano escolar

Como uma possibilidade para a inclusão escolar, um aspecto destacado foi a convivência entre os pares. É entendido que, embora haja prática discriminatória, a convivência de crianças com diferentes realidades promove atitudes mais justas e solidárias que contribuem para o processo inclusivo na sociedade. É importante atentar para o fato de que não basta estar na escola, na condição de aluno, para que todos tenham seus espaços reconhecidos. Importa sim, pensar que a escola é espaço de tensão constante, mas deve ser um processo que não obscureça as singularidades.

Carvalho (2010) argumenta que em um espaço inclusivo de fato, todos são bem vindos, valorizados como sujeitos de potencialidades, com direito de aprender. Por outro lado, chama atenção para o foco na aprendizagem. Afirma que “a educação escolar consiste na apropriação da cultura humana traduzida sob a forma de conhecimentos, artes, ciências, tecnologias, crenças e valores que contribuir para a autoprodução do homem como ser histórico” (CARVALHO, 2010, p. 49).

Sobre estas relações, proponho uma análise numa outra direção, que é pertinente, sob a compreensão da governamentalidade proposta por FOUCULT (2008), como conjunto e práticas de condução e condutas. Segundo Lopes (2009), são práticas segundo regras que num contexto neoliberal, levam a todos a permanecer no jogo econômico, no qual os sujeitos são posicionados dentro de uma rede de saberes, onde não é permitido ninguém ficar de fora, portanto, todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações

“que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado” (LOPES, 2009, p.110). São formas de regular a população, de educar a população para condições de sustentabilidade, na articulação entre Estado e mercado. Neste contexto, a inclusão escolar e social pode estar na mesma lógica em que todos devem jogar no jogo.

LIMITES PARA O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este conjunto de práticas apresenta colocações das professoras acerca das dificuldades enfrentadas para que a educação inclusiva se efetive em suas escolas. Em algum momento todas as participantes manifestaram algum aspecto relevante que vem dificultando o processo de educação inclusiva nas suas escolas. A partir das necessidades que foram sendo capturadas no exercício analítico, foi possível organizar as recorrências em três planos: no plano da formação docente; no plano da acessibilidade e dos recursos pedagógicos; no plano do auxílio na sala de aula e do apoio de uma equipe multidisciplinar.

Formação docente

Todas as professoras participantes manifestam a necessidade de mais formação/qualificação, seja em serviço, seja em cursos externos, que lhes auxilie na prática da educação inclusiva. Há também a alegação da ausência ou da pouca discussão sobre a prática inclusiva nos cursos de formação que realizaram (magistério, graduação), o que acarreta no não “preparo adequado” para atuar na educação inclusiva.

Uma professora entende que deveria ser criado um grupo de professores em cada escola que recebesse qualificação para atender os alunos de inclusão, de modo que somente nos momentos de recreação deveria integrar. Neste sentido, coloca-se contrária à inclusão. Com esta colocação, é evidente a ausência de uma reflexão, de uma discussão acerca da educação num sentido amplo e da educação inclusiva, uma vez que se esta fosse uma prática, a discussão seria e outra ordem, não o fato de se colocar contra ou a favor da inclusão. Carvalho (2010) chama atenção que somada à ideia da desatualização em que professoras se encontram, está o sentimento de desvalorização e por conseqüência, a insatisfação, o que prejudica o processo inclusivo.

Neste sentido, parece haver um desconhecimento das atuais discussões e da atual política que prevê que os sistemas de ensino assegurem a inclusão escolar de alunos com NEE. Entende-se que a prática inclusiva tem desencadeado tensionamentos nas instituições de

ensino, mas entende-se também que não é uma questão de ser contra ou a favor. Baptista (2011) chama atenção que apesar das contínuas mudanças, temos tendência à manutenção dos estados pautados em antigos parâmetros.

Acessibilidade e recursos pedagógicos

Referindo-se à falta de adaptação física, três professoras indicam que nas suas escolas não existe adaptação para a acessibilidade, apontando a falta de rampas e banheiros. Não são citadas outras adaptações físicas em corredores e pracinha, materiais adaptados em sala de aula e de recursos.

Acessibilidade significa um conjunto de ações para promover o acesso, a permanência e a efetiva participação dos alunos (BRASIL, 2008). São ações que envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos (CARVALHO, 2010).

Promover acesso e permanência garantindo aprendizagem é uma preocupação constante dos sistemas de ensino que vêm tentando implementar ou incrementar uma proposta na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de uma prática complexa que demanda muito mais que adaptações físicas. Envolvem aspectos desde as práticas de gestão, recursos financeiros, parcerias, formação de professores, criação de espaços para atendimento educacional especializado, tecnologias, adaptações curriculares, planos de trabalho, até as práticas pedagógicas em nível de sala de aula.

Auxílio na sala de aula e apoio de equipe multidisciplinar

A falta de apoio de profissionais especialistas e de auxílio no cotidiano foi outro fator apontado pelas professoras como limitador à educação inclusiva. A ausência de alguém para quem possam encaminhar alunos e trocar experiências é um fator colocado. Por exemplo, duas professoras citam a necessidade de alguém para auxiliar na sala de aula para melhorar a prática com aluno de inclusão, pois às vezes, não sabem se atendem ao aluno de inclusão ou ao restante da turma. Destacam também a necessidade de profissional para orientar e auxiliar nas questões comportamentais, com aqueles alunos que não conseguem permanecer com a turma, a exemplo de um aluno com diagnóstico de autismo. Uma professora aponta necessidade de uma equipe que apóie e oriente para o Atendimento Educacional

Especializado. Além destes fatores é assinalada a necessidade de apoio das entidades, do poder público, assim como a necessidade de combater ao preconceito.

É muito comum ouvir apelos de professores nas escolas por mais apoio, seja pedagógico, seja de recursos humanos ou materiais. Além destes aspectos, outros fatores contribuem para agravar a situação. Carvalho (2010), em sua análise sobre os sistemas de ensino de um modo geral, aponta o caso de turmas numerosas com aluno de inclusão e sem auxílio, dos baixos salários das condições de trabalho. Segundo esta autora, o apoio deve começar pelos órgãos gestores dos sistemas educacionais, mas é também importante que o coletivo de uma escola se organize para discutir, ressignificar e implementar práticas inclusivas.

Em algumas vezes parece haver um descompasso entre a política educacional e as práticas pedagógicas. Baptista (2011) chama atenção para a cisão criada entre a política e a pedagogia, quando a diretriz é tomada como manual de práticas uniformes em vez de um possível caminho. Uma proposta inclusiva precisa ser pensada no seu aspecto processual, compreendendo que os alunos com NEE ou não, são constituídos na história, não sendo a deficiência um demarcador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre os conjuntos discursivos descritos e analisados possibilita fazer algumas colocações, sem o intuito de oferecer padrões e preceitos, mas com objetivo de contribuir para que os sistemas de ensino possam pensar as práticas locais.

Conforme já anunciado, a análise foi organizada em dois eixos de modo a discutir as *possibilidades para a educação inclusiva na escola e os limites para o processo de educação inclusiva* na visão das professoras pesquisadas. Trata-se de uma abordagem que foi possível a partir do contexto pesquisado, não podendo ser tomado como generalizante.

As possibilidades para a educação inclusiva, no contexto da investigação, são colocadas em torno das práticas de apoio pedagógico à escola, do suporte estrutural, em termos de transporte e estrutura física, bem como das relações estabelecidas no cotidiano escolar que podem promover atitudes mais justas e solidárias.

Quanto apoio pedagógico e suporte estrutural, a análise aponta para uma prática de ações pontuais, não vinculadas a uma proposta ou política de um sistema de ensino, ficando esta prática a cargo de cada professor.

Em relação aos limites para o processo de educação inclusiva, a pesquisa indica a necessidade de se implementar mais espaços de formação continuada de docente, de articular uma proposta que contemple a acessibilidade e as adaptações necessárias em termos de recursos pedagógicos, assim como o apoio de uma equipe multidisciplinar.

Diante de tais questões, entende-se que há necessidade de uma reflexão por parte das comunidades escolares, no sentido de ressignificar as políticas educacionais, pensando-as localmente, no seu aspecto processual e histórico

Neste sentido, é fundamental que os sistemas reavaliem seus projetos políticos pedagógicos, que possam colocar em prática o que acreditam a partir de um processo de reflexão e não por decreto, sob forma de documento. Uma das formas mais imediatas de isto acontecer é através da formação continuada. Esta, por sua vez, necessita ter espaço garantido.

Entendendo que as políticas e práticas inclusivas não estão livres das práticas de dirigir/conduzir os outros, no sentido de constituir formas de vida, o processo de educação inclusiva que vem ganhando novos contornos com o passar dos anos, precisa ser analisado neste processo. Por exemplo, é cada vez mais distante a defesa de classes especiais, de escolas especiais, como era uma prática não muito antiga. Evidencia-se que a força do discurso da educação inclusiva faz com que as condutas sejam governadas, não por um governo, mas pela sociedade, por si mesmo. São técnicas próprias da governamentalidade, pois uns agem sobre a possibilidade de ação dos outros.

REFERÊNCIAS

- BAUMANN, Zigmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BAPTISTA, Cláudio R., Inclusão, Imagens deslizantes e cotidiano escolar. In: MORAES, Salete C. de. (org.). **Educação Inclusiva: diferentes significados**. Porto Alegre: Evangraf, 2011.
- BRASIL. CASA CIVIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/1990. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172/2001. Brasília, 2001.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 10.845. **Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência**. 05 de março de 2004.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL.MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial no Brasil na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **A ordem do discurso**. 8. ed. Petrópolis: Edições Loyola, 2002.

LOPES, Maura C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, Mo. D. (orgs.) **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2009.

LÜDKKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar. O que é? Por que? Como fazer?** SP. Ed. Moderna, 2003.

PASSERINO, Liliana M. Salas de Recursos, Tecnologias Assistivas e Processos de Inclusão Escolar a partir da perspectiva sócio-histórica. In: MORAES, Salete C. de. (org.). **Educação Inclusiva: diferentes significados**. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **As ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SILVEIRA, Sheila Torma. Aceleração e enriquecimento: propostas de atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: MORAES, Salete C. de. (org.). **Educação Inclusiva: diferentes significados**. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Tradução, Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEZZARI, Mauren L. A longa e difícil trajetória das pessoas com deficiência intelectual. In: MORAES, Salete C. de. (org.). **Educação Inclusiva: diferentes significados**. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva. In: MORAES, Salete C. de. (org.). **Educação Inclusiva: diferentes significados**. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.