

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

DANIELE APARECIDA DA SILVA

**INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM CONTEXTO ESCOLAR
POR ATORES SOCIAIS DA ESCOLA**

Abril
2009

DANIELE APARECIDA DA SILVA

**INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM CONTEXTO ESCOLAR
POR ATORES SOCIAIS DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade
Federal da Paraíba para a obtenção do título de Mestre
em Psicologia Social.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima
Fernandes Martins Catão

FOLHA DE APROVAÇÃO

Daniele Aparecida da Silva

Inclusão Social de Alunos com Necessidades

Educacionais Especiais em Contexto Escolar por Atores

Sociais da Escola.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

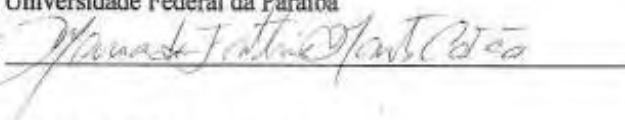
Aprovada em:

Banca Examinadora

Profª. Drª. Maria de Fátima Martins Catão

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

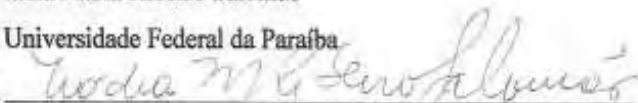
Assinatura:



Profª. Drª. Nádia Maria Ribeiro Salomão

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

Assinatura:



Profª. Drª. Adélia Augusta Souto de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Assinatura:



Abril
2009

S586i *Silva, Daniele Aparecida da Silva.*

Inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais em contexto escolar por atores sociais da escola/ Daniele Aparecida da Silva. - - João Pessoa: UFPB, 2009.

158f.

*Orientadora: Maria de Fátima Fernandes Martins Catão.
Dissertação (Mestrado) – UFPB /CCHLA.*

1.Psicologia social. 2.Educação Especial. 3.Educação inclusiva.

*UFPB/BC
316.6(043)*

CDU:

DEDICATÓRIA

À minha família, pelo amor, carinho e compreensão no decorrer da realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir esta realização.

À Profª. Drª. Maria de Fátima Martins Catão, pela sua incansável paciência e dedicação, contribuindo para meu desenvolvimento científico e intelectual.

À Profª. Drª. Nádia Maria Ribeiro Salomão, pela sua dedicação em contribuir com o seu conhecimento para a produção desta pesquisa.

À Universidade Federal da Paraíba, pela oportunidade de realização deste curso de Mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, responsável pelo financiamento desta pesquisa.

Aos meus pais, pelo amor, carinho e confiança em todos os momentos de nossas vidas.

Ao meu irmão Robson, por estar presente nos momentos difíceis com todo o carinho e apoio na produção desta pesquisa.

Ao meu namorado Gleryston, pelo amor e palavras de incentivo que me faz seguir mais confiante nos momentos difíceis da vida.

Aos meus avós, sobre os quais as palavras não são capazes de expressar o amor que sinto por eles.

Ao meu amigo Erickson, por todo o carinho e incentivo de uma amizade sincera.

A Siomara, Soraya, Ytammara, Fátima, Edna, Heriberto, Regina e Melissa, por acreditarem na realização desse sonho.

Ao meu afilhado Geovanne, por existir e dar mais alegria à minha vida.

A todos os professores que contribuíram de forma marcante para o meu crescimento como estudante e, acima de tudo, como pessoa.

A todos os meus familiares, profissionais de apoio e amigos que participaram comigo neste caminhada.

“O outro que fala e pensa, meu objeto, portanto, não fala e pensa como eu. Se não, não seria meu objeto. Mas devo falar e pensar como ele, pois eu digo e penso alguma coisa, na verdade, daquilo que lê diz e pensa. Se não, não seria meu objeto, nem o seu, nem o de ninguém. Sem este jogo de diferença e de identificação não teria ciência sobre aquilo que quero conhecer”.

(Marie-Jeanne Borel)

RESUMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, representa uma alternativa viável para a inclusão social dessa parcela da população historicamente excluída dos seus direitos de cidadãos. Contudo, sabe-se das reais condições enfrentadas por aqueles que defendem e atuam dentro da proposta de inclusão social. **Objetivo:** É propósito deste estudo, analisar os significados da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano da escola, pelos atores sociais que circulam neste tipo de instituição. **Metodologia:** Foi realizada pesquisa de campo do tipo etnográfica, com aplicação de observação participante e entrevistas semi-estruturadas, numa escola regular do ensino fundamental, localizada na cidade de João Pessoa-PB. O critério adotado para o recorte da escola foi o maior número de alunos matriculados com necessidades educacionais especiais, em comparação às outras escolas de ensino regular da mesma cidade. Participaram da pesquisa 99 atores sociais, 15 alunos com necessidades e 55 alunos sem necessidades educacionais especiais, 10 professores e 19 pessoas da administração da escola. Utilizou-se na análise de dados a análise de conteúdo temática de base lexical e contextual com apoio do sistema ALCESTE de análise de dados textuais. **Resultados:** A análise realizada aponta para quatro significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais capturados pela observação participante no contexto da escola com professores, pessoal administrativo e de apoio: Direito à Escola Comum com 33,33%; Planejamento Escolar e Inclusão com 29,17%; O que é Exclusão/Inclusão Social? Com 16,67%; Comprometimento: Escola e Família com 20,83%. Os significados da inclusão por alunos com necessidades educacionais especiais capturados pela entrevista semi-estruturada com os próprios alunos com necessidades especiais, configuraram-se em seis significados: o significado que obteve maior percentual foi Sofrimento Ético-Político (33,33%), seguido pela Preservação de Si

(19,44%), Eu e o Outro com (16,67%) ocupa o terceiro lugar, Bons e Maus encontros: Aproximação e Afastamento (11,11%), em quarto lugar; Igualdade e Diferença (10,19%), em quinto lugar, Criança Normal que Brinca e Estuda (9,26%). Quanto aos alunos sem necessidades educacionais especiais configuraram pela entrevista semi-estruturada a inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais como Igualdade e Diferença (72,29%), seguindo-se pelo significado, Criança que Brinca e Estuda (11,75%), Família e Cotidiano (8,73%) e Exclusão pela Pobreza (7,23%). Conclui-se que os significados da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais colocam-se como indicadores para a reflexão continua do que é inclusão em contextos escolares, evidenciada pelos que vivenciam nas mais diferentes formas, essa situação no cotidiano.

Palavras-chave: exclusão/inclusão; ser humano com necessidades educacionais especiais; significados do cotidiano.

ABSTRACT

The inclusion of students with special educational needs in the regular education system represents a viable alternative for social inclusion of this population segment which is historically excluded of its rights as citizens. However the real conditions faced by those who defend and act supporting the proposal of the social inclusion are well known. **Objective:** The purpose of this study is to analyse the meanings of social inclusion of students with special educational needs in school's daily life, by the social actors that belongs to the institution. **Methodology:** A field research has been done, the ethnographic type of it, with participating observation and semi-structured interviews at a regular school of fundamental education, located in Joao Pessoa, state of Paraiba, Brazil. The adopted criteria for the school picking was the highest number of enrolled students with special educational needs compared to other schools in the same city. Ninety-nine social actors participated in the research, besides fifteen students with special educational needs, fifty-five students without it, ten teachers and nineteen employees of school administrative staff. For data analysis the theme content analysis in lexical and contextual basis was used with support of the ALCESTE system for textual data analysis. **Results:** The analysis points towards four meanings for the social inclusion of students with special educational needs studied through participating observation in the context of school with teachers and administrative staff: Right to Regular Education-33.33%; Educational Planning and Inclusion-29.17%; What's Social Exclusion/Inclusion?-16.67%; Commitment: School and Family-20.83%. The meanings of inclusion for students with special educational needs obtained by semi-structured interviews with the special needs students themselves made arise six meanings: the larger percentage was Ethic-Political Suffering (33.33%), followed by Preservation of Oneself (19.44%), Me and the Other (16.67%) in third place, Good and Bad

Meetings: Approximation and Removal (11.11%), in fourth place; Equality and Difference (10.19%), in fifth place; Normal Child who studies and Play (9.26%) finally. As for the students without special educational needs, using the semi-structured interviews, the obtained meanings for inclusion of students with special needs were: Equality and Difference (72.29%), followed by Child who studies and Play (11.75%), Family and Daily Life (8.73%) and Exclusion by Poverty (7.23%). We conclude that the meanings for inclusion of students with special educational needs pose as indicators for continuous thinking on what inclusion means in educational contexts, shown by those who experience this situation in the most varied forms in daily life.

Keywords: Exclusion/inclusion; human being with special educational needs; daily life meanings.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

LISTA DE FIGURAS

RESUMO	VIII
--------	------

ABSTRACT	X
----------	---

APRESENTAÇÃO	4
--------------	---

CAPÍTULO I

Inclusão Social de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais em Contexto Escolar	7
---	---

CAPÍTULO II

Perspectiva Conceitual do Estudo	16
----------------------------------	----

2.1 Sujeito/Significados e Exclusão/Inclusão Social: Uma construção psico-sócio-histórica	16
---	----

2.2 Sociedade, Escola e Políticas Públicas: Mediadores da inclusão social	25
---	----

2.3 Necessidades Educacionais Especiais	35
---	----

OBJETIVOS

Objetivo Geral	38
----------------	----

Objetivos Específicos	38
-----------------------	----

CAPÍTULO III

Procedimentos Metodológicos	40
-----------------------------	----

3.1 Local de Pesquisa	40
-----------------------	----

3.2 Participantes	41
-------------------	----

3.3 Instrumentos e Procedimentos	45
----------------------------------	----

3.3.1 Pesquisa do Tipo Etnográfica e Observação Participante	47
--	----

3.3.2 Entrevista Semi-Estruturada em Profundidade	49
---	----

3.4 Procedimentos de Análise dos Dados	50
--	----

3.4.2 A Análise de Conteúdo Categorical Temática	51
3.4.3 O Sistema ALCESTE	52
3.4.3.1 O Plano da Análise com Utilização do Sistema ALCESTE	55
CAPÍTULO IV	
Inclusão Social: Mapeamento da classificação das necessidades educacionais especiais e significados configurados por atores sociais da escola	56
4.1 Implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade em João Pessoa-PB	58
4.2 Mapeamento das Classificações das Necessidades Educacionais Especiais e das Escolas Regulares do Ensino Fundamental da Cidade de João Pessoa-PB: Resultados e discussão	59
4.3 A Escola Regular de Ensino Fundamental Pesquisada	64
4.3.1 Identificação Organizacional	64
4.4 Significados da Inclusão Social de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais Capturados pela Observação Participante por Diretores, Professores, Técnicos e Auxiliares da Escola	67
4.5 Significados da Inclusão Social de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais Capturados por Professores	82
CAPÍTULO V	
Inclusão Social em Contexto de Escola Regular do Ensino Fundamental: Por alunos com e por alunos sem necessidades educacionais especiais	97
5.1 Significados da Inclusão Social Configurados Por Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais: Resultados e discussão	98
5.2 Significados da Inclusão Social Configurados Por Alunos Sem Necessidades Educacionais Especiais: Resultados e discussão	121
CAPÍTULO VI	
Inclusão Social de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais Em Contexto Escolar por Atores Sociais da Escola	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Proximidade/distância entre as classes que retrata os significados da inclusão social por alunos com necessidades educacionais especiais	120
Figura 02 - Proximidade/distância entre as classes que retrata os significados da inclusão social por alunos sem necessidades educacionais especiais	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais por variáveis bio-demográficas	42
Tabela 02 – Distribuição dos alunos sem necessidades educacionais especiais por variáveis bio-demográficas	43
Tabela 03 – Distribuição dos professores por variáveis bio-demográficas	44
Tabela 04 – Mapeamento da classificação das necessidades educacionais especiais e das escolas inclusivas da cidade de João Pessoa-PB (2006)	60
Tabela 05 – Número de alunos matriculados por turma no ano letivo de 2007	66
Tabela 06 - Distribuição das Unidades de Contexto Elementar (UCE) dos significados da inclusão social capturados pela análise da observação participante do contexto da escola	68
Tabela 07 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar (UCE) dos significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais por professores	84
Tabela 08 – Significados da inclusão social capturados por diretores, professores, técnicos e auxiliares pela observação participante e pela entrevista semi-estruturada com os professores	95
Tabela 09 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar (UCE) dos significados da inclusão social configurados por alunos com necessidades educacionais especiais	100
Tabela 10 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar (UCE) dos significados da inclusão social configurados por alunos sem necessidades educacionais especiais	122
Tabela 11 – Significados da inclusão social configurados por alunos com necessidades educacionais especiais e por alunos sem necessidades educacionais especiais	133

APRESENTAÇÃO

As últimas décadas foram marcadas pela intensificação de movimentos sociais e políticos governamentais que favoreceram a prática inclusiva em todos os segmentos da sociedade. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular representa uma alternativa viável para a inserção social dessa parcela da população historicamente excluída dos seus direitos de cidadãos. Contudo, sabe-se das reais condições enfrentadas por aqueles que defendem e atuam dentro da proposta de inclusão social.

A problemática da exclusão/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto das escolas está em destaque no Brasil e no mundo nos últimos anos através da promulgação de novas leis e da realização de conferências mundiais em prol dos direitos das pessoas com necessidades especiais. Sua importância se dá pela necessidade de investigar um objeto de pesquisa recente que foi marcado por toda uma história de exclusão social dessas pessoas.

A tomada de consciência da pesquisadora para a realização do estudo emergiu no convívio com tal contexto, enquanto cidadã e profissional, além das experiências acadêmicas voltadas para o desafio da inclusão social de pessoas com necessidades especiais. Deste modo, pretende-se analisar os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais em contexto escolar, configurados por quatro segmentos da escola: pelos alunos com necessidades educacionais especiais; pelos alunos sem necessidades educacionais especiais; pelos professores, diretores, professores, técnicos e auxiliares da escola.

Este estudo remete a uma constituição psico-sócio-histórica de sujeito e significados, configurados no contexto de desigualdade social. Analisa-se e indaga-se sobre a constituição

do saber e dos afetos e a reflexão da realidade vivida de exclusiva/inclusão, a qual emerge dos significados elaborados pelos atores sociais da escola.

A pesquisa foi realizada na cidade de João Pessoa-PB com o intuito de analisar os desafios e avanços do processo de inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola. Tendo em vista a relevância da prática significativa dos atores sociais que compõem a escola: os próprios alunos com necessidades educacionais especiais, alunos sem necessidades educacionais especiais, professores, diretores, técnicos e auxiliares da escola.

Este estudo está dividido em quatro capítulos: O primeiro capítulo traz a problematização do objeto de estudo, ou seja, a inclusão social de alunos com necessidades especiais em contexto escolar ao longo da história; as primeiras práticas de assistência às pessoas com deficiências no Brasil; a terminologia atualmente utilizada; as políticas inclusivas mais recentes. Também, são feitas algumas indagações sobre o objeto de estudo.

O segundo capítulo trata da base conceitual do estudo: o sujeito, os significados e a exclusão/inclusão social dentro de uma perspectiva psico-sócio-histórica; a sociedade, a escola e políticas públicas como mediadoras da inclusão social; e as necessidades educacionais especiais.

Em seguida, são apresentados os objetivos do estudo que estão divididos em objetivo geral e objetivos específicos. O capítulo três aborda o local de pesquisa; participantes do estudo; instrumentos e procedimentos; procedimentos de análise dos dados e o sistema ALCESTE.

O quarto capítulo apresenta o mapeamento das classificações das necessidades educacionais especiais e das escolas de ensino fundamental da cidade de João Pessoa-PB e os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais pelo

segmento administrativo, de apoio a escola, apresentando os resultados da análise da observação participante e das entrevistas com os professores.

O quinto capítulo apresenta os significados da inclusão social configurados por alunos com necessidades educacionais especiais e por alunos sem necessidades educacionais especiais. No último, são analisados os significados da Inclusão Social de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais em Contexto Escolar por Atores Sociais da Escola. Sendo assim, são analisadas as relações entre os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais em contexto escolar configurados pelos atores anteriormente postos e com base nisso a criação de proposição de indicadores da qualidade inclusiva de políticas públicas e de intervenção referente à escola, família, cultura; orienta-se, ainda, o planejamento de práticas psicossociais de enfrentamento da exclusão/inclusão social.

CAPÍTULO I

INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM CONTEXTO ESCOLAR

Historicamente a escolarização foi caracterizada como privilégio de grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo exclusão/inclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo os alunos com necessidades educacionais especiais indivíduos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

O movimento mundial pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa dos direitos de todos os alunos conviverem juntos, aprendendo e participando da escola sem nenhum ato de discriminação. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008,

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 (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008)

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nas escolas evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço de suma importância no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos pontos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais deve ser repensada, tendo em vista uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008)

Os avanços no processo de inclusão social de crianças com necessidades educacionais especiais dependem do interesse político, legislativo e da própria população. Segundo Habermas (2003) uma sociedade democrática precisa garantir direitos individuais e coletivos, incluindo os direitos das crianças com necessidades educacionais especiais, nos quais os discursos precisam ser realizados, na medida do possível, sem interferência de violência ou de ideologia, bem como que não haja a negação de direitos que permitam as condições materiais e culturais para a inserção de cada sujeito na produção do discurso. Para o autor, a igualdade deve ser concebida como um procedimento de inclusão formal e material presente nos discursos de justificação e aplicação das normas e o direito só é legitimado quando se assegura mecanismos de igualdade de participação dos sujeitos na sua produção, de modo que estes se percebam, ao mesmo tempo, como destinatários e autores dos próprios direitos.

Só garantindo a igualdade de direitos uma sociedade pluralista será compreendida, também, como uma sociedade democrática. Deste modo, numa sociedade democrática o pluralismo é exercitado através da convivência de diversos projetos de vida realizados por todos os cidadãos, na medida do possível (Habermas, 2003).

No tocante à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, o princípio de igualdade lhes garante o direito de conviver e aprender com os demais alunos, com igualdade de oportunidades e sem qualquer tipo de discriminação em quaisquer circunstâncias.

Neste sentido, percebe-se que a idéia de inclusão escolar vem ampliando-se nas últimas décadas graças ao aprimoramento de leis nacionais (Decreto-lei n. 8069, de 13 de junho de 1990; Decreto-lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996) e, especialmente, à ênfase dada a este movimento pelos órgãos internacionais (*Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 10 de dezembro 1948; *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*, de 7 a 10 de junho de 1994). No entanto, a história revela um passado impiedoso com as pessoas que nasciam com alguma característica diferente do padrão de normalidade da época.

Segundo Walber e Silva (2006) desde a pré-história existiam evidências de que as pessoas com algum tipo de malformação congênita ou adquirida eram rejeitadas e eliminadas de algum modo. Esta prática de eliminação compulsória manteve-se em exercício em diferentes sociedades até o século IV com a ascensão do Cristianismo. A partir de então qualquer pessoa, criança ou adulta, passou a ser concebida como “filho de Deus”, mas pessoas com deficiências, loucos e criminosos supostamente estariam possuídas pelo demônio sendo punidas por Deus e excluídas da vida em sociedade (Walber & Silva, 2006).

Walber e Silva (2006) afirmam que o caráter demoníaco das pessoas com necessidade especiais foi gradativamente rejeitado, dando lugar às primeiras práticas assistencialistas. O fator determinante para um sujeito receber a assistência estava no seu pertencimento à comunidade e na inaptidão para o trabalho. Conseqüentemente para a prática assistencial especializada a este segmento da população surgiram instituições como asilos, orfanatos, hospitais e hospícios

No dizer de Mendes (2006) no século XVI iniciou-se a prática da educação especial por médicos e pedagogos que acreditavam ser possível educar pessoas vistas na época como ineducáveis. Mesmo centrados no aspecto pedagógico os professores desenvolviam as atividades com bases tutoriais em asilos e manicômios, onde eram tratados os indivíduos considerados desviantes, na justificativa de proporcionar um melhor tratamento e proteção a eles, além de proteger a sociedade contra os “anormais”.

A análise do problema social da exclusão/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas exige uma contextualização histórica e neste percurso é necessário destacar as mudanças advinda da ascensão do capitalismo e da modernização.

Com a ascensão do capitalismo por volta do século XVIII e XIX a humanidade passa a vivenciar uma nova fase de transformação das relações sociais influenciada pelo processo de industrialização, concentração de riquezas, liberalismo e individualismo. A revolução industrial modificou o modo de produção, substituindo a mão-de-obra humana pela máquina e fazendo com que os homens e mulheres não passassem de reproduções mecânicas (Marshall, 1940). A modernidade do século XIX é percebida através da nova paisagem que se configura, na qual tem lugar as fábricas automatizadas, cidade que cresceram do dia pra noite, Estados cada vez mais fortes, movimentos sociais de massa, um mercado mundial em crescente expansão capaz de tudo, exceto solidez e estabilidade.

Como destaca Catão (1994), para os defensores do capitalismo a supremacia da divisão do trabalho, da especialização das tarefas, da hierarquia, foi indispensável para que se elevasse a produção e o lucro das fábricas. No entanto, o modo de produção capitalista ultrapassou as fábricas levando suas ramificações para outras esferas sociais, tais como os hospitais, penitenciárias, o serviço público, o comércio, as associações, os sindicatos, as universidades e as escolas, moldando esses estabelecimentos e profissionais de acordo com suas fundamentações e princípios de controle e disciplinarização, na busca da produtividade,

da diminuição dos gastos, da divisão e especialização do trabalho e garantia do controle de tempo do trabalhador graças à noção de “tempo útil” que foi gradativamente introjetada nos indivíduos dentro das relações trabalhistas.

A configuração do sistema capitalista de produção e respectivas mudanças processadas no quadro de relações sociais e trabalhistas que caracterizaram este modo de produção, refletem sobre as relações de exclusão/inclusão social e o tratamento dado às pessoas com necessidades especiais neste contexto.

No século XIX e início do século XX havia uma necessidade de controlar as pessoas com necessidades especiais em instituições segregacionistas devido a mudanças sociais, políticas e econômicas, como, por exemplo, os Estados Unidos que estavam passando do modelo agrícola para o modelo industrial, o que tornou fundamental a participação das escolas neste processo, para a criação de uma força de trabalho alfabetizada e disciplinada (Stainback e Stainback, 1999). Nessas circunstâncias, as escolas eram responsáveis pela preparação dos alunos para o trabalho nas indústrias e posicionavam-se no sentido de que os alunos com necessidades educacionais especiais não possuíam habilidades capazes de atender às exigências escolares, além da sua presença em sala de aula prejudicar o rendimento dos outros alunos. Daí o surgimento das escolas e instituições especiais com propósito de atendimento às necessidades educacionais desses alunos. “Durante o século XX, estas instituições consolidaram-se em número e seu principal resultado foi o controle e não a assistência” (Stainback & Stainback, 1999, p. 28).

Para Laplane (2006) o período pós-guerra favoreceu o crescimento econômico, incorporando a classe trabalhadora à cidadania e a entrada das mulheres no mercado de trabalho como o reflexo de uma nova era inclusiva e conformista. Porém, este modelo econômico configura uma sociedade individualista e excludente, mediante a transformação e separação dos mercados de trabalho e o aumento do desemprego. Diante dos interesses

econômico e político de tal sistema, a era moderna implementou o controle das minorias para não ameaçarem os valores postos pelo sistema em vigor, estendendo esses princípios à educação das pessoas com necessidades especiais, consideradas demonizadas e capazes de romper a ordem, a busca pela homogeneidade e a competitividade do sistema capitalista (Laplane, 2006).

Nesta mesma época inicia-se a disciplinarização que predomina até os dias de hoje nos países ocidentais, na qual se valoriza a hierarquia dos sujeitos e dos saberes na escola prejudicando o desenvolvimento de muitos alunos. Alguns estudiosos (Pan & Faraco, 2005; Moreira & Candau, 2003) atribuem à modernidade a invenção do padrão de normalidade para identificar as pessoas produtivas socialmente, separando-as das pessoas consideradas “incapacitadas” para o convívio em sociedade. Portanto, o conceito de “normal” e “anormal” não existem por sua própria natureza, são criados historicamente. Os sinais de anormalidade encontram-se visíveis no corpo e são passíveis de classificações e especificações quanto às características do sujeito que servem para incluí-lo e controlá-lo numa determinada patologia e deficiência, diferenciando-o de outros grupos (Pan & Faraco, 2005).

Segundo Catão (2005) percebe-se que, ao longo da história, as marcas deixadas pelas práticas exclusivas manifestadas em muitas esferas sociais indicam a ausência de compromisso ético com a humanidade e com os princípios que regem a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos votada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1948. A Declaração conjuga o valor de liberdade ao valor de igualdade, pois assume que não há liberdade sem igualdade, bem como não há igualdade sem liberdade. Neste sentido, o respeito à diversidade humana é o principal mecanismo para o alcance da universalidade dos direitos humanos.

Esta declaração divulgou o princípio de que *“todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos*

outros com espírito de fraternidade”; “todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1975, retoma os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e proclama que todas as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos fundamentais de viverem dignamente com suas famílias, assim como seus concidadãos; de participarem de atividades sociais, criativas e recreativas; não serem submetidas a tratamento diferencial além do recomendado por sua condição ou necessidade de recuperação e nem a qualquer ato de exploração, discriminação ou abuso.

Abenhaim (2005) acredita que com o final do século XX, marcado pela globalização mundial e o aumento da interdependência entre as nações no campo político, econômico, científico, cultural e ambiental, surgiu a necessidade de aproximação entre os povos mesmo com grandes dificuldades na convivência e aceitação da diversidade humana. Em decorrência desse fenômeno, a Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) elegeu a Educação como o eixo articulatório na tentativa de diminuir a diferença existente entre os povos, comprometendo-se a propiciar discussões sobre a necessidade de universalizar a educação básica. Nessa perspectiva, a Unesco realizou grandes Conferências Mundiais durante a década de 90 com o intuito de favorecer o desenvolvimento de políticas públicas que garantissem o direito à educação para todas as pessoas (Abenhaim, 2005).

O diálogo concernente às pessoas com necessidades especiais recebeu maior atenção dos governantes durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizado em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha (Declaração de Salamanca, 1994). Neste encontro proclamou-se que todas as crianças têm direito à educação na rede regular de ensino, dando-lhes condições para manterem o nível de aprendizado adequado, respeitando

suas características, habilidades e necessidades de aprendizagem particulares. Também foi definido como responsabilidade dos governos dar prioridade política e financeira ao aprimoramento dos sistemas educacionais, tornando-os aptos para incluir todas as crianças.

Numa pesquisa realizada por Silveira e Neves (2006) sobre as concepções de pais e professores de alunos com deficiência múltipla sobre a inclusão escolar e social, os resultados indicaram que ambos acreditam na impossibilidade de se realizar a inclusão escolar do deficiente múltiplo devido às suas dificuldades, da escola de ensino regular e das crianças que fazem parte dela. No tocante à inclusão social, pais e professores consideram importantes as interações sociais para o desenvolvimento do deficiente múltiplo e percebem a inclusão social como mais relevante e viável, visto que a inclusão escolar acarreta grande sofrimento para as partes envolvidas.

Em decorrência de concepções semelhantes àsquelas mencionadas pelo estudo acima referido, verifica-se que apesar do esforço para pôr em prática os princípios da inclusão ainda permanece o discurso da integração, o que não é o mesmo. Segundo Abenhaim (2005) a *integração* depende das singularidades do sujeito, da sua capacidade de adaptação para estar com os outros, podendo ou não ser aceito no grupo; e a *inclusão* propõe a inserção total do sujeito através de um esforço social para ajudá-lo no desenvolvimento de suas potencialidades. Deste modo, Stainback e Stainback (1999, p. 27) afirmam que “é simplesmente discriminatório que alunos com deficiências devam conquistar o direito ou estar preparados para serem incluídos na educação especial”. Nenhum aluno deveria passar por pré-requisitos para conviver e aprender como os outros alunos, o ensino inclusivo é um direito básico, não algo que precise ser conquistado (Stainback & Stainback, 1999).

Quando não há inclusão de qualidade no contexto escolar, torna-se difícil pensar na possibilidade de uma inclusão social digna para os educandos com necessidades especiais, em virtude das experiências adquiridas no contexto escolar que acabam gerando sofrimento por

não capacitá-lo a desenvolver seu potencial e tornar-se autoconfiante para o enfrentamento da desigualdade social na vida adulta.

A concepção de indivíduo pensante, afetivo, ativo e contextualizado precisa ser analisada em sua amplitude para a compreensão do processo de exclusão/inclusão social. O quanto os atores sociais estão implicados ou não com a educação inclusiva reflete nas relações interpessoais destes com os alunos com necessidades educacionais especiais e, conseqüentemente, nos avanços e insucessos da inclusão social.

O presente estudo propõe analisar os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais em contexto escolar por quatro segmentos/atores sociais da escola: alunos com necessidades educacionais especiais; alunos sem necessidade educacional especial; professores; diretores, técnicos e auxiliares. Indaga-se: Quais os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais em contexto escolar pelos próprios alunos com necessidades educacionais especiais? O que sabem, o que sentem, o que fazem, no cotidiano vivido de exclusões/inclusões? Quais significados sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais são elaboradas pelos atores sociais da escola? Qual a relação do que sabem, do que sentem e do que fazem sobre a inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais entre os atores sociais da escola? Quais indicadores de inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais podem favorecer a ação de políticas públicas e intervenções psicossociais no contexto escola?

CAPÍTULO II

PERSPECTIVA CONCEITUAL DO ESTUDO

2.1 Sujeito/Significados e Exclusão/Inclusão Social: Uma construção

psico-sócio - histórica

A consciência, a imaginação, a capacidade de criar, a linguagem racional, os afetos, enfim as funções psicológicas complexas do sujeito não estão presentes desde o nascimento, mas configuram-se psico-sócio-históricamente (Vigotsky 2004; 2001).

A perspectiva analítica Vigotskiana (2004, 2001) considera que tudo o que se conhece sobre o desenvolvimento psíquico indica que o seu real está nas mudanças que ocorrem na estrutura da consciência e dos significados posicionados no centro da consciência. Catão (2007) inspirada em Vigotsky, reflete que “A grande propriedade da consciência e dos significados é a de refletir sobre a realidade objetiva. Os afetos, as percepções, representações, conceitos, juízos, todos eles são imagens, reflexões da realidade objetiva” (Catão, 2007, p. 12).

Os significados como uma unidade de análise do comportamento humano capaz de incluir todas as manifestações psicológicas das mais elementares às mais complexas coloca-se como referência teórica central dos estudos de Vigotsky (2004; 2001). Não é apenas uma questão semântica ou cultural, mas implica na captura nos modos de pensar, sentir e agir do ser humano, somando-se a ele as categorias consciência e emoção para a compreensão da vida real do homem, resgatando-lhe a humanidade nas suas condições de existência e a construção deste homem de significados no enfrentamento da realidade (Sawaia, 1999; Catão, 2007).

Os significados são como fenômenos do pensamento, construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com seus semelhantes e com o mundo físico e social que vivem, e estão em constante processo de transformação e de resignificações (Catão, 2007). A capacidade de significar e configurar sentidos é uma expressão da atividade revolucionária, pois é base da liberdade, permitindo ao homem distanciar-se das imagens fornecidas pela percepção e pela sensação imediata, permitindo-lhe a atividade criadora fazendo do ser humano um ser projetado para o futuro (Sawaia, 1999).

Vigotsky (1998) reflete sobre a relação entre pensamento e linguagem, dando ênfase à noção de significado. “Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (p. 150). A palavra possui um significado que se modifica à medida que o sujeito se desenvolve e também de acordo com as diversas formas pelas quais o pensamento funciona. Tal compreensão substitui o postulado da imutabilidade das palavras ao longo dos tempos. A relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Segundo o referido autor, o pensamento passa a existir através das palavras e o ato de pensar tende a relacionar alguma coisa a outra, estabelecendo uma relação entre elas.

Neste sentido, tal processo de transformação de significados está presente nos primeiros anos de vida, no período de aquisição da linguagem, com mudanças não apenas no seu vocabulário, mas também no conhecimento que o sujeito possui sobre o mundo concreto, modificações estas advindas de sua experiência pessoal. As transformações continuam acontecendo durante todo o desenvolvimento do sujeito devido às influências dos outros, da família, da escola, bem como a partir de definições, referências e ordenações de diferentes conceitos, mediado pelo conhecimento da cultura.

Para superar a visão idealista do desenvolvimento psíquico é preciso compreender a configuração do sujeito na relação sociedade/sujeito construídas historicamente a partir das

necessidades humanas (Catão, 2007), não mais abordar o desenvolvimento psíquico como um mecanismo de adaptação do sujeito ao mundo das coisas (Facci, 2004).

O desenvolvimento humano está relacionado com a história de vida do sujeito e do meio em que vive, sem perder de vista sua singularidade, suas implicações e o modo como é afetado pelo mundo. Bock (2007) elucida que o fenômeno psicológico reflete as condições social, econômica e cultural nas quais vive o ser humano. Para compreender o mundo interno é necessário também compreender o mundo externo, as relações do homem criador/transformador do mundo e os elementos que este propicia para a constituição psicológica humana.

A concepção de indivíduo pensante, afetivo, ativo e contextualizado precisa ser analisada em sua amplitude para a compreensão do processo de exclusão/inclusão social. Estudar a exclusão/inclusão pela análise dos significados é identificar suas implicações na vida cotidiana dos sujeitos excluídos e o (des)compromisso por parte das instituições sociais, da cultura e do próprio sujeito com o padecimento e a despotencialização humana e social.

Acredita-se que o problema social da exclusão/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais precisa ser pensado em sua totalidade e complexidade, no indivíduo e nas relações com o outro e com o mundo, um ser que ao mesmo tempo é criador e criatura de uma realidade repleta de desafios e de desigualdade social.

De acordo com Catão (2005) a exclusão social é um produto do sistema social, político, econômico e cultural. Portanto, não deve ser explicada pelas características do indivíduo excluído ou das instituições sociais. Há uma relação intrínseca entre os indivíduos e as instituições sociais que são constituídas por normas e práticas com o intuito de preservar o instituído e/ou criar novas instituições, o qual determina o processo de exclusão (Lourau, 1997; Catão, 1994, citado por Catão, 2005). Percebe-se que o excluído está sempre ligado à realidade que o constrói e para identificá-lo é necessário recorrer às seguintes indagações: Excluído por

quem? Excluído de quê? Excluído de onde? A questão excluído/incluído implica uma relação dialética de afirmação/superação, onde o sujeito excluído é o afastado, o desviado, o retirado, enquanto o sujeito incluído é o envolvido, o assimilado, o abrangido.

A exclusão impede ou dificulta a possibilidade de os alunos com necessidades educacionais especiais exercerem seus direitos e conquistarem a dignidade, pois se comporta como uma ofensa ao seu eu, produzindo significados para este e para o seu grupo de pertença, pensamentos e sentimentos de diferença e estranhamento, orientando suas condutas e ações no mundo.

Dentro do paradigma individualista a noção de exclusão é vista como inerente aos indivíduos, no caso, uma propriedade que pertence ao aluno excluído. Para Catão (2005) esse caráter equívoco, por um lado coloca em risco a eficácia ideológica e teórica, mas por outro, possibilita a complexidade do fenômeno da exclusão social e suas implicações.

A exclusão não nasce com o indivíduo, não está embutida nele como uma característica genética que pode vir a se desenvolver ou não, mas é um “estado de exclusão” atribuído a ele pelo contexto sócio-histórico-cultural. No entanto, tal estado de exclusão sofre modificações a cada momento histórico, no qual a sociedade passa por grandes pressões políticas e abalos sociais importantes para a mudança da cultura de um povo em relação aos indivíduos que estão excluídos socialmente (Gilly, 2001).

Segundo Sawaia (1999, p. 8) “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. Pode-se observar que todos os indivíduos estão incluídos de alguma forma, mesmo que não seja dignamente, apenas no sentido da insuficiência e da privação destinada às minorias sociais. Em lugar da exclusão, a autora compreende a dialética exclusão/inclusão na análise da desigualdade social, a partir de princípios éticos e da subjetividade humana e nas

interpretações legalistas da inclusão através da justiça social e do papel do Estado nos mecanismos excludentes e no sofrimento do outro (Sawaia, 1999).

A concepção marxista sobre o papel da miséria e servidão para a sobrevivência do capitalismo representa a idéia central da dialética exclusão/inclusão, a idéia de uma sociedade em que o trabalhador ingenuamente é alienado do seu esforço vital como mecanismo histórico de manutenção de ordem social. Ao se optar pela expressão dialética exclusão/inclusão faz-se a distinção de que ambas não são categorias em si, cujo significado é dado por suas qualidades específicas, mas que são da mesma substância, formando um par indissociável, constituído na própria relação (Catão, 2005).

Nas sociedades históricas o conceito de exclusão era sinônimo de marginalidade e de precariedade, havia uma distinção entre os membros do pleno direito e aqueles que tinham um estatuto inferior. Também não se questionava a ordem moral ou política pelos cidadãos. Somente com as sociedades modernas modificaram-se as estruturas em uma tentativa de eliminar as exclusões, o que não ocorreu como se pretendia, pois reabilitaram-na de outra forma, porém sem abandonar a idéia de eliminá-la em nome da igualdade, princípio adotado pelas novas sociedade sem classe (Paugam, 1996).

Até o final da década de 70 a noção de exclusão era associada à responsabilidade institucional ou política, não representava ainda uma idéia dominante. Esta noção de exclusão foi desenvolvida por René Lenior, em 1974, no seu livro *Lês Exclus* que contribuiu para a definição do problema a ser refletido (Catão, 2005).

Nos anos 80 intensificaram-se as articulações para a estruturação da União Européia, no mesmo período em que foi retomada a noção de exclusão (Catão, 2005). O conceito de exclusão e integração foram difundidos amplamente e as pesquisas realizadas ajudaram a modificar as representações tradicionais do termo. Os indivíduos excluídos são barrados de lugares sociais como resultado da crise econômica. Portanto, passa-se a pensar na exclusão

social como um processo subjetivo/objetivo em que a auto e hétero-exclusão na vida pública e privada são confundidas e re-alimentadas (Catão, 2001; 2005). Nesta perspectiva, evidencia-se o interesse pelo estudo da exclusão/inclusão no âmbito dos afetos (Sawaia, 1999; Catão, 2001; 2005), onde o sujeito ao excluir-se ou excluindo o outro nega a sua inclusão social e a própria cidadania num processo de exclusão simbólica. Por outro lado, a hétero-exclusão é caracterizada pela desqualificação do outro para legitimar o seu *status* sócio-econômico ou cultural de superioridade.

Na década de 90 a noção de exclusão evoluiu devido à mudança de foco. Não se focalizava mais os grupos excluídos, mas a existência de situações precárias que originam essa situação. Este avanço foi resultado da consciência coletiva e também da luta de grupos sociais pelo reconhecimento social, pelas reivindicações organizadas e pelo movimento susceptível de reforçar a coesão identitária das populações desfavorecidas (Paugam, 1996).

No entendimento de Catão (2005), o sujeito que tem consciência do seu estado de exclusão indaga-se sobre a vida, o próprio bem-estar psicológico e social, sua autonomia e identidade. Em alguns casos a exclusão leva o indivíduo ao isolamento simbólico ou concreto gerando uma imagem negativa de si, do valor humano, ausência do lugar que ocupa socialmente, dos direitos civis, políticos e sociais e cidadania.

A cidadania se configura como a plena pertença a uma sociedade e os direitos civis, políticos e sociais exercidos por seus cidadãos (Catão, 2005). Deste modo, ser cidadão nas sociedades modernas e globalizadas significa ser membro pleno de uma comunidade na qual a concepção de cidadania é perpassada pela noção de pertença social de cada indivíduo.

Baccelli (2003) reflete o sentido de cidadania enquanto pertença social, como sentir-se membro de, além do crescimento de valores como a autonomia, a solidariedade e reciprocidade. Percebe-se que numa sociedade complexa a noção de cidadania/pertença social

deve considerar a coesão social como produto de um conjunto de motivações explícitas, escolhas de valor, lealdade, e de processos sistêmicos.

O respeito à diversidade impulsionado pelo respeito às diferenças conduz ações de cidadania que reconhecem os sujeitos de direitos por sua simples condição de seres humanos, cujas especificidades de cada sujeito não sejam elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas que sejam norteadoras de políticas que reafirmam o respeito à diversidade, ao mesmo tempo que ampliam os contextos sociais inclusivos (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Conseqüentemente, ocorre uma distinção dos alunos em razão de suas características físicas, intelectuais e sociais, perdendo-se o sujeito em sua complexidade e potencialidades, seus desejos e sofrimentos na forma de se relacionar com o outro e consigo no mundo.

Cada indivíduo pensa, sente e se emociona com base em conceitos predeterminados pelo meio cultural que configura o seu modo de pensar e de se emocionar, além dos comportamentos sociais que determinam o tipo de relação entre as pessoas (Sawaia, 1999; Catão, 2007). Segundo Catão (2007), Espinosa concebe que a mente e o corpo como uma unidade e totalidade; os afetos são afecções do corpo que se relaciona com a intersubjetividade corporal do indivíduo, na capacidade de experimentar o mundo e atuar sobre ele por meio da relação com o outro.

Para Vigotsky, a emoção e a afetividade são fenômenos privados e de origem social vivenciadas no presente. Em outras palavras, pode-se dizer que são significados que afetam o sistema psicológico pela mediação das intersubjetividades (Sawaia, 1999; Catão, 2007).

Sawaia (1999) faz uma análise do processo de exclusão a partir da afetividade e em especial pelo sofrimento. Compreender a exclusão como sofrimento de diversas qualidades recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas sem perder o coletivo, bem como conduz a uma reflexão da função do Estado para com os cidadãos. A autora optou pelo sofrimento e sua qualificação ético-político como categoria de análise da exclusão, bem como buscou uma unidade de análise do comportamento humano que se inclui em todas as manifestações psicológicas. Para Vigotsky essa unidade analítica é o significado, capaz de interligar as diferentes funções psicológicas e destas com o corpo e a sociedade. O significado é um fenômeno intersubjetivo, portanto, social e histórico, que se traduz em ideologia e funções psicológicas distintas, porém com raiz biológica.

Em alguns casos o estado de exclusão gera sofrimento para o indivíduo na forma como é tratado pelo outro e pela sociedade, influenciando nas relações interpessoais, na expressão dos sentimentos e emoções e principalmente no modo como este vê o mundo e como se vê no mundo (Catão, 2005). As experiências adquiridas na infância produzem significados sobre a si, sobre a vida e o mundo, levando o aluno com necessidade educacional especial a pensar o presente e refletir o futuro com base nas suas vivências, sentimentos e emoções que o afetam no decorrer da vida.

O sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que se manifestam de diferentes formas na vida do sujeito. Este sofrimento qualifica-se no modo como alguém é tratado, como trata o outro na intersubjetividade, cuja dinâmica e conteúdo são determinados pela organização social. Sawaia (1999) esclarece que as questões sociais dominantes em cada momento histórico reproduzem o sofrimento ético-político, principalmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, sem valor para a sociedade. A análise do sofrimento ético-político revela uma falsa aparência de integração

social e as duas faces da exclusão/inclusão, marcadas pelo problema da desigualdade social, a injustiça e a exploração.

Segundo Sawaia (1999), as pesquisas têm revelado que o sofrimento gerado pelo estado de inferioridade do sujeito sem valor social e pelo impedimento de desenvolver mesmo que seja apenas uma parte do seu potencial é um dos sofrimentos mais verbalizados. No entanto, o mais relevante na origem desse sofrimento está na consciência do sentimento de desvalor social, de deslegitimidade e do desejo de ser reconhecido como cidadão e gozar de seus direitos. Percebe-se que não basta definir as emoções humanas, é necessário também conhecer o motivo que as originam e as direcionam e que determinam a relação do sujeito com a situação que lhe emociona.

A maioria das análises sobre a exclusão baseia-se em valores éticos universais, elegendo a humanidade como princípio regulador capaz de minimizar os seus efeitos na sociedade (Sawaia, 1999). Espinosa (1988, citado por Sawaia, 1999) denominou este princípio de “potência de ação” e o contrapôs à “potência de padecer”. O conceito de potência de ação é entendido como o direito que cada indivíduo tem de ser, de se afirmar e se expandir, sendo o desenvolvimento a condição necessária para se alcançar a liberdade. Por outro lado, a potência de padecer (paixões tristes e alegrias passivas) gera a servidão ao outro, situação na qual se coloca nas mãos de outro sujeito as idéias sobre as afecções do próprio corpo. Enquanto a potência de ação impulsiona o indivíduo a agir, a superar os problemas, a potência de padecer leva o indivíduo à passividade, não há estímulo para que este enfrente a própria realidade.

Potencializar significa atuar construtivamente, realçando o papel positivo das emoções na educação e conscientização, no modo de pensar e agir racionalmente. A idéia de potência pressupõe o desenvolvimento de valores éticos que são expressos através dos sentimentos, desejos e necessidades com o intuito de superar o sofrimento ético-político (Sawaia, 1999).

A preocupação com a potencialização pessoal e coletiva rompe a barreira artificial entre a universalidade ética e o desejo individual de cada um. Entende-se que somente será possível desenvolver ao máximo a potência de ação quando o objetivo pessoal implica a presença de outros. Ninguém consegue realizar-se plenamente sozinho, os benefícios de uma união organizada são relevantes a todos. A ética só emerge no ser humano quando ele se conscientiza de que o maior bem para si está no fazer bem ao próximo (Sawaia, 1999).

A questão da inclusão social implica a aceitação incondicional das pessoas com necessidades especiais em quaisquer ambientes públicos ou privados, igualmente capazes de se expandirem, de desenvolverem suas potencialidades, de “vir a ser”, assim como qualquer outra pessoa. Não deve ser mais tolerado o padecimento das pessoas excluídas socialmente como algo normal e esperado pela condição da deficiência, mecanismo este gerador de sofrimento ético-político (Sawaia, 1999).

2.2 Sociedade, Escola e Políticas Públicas: Mediadores da inclusão social

A construção de uma sociedade inclusiva implica o reconhecimento e valorização da diversidade humana como princípio norteador para a sua efetivação. A sociedade inclusiva precisa respeitar e dar condições de igualdade de acesso, oportunidade e participação de todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou cultura. Na construção da sociedade inclusiva, a escola representa um dos principais espaços de convivência social e respeito às diferenças entre os alunos.

Boto (2003) faz uma caracterização sócio-histórica da estrutura da escola a partir da Idade Moderna. Para a autora, educar possui dois sentidos: um de rememorar e outro de projetar utopias, este último presente desde a Renascença, contudo, fortalecido a partir do Iluminismo. No Renascimento, a nova educação propunha negar a proposta pedagógica em

busca de uma projeção para novos tempos, valorizando-se os potenciais inscritos na situação-infância para conduzir a educação à matéria social. O propósito iluminista de romper e superar o modelo pedagógico do colégio e suas estruturas refletia o desejo de transformar as hierarquias e fronteiras sociais e políticas da época.

Segundo a mesma autora, Durkheim acreditava que para viver em sociedade, a educação necessitava adaptar-se ao presente, rememorar o passado e pensar no futuro, daí o interesse em interligar as gerações, colocando duas temporalidades frente a frente. Neste contexto a educação é a força exercida pelas gerações adultas sobre as mais jovens que ainda não estão preparadas para a vida social, estimulando na criança o desenvolvimento de certos estados físicos, intelectuais e morais preservados pelo meio em que vive.

A cultura escolar moderna, enquanto projeto político e pedagógico, consolida-se na Idade Média “quando a organização dos primeiros colégios conduz a uma inaudita institucionalização de uma específica temporalidade e de uma particular forma de lidar com as disposições espaciais, pensadas para a formação das novas gerações” (Boto, 2003, p. 380). Observa-se, neste sentido, que a construção física dos colégios já era concebida para passar a idéia de seu tempo às futuras gerações.

De acordo com Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) uma investigação da história da educação da cidade de Belo Horizonte revela que já nos primeiros tempos de sua história a cultura da escola era igual à cultura de toda a sociedade. Em virtude do surgimento de grupos escolares que substituíram as escolas isoladas, houve uma mudança de sensibilidade, linguagem, comportamentos, costumes e de perspectivas sociais nos alunos. A mudança de espaço escolar privado para o espaço público representou um marco na constituição da cultura escolar.

Seguindo-se o pensamento dos autores, as pesquisas referentes à história da educação pública no Brasil têm revelado que a escola constitui-se (física e simbolicamente) como o

lugar mais adequado para a formação de futuras gerações. Nas escolas desenvolveu-se uma cultura diferente daquela presente em alguns segmentos da população, que circulava apenas em torno do conhecimento transmitido ao aluno, mas uma cultura cheia de possibilidades de se criar uma instituição ordenada para a vida adulta.

Considerando-se a importância da escola para a formação social do indivíduo é preciso refletir sobre a exclusão/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns a partir de uma análise da relação entre a cultura inclusiva da escola e o contexto sócio-histórico, indo além do que está presente na instituição na medida em que contempla as relações sociais e suas influências na dinâmica da instituição de ensino.

Dupuis (2007) traz uma discussão sobre a cultura que transpassa o universo cultural estruturado da escola. O autor esclarece que embora muitos pesquisadores considerem a cultura da escola como um sistema de idéias e de significações que circulam na sociedade, eles não levam em conta o contexto global, mais amplo, no qual a escola evolui. Deste modo, acabam dando menor ênfase às práticas reais dos atores e à sua importância na construção dos conteúdos significantes.

No entendimento deste autor, a cultura está presente em toda a escola, sem que aí exista uma cultura escolar própria. Em outras palavras, a escola é vista como um sistema aberto, considerando o contexto global, os processos culturais e sociais que atingem toda a sociedade e que podem influir na estruturação da escola. A gênese da cultura não está dentro da própria escola, provém tanto do exterior (do social) quanto do interior da instituição de ensino. Nesta perspectiva, a cultura da escola inclusiva não é determinada pelo ambiente da escola, mas se consolida, sobretudo, pelo jogo dos atores que nela atuam e o fazem em um contexto de múltiplas interações sociais (Dupuis, 2007).

Outro ponto relevante a ser destacado pelo autor é a relação entre o estudo da cultura e o estudo da história, ou seja, não se pode estudar as culturas tradicionais como se elas não

tivessem uma história, um contato com outros contextos de interação social. Ademais, a idéia de interação social e de prática dos atores são elementos-chaves na definição do conceito de cultura. “São as práticas dos atores e dos grupos no interior de contextos de interação social que, com o tempo, acabam por configurar uma cultura” (Dupuis, p. 243).

Para a compreensão do conceito de cultura da escola, segundo o autor, é necessário articular de maneira dialética os contextos de interação social, as práticas dos atores sociais e as significações das ações. Todas as práticas culturais têm um significado que sempre remete a um outro significado e assim sucessivamente, formando uma cadeia capaz de retomar até as significações imaginárias centrais de uma determinada sociedade. A reprodução e a transformação de uma sociedade devem ser analisadas mediante as práticas significativas dos atores sociais, sem perder de vista o contexto real ou a história em que se constituiu a cultura (Dupuis, 2007). Esta concepção implica não só olhar o discurso no estudo da cultura da escola, mas também as práticas dos atores sociais como um processo que ocorre ao mesmo tempo dentro e fora da escola, na sociedade.

Uma das indagações mais frequentes no tocando à educação inclusiva é a dificuldade das escolas e especificamente dos professores em sala de aula em lidar com a diversidade humana. Segundo Moreira e Candau (2003) as visões de cultura, escola e ensino-aprendizagem não dão conta dos desafios de uma sala de aula “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais que antigamente não estavam presente neste espaço.

Pensar a cultura dentro de uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e sujeitos presentes no contexto escolar (Moreira & Candau, 2003) é negar a singularidade do aluno, suas potencialidades e limitações. Os alunos “diferentes” que fracassam e são excluídos, quando penetram num novo universo escolar acabam desestabilizando sua lógica e instalam outra realidade sociocultural, gerando tensões e conflitos que são expressos pelo mal-estar entre seus membros.

Para Moreira e Candau (2003) a escola precisa levar em consideração a variedade cultural e a desigualdade social para a elaboração de um currículo justo, visando, por meio da ação pedagógica, reduzir essa distinção no interior da escola, desafiando a conjuntura social vigente que detém o poder sobre a diferença entre as classes.

Os referidos autores acreditam que a cultura não pode ser vista como variável sem importância, secundária neste movimento, mas como algo fundamental, constitutivo das práticas sociais. Também esclarece a estreita relação entre as práticas escolares e a cultura ao defender que toda prática social tem uma dimensão cultural, pois depende dos significados e, portanto, está estritamente associada a eles. Ademais, a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade e não há educação que não esteja imersa na cultura, no momento histórico atual. Não se deve pensar na escola, na realização de um planejamento pedagógico “descontextualizado”, no qual não exista nenhuma base de sustentação cultural (Moreira & Candau, 2003).

Entretanto, questiona-se como a escola tem configurado o “olhar”, a sensibilidade de perceber e refletir as diferenças, as exclusões, os sofrimentos e agir para modificá-las?

De acordo com Moreira e Candau (2003) existe o reconhecimento da complexidade do desafio que representa uma educação inclusiva em uma sociedade acostumada a silenciar e neutralizar as diferenças. Por isso, tardiamente, a escola está sendo convocada a viver na diversidade e a valorizar os diversos elementos socioculturais presentes no seu contexto.

A cultura inclusiva da escola tem um papel determinante na vida do sujeito que passa a pensar, sentir e se emocionar dentro de um contexto social perpassado por ideologias e culturas próprias que pré-determinam os tipos de relações sociais (Sawaia, 1999; Catão, 2007). Os significados que cada sujeito atribui à presença de pessoas com necessidades especiais seja na escola ou no trabalho, caracterizam um tipo de cultura que deve ser

considerada na análise do processo de exclusão/inclusão social de pessoas com necessidades especiais.

Compreende-se que a política pública de inclusão social é fundamental para quebrar o ciclo de exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, não apenas nas instituições de ensino, mas na sociedade como um todo. Para mudar a história das práticas discriminatórias foram intensificadas nas últimas décadas as políticas públicas que favoreçam as condições necessárias para o acesso desses alunos às instituições públicas e privadas, dando ênfase à escola enquanto instituição capaz de ensinar as pessoas a viverem na diversidade, respeitando as diferenças. Para tanto, cabe neste momento lembrar alguns avanços nas políticas inclusivas na educação brasileira.

Na década de 70, o paradigma da institucionalização, caracterizado pela existência de locais de confinamento como conventos, asilos e hospitais psiquiátricos começou a dividir o espaço com um conjunto de novas idéias: o princípio de normalização e o paradigma de serviços. O primeiro defende que os alunos com necessidades educacionais especiais possuem o direito de viver e freqüentar a sociedade, e o segundo acrescenta que, para tanto, estes devem ser estudados e tratados por serviços de diferentes áreas profissionais com o objetivo de promover sua adaptação ao meio social.

A década de 80 manteve essa tendência como pode ser verificado na própria Constituição Federal de 1988. O artigo 205, garante o direito de todos à educação e a responsabilidade do Estado e da família para a promoção e incentivo do desenvolvimento do aluno, com a colaboração da sociedade. Entretanto, o artigo 208 assegura o direito à educação do aluno com necessidade educacional especial, preferencialmente na rede regular de ensino o que não significa a idéia central defendida pela inclusão, a inserção incondicional dos mesmos na classe regular com os demais alunos (Constituição Federal, 1988).

Na década de 90, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reforça os pontos relevantes acerca da Educação mencionados anteriormente pela Constituição, como o direito à educação para a criança e o adolescente, bem como o ensino especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, se possível na rede regular de ensino (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90).

Somente a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) prioriza as características dos alunos com necessidades educacionais especiais e os requisitos necessários para sua adaptação e aprendizagem. O artigo 58 da LDBEN especifica a educação especial como uma modalidade de educação escolar preferencialmente na rede regular (LDBEN - Lei nº 9.394/96).

A educação especial é uma modalidade de ensino que transpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando serviços e recursos próprios para este atendimento, orientando os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008). As atividades são diferentes daquelas realizadas na sala de aula comum, como também não as substituem.

No ano 2000, o Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial (MEC/SEESP) lança um conjunto de seis cartilhas de políticas inclusivas intituladas “Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais”. Neste processo foi delineado o *Paradigma de Suportes* que objetiva a criação de ações no sentido de adaptar a sociedade nas várias instâncias da atenção e da ação pública para acolher todos os alunos com necessidades educacionais especiais (Construindo a Escola Inclusiva nº 4, 2000).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº2 da Câmara Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) de 2001, no artigo 2º, determinam 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 (MEC/SEESP, 2001).

Tais Diretrizes ampliam o caráter da educação especial visando o atendimento educacional especializado complementar a escolarização. Entretanto, admitindo a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino como o previsto no seu artigo 2º (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001).

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001 destaca que o maior avanço da década seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. Ao estabelecer objetivos e metas para que as escolas atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para esses alunos nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001).

Em 2006, a ONU aprovou em Assembléia Geral o texto da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. Neste documento, do qual o Brasil é signatário, foram lembrado os princípios consagrados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que reconhecem a dignidade e a igualdade de direitos a todos os membros da família

humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. A Convenção reconhece a deficiência como resultante da *“interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”* (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006). Também reconhece a diversidade das pessoas com deficiência e a necessidade de promover e proteger os seus direitos, inclusive daquelas que requerem apoio mais intensivo.

“As pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006). A Convenção traz a percepção de que a inclusão é uma questão social, de direito, igualdade e cidadania. O documento afirma que são valiosas as contribuições e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum à diversidade da própria comunidade, a promoção do pleno desfrute de seus direitos humanos, liberdades e plena participação na sociedade, o que eleva o senso de fazerem parte do contexto social e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade.

Os Estados Partes se comprometem a assegurar às crianças com deficiência:

- o pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com outras crianças;
- terem suas opiniões devidamente valorizadas de acordo com suas idades e maturidades;
- um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada;

- promover a consciência sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência.

As medidas para por em prática a inclusão dos alunos incluem:

- dar início e continuação a efetivas campanhas públicas de conscientização, destinadas a cultivar a receptividade em relação aos direitos das pessoas com deficiência;
- fomentar uma percepção positiva e maior consciência social em relação às pessoas com deficiência;
- o reconhecimento dos méritos, habilidades e capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral;
- fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência;
- incentivar todos os órgãos da mídia a retratar as pessoas com deficiência de maneira compatível com o propósito da presente Convenção;
- promover programas de conscientização a respeito das pessoas com deficiência e de seus direitos.

Dentre as definições presentes na Convenção destaca-se a de “desenho universal” como o projeto de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem que seja necessário um projeto especializado ou ajustamento. No entanto, não deverá excluir as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias. Neste aspecto, os Estados Partes assumem o compromisso de realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal que exijam o mínimo possível de

adaptação e cujo custo seja o mínimo possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência.

Em 2008, o MEC divulgou o documento mais recente sobre a política inclusiva nas escolas brasileiras “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e, por último a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

2.3 Necessidades Educacionais Especiais

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) adota o termo *educandos com necessidades educacionais especiais* para referir-se aos estudantes que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem, não necessariamente vinculadas a uma causa orgânica específica ou com notável desempenho escolar (MEC/SEESP, 2005).

O MEC/SEESP utiliza, desde 2005, as seguintes classificações para as necessidades educacionais especiais (MEC/SEESP, 2005):

Altas habilidades/superdotação: Notável desempenho e grande potencial nos seguintes aspectos: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; criatividade; liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora.

Autismo: Transtorno do desenvolvimento decorrente de problemas nas áreas de comunicação e interação, também manifestam comportamentos repetitivos e estereotipados.

Condutas típicas: Comportamento típico de síndromes (exceto Síndrome de Down), quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que prejudicam o desenvolvimento e relacionamento social, necessitando de atendimento educacional especializado.

Deficiência auditiva: Perda parcial ou total bilateral de 25 decibéis (dB) ou mais, variando de acordo com a acuidade auditiva nas seguintes proporções:

Surdez leve/moderada: perda auditiva de 25 a 70 dB. A pessoa pode processar as informações pela audição com o uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI, bem como é capaz de aprender a linguagem oral;

Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 71 dB. A pessoa tem dificuldade de aprender a linguagem oral espontaneamente. É necessário o uso de AASI e/ou implante coclear, bem como utiliza a Língua de Sinais.

Deficiência física: Alteração completa ou parcial de uma ou mais partes do corpo humano, comprometendo a movimentação física. Abrange casos de amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, com exceção das deformidades estéticas e as que não prejudicam o desempenho das funções.

Deficiência mental: É caracterizada por limitações significativas na capacidade intelectual e na conduta adaptativa de atividades práticas, sociais e conceituais.

Deficiência visual: Perda total ou parcial da visão, que pode ser congênita ou adquirida, variando a acuidade visual da seguinte forma:

Cegueira: É a perda total ou o resíduo mínimo de visão, ocasionando a utilização do Sistema Braille para a leitura e escrita;

Baixa Visão ou Visão Subnormal: É o comprometimento de ambos os olhos, mesmo depois de tratamento e correção. Uma pessoa com baixa visão possui algum resíduo visual que possibilita a leitura de textos impressos ampliados ou usando recursos ópticos especiais.

Surdocegueira: Neste caso, a pessoa tem perdas auditivas e visuais concomitantemente, variando o grau. Tornam-se necessários diferentes recursos para que a pessoa surdacega possa se comunicar e interagir com a sociedade.

Deficiência múltipla: É a junção de duas ou mais deficiências primárias (auditiva/física/mental/visual), dificultando o desenvolvimento global e a capacidade adaptativa.

Síndrome de Down: Alteração genética cromossômica do par 21, ocasionando características físicas marcantes e limitações para o desenvolvimento fisiológico e a aprendizagem do sujeito.

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais pode ser realizado com ou sem apoio pedagógico especializado. O *apoio pedagógico especializado* deve ocorrer preferencialmente nas escolas da rede regular ou extraordinariamente em centros especializados para ajudar o acesso e participação, com qualidade, desses alunos na escola. O apoio pedagógico implica no ensino e interpretação de Libras, sistema Braille, comunicação alternativa, educação física adaptada, entre outros.

A classificação posta é referida para especificar quem são os alunos com necessidades educacionais especiais. A mesma utilizada pelo Censo Escolar realizado a cada ano nas escolas da rede pública e privada em todos os municípios e estados do país.

OBJETIVOS

Geral

A pesquisa tem o propósito de analisar os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano de uma escola regular de ensino fundamental da cidade de João Pessoa-PB, configurados por quatro grupos de atores sociais da escola: alunos com necessidades educacionais especiais; alunos sem necessidades educacionais especiais; professores e administração/apoio da escola formado por diretores, técnicos e auxiliares.

Específicos:

- elaborar mapeamento da classificação de necessidades educacionais especiais e dos respectivos quantitativos de alunos com essas necessidades educacionais matriculados em escolas regulares de ensino fundamental da cidade de João Pessoa;
- identificar os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano de uma escola regular de ensino fundamental da cidade de João Pessoa por alunos com necessidades educacionais especiais;
- identificar os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano de uma escola regular de ensino fundamental da referida cidade por alunos sem necessidades educacionais especiais da escola;
- identificar os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano de uma escola regular do ensino fundamental desta cidade por professores da escola;

- identificar os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano da citada escola por diretores, técnicos e auxiliares;
- analisar a relação entre os significados inclusão social de alunos com necessidade educacionais especiais no cotidiano da instituição por alunos com necessidades educacionais especiais e por três grupos de atores sociais da escola: alunos sem necessidades educacionais especiais, professores e administração/apoio.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo analítico, do tipo etnográfico, com enfoque comparativo, no qual se reflete sobre os aspectos qualitativos e quantitativos dos significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais configurados por três segmentos da escola, referenciado na concepção psico-sócio-histórica de constituição de indivíduo e sociedade.

A escolha do campo e da metodologia busca responder ao desejo de abordar o problema social da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um contexto real, de modo a poder capturar as condições de produção e de transformação dos significados da inclusão, os afetos, as implicações, as concepções e o agir dos atores sociais que vivenciam essa problemática no cotidiano da escola: os próprios alunos com necessidades educacionais especiais, os demais alunos, os professores, e a administração/apoio (diretores, técnico e auxiliares).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. A aprovação do projeto ocorreu na 87ª Reunião Ordinária do Comitê e registrado sob protocolo nº 1250 / 2007.2.

Local de Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola regular do ensino fundamental, localizada na cidade de João Pessoa-PB. O critério adotado para o recorte da escola foi o

maior número de alunos matriculados com necessidades educacionais especiais nesta escola, em comparação às outras escolas de ensino regular da mesma cidade.

Participantes

Participaram desta pesquisa 99 atores sociais dos três segmentos já citado da escola, de acordo com a seguinte distribuição: alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola perfazendo um total de 15 alunos - todos participaram da pesquisa - e alunos sem necessidades educacionais especiais matriculados nas salas de aula juntamente com os alunos com necessidades educacionais especiais, num total de 149 alunos, dos quais 55 participaram da entrevista em profundidade; professores das salas de aulas com alunos matriculados com necessidades educacionais, contando 10 professores, dos quais 06 participaram da pesquisa através da realização da entrevista semi-estruturada em profundidade; segmento administrativo, professores, técnicos e de apoio da escola dos turnos manhã e tarde perfazendo um total de 33, com diretores (3), professores (10), psicólogos (1), pedagogos (1), assistente social (1), intérprete (1) e auxiliares entre merendeira (6), porteiros (2) e auxiliar de serviços gerais (8) - todos participaram da pesquisa.

Alunos Com Necessidades Educacionais especiais

Tabela 01: Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais por variáveis bio-demográficas

VARIÁVEIS	(F)	%
Sexo		
Feminino	5	33,3
Masculino	10	66,7
Faixa Etária		
11 – 13 anos	6	40,0
14 – 16 anos	3	20,0
17 – 20 anos	6	40,0
Turmas		
3º ano B	1	6,7
4º ano A	4	26,7
5º ano A	3	20,0
5º ano B	2	13,3
5º ano C	2	13,3
6º ano B	2	13,3
8º ano A	1	6,7
Reprovou ano		
Sim	13	86,7
Não	2	13,3
Estudou em outra escola		
Sim	11	73,3
Não	4	26,7
Tipos de Nec. Ed. Espec.		
Surdez leve/moderada	1	6,6
Surdez severa/profunda	4	26,7
Deficiência mental leve	3	20,0
Deficiência mental moderada	3	20,0
Conduta típica	4	26,7

Observa-se que 66,7% dos alunos com necessidades educacionais especiais são do sexo masculino e 33,3% dos alunos são do sexo feminino; 40% têm idade entre 17 e 20 anos, 40% tem idade entre 11 e 13 anos e 20% possuem idade entre 14 e 16 anos. Constata-se nas turmas com alunos com necessidades educacionais especiais que 26,7% estudam na turma de 4º ano A, 20% dos alunos estudam na turma de 5º ano A, 13,3% dos alunos estão na turma de 5º ano B, 13,3% dos alunos estudam na turma de 5º ano C, 13,3% dos alunos estudam na

turma de 6º ano B, 6,7% dos alunos estão na turma de 3º ano B e 6,7% dos alunos estão na turma de 8º ano A; 86,7% já reprovaram alguma vez e 13,3 nunca perderam ano; 73,3% dos alunos com necessidades educacionais especiais já estudaram em outra escola e 26,7% dos alunos nunca mudaram de instituição; 26,7% de alunos têm com surdez severa/profunda, 26,7% dos alunos apresentaram condutas típicas, 20% dos alunos têm deficiência mental leve, 20% dos alunos deficiência mental moderada e 6,6% com surdez leve/moderada.

Alunos Sem Necessidades Educacionais Especiais

Tabela 02: Distribuição das variáveis bio-demográficas dos alunos sem necessidades educacionais especiais

VARIÁVEIS	(F)	%
Sexo		
Feminino	32	54,0
Masculino	23	52,8
Faixa Etária		
07 - 10 anos	29	52,7
11 - 14 anos	22	40,0
15 - 18 anos	04	7,3
Turmas		
3º ano B	10	18,2
4º ano A	8	14,5
5º ano A	8	14,5
5º ano B	7	12,7
5º ano C	11	20,0
6º ano B	6	11,0
8º ano A	5	9,1
Reprovou ano		
Sim	25	45,5
Não	30	54,5
Estudou em outra escola		
Sim	42	76,4
Não	13	23,6

Dos 55 alunos sem necessidades educacionais especiais que participaram da pesquisa, 54% são do sexo feminino e 52,8% são do sexo masculino; 52,7% possuem idade entre 07 e 10 anos, 40% com idade entre 11 e 14 anos e 7,3% têm idade entre 15 e 18 anos. Participaram da pesquisa: 5º ano C, 20% dos alunos sem necessidades educacionais especiais, 18,2% dos

alunos do 3º ano B, 14,5% dos alunos do 4º ano A, 14,5% dos alunos do 5º ano A, 12,7% do 5º ano B, 11% dos alunos do 6º ano B e 9,1% dos alunos do 8º ano A; 54,5% já reprovaram de ano e 45,5% dos alunos nunca reprovaram; 76,4% já estudaram em outra escola e 23,6% dos alunos nunca mudaram de instituição.

Professores

Tabela 03: Distribuição dos professores por variável sócio-demográfica

VARIÁVEIS	(F)	%
Sexo		
Feminino	5	83,3
Masculino	1	16,7
Faixa Etária		
20 - 35 anos	2	33,3
36 - 50 anos	3	50
51 - 65 anos	1	16,7
Escolaridade		
Superior (completo)	3	50
Superior (licenciatura)	2	33,3
Superior e especialização	1	16,7
Formação em Educ. Especial		
Sim	1	16,7
Não	5	83,3
Atuação como professor(a)		
01 - 05 anos	1	16,7
06 - 10 anos	1	16,7
11 - 15 anos	1	16,7
16 - 20 anos	2	33,3
21 - 25 anos	1	16,6
Atuação na escola		
01 - 5 anos	4	66,7
15 - 20 anos	2	33,3
Atuação com alunos com nec. especiais		
01 - 05 anos	5	83,3
15 - 20 anos	1	16,7
Pretensão profissional		
mudança de área	1	16,7
permanência na área	1	16,7
permanência na área e qualificação	4	66,6

Observa-se que 83,3% dos professores são do sexo feminino e 16,7% do sexo masculino. Quanto à idade, 50% têm entre 36 e 50 anos, 33,3% entre 20 e 35 anos e 16,7% com entre 51 e 65 anos. No tocante à escolaridade, 50% têm curso superior completo, 33,3% têm apenas licenciatura e 16,7% curso superior e licenciatura. Em relação à formação para atuarem com os alunos com necessidades educacionais especiais, 83,3% não possuem formação alguma, contra apenas 16,7% que possuem. Quando questionados sobre suas pretensões profissionais, 66,6% disseram que pretendem permanecer na área de atuação e qualificar-se nela, 16,7% pretende mudar de área de atuação e 16,7% pretende permanecer.

Diretores, Professores, Técnicos e Auxiliares

O terceiro segmento configurado por administração, professores, técnicos e auxiliares constituído por diretor (1), diretoras adjuntas (2), professores (10), psicólogos (1), pedagogos (1), assistente social (1), intérprete (1) e auxiliares (8) entre os quais porteiro (2) e merendeira (6). São atuantes nos seguintes setores da escola Diretoria, SOE (Serviço de Orientação Educacional), Refeitório, Portaria.

Instrumentos e Procedimentos

Inicialmente através de visitas à Secretaria de Estado da Educação e Cultura/PB (SEEC - PB), localizada na capital paraibana, foi realizado um levantamento das escolas com matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino regular período 2006/2007. O mapeamento foi utilizado como referência para o desenvolvimento do estudo em questão em níveis de análise e de critério de identificação, além da escolha da

escola para realização da pesquisa em epígrafe, com o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular.

A pesquisa de campo realizada no decorrer de quatro meses envolveu várias fases com utilização de quatro instrumentos para coleta de dados: 1) caracterização da organização e funcionamento da escola através de análise documental e questionário de identificação organizacional (Catão, 2001), utilizando como informantes diretores e técnicos; 2) observação participante da vida da escola com visita aos vários setores (diretoria, refeitório, área de recreação, sala de aula, portaria, SOE - Serviço de Orientação Educacional) realizada no decorrer da pesquisa, visando capturar os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais e as formas de contato estabelecida pela administração/apoio da escola com esses alunos, utilizando-se o seguinte roteiro de observação: Quais os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais na escola configurados pelo segmento administração/apoio da referida instituição? Quais as práticas desenvolvidas e reflexão da prática; 3) questionário bio-demográfico para identificação do perfil dos alunos com necessidades educacionais especiais, identificação do perfil dos alunos sem necessidades educacionais especiais e identificação do perfil dos professores 4) entrevista semi-estruturada em profundidade com aplicação individual. Foram utilizadas duas propostas de entrevistas para captura dos significados da inclusão social, sendo uma proposta de abordagem direta aplicada aos professores com o seguinte roteiro indutor: Quando falo exclusão/inclusão social o que lhe vem a mente? Quando falo inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais quais os significados para o(a) senhor(a)? Fale um pouco sobre a exclusão/inclusão social na escola. A segunda proposta de entrevista com abordagem indireta (Luria, 1990) aplicada aos alunos (com necessidade e alunos sem necessidade educacional especial) a partir do seguinte roteiro indutor: Como você se vê? Como você se vê na escola? Como você vê você e o outro?. Essas questões contemplam as

referências de análise que neste estudo compreendem a inclusão social: os alunos com necessidades educacionais especiais e os alunos sem necessidades educacionais especiais, a relação com a escola e a relação com o outro. As perguntas têm o propósito de capturar a vivência da exclusão/inclusão no cotidiano da escola. Terminadas as entrevistas conversava-se com os sujeitos a respeito das mesmas, indagava-se como estavam e se gostariam de fazer algum questionamento, agradecia-se a participação.

Pesquisa do Tipo Etnográfica e Observação Participante

A pesquisa do tipo etnográfica caracteriza-se como uma forma específica de investigação qualitativa “em forma muito ampla podemos dizer que ela é o estudo da cultura” (Trivinos, 1987). Tem por objetivo estudar a cultura descrevendo-a para apreender seus significados. Existe um mundo cultural que precisará ser conhecido, a descrição do real cultural, os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Os sujeitos e o investigador têm uma participação ativa neste processo, a participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais.

A observação participante considerada uma das técnicas mais importantes da pesquisa etnográfica. O foco de exame pode ser uma escola, uma comunidade, uma empresa. Não é necessariamente a organização como um todo o que interessa, senão uma parte dela. Neste estudo foi objeto de observação participante a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em contexto escolar

A observação participante dos significados da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais configurados no cotidiano do contexto escolar foi realizada por um período de quatro meses em uma escola regular de ensino fundamental do município de João

Pessoa, no qual foram realizadas 30 visitas à escola, nos turnos manhã e tarde. Neste período foram observados os seguintes setores da escola: diretoria, SOE (Serviço de Orientação Educacional), portaria, recreação e eventos, refeitório e sala de aula.

A estratégia de diário de campo é usual entre os pesquisadores na aplicação da observação participante, trata de um bloco de apontamentos de observação sobre si e sobre o campo de pesquisa de uma forma geral. O que o pesquisador observa através de uma ação dialogada com os membros do grupo no seu cotidiano, suas práticas, suas elaborações, seus gestos, suas implicações, seus afetos, suas relações consigo e com o mundo, bem como os sentimentos, implicações do próprio pesquisador.

O esquema geral para realizar anotações de campo na observação participante foi estruturado da seguinte forma: nome da pesquisa; assunto observado; local de observação; data; hora; duração; comentário/reflexão do observador. Tomou-se como referência de observação e indagação o seguinte roteiro indutivo: Quais os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais na escola? Quais as práticas desenvolvidas e reflexão da prática

A estratégia de observação participante Adler e Adler (1987, In: Barbier, 2004, p. 126-127), conforme expressa Barbier, evoca três tipos de implicação a respeito da observação: a observação participante periférica (OPP); a observação participante ativa (OPA); e a observação participante completa (OPC). Na OPP o pesquisador aceita uma implicação parcial para poder ser considerado como “membro” sem, entretanto, ser admitido no “centro” das atividades do grupo. Na OPA, o pesquisador tenta, por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Ele está simultaneamente dentro e fora do grupo. Na OPC, o pesquisador ou está implicado desde o início, porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa; ou se torna membro do grupo por conversão, porque

provém de fora. No estudo em questão o pesquisador caracterizou-se na posição de OPP, uma observação periférica com implicação parcial.

A aceitação dos pesquisadores profissionais e auxiliares pelo grupo pesquisado é uma questão fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos, e é preciso tempo para a relação social de troca que se inicia, a participação nas atividades mais freqüentes, como refeições, festas, atividades recreativas e ou culturais, reuniões. Verifica-se que antes de iniciar qualquer atividade de observação é importante se declarar abertamente como pesquisador (Catão, 2007).

Na organização do material coletado retomam-se as observações que se processaram para organização do *corpus*. Produzimos reduções e agrupamos dados significativos.

Uma vez agrupados o material coletado em enunciados ou categorias de análise, se torna mais fácil a ferir o discurso dos sujeitos. Baseado nas experiências que decorrem dos fatos e testemunhos relatados, procedemos às análises configuradas na sistematização conceitual metodológica. Analisam-se significações e sentidos em função do que vem do campo, compromissados com o grupo e suas perspectivas (Barbier, 2004).

Na realização do relatório do material analisado convém ilustrarmos os significados, sentidos e implicações capturadas com relatos, depoimentos, revelações que façam falar o mundo com o seu fazer, que os indivíduos e coletivos revelem muito de si mesmo e das suas implicações com os problemas sociais. Assim aprenderemos com a prática refletindo sobre ela (Catão, 2007).

Entrevista Semi-Estruturada em Profundidade

Tipo de entrevista “que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipótese, os quais interessam à pesquisa” (Trivinos, 1987). As perguntas elaboradas resultam do aporte teórico do pesquisador, além das informações colhidas por ele sobre o fenômeno

social investigado. No decorrer da entrevista, as respostas fornecidas pelos sujeitos entrevistados permitem ao entrevistador levantar novas hipóteses a respeito da problemática em estudo, o que exige preparação do mesmo para conduzir tal processo.

Procedimentos de Análise dos Dados

Optou-se pela técnica de análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 2002; Vala, 1994) para compreender e inferir novos conhecimentos a partir dos relatos dos sujeitos em níveis da entrevista em profundidade semi-estruturada e da observação participante. Os dados capturados nas entrevistas semi-estruturadas foram analisados com o auxílio do software ALCESTE - Sistema Automático de análise de Dados Textuais (Reinert 1993, 1997, 1998).

O *Corpus* Geral do Estudo

O *corpus* geral do estudo em questão foi composto pelo *corpus* I constituído pelas entrevistas em profundidade com os alunos com necessidades educacionais especiais; *corpus* II configurado pelas entrevistas com os alunos sem necessidades educacionais especiais; *corpus* III constituído pelas entrevistas com os professores do ensino fundamental que atuam em salas de aulas inclusivas; e *corpus* IV configurado pela observação participante com diretores, professores, técnicos e auxiliares no contexto escolar.

A Análise de Conteúdo Categorical Temática

A Análise de Conteúdo tem por objetivo compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas, reduzindo o volume de informações a categorias conceituais ou contextuais. O primeiro momento necessário à análise é a descrição, que trata da captura das significações e enumeração das características do texto, resumida após tratamento. O momento analítico conclusivo é a interpretação das significações e das características do texto. Não é a descrição, mas a inferência, a intenção da análise de conteúdo que permite a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação e toma como plano de análise o quadro teórico sobre o qual o estudo está sendo construído. Aqui se trabalha com as referenciais conceituais da psicologia sócio-histórica.

O diálogo de diferentes conceitos mostra as várias direções possíveis trazidas pela técnica de Análise de Conteúdo, dependendo dos objetivos e da problemática teórica que orienta a pesquisa. De acordo com Vala (1986), no que concerne à quantificação a Análise de Conteúdo é possível seguir três direções. Pode ser trabalhada em níveis de análise de ocorrências, de análise avaliativa ou análise estrutural. A análise de ocorrências pretende revelar a atenção que o sujeito do discurso confere aos diferentes conteúdos. Deste modo surge a hipótese de que quanto maior for o interesse do emissor por um dado objeto, maior será a presença no discurso de indicadores relativos a esse objeto. Na análise avaliativa a A.C. está voltada para o estudo das atitudes da fonte referente a determinados objetos. Finalmente, “a análise estrutural, como o próprio nome indica, visa permitir inferências sobre a organização do sistema de pensamento da fonte implicado no discurso que se pretende estudar” (Vala, 1986, p. 120).

O Sistema ALCESTE

O sistema ALCESTE é um instrumento informático para análise de dados textuais criado no final dos anos 70 por Max Reinert. O instrumento utiliza a análise das co-ocorrências das palavras nos enunciados que constituem um texto para organizar e resumir informações consideradas mais relevantes. A base metodológica do sistema ALCESTE tem como referência o conceito de “mundos lexicais e sua lógica” elaborado por Max Reinert (1993).

Para Catão (2001), a abordagem do ALCESTE está claramente no nível semântico. Assim sendo, ele considera as bases lexicais das palavras plenas, portadoras de sentido (substantivos, adjetivos, verbos), operando uma redução do vocabulário por eliminação dos marcadores de sintaxe, das desinências de conjugação e alguns sufixos. Reduz também as palavras ferramentas (artigos, preposições, pronomes, advérbios, conjunções) guardando somente as suas raízes significantes.

Outro fundamento da lógica desse sistema é o procedimento estatístico de Classificação Hierárquica Descendente (CDH), no qual, a partir do *corpus* de base, dadas classes são definidas uma a uma com suas características de base, apresentando o máximo de homogeneidade, tanto intra-classe como de oposição entre classes. Obtêm-se, assim, uma ordem de classificação (dendograma) constituída das divisões sucessivas e mais significantes do *corpus*. Na constituição deste é utilizado como critério a homogeneidade na sua apresentação e nas condições de produção dos textos. As unidades que os constituem são denominadas Unidades de Contexto Elementar (UCE), as quais se situam entre a frase e o parágrafo.

Durante o processamento do texto, o programa transforma as formas originais, mediante a utilização de dicionários apropriados, em formas reduzidas à sua raiz. Assim, as

flexões de um mesmo verbo reduzem-se ao modo infinitivo, por exemplo: “estuda”, “estudar”, “estudou” são reduzidas à forma “estud+”, e as flexões resultantes do verbo “começar” à forma “comec+”.

Também é possível distinguir no *corpus* as palavras-plenas, palavras-auxiliares e palavras-estrela. As palavras-plenas são as que constituem o vocabulário propriamente dito, podendo ser substantivos, verbos e adjetivos. São elas as palavras que vão dar sentido ao texto, e é sobre este vocabulário que o ALCESTE baseará a análise do *corpus*. As palavras-auxiliares são as palavras necessárias à sintaxe. E as palavras-estrela são aquelas com as quais o usuário pretende distinguir características nos elementos do *corpus*. Embora não interfiram na análise efetuada, elas podem ser muito importantes na interpretação dos resultados. Isto ocorre porque as palavras-estrela representam variáveis com diferentes modalidades, constituídas por uma raiz que descreve a natureza e um número que descreve a modalidade, conforme demonstrado no exemplo a seguir:

**** *num_03 *sex_m *idade_15 *serie_4 *rep_sim *escola_1 *neces_auditiva

No presente estudo foram consideradas como palavras-estrela as variáveis relacionadas às características dos alunos, ou seja: numero do sujeito, sexo, idade, série, se repetiu de ano ou não, há quanto tempo estuda na escola e se possui algum tipo de necessidade educacional ou não. Por outro lado no grupo dos professores, seguia-se as variáveis dos mesmos como o número do sujeito, sexo, idade, escolaridade, há quanto tempo exerce a profissão de professor, há quanto tempo atua na escola e há quanto tempo atua com alunos com necessidades educacionais especiais.

A análise planificada do ALCESTE é composta por quatro etapas, cada qual dividida em diferentes súbitas, que são reguladas por uma série de parâmetros. As etapas são: Etapa A: Leitura do Texto e Cálculo dos Dicionários; Etapa B: Cálculo das Matrizes de Dados e

Classificação das UCE's; Etapa C: Descrição das Classes de UCE's; Etapa D: Cálculos Complementares. O plano de análise do *corpus* é o que define os parâmetros dessas etapas. É possível adaptar este plano às necessidades específicas do utilizador, entretanto, existe um plano de análise padrão, simplificado e mais adequado à maior parte dos usos. Neste estudo foi utilizado o plano de análise padrão. Acerca das etapas de análise mencionadas anteriormente, serão apresentadas aqui de forma breve as características de cada uma delas.

A primeira etapa consiste no reconhecimento das UCI (unidades de contexto inicial) e das palavras-estrela; preparação do *corpus* e reconhecimento das UCE; produção do dicionário de formas originais e reduzidas; produção da lista de palavras-chave e caracterização lexical do *corpus*. A segunda etapa é uma etapa de cálculos na qual se procede à divisão do *corpus* em unidades de contexto (UC) e a sua classificação descendente hierárquica em função da distribuição de palavras por UC.

A terceira etapa permite diferentes cálculos auxiliares para interpretação e descrição das classes, uma vez que já foi definida a divisão do texto em classes. Efetua-se então a análise fatorial de correspondências, a qual fornece uma representação global do campo semântico situando a posição das respectivas classes e palavras nesse campo. Na quarta etapa são realizados cálculos complementares no interior de cada classe.

A análise do ALCESTE tem duração variável, entre poucos minutos até diversas horas, dependendo do volume do *corpus* e da velocidade do processador. O tempo de análise de cada *corpus* componente do *corpus* geral deste estudo variou entre dois e quatro minutos. O instrumento ALCESTE gera diversos arquivos com objetivos diferenciados, como o arquivo de processamento do programa e os arquivos de resultado, que dão informações detalhadas sobre cada subetapa da análise.

O arquivo de resultados que está sendo utilizado para efeito de análise deste estudo é o arquivo Rapport d'analyse, síntese geral do resultado, arquivo que contém, entre outras

orientações, informações sobre o número de classes analisadas, as classes, o vocabulário, as formas reduzidas, as formas associadas. Para investigação desses dados é executado um plano de análise, a seguir.

O Plano de Análise com Utilização do Sistema ALCESTE

Preparação dos arquivos para utilização do sistema ALCESTE - Foram abertos dois arquivos com terminação “txt” para serem guardados os *corpus* e colocados numa pasta aberta no diretório do ALCESTE para serem analisados.

Processamento dos dados pelo sistema ALCESTE - Corresponde à efetuação da análise do *corpus* pelo ALCESTE de acordo com o plano de análise padrão do programa em referência.

Leitura em profundidade dos dados analisados pelo ALCESTE- Os resultados principais estão sendo colocados num arquivo (Rapport d’Anályse) gravado pelo ALCESTE que, posteriormente, passará por uma leitura em profundidade para nomeação e interpretação das classes emergidas com apoio do programa. Neste momento o pesquisador parte para uma análise exploratória do *corpus* com base no quadro teórico para depois estabelecer um plano de categoriais emergentes da problemática teórica e das características concretas do material sob análise.

Apresentação e Interpretação dos Resultados - Os resultados das entrevistas serão organizados para apresentação, procedendo-se em seguida à interpretação dos mesmos à luz da concepção psico-sócio-histórica de constituição de indivíduo, sociedade e inclusão sociais.

CAPÍTULO IV

INCLUSÃO SOCIAL: MAPEAMENTO DA CLASSIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E SIGNIFICADOS CONFIGURADOS POR ATORES SOCIAIS DA ESCOLA

Pode-se indagar que um dos obstáculos para inclusão está no confronto entre os significados configurados por uma sociedade que evoluiu culturalmente sob a prática da exclusão social de pessoas com necessidades especiais e a urgência de se reverter toda uma história de segregação num curto espaço de tempo.

Numa pesquisa realizada por Silveira e Neves (2006) sobre as concepções de pais e professores de alunos com deficiência múltipla sobre a inclusão escolar e social, os resultados indicaram que ambos acreditam na impossibilidade de se realizar a inclusão escolar do deficiente múltiplo devido às suas dificuldades, da escola de ensino regular e das crianças que fazem parte dela. No tocante à inclusão social, pais e professores consideram importantes as interações sociais para o desenvolvimento do deficiente múltiplo e percebem a inclusão social como mais relevante e viável, visto que a inclusão escolar acarreta grande sofrimento para as partes envolvidas.

Em decorrência de concepções semelhantes àsquelas mencionadas pelo estudo acima referido, verifica-se que apesar do esforço para pôr em prática os princípios da inclusão ainda permanece o discurso da integração, o que não é o mesmo. Segundo Abenhaim (2005) a *integração* depende das singularidades do sujeito, da sua capacidade de adaptação para estar com os outros, podendo ou não ser aceito no grupo; e a *inclusão* propõe a inserção total do sujeito através de um esforço social para ajudá-lo no desenvolvimento de suas potencialidades. Deste modo, Stainback e Stainback (1999, p. 27) afirmam que “é

simplesmente discriminatório que alunos com deficiências devam conquistar o direito ou estar preparados para serem incluídos na educação especial”. Nenhum aluno deveria passar por pré-requisitos para conviver e aprender como os outros alunos, o ensino inclusivo é um direito básico, não algo que precise ser conquistado (Stainback & Stainback, 1999).

Quando não há inclusão de qualidade no contexto escolar torna-se difícil pensar na possibilidade de uma inclusão social digna para os educandos com necessidades especiais, em virtude das experiências adquiridas no contexto escolar que acabam gerando sofrimento por não capacitá-lo a desenvolver seu potencial e tornar-se autoconfiante para o enfrentamento da desigualdade social na vida adulta.

O presente capítulo propõe apresentar como resultado da pesquisa realizada a configuração do programa de educação inclusiva na região nordeste sobre o mapeamento de alunos e escolas do ensino fundamental da cidade de João Pessoa e identificação de uma escola do ensino fundamental e, bem como os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais em contexto escolar por professores, diretores, técnicos e auxiliares da escola, indagando sobre: Quais significados sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais são elaborados pelos atores sociais da escola? Qual a relação do que sabem, do que sentem e do que fazem sobre a inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais entre os atores sociais da escola? Quais indicadores de inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais podem favorecer a ação de políticas públicas e intervenções psicossociais no contexto escolar?

Implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade em João Pessoa-PB

Em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, foi criado para a divulgação da política inclusiva nos municípios brasileiros, incentivando a formação de gestores e educadores capacitados para construir a educação inclusiva com qualidade para os alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino (Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, 2003). Através deste Programa, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) assumiu o compromisso de geração de escolas inclusivas nos municípios do país, com o apoio das comunidades e das parcerias com outros órgãos para o atendimento das necessidades desses alunos.

Atualmente, o Programa é composto por 144 municípios-pólo responsáveis pela multiplicação de gestores e educadores capacitados para ampliar a política inclusiva para mais de 4646 municípios nas áreas abrangentes (Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, 2003). João Pessoa-PB, é um dos municípios-pólo responsável pela multiplicação de gestores e educadores capacitados para ampliar a política inclusiva nos municípios paraibanos.

Para serem contemplados com o Programa, os projetos de estados e municípios passam por um processo de avaliação pelo MEC/SEESP, devendo atender requisitos como: compatibilidade das propostas com os critérios estabelecidos com o programa, disponibilidade de espaço físico da escola, qualidade técnica e pedagógica do projeto etc. (Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, 2003). As escolas contempladas receberão equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos etc., com o intuito de ampliar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e/ou com altas habilidades/superdotado.

Percebe-se que os movimentos sociais em defesa da inclusão de pessoas com necessidades especiais, seja no contexto escolar ou na sociedade como um todo cresceu significativamente nas últimas décadas. Contudo, pode-se indagar que um dos obstáculos para inclusão está nos significados de uma sociedade que evoluiu culturalmente sob a prática da exclusão social de pessoas com necessidades especiais e a necessidade de se reverter toda uma história de segregação num curto espaço de tempo.

Mapeamento da Classificação das Necessidades Educacionais Especiais e das Escolas Regulares do Ensino Fundamental da Cidade de João Pessoa-PB: Resultados e discussão

No primeiro momento da pesquisa de campo foi realizado um mapeamento da classificação das necessidades educacionais especiais e das escolas inclusivas da cidade de João Pessoa-PB. Os dados são referentes ao mapeamento realizado em 2006 pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura/PB. Verifique na tabela 04.

Tabela 04: Mapeamento da classificação das necessidades educacionais especiais e das escolas inclusivas da cidade de João Pessoa-PB (2006)

Tipos de Nec. Ed. Esp.	Escola estadual (33)	Escola municipal (60)	Escola particular (17)	Total (%)
Cegueira	3	6	0	9 (0,56%)
Baixa visão	20	199	0	219 (13,66%)
Surdez	164	38	1	203 (12,66%)
Def. auditiva	16	20	1	37 (2,31%)
Surdez / cegueira	0	1	1	2 (0,12%)
Def. física	11	54	8	73 (4,55%)
Def. mental	34	155	8	197 (12,29%)
Autismo	1	27	4	32 (2,00%)
Down	5	9	7	21 (1,32%)
Múltipla	63	20	2	85 (5,30%)
Superdotado	0	35	5	40 (2,5%)
Conduta típica	240	424	21	685 (42,73%)
Total	557	988	58	1603 (100%)

Fonte: Estatística/SEEC-PB (2006)

Observa-se na tabela 04 que de 33 escolas estaduais, houve uma prevalência de alunos com condutas típicas, somando 240; 164 com surdez; nenhum aluno com surdez/cegueira e nenhum com altas habilidades/superdotado. No total de 60 escolas municipais, destacam-se 424 alunos com condutas típicas; 199 com baixa visão; 6 com cegueira e apenas 1 aluno com surdez/cegueira. No total de 17 escolas privadas, constatou-se 21 alunos com condutas típicas; 8 com deficiência física; 8 com deficiência mental; nenhum aluno com cegueira e nenhum com baixa visão.

Na totalidade dos dados colhidos, entre escolas da rede pública e privada, destacam-se que 42,73% das matrículas são de alunos com condutas típicas; 13,66% das matrículas são de

alunos com baixa visão e 12,66% das matrículas são de alunos com surdez. Por outro lado, os índices mais baixos são de 0,12% das matrículas de alunos com surdez / cegueira; 0,56% das matrículas de alunos com cegueira e 1,32% das matrículas são de alunos com Síndrome de Down.

Percebe-se pelo mapeamento configurado que o maior número de matrículas no ensino regular é de alunos com condutas típicas (42,73%), seguindo-se de 13,66% das matrículas de alunos com baixa visão e 12,66% das matrículas de alunos com surdez. Os resultados sugerem indagações sobre o papel da Secretaria da Educação do Estado da Paraíba, como referência externa, na produção de significados constitutivos da cultura inclusiva de uma escola desta cidade.

A sociedade pode incluir seus cidadãos de diversas formas dando uma falsa idéia de inclusão como, por exemplo, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular visto que as políticas governamentais asseguram, embora tardiamente, o direito à “educação para todos”. Tendo em vista que se passou pouco mais de uma década desde a Conferência de Salamanca, marco mundial para a inclusão, e apenas cinco anos desde a criação do Programa Educação Inclusiva, referência nacional, é preciso analisar como vem ocorrendo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na realidade de João Pessoa-PB. Não se trata apenas de incluir, mas quem incluir? Por que incluir? Como incluir?

Tais questões precisam ser analisadas quando se pensa sobre um tema polêmico e de contradição social que diz respeito à inclusão de determinados grupos sociais, as minorias, os “diferentes” marcados por um longo período de exclusão numa sociedade que se consolidou a partir das diferenças existentes entre as classes e culturas.

Compreende-se a cultura como um sistema aberto perpassado por processos diversos que norteiam toda a sociedade. Deste modo pode-se pensar o modelo social no qual a escola se insere e as relações sociais como uma força atuante na sua estruturação, bem como refletir

que qualquer movimento advindo do social também se faz presente nas práticas dos atores que constituem a escola. Além disso, a história da humanidade tem revelado que as transformações culturais acabam reproduzindo ou adaptando formas de exclusão social, à medida que as ações dos atores se desenvolvem num contexto de interação social histórica que, com o tempo, acabam configurando uma cultura.

Indagar-se sobre a inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais como processo social objetivo/subjetivo que emerge no cotidiano da população brasileira traz para esse diálogo as políticas públicas e o papel da sociedade como um todo para que se transforme esse quadro de exclusão e sofrimento. Quando se inclui alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns apenas devido à obrigação incluí-los, sem sentir-se implicado e afetado pelo problema, não se compreende o real sofrimento que este estado provoca no sujeito.

A análise do mapeamento à luz da problemática da exclusão/inclusão social implica também na reflexão do direito que todo indivíduo tem de se expandir, de *vir a ser* através do desenvolvimento de valores éticos no ser humano para superar qualquer estado de sofrimento e discriminação. As políticas públicas a favor da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares quando colocadas em práticas atendendo todos os requisitos necessários para a sua eficácia incluindo professores capacitados, recursos materiais e didáticos, estrutura escolar adaptada e conscientização da população faz com que a escola dê bons resultados não só para os alunos e profissionais que dela desfrutam, mas também para toda a comunidade, tendo em vista a estreita relação entre esses dois elementos tão debatidos na análise da exclusão/inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais: a escola e a sociedade.

Os recursos materiais, didáticos, a capacitação dos professores e as modificações necessárias na infra-estrutura das escolas inclusivas são muitas vezes assegurados pelos

governos às escolas inclusivas o que não significa que exista a inclusão do aluno com necessidade educacional especial em sua totalidade. A inclusão não deve ter como foco de análise unicamente o aluno, mas somando-se a ele todos os sujeitos que compõem a escola, suas práticas e a cultura da inclusão produzida neste contexto. Entende-se que apesar da presença de alunos com necessidades educacionais especiais numa sala de aula não se pode afirmar que ali exista uma inclusão em sua plenitude, respeitando o direito à igualdade entre os alunos, o direito de participação e o exercício da cidadania para estes.

A constituição do aluno com necessidade educacional especial ocorre na sua relação com o outro e com o mundo enquanto sujeito ativo, no qual é criador e criatura do meio social perpassado pela cultura da exclusão/inclusão também de origem histórico-cultural.

Refletir sobre o mapeamento e a reprodução de significados da inclusão social pela escola enquanto subjetividade humana descontextualizada não passará de uma simples reflexão sobre o sujeito independente e suas ações sociais, no qual são desconsiderados alguns dos elementos fundamentais na análise do processo de exclusão/inclusão social. No entanto, pensar a relação entre os indivíduos e as instituições sociais como algo que se constrói mutuamente remete à idéia de interdependência destes elementos sem se perder qualitativamente o indivíduo ou a instituição social, neste caso a escola, na análise da exclusão/inclusão social.

A cultura inclusiva consolida-se nas práticas significativas dos atores sociais que atuam na escola, como os diretores, professores, os próprios alunos, dentre outros. As ações dos atores possuem um significado que está relacionado a outro significado, e assim sucessivamente. Tais significados da inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais são entendidos por sua evolução ao longo da história dos grupos sociais que agem não apenas dentro, mas também fora da escola, participando não só desta instituição, mas da estruturação da sociedade. O entendimento da cultura está relacionado ao

contexto social do qual faz parte, às práticas dos atores e seus significados, à imagem que estes possuem do aluno com necessidade educacional especial, influenciando as atitudes dos mesmos no contato com o aluno.

Os dados do mapeamento realizado entre escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa-PB apresentam o aumento do número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas comuns. Considerando-se que a cada ano todas as escolas, públicas e privadas, realizam o Censo Escolar para ter o conhecimento de quem são os alunos matriculados na escola, pode-se analisar os resultados do mapeamento além da própria escola, no que está contribuindo para a melhora do processo de inclusão social do ponto de vista histórico e cultural.

Os resultados obtidos contribuem para o conhecimento dos desafios e avanços da educação inclusiva nas escolas públicas e privadas da cidade desta cidade, promovendo reflexões sobre o problema social da exclusão/inclusão de pessoas com necessidades especiais e da importância do mapeamento configurado como instrumento orientador das práticas daqueles que atuam com estes alunos nas escolas inclusivas da capital paraibana.

A Escola Regular de Ensino Fundamental Pesquisada

Identificação Organizacional

A escola pública municipal pesquisada é de ensino fundamental, localizada na cidade de João Pessoa-PB. Através do formulário de identificação organizacional da escola verificou-se que a mesma possui 358 alunos matriculados no ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde; um diretor e duas diretoras adjuntas, 40 professores e 20 funcionários, incluindo técnicos e auxiliares, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Quanto à infra-

estrutura, a escola possui nove salas de aula; uma sala de recursos multifuncionais; uma biblioteca; uma sala de informática; uma orto; um pátio que serve de refeitório para os alunos, pois não há uma área própria para a alimentação dos mesmos; uma quadra de cimento e outra de areia sem nenhuma cobertura que protegessem os alunos do sol ou chuva durante as aulas de educação física.

Em relação aos ambientes de trabalho, pode-se destacar que a diretoria é formada por um diretor e duas diretoras adjuntas, cada diretora adjunta é responsável por um turno de funcionamento da escola, ou seja, manhã, tarde e noite. No espaço da diretoria circulam os diretores, professores, demais funcionários da escola e alunos. No SOE (Serviço de Orientação Profissional), os atores que compõem este espaço são uma psicóloga, uma assistente social, uma psicopedagoga e uma intérprete da instituição. Neste setor circulam as profissionais do SOE, alunos e professores.

Na portaria da escola trabalha um porteiro pela manhã e outro à tarde, ambos responsáveis pela entrada de todos os atores sociais da escola: diretores, alunos, professores, corpo técnico, administrativo e auxiliar da escola. O pátio da escola é um local onde ocorre a alimentação dos alunos, bem como a realização de recreação e eventos da escola como, por exemplo, festas de datas comemorativas ao longo do ano. Neste espaço circulam todos os atores sociais da escola.

A sala de aula é constituída por um (a) professor (a) e seus alunos, o que não impede a entrada e participação do SOE, diretores e demais funcionário da escola.

No que diz respeito à composição das turmas e turno, a tabela 05 apresenta o número de alunos matriculados, em cada turma, no ano letivo de 2007.

Tabela 05: Número de Alunos Matriculados por Turma no Ano Letivo de 2007

Sala	Manhã		Tarde	
	Turma	Nº de alunos	Turma	Nº de alunos
1	1º - A	15	-	-
2	2º - A	22	5º - C*	27
3	2º - B	24	6º - A	30
4	3º - A	19	6º - B*	24
5	3º - B*	18	7º - A	25
6	4º - A*	17	7º - B	22
7	4º - B	18	8º - A*	29
8	5º - A*	17	9º - A	34
9	5º - B*	17		
10	-	-	-	-
Total	9	167	8	191

*Turma com alunos com necessidades educacionais especiais

Observa-se na tabela 05 que a escola possui 358 alunos matriculados nos turnos manhã e tarde, com 167 alunos matriculados no primeiro e 191 no segundo. Evidencia-se também um total de 10 salas de aulas. No entanto, uma sala de aula não está sendo utilizada pela escola nos dois turnos de funcionamento.

Em relação às turmas do turno da manhã, destaca-se o 1º ano A com 15 alunos, 2º ano A com 22 alunos, 2º ano B com 24 alunos, o 3º ano A com 19 alunos, o 3º ano B, de ensino inclusivo, com 18 alunos, o 4º ano A, também de ensino inclusivo, com 17 alunos, o 4º ano B com 18 alunos, o 5º ano A, outro de ensino inclusivo, com 17 alunos e o 5º ano B, inclusivo, também com 17 alunos matriculados. Totalizando-se nove turmas do ensino fundamental no período da manhã.

O turno vespertino é composto pelo 5º ano C, com 27 alunos e de ensino inclusivo, o 6º ano A com 30 alunos, o 6º ano B, inclusivo, com 24 alunos, 7º ano A com 25 alunos, o 7º ano B com 22 alunos, 8º ano A, também inclusivo, com 29 alunos e 9º ano A com 34 alunos matriculados. No total, oito turmas de ensino fundamental neste período.

Significados da Inclusão Social de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais Capturados pela Observação Participante por Diretores, Professores, Técnicos e Auxiliares da Escola

A análise realizada aponta para quatro classes, nas quais se configuram os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais elaborados pelo segmento administrativo e de apoio da escola: diretores, técnicos, auxiliares. Foram capturadas as classes: Direito à Escola Comum; Planejamento Escolar e Inclusão; O que é Exclusão/Inclusão Social?; Comprometimento: Escola e Família.

Classe I – Direito à Escola Comum: Elucida aceitação/aproximação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais apontando para os ganhos positivos para os alunos e para a escola.

Classe II - Planejamento Escolar e Inclusão: Retrata a necessidade de planejamento escolar específico para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no nível da possibilidade ou não de complementação do planejamento da escola.

Classe III – O que é Exclusão/Inclusão Social?: A cultura inclusiva enquanto indagação que circula no contexto escolar - O que é inclusão social? - reflete sobre o sentido da inclusão social, como está e como poderia ser à inclusão na escola.

Classe IV – Comprometimento: Escola e Família: A inclusão social depende de um comprometimento entre a escola e a família, participação da família nas ações da escola.

Tabela 06: Distribuição das Unidades de Contexto Elementar (UCE) dos significados da inclusão social capturados pela observação participante do contexto da escola

CLASSES	UCE's	
	N	%
Direito à Escola Comum	8	33,33
Planejamento Escolar e Inclusão	7	29,17
O que é Exclusão/Inclusão Social?	4	16,67
Comprometimento: Escola e Família	5	20,83
TOTAL	24	100,00

Percebe-se nos dados apresentados pela tabela 06 que a classe que obteve maior percentual de UCE foi a classe I, Direito à Escola Normal (33,33%), seguindo-se da classe II, Planejamento Escolar e Inclusão (29,17%). Nesta ordem de porcentagens, a classe IV, Comprometimento: Escola e Família (20,83%) ocupa o terceiro lugar, seguida da classe III, O que é Exclusão/Inclusão Social? (16,67%). Obteve-se das falas dos participantes deste grupo um total de 24 UCE's.

Direito à Escola Comum

Direito à Escola Comum elucida aceitação/aproximação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais apontando para os ganhos positivos para os alunos e para a escola.

...Quando cheguei aqui já havia inclusão. É um direito deles estudarem na escola comum...

(Psicóloga, 45 anos)

...Eu acredito que a inclusão é um direito que essas crianças têm. A inclusão é o melhor para elas, freqüentar a escola com outras crianças da mesma idade, estudar... (Psicopedagoga, 50 anos)

...Nós sempre tivemos alunos com deficiência, há mais de 10 anos, e tem sido bom pra eles e para a escola {...} A escola sempre recebeu esses alunos {...} A gente tinha um aluno com deficiência mental que nunca tinha estudado e que quando entrou na escola, um aluno mais velho que ele e de comportamento bem difícil, acolheu o colega DM. Eu fiquei surpresa e elogiei a atitude dele e disse que era muito importante que ele e os outros colegas da sala ajudassem o novo aluno...

(Diretora, 47 anos)

...Ah, eu acho bom para os alunos deficientes estudarem e brincarem com os outros alunos. Aqui sempre teve alunos deficientes na escola, faz tempo que tem, e tem dado certo, eles gostam da escola... (Porteiro, 48 anos)

...Quando tem algum aluno com necessidade especial eles fazem as atividades com os colegas... (Professora, 43 anos)

...Os colegas ajudam ela (aluna com deficiência auditiva), falam o que tem que fazer e ela faz sem nenhum problema... (Professora, 48 anos)

O campo contextual aponta a inclusão social alunos com necessidades educacionais especiais na escola há mais de uma década “...nós sempre tivemos alunos com deficiência, há mais de 10 anos e tem sido bom pra eles e para a escola...” (Diretora, 47 anos). A escola

segue, assim, as determinações das políticas inclusivas nas escolas brasileiras que têm sido intensificadas a partir de 2001 com as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, cujo artigo nº2 determina aos sistemas de ensino matricular todos os alunos e lhes assegurarem um ensino de qualidade.

Nos relatos dos atores sociais, a inclusão tem sido positiva não apenas para a escola, mas especialmente para os alunos com necessidades educacionais especiais:

...Ah, eu acho bom para os alunos deficientes estudarem e brincarem com os outros alunos. Aqui sempre teve alunos deficientes na escola, faz tempo que tem, e tem dado certo, eles gostam da escola... (Porteiro, 48 anos)

A idéia da inclusão relacionada à relevância dos alunos estudarem e brincarem com outros alunos é um dos aspectos fundamentais para a sua efetivação quando se afirma o direito à liberdade e à igualdade de oportunidade para todos os alunos, como destacado, por exemplo, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Entretanto, deve-se indagar se a noção de inclusão dos alunos fica apenas condicionada a este aspecto, “*estudarem e brincarem com outros alunos*”, sem considerar na análise outros fatores que não são subjacentes e sim complementares e de igual relevância como o respeito à opinião desses alunos. Também promover uma consciência social sobre as habilidades e contribuições dos alunos com necessidades educacionais especiais para a escola e a sociedade, dar suporte profissional para um estudo qualificado, dentre outros, quando se aborda uma temática tão complexa como a temática em questão, a exclusão / inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola inclusiva.

Também é oportuno observar que os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais para os atores da escola relaciona o conceito de inclusão com o princípio do direito, como percebe-se nos seguintes relatos:

...Quando cheguei aqui já havia inclusão. É um direito deles estudarem na escola comum... (Psicóloga, 45 anos)

...Eu acredito que a inclusão é um direito que essas crianças têm. A inclusão é o melhor para elas, freqüentar a escola com outras crianças da mesma idade, estudar... (Psicopedagoga, 50 anos)

As políticas voltadas à inclusão estão fundamentadas nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que pregam a igualdade de direitos, a prática de relações fraternas e a intolerância a qualquer ato discriminatório entre as pessoas.

As falas mencionadas acima elucidam a cultura da inclusão entre os profissionais da escola enquanto uma questão de direitos inerentes aos alunos de estudarem na escola comum.

Percebe-se em outros relatos a aceitação dos colegas de escola:

...A gente tinha um aluno com deficiência mental que nunca tinha estudado e que quando entrou na escola um aluno mais velho que ele e de comportamento bem difícil acolheu o colega DM. Eu fiquei surpresa e elogiei a atitude dele e disse que era muito importante que ele e os outros colegas da sala ajudassem o novo aluno... (Diretora, 47 anos)

A inclusão implica uma relação dialética na qual o aluno excluído é o afastado, desviado daquilo que lhe é de direito de desfrutar dignamente, e o aluno incluído é o envolvido, o abrangido pelos outros alunos e membros da escola (Sawaia, 1999; Catão, 2005). Sabe-se que a inclusão é uma questão social, de direito à cidadania, cuja aceitação dos colegas facilita o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, passando a sentir-se membro da escola, o que conseqüentemente eleva o senso de participação na sociedade levando-os a refletirem e atuarem no que é melhor para si e para o mundo.

A aceitação dos alunos também faz-se presente nas atividades em sala de aula:

...Quando tem algum aluno com necessidade especial eles fazem as atividades com os colegas... (Professora, 43 anos)

...Os colegas ajudam ela (aluna com deficiência auditiva), falam o que tem que fazer e ela faz sem nenhum problema... (Professora, 48 anos)

A inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais perpassa diversos fatores que ao longo de décadas dificultam a sua efetivação como a acessibilidade física, a capacitação dos professores, a conscientização e a aceitação dos outros membros do grupo social. No entanto, quando há aceitação das outras pessoas - os alunos - não significa que há uma diminuição da responsabilidade dos professores e demais profissionais da escola. É importante a integração dos alunos em sala de aula, mas também cabe aos professores sensibilizarem-se do quão relevante é a sua participação neste processo e para tanto estes devem estar preparados para transmitir o conhecimento a todos os alunos, qualificando-se sempre que possível para atuar e ensinar aos alunos os significados de viver na diversidade.

Quando um(a) professor(a) transfere para outros alunos a responsabilidade de transmitir o que se passa em sala de aula aos alunos com necessidades educacionais especiais, não está sentindo-se afetado(a) pelo problema social da inclusão ou não compreende o real significado da inclusão desses alunos. O que os leva a não sentirem-se implicados pelo fenômeno da inclusão social? Estes profissionais da educação acreditam ser possível lidar com a diversidade de alunos em seu ambiente de trabalho? Quais os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais que circulam na escola?

Planejamento Escolar e Inclusão

Retrata a necessidade de planejamento escolar específico para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no nível da possibilidade ou não de complementação do planejamento da escola.

...É preciso mudar o planejamento, apesar de todas as políticas inclusivas, o planejamento da escola precisa pensar melhor no que pode ser feito para esses alunos {...} Durante o planejamento não houve nenhum momento em que foram planejadas as atividades a serem realizadas com os alunos com necessidades especiais. Simplesmente não teve um momento em que paramos pra pensar no que pode ser feito com esses alunos. Mas no próximo planejamento isso será feito {...} No ano passado a mãe do aluno ameaçou processar a escola porque o filho caiu no intervalo {...} ela achava que a gente deveria tá preparado para receber seu filho {...} A escola sempre recebeu esses alunos... (Diretora, 47 anos)

...Outra dificuldade é que ainda não estamos capacitados para mediar o aprendizado deles. Falta capacitação dos professores que tem esses alunos em suas salas... (Psicóloga, 45 anos)

...O ensino pra criança surda é fundamentalmente em cima de repetições, uso de cartazes pela sala que reforcem o aprendizado, além da atenção do professor. E a falta de capacitação dos professores é o maior problema, mas eu não posso fazer nada além do seu trabalho... (Intérprete, 32 anos)

Os significados exclusão/inclusão que circula no contexto da escola inclusiva relaciona o conceito de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais com a necessidade de elaboração de um planejamento escolar específico voltado para a inclusão desses alunos, como pode ser observados nas falas:

...É preciso mudar o planejamento, apesar de todas as políticas inclusivas, o planejamento da escola precisa pensar melhor no que pode ser feito para esses alunos {...} Durante o planejamento não houve nenhum momento em que foram planejadas as atividades a serem realizadas com os alunos com necessidades especiais. Simplesmente não teve um momento em que paramos pra pensar no que pode ser feito com esses alunos. Mas no próximo planejamento isso será feito... (Diretora, 47 anos)

De acordo com diretrizes da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), destaca-se a de “desenho universal”, que está baseada na criação de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usufruídos por todos os alunos, sem a necessidade de um projeto diferenciado para um determinado grupo de alunos, salvo no caso de ajuda para atender às necessidades educacionais de um aluno, quando necessária.

A escola não deve deter-se na elaboração de um planejamento escolar voltado unicamente para a atuação com os alunos com necessidades educacionais especiais, diferenciando-os dos demais alunos da escola. Ao contrário do que os profissionais da escola em questão descrevem, as atividades a serem realizadas e os objetivos a serem alcançados pela educação precisam ser comuns, em igualdade de oportunidade para todos os alunos, pensando-se, para isso, em um único planejamento escolar que atenda à diversidade das crianças, com suas capacidades e limitações, que compõem a escola.

A educação inclusiva está fundamentada no princípio da igualdade e diferença como valores indissociáveis ao defender a importância social da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Neste sentido, a escola tem o propósito de reverter toda uma história de exclusão na sociedade, cuja formação cultural teve por referência a concepção de incapacidade física e mental de adaptação e atuação de pessoas com deficiência difundida pelos sistemas educacionais, destinando-os uma posição social de exclusão e discriminação que ainda encontra-se enraizada nas sociedades contemporâneas.

Outro relato da diretora da escola exemplifica a falta de um planejamento escolar voltado para a inclusão social dos alunos:

...No ano passado a mãe do aluno ameaçou processar a escola porque o filho caiu no intervalo {...} ela achava que a gente deveria tá preparado para receber seu filho {...} A escola sempre recebeu esses alunos... (Diretora, 47 anos)

Sabe-se que o processo de inclusão passa pela preparação da escola como um todo para que esta venha a tornar-se inclusiva, não apenas no espaço físico e capacitação dos professores, mas exige uma mudança cultural, de conscientização de toda a instituição do que significa trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. E, sobretudo indagar: Qual o papel social da escola? Quais os significados da inclusão para a escola que estão sendo transmitidos aos seus alunos?

A escola deveria estar apta para receber todos os alunos, independentemente da cor, habilidades físicas e mentais ou necessidades educacionais especiais. A sociedade é constituída por uma variedade de culturas e pessoas e, deste modo, a escola é convocada a atuar na diversidade com o intuito de ensinar as crianças a viverem na diversidade e a respeitar as diferenças.

A classe não só relaciona a elaboração de um planejamento escolar específico para que se inclua os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, como também retoma a questão da relevância da formação dos professores como requisito necessário para a inclusão dos alunos, como se percebe nas falas:

...Outra dificuldade é que ainda não estamos capacitados para mediar o aprendizado deles. Falta capacitação dos professores que tem esses alunos em suas salas... (Psicóloga, 45 anos)

Observa-se que a escola não possui uma política voltada para a inclusão dos alunos. Falta planejamento, qualificação do corpo docente e acima de tudo o compromisso social enquanto instituição que têm obrigação de atuar seguindo as recomendações das políticas públicas em prol da inclusão social, fundamentando-se nos princípios da igualdade de direitos e de respeito às diferenças entre os seres humanos.

A intérprete da escola também confirma a falta de formação de professores:

...O ensino pra criança surda é fundamentalmente em cima de repetições, uso de cartazes pela sala que reforcem o aprendizado, além da atenção do professor. E a falta de capacitação dos professores é o maior problema, mas eu não posso fazer nada além do seu trabalho... (Intérprete, 32 anos)

O Plano Nacional de Educação de 2001 embora defendesse a propagação das escolas inclusivas, já apontava as dificuldades a serem enfrentadas para que os alunos com necessidades educacionais especiais exerçam plenamente o direito de estudar nas escolas comuns como, por exemplo, a falta de formação dos docentes capacitados para atuarem com tal demanda.

A ausência de formação de professores capacitados para trabalharem com esses alunos representa grande obstáculo para o sucesso da inclusão, visto que é fundamental a qualificação dos professores não apenas para a interação e transmissão do conhecimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também para facilitar a integração dos alunos, ensinando-os a respeitar as diferenças e dando-os condições de igualdade social para que, juntamente com a equipe de profissionais da escola, se mude a cultura relacionada à inclusão dessas pessoas dentro da escola e na sociedade.

O que é Exclusão/Inclusão Social?

Os significados da inclusão enquanto indagação que circula no contexto escolar “O que é inclusão social?” refletem sobre o sentido da inclusão social, como está ocorrendo e como poderia ocorrer à inclusão na escola.

...Eu acho que a inclusão do jeito que está sendo feita, sem preparação da escola e dos professores não é a ‘inclusão’ que deveria ser feita... (Psicopedagoga, 50 anos)

...D. não foi alfabetizada, eu que tenho que ler para ela tudo que está no quadro, ela entende algumas coisas por repetição, de tanto ver ou estudar um assunto, D. acaba aprendendo. Ela vai passando de série, sem aprender corretamente, vai virando uma bola de neve...
(Intérprete, 32 anos)

...Ele tá na sala, eu chamei ele pra participar com o grupo, mas não tem jeito. Fiz de tudo pra convencer ele, mas ele não quis vir para o pátio com a turma {...} Nesta turma tem dois alunos com deficiência mental, o A. R. que tem o apelido de “Bigode” e “Peitão”, dado pelos alunos, porque ele é grande, tem um pouco de bigode e os peitos são um pouco desenvolvidos e A. N, que é calmo... (Professora, 35 anos)

Os significados da inclusão social emergiram da reflexão do corpo administrativo, professores, técnico e auxiliar da escola quanto aos reais significados da inclusão, como esta vem ocorrendo na escola e o que poderia ser feito para melhorar a inclusão dos alunos nos diversos setores da instituição.

As falas apreendidas elucidam como vem ocorrendo a inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola:

...Eu acho que a inclusão do jeito que está sendo feita, sem preparação da escola e dos professores não é a ‘inclusão’ que deveria ser feita... (Psicopedagoga, 50 anos)

Mas afinal, o que é inclusão? Esta indagação eclode no contexto escolar quando os atores sociais refletem sobre sua prática e sobre os significados da inclusão social pela escola.

Os significados da inclusão refletem a prática dos atores sociais da escola e consequentemente na constituição da cultura inclusiva da escola:

...D. não foi alfabetizada, eu que tenho que ler para ela tudo que está no quadro, ela entende algumas coisas por repetição, de tanto ver ou estudar um assunto, D. acaba

aprendendo. Ela vai passando de série, sem aprender corretamente, vai virando uma bola de neve... (Intérprete, 32 anos)

Neste sentido, indaga-se sobre que tipos de sentimentos a inclusão vem causando nos alunos com necessidades educacionais especiais?

A concepção de sujeitos de forma homogênea e padronizada nega a singularidade de cada aluno, suas potencialidades e limitação, deixando-os à própria sorte no processo de inclusão social devido à falta de um planejamento pedagógico contextualizado, capaz de atender aos diferentes grupos sociais e culturais presentes na escola. Para Moreira e Candau (2003) a elaboração de um currículo justo deve considerar a variedade cultural e a desigualdade social para que haja igualdade de direitos, solidariedade e respeito às diferenças entre os atores sociais da escola.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola é viabilizada por relações excludentes, o que descaracteriza as condições de igualdade e a dignidade para com os alunos. Observa-se nas passagens:

...Nesta turma tem dois alunos com deficiência mental, o A. R. que tem o apelido de 'Bigode' e 'Peitão', dado pelos alunos, porque ele é grande, tem um pouco de bigode e os peitos são um pouco desenvolvidos e A. N, que é clamo.... (Professora, 35 anos)

...Ele tá na sala, eu chamei ele pra participar com o grupo, mas não tem jeito. Fiz de tudo pra convencer ele, mas ele não quis vir para o pátio com a turma... (Professora, 35 anos)

Esta classe reflete a auto-exclusão do aluno com necessidade educacional especial no contexto da escola inclusiva, o isolamento do próprio aluno que prefere permanecer na sala de aula a continuar a ser menosprezado pelo outro, numa atitude auto-excludente.

De acordo com Sawaia (1999) e Catão (2007) o sofrimento que emerge em decorrência da exclusão, do sentimento de inferioridade enquanto ser humano leva o aluno à

passividade, a tristezas e à servidão ao outro em detrimento dos seus próprios desejos e vontade de superar tamanho sofrimento. Neste sentido, tais experiências adquiridas na infância geram uma imagem negativa de si, das outras pessoas e do mundo que o acompanharão no decorrer da vida, influenciando na sua constituição humana, no modo de pensar e agir consigo e com o mundo.

A partir da apreensão destes conteúdos, pode-se refletir sobre as duas faces da exclusão/inclusão social: aquilo que se vê, ou seja, a presença dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola e aquilo que se revela, ou seja, o isolamento e o sofrimento por não se sentir respeitado pelas outras pessoas. Os relatos dos atores sociais dão subsídios às reflexões do quanto a cultura da escola está inserida em um contexto de desigualdade social e de desrespeito ao ser humano. Deste modo, cabe aqui ressaltar que os indicadores de inclusão social presentes na instituição podem favorecer a ação de políticas públicas e intervenções psicossociais no contexto escolar.

Comprometimento: Escola e Família

A inclusão social depende de um comprometimento entre a escola e a família, da participação da família nas ações da escola.

...Infelizmente tem muitos alunos que precisam passar por uma avaliação, mas você sabe que tem pais que não colaboram e a escola fica com a responsabilidade educar esses alunos sem ter um diagnóstico preciso do que os alunos têm {...} Tem pais que não ajudam, a gente tem que insistir muito e saber conversar com eles, explicar para que eles entendam a importância do papel de pais que eles têm. Porque o problema de um aluno não está só neles, muitas

vezes está nos pais, tem criança aqui com cada história triste, você percebe que a criança sofre... (Psicóloga) (Psicóloga, 45 anos)

...Tem pais que quando vem fazer a matrícula pergunta se na escola tem classe especial para o filho estudar e quando a gente vai explicar que os alunos ficam todos juntos, que não existe mais classe especial, muitos pais não gostam e vão embora... (Diretora, 47 anos)

...Ele não faz tarefa e o pior é que a mãe dele não aceita o diagnóstico. Ele já está na segunda escola só este ano. Sempre muda de colégio... (Professora, 52 anos)

Os significados da inclusão social são apreendidos aqui como uma relação de compromisso entre a escola e a família, na qual os profissionais da escola propõem um maior comprometimento dos pais para com a saúde e educação dos alunos.

Observa-se nas falas dos profissionais as dificuldades enfrentadas por estes para se obter uma avaliação médica dos alunos:

...Infelizmente tem muitos alunos que precisam passar por uma avaliação, mas você sabe que tem pais que não colaboram e a escola fica com a responsabilidade educar esses alunos sem ter um diagnóstico preciso do que os alunos têm... (Psicóloga, 45 anos)

O problema da exclusão muitas vezes não se configura apenas no contexto escolar, mas reflete uma realidade maior, aquilo que estas crianças vivenciam na sociedade e neste aspecto se incluem também suas próprias famílias que não cumprem o seu papel de zelar pelo bem-estar e o desenvolvimento dos filhos.

O relato de uma das diretoras descreve um caso que exemplifica o contexto de exclusão que alguns pais propõem para seus próprios filhos:

...Tem pais que quando vêm fazer a matrícula pergunta se na escola tem classe especial para o filho estudar e quando a gente vai explicar que os alunos ficam todos juntos,

que não existe mais classe especial, muitos pais não gostam e vão embora... (Diretora, 47 anos)

As informações que os pais obtiveram ao longo da vida lhes fizeram acreditar que o melhor para seus filhos seria estudar em escolas com outras crianças semelhantes a eles, o que tem dificultado a aceitação de matriculá-los nas escolas inclusivas.

Em decorrência desta atitude dos pais, os filhos sofrem por não terem tal apoio para estudarem na escola comum, prejudicando não só o atendimento especializado, quando necessário, como também a permanência destes na educação regular, o que pode ser ilustrado pelo seguinte relato:

...Ele não faz tarefa e o pior é que a mãe dele não aceita o diagnóstico. Ele já está na segunda escola só este ano. Sempre muda de colégio... (Professora, 52 anos)

Percebe-se nas palavras da professora uma relação entre a falta de interesse do aluno em fazer a tarefa com o fato de mãe não aceitar o diagnóstico, mudando-o sempre de colégio.

Cabe destacar a reflexão da psicóloga ao relatar o quanto os alunos sofrem com a falta de participação dos pais na educação dos filhos, como neste exemplo:

...Tem pais que não ajudam, a gente tem que insistir muito e saber conversar com eles, explicar para que eles entendam a importância do papel de pais que eles têm. Porque o problema de um aluno não está só neles, muitas vezes está nos pais, tem criança aqui com cada história triste, você percebe que a criança sofre... (Psicóloga, 45 anos)

Observa-se a sensibilidade da psicóloga em associar a ausência dos pais na educação e o sofrimento do aluno cujas raízes não se encontram nele enquanto aluno com necessidade educacional especial, mas no que vivencia no dia-a-dia no contexto familiar, produzindo um sujeito triste, que sofre por não acreditarem nas suas capacidades, um sujeito que padece por sua família não sonhar com ele na perspectiva de um futuro melhor.

Pensar a relação entre a família e escola é formar uma parceria dessas instituições em busca do que de melhor pode ser feito para proporcionar uma vida digna e saudável para os alunos com necessidades educacionais especiais. E este tem sido o objetivo principal das grandes convenções a nível internacional e nacional no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiências nas últimas décadas.

Deste modo, os significados da inclusão social para o corpo administrativo, técnico e auxiliar da instituição remete à importância de se pensar na parceria entre a escola e a família como uma unidade no enfrentamento das dificuldades que emergem da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, para que juntas atuem no sentido de proporcionar um melhor tratamento especializado a este aluno, conscientizando-se das habilidades/dificuldades da criança, acompanhando seu desenvolvimento dentro e fora da escola, com vistas a sua formação e a plena participação na sociedade.

Significados da Inclusão Social de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais por Professores

Nas entrevistas realizadas com os professores que atuam com os alunos com necessidades educacionais especiais emergiram três classes: Dificuldade em Lidar com a Diversidade Humana; O que é Exclusão/Inclusão Social?; Articulação: Programas Sociais e Planejamento Escolar.

As falas dos professores revelam os significados inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais e a cultura inclusiva que circula no contexto da escola;

Classe I – Dificuldade em Lidar com a Diversidade Humana: Retrata a dificuldade dos professores em lidar com diversidade humana no sentido da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar.

Classe II – O que é Exclusão/Inclusão Social?: Significados da inclusão enquanto indagação que circula no contexto escolar: O que é inclusão social? Reflete sobre o sentido da inclusão social, como está ocorrendo a inclusão na escola e como poderia ser a inclusão dos alunos.

Classe III – Articulação: Programas Sociais e Planejamento Escolar: A classe descreve a relevância de programas sociais que têm o objetivo de contemplar as várias categoriais de alunos excluídos seja pela pobreza, pela cor da pele e/ou necessidade educacional especial para a escola.

Cada classe apreendida expressa significados exclusão/inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais para os professores e a cultura inclusiva da escola. As classes foram quantificadas, bem como seus resultados foram analisados. A tabela abaixo apresenta todas as classes com as referentes unidades de contexto elementar.

Tabela 07: Distribuição das Unidades de Contexto Elementar (UCE) dos significados da inclusão social de alunos com necessidade educacionais especiais por professores

CLASSES	UCE's	
	N	%
Dificuldade em Lidar com a Diversidade Humana	23	26,44
O que é Exclusão/Inclusão Social?	31	35,63
Articulação: Programas Sociais e Planejamento Escolar	33	37,93
TOTAL	87	100,00

Percebe-se a partir dados apresentados pela tabela 07 que a classe que obteve maior percentual de UCE foi a III, Articulação: Programas Sociais e Planejamento Escolar (37,93%), seguindo-se da classe II, O que é Exclusão/Inclusão Social ? (35,63%) e por último está a classe I, Dificuldades em Lidar com a Diversidade Humana (26,44%). Obteve-se das falas dos participantes deste grupo um total de 87 UCE's.

Dificuldade em Lidar com a Diversidade Humana

Retrata a dificuldade dos professores em lidar com a diversidade humana no processo de inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar.

...Quando chegou uma aluna na minha sala, eu não sabia nada, não conhecia nada sobre isso e eu tive que ficar com a menina, apelando, tentando me comunicar com ela {...} Precisa ter

alguém pra explicar, pra botar pra gente o que fazer com esses alunos A gente saiu na medida do possível se ajudando, uma precisando da outra. Eu não tenho Libras (língua brasileira de sinais), a avó não tem {...} Eu disse pra família olha eu nunca trabalhei com criança com necessidade não, eu vou precisar da sua ajuda... (professora, 30 anos)

...Os coleguinhas dela ajudam quando eu peço, eles ajudam ela na sala e me ajudam a me comunicar com ela... (professora, 27 anos)

...Pedi muito a ajuda deles, a compreensão deles porque eu ia precisar demais deles pra que a gente tivesse paciência... (professora, 30 anos)

As falas elucidam a compreensão dos professores de que a inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais é prejudicada pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola, a falta de capacitação do próprio professor que não está preparado para atuar com a diversidade de alunos em sala de aula.

O fenômeno da inclusão social não envolve apenas a entrada dos alunos com necessidades educacionais na escola, mas implica também assegurar alguns aspectos relevantes para pôr em prática a inclusão destes, dentre eles a formação dos professores ressaltada pelo corpo docente da escola. As falas a seguir exemplificam as dificuldades dos professores em atuarem com esses alunos:

...Quando chegou uma aluna na minha sala, eu não sabia nada, não conhecia nada sobre isso e eu tive que ficar com a menina, apelando, tentando me comunicar com ela {...} Precisa ter alguém pra explicar, pra botar pra gente o que fazer com esses alunos... (professora, 30 anos)

Percebe-se o reconhecimento dos professores em atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais o que faz com que estes profissionais aprendam a lidar com eles na prática. O fato de os professores aprenderem a lidar com os alunos na prática não implica na capacidade de conseguir transmitir o conhecimento aos alunos. Além disso,

também se pode indagar se os professores têm conhecimento das habilidades/dificuldades dos alunos? Os professores são afetados com a inclusão social dos alunos?

Os significados da inclusão social para os professores influem no modo com estes são afetados ou não pela presença dos alunos na escola, e o conhecimento que o professor tem das pessoas com deficiência e a ausência de compromisso social com a inclusão são reflexos da sua prática dentro da escola. Os processos sociais e culturais que atingem a sociedade também estão presentes na estruturação da instituição de ensino e a prática dos atores sociais neste contexto de múltiplas interações sociais acaba configurando uma cultura (Dupuis, 2007).

Neste sentido, a análise do discurso captura os significados da inclusão social que circula no interior da escola sem perder de vista o contexto real e a história em que se constrói uma cultura.

As falas dos professores também transferem para o outro a responsabilidade de transmitir o conhecimento os alunos com deficiência auditiva “...os *coleguinhas dela ajudam quando eu peço, eles ajudam ela na sala e me ajudam a me comunicar com ela...*” (professora, 27 anos); “...*pedi muito a ajuda deles, a compreensão deles porque eu ai precisar demais deles pra que a gente tivesse paciência...*” (professora, 30 anos).

A dificuldade do professor faz com que ele também envolva os alunos da sala na sua relação com o aluno com necessidade educacional especial numa tentativa de dividir com o outro a sua dificuldade em lidar com a diversidade humana.

Entende-se que a participação dos demais alunos é relevante para a inclusão social, deve-se ensinar aos alunos a respeitar e a conviver com as diferenças, aproximando-o dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas não é dever dos mesmos assumir o compromisso daqueles que têm por função lecionar aos alunos respeitando sua condição de igualdade de participação em tudo que diz respeito ao aprendizado e formação social.

Considera-se nesta classe as dificuldades dos professores em trabalhar com a inclusão social e a necessidade de buscar ajuda das famílias dos alunos. Observa-se nas falas:

...A gente saiu na medida do possível se ajudando, uma precisando da outra. Eu não tenho Libras (língua brasileira de sinais), a avó não tem {...} Eu disse pra família olha eu nunca trabalhei com criança com necessidade não, eu vou precisar da sua ajuda...
(professora, 30 anos)

Observa-se que a professora também convoca a participação da família para dividir suas angústias em atuar com o aluno deficiente auditivo.

Um dos maiores reflexos da inclusão social está na dificuldade das escolas, e especificamente dos professores em sala de aula, em lidar com a diversidade humana. Segundo Moreira e Candau (2003) as visões de cultura, escola e ensino-aprendizagem que se formaram ao longo da história da educação não dão conta dos desafios de uma sala de aula “invadida” por uma variedade de alunos e culturas que antigamente não estavam presente na instituição de ensino.

Os alunos que antigamente eram excluídos pela sociedade e pela escola por serem “diferentes” dos padrões de normalidade estabelecidos culturalmente agora estão sendo incluídos socialmente, dando-lhes o direito à igualdade de participação em todas as esferas sociais. Entretanto, quando um aluno com necessidade educacional especial penetra num novo universo escolar, este ainda pode desestabilizar sua lógica devido aos obstáculos que ainda representa a inclusão social, gerando tensões e conflitos que são expressos pelo mal-estar entre seus membros.

A dificuldade do professor em lidar com a diversidade de alunos que compõem a escola retoma a discussão sobre quais os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais para os atores sociais da escola. Também pode ser um indicativo para que as políticas públicas repensem o modo como vem ocorrendo a inclusão

social e o que pode ser feito para dar melhores condições para que a instituição inclua todos os alunos.

O que é Exclusão/Inclusão Social?

Refere-se ao significado da inclusão enquanto indagação que circula no contexto escolar: O que é inclusão social? Reflete sobre o sentido da inclusão social, como está ocorrendo a inclusão na escola e como poderia ser a inclusão dos alunos.

...A inclusão é colocar o aluno com necessidade especial dentro de uma sala de aula regular, então, pra ele passar a conviver com aquelas crianças que não têm nenhuma dificuldade de se locomover... (professora, 30 anos)

...Eu sinto que não existe inclusão desses alunos, o que existe é que os alunos estão na escola como tantos outros, mas a escola não tá preparada {...} Nós temos o fenômeno da exclusão social, nós temos crianças que sofrem preconceitos porque são negras {...} Não se tem uma política voltada para esse aluno ser incluído. A maioria das vezes o pessoal de baixa renda são mais incentivados à exclusão do que à inclusão... (professora, 35 anos)

....Há um grande fluxo de alunos na sala de aula, inclusive manda matricular 30, 40 alunos numa mesma sala de aula... (professor, 43 anos)

...o que eu vejo é que para se incluir o aluno a escola deve estar preparada no sentido de acompanhamento, desde o porteiro até o professor... (professora, 27 anos)

...deveria ter uma sala só pra eles, como deveria acontecer com os alunos que não querem estudar... (professora, 52 anos)

...Aqui há muita discriminação e aí esse aluno sofre porque muitas vezes ele pensa que tá falando dele e nem é isso {...} A nossa cultura não tá preparada. Os nossos alunos não são

educados para trabalhar com as diferenças {...} deveria ser feito um trabalho com essa temática, trabalhar mais em cima da inclusão... (professora, 43 anos)

A classe surgiu da reflexão dos professores quanto aos reais significados da inclusão, como esta vem ocorrendo na escola e o que poderia ser feito para melhorar a inclusão dos alunos nos diversos setores desta.

As falas apreendidas elucidam diferentes significados acerca da inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola:

...A inclusão é colocar o aluno com necessidade especial dentro de uma sala de aula regular, então, pra ele passar a conviver com aquelas crianças que não têm nenhuma dificuldade de se locomover... (professora, 30 anos); {...} Eu sinto que não existe inclusão desses alunos, o que existe é que os alunos estão na escola como tantos outros, mas a escola não tá preparada... (professora, 35 anos)

Observa-se que o entendimento dos professores acerca da inclusão vai desde a concepção que circula no senso comum de que se trata da presença dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola para conviver com outras crianças, até a reflexão de outros professores de que há outros fatores que devem estar em harmonia para que exista a inclusão de fato.

Outros relatos descrevem como vem ocorrendo a inclusão na escola “....há um grande fluxo de alunos na sala de aula, inclusive manda matricular 30, 40 alunos numa mesma sala de aula...” (professor, 43 anos). E outros professores relatam como deveria ser feito para incluir os alunos “... o que eu vejo é que para se incluir o aluno a escola deve estar preparada no sentido de acompanhamento, desde o porteiro até o professor...” (professora, 27 anos); “...deveria ser feito um trabalho com essa temática, trabalhar mais em cima da inclusão...” (professora, 43 anos).

A inclusão é marcada pela falta de preparo da escola em saber receber e atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais, onde os objetivos da educação inclusiva não estão claramente definidos pela forma de funcionamento e pela cultura da escola. A presença de um grande número de alunos em sala de aula e a necessidade de se trabalhar a temática da inclusão com os profissionais da escola quando a escola se denomina “inclusiva” caracterizam um tipo de relação entre os atores sociais da escola que não faz menção ao respeito às diferenças, o direito de acesso de todos os alunos na escola e à relevância social da inclusão dos alunos.

A fala de uma professora caracteriza o tipo de relação excludente defendido pela profissional “...deveria ter uma sala só pra eles, como deveria acontecer com os alunos que não querem estudar...” (professora, 52 anos). Neste sentido, pode-se indagar sobre quais os significados da inclusão que circula naquele contexto?

Outros relatos descrevem a prática da exclusão que os alunos vivenciam na escola:

...Nós temos o fenômeno da exclusão social, nós temos crianças que sofrem preconceitos porque são negras {...} Não se tem uma política voltada para esse aluno ser incluído. A maioria das vezes o pessoal de baixa renda são mais incentivados a exclusão do que a inclusão... (professora, 35 anos)

Percebe-se a amplitude do fenômeno da exclusão/inclusão social que não se refere unicamente a uma população específica, mas a várias categorias de excluídos na escola: a exclusão pela pobreza, a exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a exclusão racial. E o sujeito que está em situação de exclusão padece por ser inferiorizado nas escolas, na vizinhança, pela família, etc.

A escola em questão demonstra não ter uma política voltada para a inclusão de todos os tipos de alunos, de diferentes classes sociais, não está apta a viver em harmonia com as diferenças. Também deve-se considerar que os diferentes significados acerca da inclusão dos

alunos com necessidades educacionais especiais na escola se reflete nas práticas dos atores e na cultura da instituição.

Neste sentido, os alunos com necessidades educacionais especiais padecem devido à falta de conscientização e de qualificação dos profissionais da escola na educação dos alunos:

...Aqui há muita discriminação e aí esse aluno sofre porque muitas vezes ele pensa que tá falando dele e nem é isso... (professora, 43 anos)

Os alunos sofrem porque vivem num contexto que por si só não consegue lidar com a diferença no interior da escola e por não haver um planejamento escolar que englobe todos sem distinção, deixando-os à própria sorte.

O relato de uma professora exemplifica um dos motivos que levam a perpetuação da prática da exclusão na escola “*...nossa cultura não tá preparada. Os nossos alunos não são educados para trabalhar com as diferenças...*” (43 anos)

Na classe, a cultura da exclusão prevalece entre os professores e alunos, o que prejudica não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas a escola como um todo, as famílias e a comunidade, cuja cultura preserva o estado de exclusão daqueles que fogem aos padrões de normalidades estabelecidos culturalmente, e não avança no sentido respeitar as diferenças e aceitar a cidadania das pessoas com deficiência na sociedade e na escola.

Deste modo, a classe questiona o que é inclusão social? Qual sentido da inclusão social? Não se questiona sobre a relação da inclusão social com a formação dos alunos para a vida, não há exaltação das suas potencialidades e o interesse em descobrir o que os atores sociais da escola podem apreender com esses alunos. O aluno apenas está presente na escola e muitas vezes sofre com a indiferença daqueles que deveriam estar preparados para incluí-los no exercício da profissão de educadores.

Articulação: Programas Sociais e Planejamento Escolar

A classe descreve a relevância de programas sociais que têm o objetivo de trazer as várias categoriais de alunos excluídos seja pela pobreza, pela cor da pele e/ou necessidade educacional especial para a escola.

...Eu não vejo assim algo que realmente venha a incluir, algum programa social que inclua {...} A questão também é social e econômica porque geralmente as pessoas que não têm condições econômicas favoráveis se tornam excluídas de tudo aquilo que se oferece na sociedade... (professor, 43 anos)

...É dar condições para esse aluno, não só o aluno deficiente, mas o aluno que esta fora por uma questão social, por uma questão de família, vir pra sala de aula... (professora, 30 anos); A inclusão é ter contato com outras pessoas pra ele poder se habituar a conviver na sociedade... (professora, 52 anos)

...A inclusão tá muito confusa porque não adianta trazer o aluno, trazer {...} e aí vêm todos aqueles problemas, todas aquelas pessoas com necessidades especiais na escola... (professora, 48 anos)

Nesta classe, os programas sociais são lembrados devido a sua relevância social no combate a exclusão pela pobreza, cor da pele e/ou necessidades educacionais especiais dentro da escola.

Os professores destacam que a inclusão é um processo que depende da articulação entre escola e programas sociais e pensar nos meios de transformar os alunos em sujeitos capazes de desenvolver suas potencialidades e atuarem construtivamente na sociedade.

Algumas falas evidenciam esta relação:

...Eu não vejo assim algo que realmente venha a incluir, algum programa social que inclua {...} A questão também é social e econômica porque geralmente as pessoas que não têm condições econômicas favoráveis se tornam excluídas de tudo aquilo que se oferece na sociedade... (professor, 43 anos)

Percebe-se que a inclusão ultrapassa o universo da escola, mas estar incluído na escola é também estar fora dela, na sociedade. E os programas sociais atuam no sentido de facilitar a inclusão na sociedade das pessoas excluídas por diferentes fatores sociais. Para tanto, a atuação conjunta com a escola oferece a oportunidade de estudo e estimula o protagonismo social necessário para o exercício da cidadania e a entrada dos alunos no mercado de trabalho.

Observa-se, na classe, a amplitude do conceito de inclusão descrito pelos professores:

...É dar condições para esse aluno, não só o aluno deficiente, mas o aluno que está fora por uma questão social, por uma questão de família, vir pra sala de aula... (professora, 30 anos); A inclusão é ter contato com outras pessoas pra ele poder se habituar a conviver na sociedade... (professora, 52 anos)

A inclusão implica na plena pertença do indivíduo ao grupo social e a prática de seus direitos civis, políticos e sociais exercidos pelos cidadãos (Catão, 2005). É neste aspecto que o conceito de inclusão descrito acima faz referência, é dar condições para todos os alunos ter acesso à escola e a um ensino qualificado, é ensinar o aluno com necessidade educacional a se integrar na sociedade com suas regras, limites e oportunidade. Não é excluí-lo por sua condição.

É neste contexto composto pela diversidade humana que se consolida a cultura inclusiva, considerando a singularidade de cada aluno e não enquadrando-a numa perspectiva homogênea e padronizada dos alunos que constituem a escola (Moreira & Candau, 2003). A escola acostumada a neutralizar ou rejeitar as diferenças entre os alunos fracassa quando se

depara com um novo aluno, um aluno “diferente”, que gera conflitos diante da dificuldade dos atores em aceitar e respeitar um aluno com necessidade educacional especial.

O relato de uma professora exemplifica a desestabilização provocada pela entrada de alunos com necessidades educacionais especiais na escola:

...A inclusão tá muito confusa porque não adiante trazer o aluno, trazer {...} e aí vêm todos aqueles problemas, todas aquelas pessoas com necessidades especiais na escola...

(professora, 48 anos)

A classe remete ao que se tem objetivado pelos programas sociais que visam à retirada da criança em situação de exclusão e colocá-la na escola para ter uma educação, aprender noções de cidadania, o incentivo ao esporte e o desenvolvimento do protagonismo social de crianças e jovens carentes. As falas apreendidas elucidam a complexidade do fenômeno da exclusão/inclusão social, ao mesmo tempo em que revelam sinais de uma cultura que resiste em aceitar e acreditar na possibilidade de uma educação inclusiva com qualidade, considerando-se o modo como a escola tem enfrentado os desafios de atuar na perspectiva da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais.

Tabela 08: Significados da inclusão social configurados por diretores, professores, técnicos e auxiliares pela observação participante e pela entrevista semi-estruturada com os professores

CLASSES	Diretores, Professores, Técnicos e Auxiliares		Professores	
	UCE entrevista		UCE entrevista	
	(f)	%	(f)	%
Direito à Escola Comum	8	33,33	-	-
Planejamento Escolar e Inclusão	7	29,17	-	-
O que é Exclusão/Inclusão Social?	4	16,67	31	35,63
Comprometimento: Escola e Família	5	20,83	—	—
Dificuldade em Lidar com a Diversidade Humana	-	-	23	26,44
Articulação: Programas Sociais e Planejamento Escolar	-	—	33	37,93
TOTAL	24	100	87	100

Observa-se na tabela 08 as classes que emergiram no grupo formado pelo corpo administrativo, professor, técnico e auxiliar da escola e no grupo formado pelos professores. Percebe-se, que a classe O que é Exclusão/Inclusão Social? é comum aos dois grupos, com 35,63% no grupo dos professores e com 16,67% no grupo dos demais atores sociais da escola.

Dando continuidade aos dados da tabela, destaca-se a classe Articulação: Programas Sociais e Planejamento Escolar (37,93%) e a classe Dificuldades em Lidar com a Diversidade Humana (26,44%) no grupo dos professores, totalizando 87 UCE's. E no grupo formado pelos demais atores sociais da escola, destacam-se a classe Direito à Escola Comum (33,33%), seguida da classe Planejamento Escolar e Inclusão (29,17%) e a classe Comprometimento: Escola e Família (20, 83%), totalizando 24 UCE's.

Percebe-se que a classe comum aos dois grupos, O que é Exclusão/Inclusão Social?, remete às dificuldades dos profissionais da escola para refletirem sobre o seu conhecimento de uma temática polêmica e atual e suas atuações profissionais. Neste aspecto, os significados da inclusão social produzidos nas vivências do cotidiano dos atores sociais com os alunos com necessidades educacionais especiais apontam para um contexto escola que inclui os alunos ao mesmo tempo em que questiona sobre os reais significados da inclusão para a escola.

Por outro lado, as classes emergentes no grupo de diretores, técnicos e auxiliares da escola revelam os significados da inclusão social enquanto direito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, como também revelam a necessidade de um planejamento escolar que englobe a diversidade de alunos que compõem a instituição e a necessidade de uma maior parceria entre a escola e a família dos alunos.

As classes emergentes no grupo de professores da escola apontam os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais como dificuldades do docente em atuar com essa população, ou seja, com os alunos, sua falta de capacitação voltada para a educação desses alunos e a importância de uma articulação entre os programas sociais e um planejamento escolar que venha a incluir todos os alunos excluídos socialmente, não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também os alunos de famílias de baixa renda que não usufruem de um ensino de qualidade e não têm os seus direitos de cidadãos respeitados pela sociedade como um todo.

CAPÍTULO V

INCLUSÃO SOCIAL EM ESCOLA REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL: POR ALUNOS COM E POR ALUNOS SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A sociedade pode incluir seus cidadãos de diversas formas dando uma falsa idéia de inclusão, como por exemplo, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular visto que as políticas governamentais asseguram, embora tardiamente, o direito à “educação para todos”. Tendo em vista que se passou pouco mais de uma década desde a Conferência de Salamanca, marco mundial para a inclusão, e apenas cinco anos desde a criação do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, referência nacional, é preciso analisar como vem ocorrendo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

Tais questões precisam ser analisadas quando se pensa sobre um tema polêmico e de contradição social que diz respeito à inclusão de determinados grupos sociais, as minorias, os “diferentes” marcados por um longo período de exclusão numa sociedade que se consolidou a partir das diferenças existentes entre as classes e culturas.

Os significados da inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais são entendidos por sua evolução ao longo da história dos grupos sociais que agem não apenas dentro, mas também fora da escola, participando não só desta instituição, mas da estruturação da sociedade. A inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais está relacionada às práticas dos atores e seus significados, na imagem que estes possuem do aluno com necessidade educacional especial, influenciando as atitudes dos mesmos no contato com os alunos.

Na análise do material colhido pelas entrevistas semi-estruturadas com os alunos com necessidades educacionais especiais e alunos sem necessidades educacionais especiais foram identificadas 10 classes.

Dos significados da inclusão social configurados por alunos com necessidades educacionais especiais emergiram seis classes: Preservação de Si; Eu e o Outro; Bons e Maus Encontros: Aproximação e Afastamento; Igualdade e Diferença; Criança Normal que Brinca e Estuda; Sofrimento Ético-Político.

Quatro classes emergiram dos significados da inclusão social configurados por alunos sem necessidades educacionais especiais: Igualdade e Diferença; Criança Normal que Brinca e Estuda; Exclusão pela Pobreza e Família e Cotidiano.

Verifica-se que os grupos dos alunos com necessidades educacionais especiais e alunos sem necessidades educacionais especiais possuem duas classes em comum: Igualdade e Diferença e Criança Normal que Brinca e Estuda.

5.1 Significados da Inclusão Social Configurados Por Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais: Resultados e discussão

A análise realizada aponta para seis classes relacionadas entre si, nas quais emergem os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais, configurados pelos próprios:

Classe I – Preservação de Si: A inclusão social é configurada numa tentativa de preservação de si como pessoa alegre, que está bem consigo e com o outro, expressando a afetividade com os familiares e amigos.

Classe II – Eu e o Outro: Os significados da inclusão social descrevem o modo como os alunos são afetados pelo outro no contexto da vida cotidiana, definindo a relação com a família e amigos.

Classe III – Bons e Maus Encontros: Aproximação e Afastamento: A vivência da inclusão social é figurada como bons encontros com outros alunos, caracterizada pela aproximação dos alunos com necessidades educacionais especiais com os amigos. Também emergiu nos discursos maus encontros marcados pelo afastamento e exclusão dos alunos da escola.

Classe IV – Igualdade e Diferença: Os significados da inclusão social apontam a igualdade entre os alunos na forma de ser e de participar ativamente das atividades da escola, bem como expressa a compreensão quanto às diferenças existente entre as pessoas e o respeito que recebe por parte dos amigos.

Classe V – Criança Normal que Brinca e Estuda: A vivência da inclusão social descreve o cotidiano dos alunos com necessidades educacionais especiais como crianças normais que brincam e estudam como os demais amigos da escola.

Classe VI - Sofrimento Ético–Político: Aponta o sofrimento pela falta de ética, de cuidado na forma como o aluno é tratado pelo outro na escola e na sociedade, colocando-o numa situação de exclusão que se manifesta nas relações sociais e na expressão dos sentimentos do sujeito.

As classes identificadas e quantificadas em termos de UCE (Unidade de Contexto Elementar) podem ser observadas na tabela 09.

Tabela 09: Distribuição das Unidades de Contexto Elementar (UCE) dos significados da inclusão social configurados por alunos com necessidades educacionais especiais

CLASSES	UCE's	
	N	%
Preservação de si	21	19,44
Eu e o Outro	18	16,67
Bons e Maus encontros: Aproximação e Afastamento	12	11,11
Igualdade e Diferença	11	10,19
Criança Normal que Brinca e Estuda	10	9,26
Sufrimento Ético-Político	36	33,33
TOTAL	108	100,00

Constata-se nos dados apresentados pela tabela 09 que a classe que obteve maior percentual de UCE foi a classe VI, Sofrimento Ético-Político (33,33%), seguida pela classe I, Preservação de Si (19,44%). A classe II, (16,67%) ocupa o terceiro lugar, seguida pela classe III, Bons e Maus encontros: Aproximação e Afastamento (11,11%), em quarto lugar; depois vem a classe IV, Igualdade e Diferença (10,19%), em quinto lugar; e por ultimo está a classe V, Criança Normal que Brinca e Estuda (9,26%). Obteve-se das falas dos participantes deste grupo um total de 108 UCE's.

Preservação de Si

A inclusão social é configurada numa tentativa de preservação de si como pessoa alegre, que está bem consigo e com o outro, expressando a afetividade com os familiares e amigos.

...Só tenho amizades com a minha família e aqui na escola {...} Os professores sempre me deram atenção, me ensinaram. Alguns professores eu já conhecia, eles gostam muito de mim... (aluna com deficiência auditiva, 16 anos)

...Sou uma pessoa legal. Sou uma pessoa carinhosa, meiga {...} Eu gosto muito do meu pai, tenho um grande carinho por ele... (aluna com deficiência auditiva, 15 anos)

...Sou calma. Tenho poucos amigos. Conheço mais pessoas que nem eu, que eu converso e dou risada... (aluna com conduta típica, 17 anos)

...Gosto de estudar, sou estudiosa, não sou uma aluna preguiçosa e me dou bem com todo mundo na escola, os colegas são legais... (aluna com deficiência auditiva, 16 anos)

...Tenho vergonha, sou tímido, bonzinho {...} Os colegas são legais. Gosto de ter amigos... (aluno com deficiência mental, 18 anos)

Os significados da inclusão social por alunos com necessidades educacionais especiais são configurados numa tentativa de preservação de si através das relações sociais com o outro e com o mundo. Deste modo, quando o aluno pensa sobre si e sobre o mundo faz uma reflexão da realidade objetiva “...só tenho amizades com a minha família e aqui na escola... (aluna com deficiência auditiva, 16 anos). É um ato consciente no qual emergem os afetos de tudo o que ele vivencia no interior da família, bem como nas interações com os amigos da escola “...conheço mais pessoas que nem eu, que eu converso e dou risada... (aluna com

conduta típica, 17 anos). Observa-se que a preservação de si é medida pela dimensão afetiva e pela ética que emerge nos alunos quando estes descrevem a importância do outro em suas vidas, como pode ser destacado pelo carinho que sente pela família e amigos. A ética se faz presente quando o ser humano se conscientiza sobre a relevância da presença do outro na realização dos seus sonhos, no cuidado com o outro e consigo mesmo, na busca não apenas da realização individual, mas também da realização coletiva, no “fazer bem” ao próximo (Sawaia, 1999).

Percebe-se nos relatos o quanto é importante para os alunos a presença do outro em sua vida. Falar de si enquanto ser humano é falar de si e do outro, cujas expressões de seus pensamentos e sentimentos elucidam valores sociais “...*sou uma pessoa legal. Sou uma pessoa carinhosa, meiga...*” (aluna com deficiência auditiva, 15 anos). Mostra que se relaciona bem com o outro. Falar de si é também falar do outro como dois elementos indissociáveis de um mesmo objeto.

Segundo Catão (2007) as relações do indivíduo com o outro e com o mundo e a capacidade de ser afetado por estes produz um ser ativo e em constante transformação, à medida que é construído no movimento dos seus afetos e nos processos de mudanças sociais que se dão durante o desenvolvimento humano ao longo da vida.

O encontro com o outro faz com que o sujeito seja afetado, provocando em si sentimentos alegres “...*as pessoas que eu mais gosto são os meus pais e uns amigos que eu tenho...*” (aluno com conduta típica, 13 anos); {...} *os colegas são legais. Gosto de ter amigos...*” (aluno com deficiência mental, 18 anos). Cujos significados implicam no modo de pensar e agir com o outro e com o mundo, na expressão dos seus afetos e no enfrentamento da realidade objetiva.

A história de vida de cada aluno, com suas experiências vividas com a família e amigos produz um sujeito único com sentimentos e emoções que emergem do modo como este se sente afetado pelo outro e pelo mundo.

Os significados da inclusão social enquanto tentativa de preservação de si estão presentes no cotidiano da escola “...os professores sempre me deram atenção, me ensinaram {...} eles gostam muito de mim... (aluna com deficiência auditiva, 16 anos). A afetividade vivenciada pelos alunos e demais atores sociais da escola produz significados sobre a inclusão social que se traduzem em ideologias e culturas que permeiam as relações sociais dentro do contexto da escola.

Cada sujeito não está isolado no mundo, mas existe uma intersubjetividade, um espaço comum de significações possíveis que se consolida no contato com o outro e que evocam concepções e indagações sobre o que se faz, o que se sente e o que se propõe a fazer no futuro, constituídos nos e pelos afetos, no movimento da história individual e social.

Sabendo-se que os afetos revelam a subjetividade humana, pensamentos e sentimentos positivos ou negativos de si, da vida e do mundo, dependendo do meio sócio-cultural em que vive e como vive (Catão, 2007), percebe-se que os alunos com necessidades educacionais especiais que participaram do estudo figuram a inclusão social numa tentativa de preservação de si, gerando uma auto-imagem positiva, do valor humano e da vida.

Eu e o Outro

Os significados da inclusão social são capturados pela dimensão afetiva através do modo como os alunos são afetados pelo outro no contexto da vida cotidiana.

...Eu gosto muito dessa prima porque a gente tem a mesma idade e a gente se dá super bem {...} A gente se dá bem mesmo ela não sabendo a comunicação de sinais (aluna com deficiência auditiva, 16 anos)

...Quando faz isso eu não sinto nada, deixo pra lá, só queria que eles não mexessem comigo mais {...} A professora e a diretora já falou com eles, mas continua assim... (aluno com deficiência mental, 18 anos)

...Os meus amigos tá quase assim nem falando comigo mais, fala de vez em quando comigo. Gostava de brincar agora não tá quase ninguém brincando comigo mais, só com o meu irmão às vezes... (aluno com conduta típica, 20 anos)

...A minha família não sabe a língua de sinais, aí às vezes fica difícil de se comunicar {...} A minha mãe sabe muito pouco de libras... (aluna com deficiência auditiva, 16 anos)

...Eu não jogo muito videogame já pra não fica nervoso, eu jogo mais bola {...} Quando eu brinco com ela eu também fico nervoso, ela me deixa nervoso... (aluno com conduta típica, 12 anos).

Os significados da inclusão social se configuram pela mediação dos afetos do aluno e do outro em sua vida, cujas dificuldades na comunicação não impedem o fortalecimento dos laços afetivos. É através dos significados que há uma ligação simbólica entre o sujeito e o mundo real, como a função de um “filtro”, o qual permite ao ser humano a capacidade de sentir, refletir e agir sobre o mundo com base em suas experiências adquiridas no dia-a-dia.

Neste sentido, a forma como os alunos são afetados pelo outro reflete no modo de se relacionar e na produção de seus sentimentos: “... *Eu gosto muito dessa prima porque a gente tem a mesma idade e a gente se dá super bem. A gente se dá bem mesmo ela não sabendo a comunicação de sinais...* (aluna com deficiência auditiva, 16 anos).

A língua de sinais é importante para a comunicação da criança deficiente auditiva com a família e amigos, não apenas no caso de pessoas também deficientes auditivas, mas com pessoas ouvintes, expressando seus pensamentos e sentimentos sobre si, o outro e o mundo. No entanto, percebe-se no relato da criança que a amizade e o afeto que o aluno sente pela prima ultrapassam a barreira da comunicação entre a ouvinte e a deficiente auditiva, ambas se divertem não importa as diferenças.

No entanto, em outras falas percebe-se nas vivências do cotidiano dos alunos com os colegas da escola a hétero-exclusão caracterizada pela desqualificação dos alunos com necessidades educacionais especiais numa tentativa de legitimar a superioridade dos demais alunos da escola “...os meus amigos tá quase assim nem falando comigo mais, fala de vez em quando comigo. Gostava de brincar agora não tá quase ninguém brincando comigo mais...” (aluno com conduta típica, 20 anos). A exclusão pode levar ao isolamento do aluno gerando uma imagem negativa de si e do lugar que ocupa socialmente. Em outro relato, observa-se o posicionamento neutro de aluno diante da hostilidade dos colegas de turma “...quando faz isso eu não sinto nada, deixo pra lá, só queria que eles não mexessem comigo mais...” (aluno com deficiência mental, 18 anos). O mesmo demonstra indiferença, parece não sentir-se afetado pela forma como o outro se relaciona com ele. O que faz com que ele apresente um comportamento de indiferença diante da vivência da exclusão na escola? O aluno viveria numa realidade excludente que se faz presente dentro e fora da escola?

As experiências adquiridas durante a infância e a consciência de sua condição enquanto sujeitos com necessidades educacionais especiais faz com que os alunos compreendam e reflitam sobre suas limitações “...Eu não jogo muito videogame já pra não fica nervoso, eu jogo mais bola {...} Quando eu brinco com ela eu também fico nervoso, ela me deixa nervoso...” (aluno com conduta típica, 12 anos).

De modo geral, pode-se observar nesta classe os significados da inclusão apontam para a dimensão afetiva na forma de ser afetado pelo outro e sua influência no tipo de relação que estabelece com os atores sociais. A dificuldade de comunicação do outro para com o aluno deficiente auditivo não representa um obstáculo para a sua inserção social, conforme foi ressaltado pela falas dos alunos através do prazer em estar com o outro na escola e na sociedade.

Bons e Maus Encontros: Aproximação e Afastamento

A vivência da inclusão social é figurada como bons encontros com outros alunos, caracterizada pela aproximação dos alunos com necessidades educacionais especiais com os amigos. Também emergiu nos discursos maus encontros marcados pelo afastamento e exclusão dos alunos da escola.

...Eu converso mais com os alunos de outras salas {...} Eu me identifico mais com os colegas de outras salas do que da minha própria sala {...} Eu prefiro os ouvintes de outras turmas, mas na minha sala eles me respeitam, alguns me provocam só que a maioria fica mais calma... (aluna com deficiência auditiva, 11 anos)

...Os colegas da escola me batem. Gosto de ficar na sala dos professores... (aluna com deficiência mental, 11 anos)

...Eu me identifico mais com o grupo de surdos que tem na escola do que com as outras crianças por causa da comunicação, fico mais com os outros surdos da escola, mas eu também gosto de alguns colegas que são ouvintes... (aluna com deficiência auditiva, 17 anos)

...Gosto dos colegas, só que os meninos às vezes mexem comigo, no meu cabelo. Eles falam que eu sou doida, eu não gosto, fico mais sentada sozinha no intervalo, lanche e só. Gosto da

professora e da diretora e do porteiro também, mas não quero sair da escola... (aluna com deficiência mental, 20 anos)

...Os colegas me ajudam com a tarefa {...} Os professores são bons, mas poderia me dar mais atenção. Às vezes eu não entendo a matéria e o professor não consegue me explicar, mas agora eu to com um intérprete na sala o tempo todo... (aluna com deficiência auditiva, 17 anos)

A inclusão social é um processo que está vinculado à necessidade e a relevância do convívio e identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais com os colegas da escola, no qual as relações sociais permitam a redução das diferenças e o respeito à diversidade humana.

Neste sentido, as falas revelam a aproximação dos alunos com aqueles com os quais eles se identificam “*..eu converso mais com os alunos de outras salas. Eu me identifico mais com os colegas de outras salas do que da minha própria sala...*” (aluna com deficiência auditiva, 11 anos). Percebe-se nas falas que os alunos se apresentam pelo que são enquanto sujeitos e que se aproxima daqueles com os quais se identificam por uma questão de afinidades e não em relação às suas diferenças. É algo “além de”, que está acima das suas singularidades, que não fica preso à sua condição de aluno com necessidade educacional especial, mas que o faz um aluno igual, semelhante aos outros.

Sabe-se que o conceito de potência de ação faz com que os alunos, nesta fase tão importante do desenvolvimento humano, tenham vontade de se expandir na vida e suas experiências adquiridas são mecanismos capazes de impulsioná-los para futuras ações de desafios, atuando construtivamente e racionalmente, seja na escola, no seio familiar e/ou na sociedade (Sawaia, 1999; Catão 2007).

Outro aspecto a ser considerado é o fato a potencialização superar os desejos pessoais deles, visto que o máximo desenvolvimento da potência de ação implica também na presença dos colegas naquilo que se faz e se realiza em conjunto na escola “...*os colegas me ajudam com a tarefa {...} Os professores são bons, mas poderia me dar mais atenção...*” (aluna com deficiência auditiva, 17 anos).

Compreende-se que no processo de desenvolvimento dos alunos e na complexidade deste movimento surge um universo de possibilidades ao seu redor, como também surgem as dificuldades de atuação deste ser social numa sociedade que culturalmente pré-determina os tipos de relações sociais entre as pessoas.

A identificação que ocorre entre os alunos é um processo de procura entre aqueles que possuem afinidades. Entretanto, evidencia-se nesta busca o fato de que as semelhanças são maiores do que as diferenças entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os sem.

Observa-se também que há alunos deficientes auditivos que se identificam com outros surdos devido à comunicação pela língua de sinais:

...Eu me identifico mais com o grupo de surdos que tem na escola do que com as outras crianças por causa da comunicação, mas eu também gosto de alguns colegas que são ouvintes... (aluna com deficiência auditiva, 17 anos)

Percebe-se no relato da deficiente auditiva que a mesma também possui afinidades com colegas ouvintes. O que apenas determina uma maior identificação dela com os alunos surdos é a facilidade na comunicação entre eles.

É interessante destacar na classe o relato de uma aluna com deficiência mental e sua contradição entre o que vivencia na escola e o que pensa da instituição e dos colegas:

...Eles falam que eu sou doida, eu não gosto, fico mais sentada sozinha no intervalo, lanche e só. Gosto da professora e da diretora e do porteiro também, mas não quero sair da escola... (aluna com deficiência mental, 20 anos)

A auto-exclusão da aluna surge da consciência do estado de exclusão em que se encontra na escola, negando sua própria cidadania e inclusão social ao evitar o convívio com os demais alunos como tentativa de evitar a desqualificação do outro e a dor de não ser aceita dignamente pela cultura da escola.

A aluna tem consciência de que é excluída pelos colegas, expressando o padecimento por sofrer agressões físicas e morais de outros alunos, que a coloca numa condição de diminuição, de inferioridade, na qual os alunos se distanciam da mesma. No entanto, ao mesmo tempo em que sofre hostilidades por parte dos colegas, a aluna relata que não quer sair da escola, o que representa uma contradição entre o que se vivencia e o que sente pela instituição. A aluna que padece pelo tratamento que recebe dos colegas da escola também encontra nesta situação uma potencialização para o enfrentamento da exclusão social ao expressar o seu desejo de não sair da escola.

Outra aluna apresenta o mesmo posicionamento: “*...gosto de estudar {...} Os colegas da escola me batem. Gosto de ficar na sala dos professores...*” (aluna com deficiência mental, 11 anos). Ao contrário da potência de ação, a potência de padecimento leva a aluna ao sofrimento, ao recuo do mau encontro com os colegas quando relata a sua preferência em permanecer na sala dos professores a ser excluída pelo outro, evitando assim mais sofrimento e discriminação.

Verifica-se nas falas os bons e maus encontros entre os alunos, onde as relações configuram a potência de ação, a aproximação e aceitação pelo outro ou, por outro lado, se vivencia o distanciamento, o padecimento e a não aceitação daqueles que deveriam respeitá-los independentemente das diferenças e semelhanças entre eles.

Igualdade e Diferença

Os significados da inclusão social apontam a igualdade entre os alunos na forma de ser e de participar ativamente das atividades da escola, como também expressa a compreensão quanto às diferenças existente entre as pessoas e o respeito que recebe por parte dos amigos.

...Gosto mais de tá com pessoas surdas porque a gente se comunica melhor. Eu vejo eu e os outros de uma forma diferente porque sei das nossas diferenças, mas também somos iguais, só muda que eles são ouvintes e eu e outras pessoas não {...} Os colegas da minha sala são legais, não mexem comigo, nunca sofri preconceito aqui. Faz tempo que eu estudo nessa escola e todo mundo me conhece, já sabem que eu sou surda... (aluna com deficiência auditiva, 17 anos)

...A gente faz as mesmas coisas, estuda, brinca, é tudo igual... (aluno com deficiência auditiva, 12 anos)

...A gente se conhece faz tempo, somos amigos... (aluno com conduta típica, 11 anos)

...Eu acho a gente assim tudo normal porque a gente nunca brigou, nunca xingou... (aluno com deficiência auditiva, 12 anos)

...Ah vejo todo mundo feliz, faz o que quer. Eu faço quase tudo o que eu quero {...} Elas não brincam com a gente porque menina é diferente, estuda mais que os meninos... (aluno com conduta típica, 13 anos)

Este campo contextual evidencia o exercício do direito à cidadania enquanto sentimento de pertença social ao grupo de colegas da escola, com respeito à autonomia, solidariedade, reciprocidade e, principalmente à diversidade humana (Catão, 2005) que, neste

caso, não representa um estado de exclusão social em virtude das diferenças físicas, intelectuais e sociais entre os indivíduos, caracterizado pela desigualdade social e atitudes discriminatórias, mas onde se vivencia a inclusão social numa relação de superação das diferenças, com igualdade de direitos e, sobretudo, de valorização do ser humano, com suas particularidades na forma de ser e de atuar no mundo.

Observa-se na fala de uma aluna o entendimento quanto às diferenças e a igualdade de direitos entre ela e seus amigos:

...Gosto mais de tá com pessoas surdas porque a gente se comunica melhor. Eu vejo que eu e os outros de uma forma diferente porque sei das nossas diferenças, mas também somos iguais, só muda que eles são ouvintes e eu e outras pessoas não... (aluna com deficiência auditiva, 17 anos)

Percebe-se o entendimento da aluna quanto à sua diferença em relação aos colegas que são ouvintes, mas cujas diferenças na forma de se expressar não lhe tiram a condição de igualdade social com os colegas *“só muda que eles são ouvintes e eu e outras pessoas não.”*

Observa-se a mesma visão de igualdade social entre outros alunos ao descreverem o cotidiano da escola:

...A gente faz as mesmas coisas, estuda, brinca, é tudo igual (aluno com deficiência auditiva, 12 anos); *{...} A gente se conhece faz tempo, somos amigos* (aluno com conduta típica, 11 anos). A igualdade é o principal elemento para a inclusão formal e material presente em todos os discursos de justificação para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e o direto só se legitima quando há igualdade de participação de todos os alunos na escola, de modo que estes sintam-se membros atuantes na composição da instituição de ensino (Habermas, 2003).

Outro aspecto a ser destacado nas falas é a ausência de atitudes preconceituosas e de desrespeito ao ser humano:

Os colegas da minha sala são legais, não mexem comigo, nunca sofri preconceito aqui. Faz tempo que eu estudo nessa escola e todo mundo me conhece, já sabem que eu sou surda (aluna com deficiência auditiva, 17 anos); {...} *Eu acho a gente assim tudo normal porque a gente nunca brigou, nunca xingou...* (aluno com deficiência auditiva, 12 anos).

A cidadania é exercida aqui enquanto sentimento de pertença social, com respeito à dignidade humana, às diferenças entre as pessoas e à fraternidade entre amigos (Catão, 2005). As relações que se configura entre os alunos produzem um sujeito ativo e transformador, no qual as experiências adquiridas com o outro e com o mundo potencializam os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver suas potencialidades, realizar os seus desejos, buscar a liberdade na forma de ser e de se expressar à medida em que vivem num contexto de igualdade e de respeito as diferenças.

Neste sentido, a classe apresenta os significados da inclusão social enquanto sentimento de igualdade e de respeito às diferenças entre os alunos. Apreende-se nos relatos o aprendizado de que o diferente convive com o igual em uma relação harmoniosa de aproximação do outro caracterizado pelas expressões de alegrias e brincadeiras entre amigos.

Criança Normal que Brinca e Estuda

A vivência da inclusão social descreve o cotidiano dos alunos com necessidades educacionais especiais como crianças normais que brincam e estudam como os demais amigos da escola.

... Eu vejo normal. Eu me dou bem com os colegas, brinco, converso com todo mundo, ninguém olha com desprezo pra mim, nem nada {...} Eles entendem, a gente brinca normal, conversa. Agora tem outros alunos surdos de outra sala, melhorou ainda mais {...} A gente conversa no recreio {...} Gosto de interagir, brincar e conversar com todo mundo. Antes era mais difícil, eu sozinha na turma, ninguém tinha aproximação comigo... (aluna com deficiência auditiva, 16 anos);

...No recreio eu fico sozinho, mas eu to melhorando, to jogando bola com os meus amigos, mas eles ainda falam de mim, xinga quando eu perco um gol... (aluno com conduta típica, 12 anos);

...Eu vejo normal como criança que brinca e joga algum jogo e que tem que estudar pra passar de ano {...} Tem três meninos daqui que a gente se vê ou liga pra andar por aí na lan house ou jogar bola {...} A galera da sala é legal, essa turma é muito boa, todo mundo me respeita... (aluno com conduta típica, 11 anos)

...Eu vejo brincando no recreio, brinco com um amigo perto da minha casa e brinco aqui também. Ninguém mexe comigo não... (aluno com deficiência mental, 14 anos)

Os significados da inclusão social enquanto Criança Normal que Brinca e Estuda revelam a sua construção no decorrer da infância dos alunos com necessidades educacionais especiais com base nas suas relações com o mundo físico e social em que vivem, estando em constante processo de transformação, ou seja, de re-significação (Catão, 2007):

...Eu vejo normal. Eu me dou bem com os colegas, brinco, converso com todo mundo {...} Gosto de interagir, brincar e conversar com todo mundo... (aluna com deficiência auditiva, 16 anos); {...} Eu vejo normal como criança que brinca e joga algum jogo e que tem que estudar pra passar de ano... (aluno com conduta típica, 11 anos)

As falas expressam o exercício da cidadania pelos alunos que desfrutam de tudo aquilo que lhes é de direito, o direito à liberdade, à igualdade de participação em brincadeiras do grupo de pertença e ao lazer na sociedade, bem como é relevante destacar o respeito e aceitação dos amigos que fazem com que estes alunos sintam-se alegres e dispostos a aproveitarem o que a vida lhes oferece de melhor, tendo sempre por perto os amigos para construir esses momentos marcantes em suas vidas.

Um dos aspectos defendidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, é que a educação inclusiva se fundamente em um paradigma educacional que conjugue igualdade e diferença como valores indissociáveis na concepção de direitos humanos e que não mais represente elementos propulsores de exclusão na escola e fora dela.

A aceitação, o respeito e o afeto vivenciado pelos alunos influenciam na expressão dos seus sentimentos e direcionam suas condutas, à medida que instigam os mesmos a ingressarem em novas atividades, a fazerem aquilo que lhe dá prazer.

Evidencia-se nos relatos que a visão que os alunos têm das suas relações com os amigos é normal e prazerosa, marcada pela amizade e brincadeiras no interior da escola. Além das falas demonstrarem o lado positivo da inclusão social, destaca-se também o respeito dos colegas “...a galera da sala é legal {...} todo mundo me respeita... (aluno com conduta típica, 11 anos); {...} Eu vejo brincando no recreio {...} Ninguém mexe comigo não... (aluno com deficiência mental, 14 anos). Neste sentido pode-se indagar: há brincadeiras fora da escola que excluem o aluno com necessidade educacional especial? Os alunos têm consciência da diferença entre ele e os outros alunos, cada qual com suas características próprias, mas pode-se indagar se aqueles recebem tratamento diferenciado nas brincadeiras com outras crianças na sociedade.

A sociedade que exclui gera sofrimento ao indivíduo e uma imagem negativa de si que pode afetar o desenvolvimento deste à medida que este vivencia a indiferença entre ele e o outro, experiências que marcam a vida do sujeito e influenciam no modo de pensar e agir racionalmente.

Por outro lado, a sociedade que inclui através de brincadeiras e estudos com outras crianças permite a dignidade humana e a prática dos direitos de cidadãos às crianças, produzindo significados para os alunos e seu grupo de pertença, pensamentos e sentimentos positivos que orientam suas condutas e formas de atuação no mundo.

Sufrimento Ético-Político

Aponta o sofrimento pela falta de ética, de cuidado na forma como o aluno é tratado pelo outro na escola e na sociedade, colocando-o numa situação de exclusão que se manifesta nas relações sociais e na expressão dos sentimentos do sujeito.

...Nessa sala os meninos é todo dia brigando e dando murro, eu fico quieto e os meninos é logo dando tapa em mim e depois é empurrando a minha cadeira {...} Eu tava jogando futebol perto dele e em vez dele chutar a bola, chutou eu {...} Teve um dia que um menino me chamou pra brinca de bola e aí eu falei não vou não, aí ele disse bora, aí eu fui e brinquei, aí depois ele pegou a bola e jogou pra cima e me chutou {...} Ele me chutou, eu me senti assim vixe Maria. Eu disse aí aí aí, eu falei oxe em vez de você chuta a bola vem me chuta. Eu fui também e chutei ele e ainda dei um murro nele {...} Porque se você bate aqui em mim vai leva uma lapada tão forte e ainda vai pega o meu livro e o meu caderno {...} Na minha casa é assim esse meu irmão fica assim mexendo comigo né, é cheio de folga pra meu lado, fica assim chamando nome comigo. Eu vou e falo pra minha mãe, pra minha mãe manda ele

parar e minha mãe não tá nem aí {...} Ele me leva pro médico, pra quê levar pro médico? Pra depois dizer que vai dar uma pisa em mim, que vai arranca o meu couro. Isso não é jeito de fazer. Ai quando chega no médico começa logo a chorar, dizendo eu quero que meu filho fique bom {...} Ele disse um dia que ia dar uma pisa em mim tão forte que ia arranca o meu couro, agora também eu vou dizer um dia na cara dele: eu vou fugir de casa. Eu pego a minha bolsa, minha carteira e o celular e vou embora de casa, vou embora de casa mesmo e nunca mais volto {...} Eu queria que ele fosse um pai bom mesmo {...} A psicóloga me trata muito bem, teve uma vez que eu tava doente e ela tava no computador, aí ela parou, desligou o computador e já ficou perto de mim... (aluno com conduta típica, 20 anos)

Percebe-se nas falas a vivência da exclusão e o sofrimento ético-político de um aluno com conduta típica que, pode-se pensar, reflete uma realidade maior e comum a muitas pessoas que são excluídas da sociedade e que sofrem pela falta de solidariedade e de condição de igualdade no exercício de seus direitos de cidadãos. Entende-se que a formação do indivíduo não tem sua gênese relacionada unicamente à história de vida do sujeito isolado no mundo, mas este é construído socialmente num ambiente perpassado por elementos constituintes da sociedade, com suas ideologias e culturas que se fazem presentes no decorrer da formação social do sujeito.

Neste aspecto, as falas evidenciam a falta de ética do outro no tratamento dado ao aluno com conduta típica:

...Nessa sala os meninos é todo dia brigando e dando murro, eu fico quieto e os meninos é logo dando tapa em mim {...} Eu tava jogando futebol perto dele e em vez dele chutar a bola, chutou eu...

Percebe-se no relato a falta de cuidado do outro por sua condição e por isso lhe é dado um tratamento excludente e discriminatório, desqualificando-o socialmente, colocando-o em

uma posição de inferioridade, pois lhe é tirado o direito à cidadania, gerando dor e sofrimento devido à forma como este se vê no mundo.

A consciência do aluno do seu estado de exclusão reflete na sua relação com o mundo, pois como uma forma de evitar novas agressões, o mesmo prefere a auto-exclusão do convívio dos colegas na escola numa tentativa de proteger-se de tamanho sofrimento.

Observa-se também nas falas a falta de ética do aluno para com o outro:

...Em vez de você chuta a bola vem me chuta. Eu fui também e chutei ele e ainda dei um murro nele {...} se você bate aqui em mim vai leva uma lapada tão forte...

Neste caso, aluno é provocado pelo outro, sofre um tratamento agressivo e se volta para o mundo. As experiências adquiridas na infância faz com que ele veja o mundo de uma forma agressiva e, conseqüentemente, também atue no mundo agressivamente devolvendo para sociedade tudo aquilo que ele viveu e aprendeu a ser, seja através da expressão de sentimentos negativos, seja através da expressão de comportamentos destrutivos e autodestrutivos. Contudo, ao mesmo tempo que agride, o aluno sente dor e tristeza quando relembra sobre o tratamento que recebe da família, o que o faz refletir o passado, o presente e planejar o futuro.

O aluno refletindo sobre o passado:

...Na minha casa é assim esse meu irmão fica assim mexendo comigo né, é cheio de folga pra meu lado, fica assim chamando nome comigo. Eu vou e falo pra minha mãe, pra minha mãe manda ele parar e minha mãe não ta nem aí...

O desrespeito ao sujeito enquanto ser humano está presente na própria família, da qual esperava-se obter proteção e afeto por sua condição de jovem com necessidade educacional especial, dando-lhe liberdade e condição de igualdade necessários para o enfrentamento da realidade cercada de preconceitos quando se depara com o diferente, com o que está “em desacordo” com a maioria da população. Ao contrário, o que se observa é uma mãe ausente

do compromisso de cuidar e educar os filhos, de respeitar e ensinar a viverem na diversidade humana.

A reflexão sobre o presente:

...Ele me leva pro médico, pra quê levar pro médico? Pra depois dizer que vai dar uma pisa em mim, que vai arranca o meu couro. Isso não é jeito de fazer. Ai quando chega no médico começa logo a chorar, dizendo eu quero que meu filho fique bom...

Percebe-se o quanto os significados de algumas das palavras abalam a estrutura psíquica, marcando a vida do indivíduo através de lembranças boas - ou não - que acabam acompanhando-o ao longo do amadurecimento humano.

Compreende-se que o significado das palavras ultrapassa a dimensão semântica ou cultural, implica nos modos de pensar e agir do aluno, o qual, estando consciente da sua realidade constrói um ser humano de significados que faz sua história a todo tempo, transformando e sendo transformado por tudo que está ao seu redor (Vigotsky, 1998; Catão, 2007).

O aluno planejando o futuro:

...Ele disse um dia que ia dar uma pisa em mim tão forte que ia arranca o meu couro, agora também eu vou dizer um dia na cara dele: eu vou fugir de casa. Eu pego a minha bolsa, minha carteira e o celular e vou embora de casa...

A consciência do aluno de ser excluído pela sua família e pela sociedade provoca dor e sofrimento, principalmente pelo tratamento que recebe da própria família que deveria protegê-lo. O sofrimento ético-político emerge do modo como o sujeito é tratado e como este trata o outro na intersubjetividade, em um movimento de vaivém onde ambos são afetados. Deste modo, não se sentindo respeitado e sim rejeitado pelo pai, o aluno reflete e indaga-se sobre a realidade e vê como alternativa para evitar o sofrimento, a fuga de tudo aquilo que lhe traz tristezas. Segundo Sawaia (1999) a origem do sofrimento e da dor de ser excluído está na

consciência do sentimento de desvalor social e do desejo de ser reconhecido como cidadão com igualdade de direitos.

Pode-se também destacar o único momento em que o aluno manifestou afetos positivos “... *a psicóloga me trata muito bem, teve uma vez que eu tava doente e ela tava no computador, aí ela parou, desligou o computador e já ficou perto de mim...*”

O comportamento da psicóloga é um gesto simples, mas de muita importância para um sujeito que cresce e se desenvolve num contexto marcado pelo sofrimento e agressão social, o que ressalta ainda mais o significado da atitude da psicóloga para um sujeito carente de afeto e de cuidado do outro.

Os significados da inclusão social apontam para a realidade de um aluno com necessidade educacional especial que sofre pela falta de ética do outro e que devolve para a sociedade, através do comportamento agressivo, tudo o que recebe pelo outro na escola e na família.

A associação/dissociação entre as classes foi capturada pela Classificação Descendente Hierárquica (CDH) realizada pelo sistema ALCESTE, evidenciando a associação/dissociação entre as classes em nível de proximidade/distância. A análise estatística das classes efetuada pelo já citado sistema conforme consiste numa Classificação Descendente Hierárquica (CDH) destinada a organizar as classes sob a forma de uma figura (dendograma) estruturada a partir do *corpus* de base, que é transformado em classes definidas com suas características próprias, apresentando um máximo de homogeneidade intra-classe e um máximo de oposição inter-classes, obtendo-se desta forma uma ordem de classificação constituída de divisões sucessivas do *corpus*.

Na aglomeração das classes por proximidade destaca-se primeiro um grupo inicial com as duas classes mais próximas e, depois, qual a classe que está mais próxima a esse grupo

formando um novo grupo e assim sucessivamente, até que as classes sejam reunidas num grupo maior contendo todas as classes capturadas no estudo.

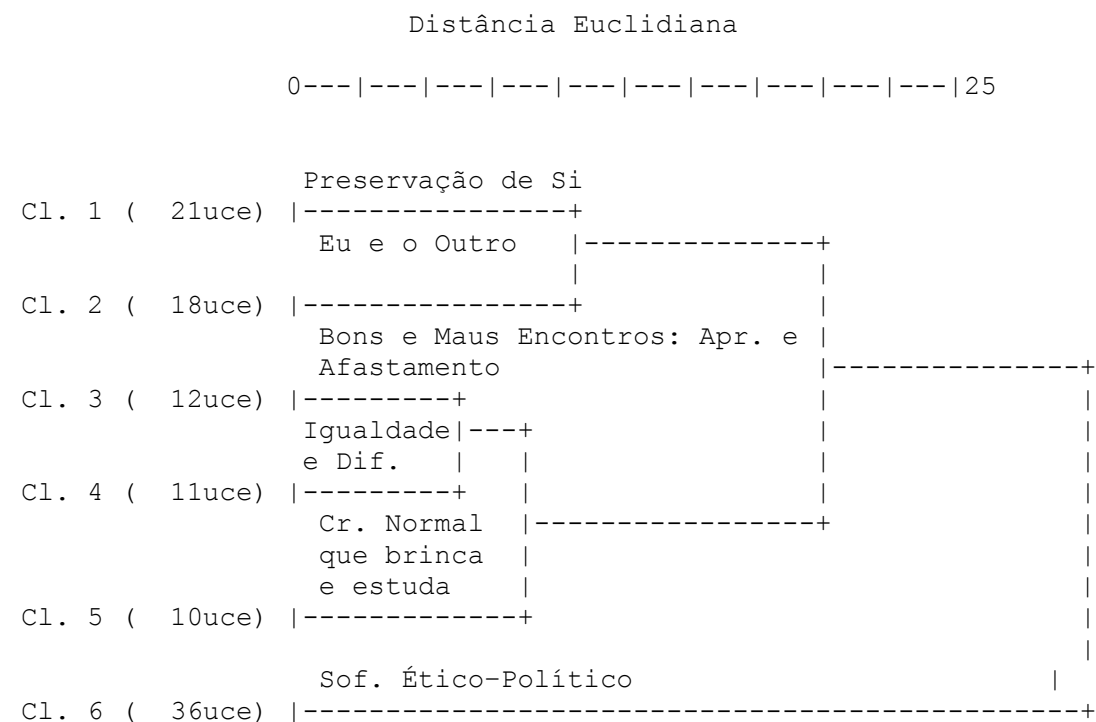


Figura 01 – Proximidade/distância entre os significados da inclusão social configurados por alunos com necessidades educacionais especiais

Observa-se na figura 01 uma maior proximidade entre a classe Bons e Maus Encontros: Aproximação e Afastamento e a classe Igualdade e Diferença formando o primeiro estágio. A esse estágio associa-se a classe Criança Normal que Brinca e Estuda constituindo o segundo estágio da Classificação Descendente Hierárquica (CDH). Percebe-se uma forte proximidade entre a classe Preservação de Si e a classe Eu e o Outro formando um terceiro estágio. Contudo, observa-se que estas duas classes também estão associadas ao primeiro e segundo estágio, formando um quarto estágio. Situando-se numa posição de maior distanciamento está a classe Sofrimento Ético-Político, associando-se ao segundo e o terceiro estágio, formando assim um quinto estágio.

5.2 Significados da Inclusão Social Configurados Por Alunos Sem Necessidades Educacionais Especiais: Resultados e discussão

Os alunos sem necessidades educacionais especiais configuram a inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais em quatro classes inter-relacionadas:

Classe I - Igualdade e Diferença: A Igualdade e Diferença emergiram nos dois grupos de alunos. Os significados da inclusão social apontam a igualdade na forma de ser e de participar ativamente das atividades da escola, bem como expressa a compreensão dos alunos quanto às diferenças existente eles e os alunos com necessidades educacionais especiais e o respeito por estes amigos.

Classe II - Criança Normal que Brinca e Estuda: Criança Normal que Brinca e Estuda emergiu nos dois grupos de alunos. A vivência da inclusão social se configura no cotidiano dos alunos como crianças normais que brincadeiras e estuda como os demais colegas da escola.

Classe III - Exclusão pela Pobreza: A classe descreve a exclusão pela pobreza, onde os alunos vivenciam a exclusão por não viverem com seus pais e exprimem o desejo de voltar a viver com a família e de trabalhar quando adultos a fim de construir uma vida melhor.

Classe IV – Família e Cotidiano: Configura o dia-a-dia dos alunos sem necessidades educacionais especiais, a realidade em que vivem com a família e amigos e o que gostam de fazer.

Abaixo, a tabela 10 apresenta as classes com as referentes unidades de contexto elementar.

Tabela 10: Distribuição das Unidades de Contexto Elementar (UCE) dos significados da inclusão social configurados por alunos sem necessidades educacionais especiais

CLASSES	UCE's	
	N	%
Igualdade e Diferença	240	72,29
Criança Normal que Brinca e Estuda	39	11,75
Exclusão pela Pobreza	24	7,23
Família e Cotidiano	29	8,73
TOTAL	332	100,00

Percebe-se a partir dos apresentados pela tabela 10 que a classe que obteve maior percentual de UCE foi a I, Igualdade e Diferença (72,29%), seguindo-se a classe II, Criança que Brinca e Estuda (11,75%). Em seguida, destaca-se a IV, Família e Cotidiano (8,73%), seguida pela III, Exclusão pela Pobreza (7,23%). Obteve-se das falas dos participantes deste grupo um total de 332 UCE's.

Igualdade e Diferença

Essa classe emergiu nos dois grupos de alunos. Os significados da inclusão social apontam a igualdade na forma de ser e de participar ativamente das atividades da escola, bem como expressa a compreensão dos alunos quanto às diferenças existente eles e os com necessidades educacionais especiais e o respeito por estes colegas.

...Eu vejo assim que ninguém é igual a ninguém, que todos têm uma diferença. A minha irmã é diferente, ela é alta, ela tem quinze anos... (aluna, 9 anos)

...Ela é séria, só fala com uma menina da sala. Todo mundo respeita ela, são os alunos de fora que fica com piadinha {...} Eu vejo ela com umas amigas conversando... (aluna, 13 anos)

...Eu acho ele estranho, diferente porque ele bate muito, conversa muito e a professora reclama muito dele... (aluna, 8 anos);

...Os meus colegas são engraçados, a gente dá risada das palhaçadas que a gente faz na sala... (aluno, 14 anos)

...A minha sala é muito bagunceira, não obedece os professores. Não respeita o outro, não respeita o professor... (aluna, 17 anos)

O campo contextual revela o entendimento dos alunos em relação às diferenças existentes entre eles e os alunos com necessidades educacionais especiais, ao mesmo tempo em que acreditam que todos são semelhantes entre si, cada um com suas próprias características.

Observa-se nas falas a visão que estes possuem dos alunos com necessidades educacionais especiais:

...Ela é séria, só fala com uma menina da sala. Todo mundo respeita ela, são os alunos de fora que fica com piadinha... (aluna, 13 anos); *Eu acho ele estranho, diferente porque ele bate muito...* (aluna, 8 anos); *...Ele não tem muitos amigos...* (aluno, 13 anos)

Percebe-se que a convivência em um ambiente em que há diversidade de alunos permite o reconhecimento das diferenças existentes entre as pessoas e a constatação que o “diferente”, que muitas vezes é alvo de preconceitos e de distanciamento, também é o “semelhante”, que pensa, sente e se emociona como qualquer outra pessoa.

A construção de uma sociedade inclusiva tem sido objetivada via escola, como instrumento de mudança cultural da população em relação às pessoas com deficiência, cuja imagem muitas vezes é de um sujeito com incapacidade física e/ou mental para atuar na sociedade e o desafio de reverter um passado impiedoso, conscientizando a população do direito à liberdade, igualdade e cidadania de todo sujeito humano. A cultura da escola não é determinada apenas pelo jogo dos atores sociais dentro da instituição de ensino, mas suas origens estão ao mesmo tempo dentro de fora da escola, na sociedade (Dupuis, 2007).

No entanto, este desafio passa pelo compromisso e respeito à diversidade humana dos atores sociais da escola como princípio norteador para sua efetivação. Não basta apenas inserir os alunos com necessidades educacionais especiais na escola por ser obrigação matriculá-los, é preciso saber porque incluí-los, como incluí-los e ter a consciência de que esta responsabilidade é de todos os indivíduos que compõem a escola: diretores, professores, psicólogos, alunos, etc.

Quando ainda existe a prática da exclusão em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais é preciso repensar o que tem sido feito no sentido de conscientizar a escola a viver na diversidade e preparar a equipe técnica para superar as vivências do cotidiano pelos que estão expostos à situação de exclusão/inclusão social.

Observa-se também nas falas a compreensão dos alunos no que se refere à igualdade e semelhança entre as pessoas:

...Eu vejo assim que ninguém é igual a ninguém, que todos têm uma diferença....
(aluna, 9 anos); *...Eu vejo que a gente é tudo criança que ta na escola pra aprender e pra brinca e depois vai pra casar...* (aluna, 19 anos)

Compreende-se aqui a concepção de igualdade e diferença como valores indissociáveis, fundamentado nos princípios de direitos humanos e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O princípio de igualdade é um

procedimento de inclusão formal e material dos sujeitos nos discursos de justificação e aplicação de normas (Habermas, 2003) e o princípio da diferença diz respeito à diversidade humana, às diferenças existentes entre as pessoas, mas que não retira a condição de semelhança entre seres humanos e a igualdade de direitos em todas as esferas sociais.

O relato acima aponta que os alunos conjugam igualdade e diferença com significados opostos entre si “{...} *ninguém é igual a ninguém, que todos têm uma diferença...*”. No entanto, diferença que não impede a harmonia entre as pessoas desde que a escola e a sociedade permita a todos exercerem suas diferenças, ao mesmo tempo em que lhe dá condição de igualdade de direitos e de participação nos diversos campos de atuação social.

A vivência da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais é compreendida numa relação de superação das diferenças baseada no princípio da igualdade de direitos e da valorização da diversidade de pessoas e culturas que constituem a escola. A idéia de inclusão social implica o reconhecimento da igualdade de participação dos alunos como membros da escola, ao mesmo tempo em que são preservadas suas diferenças individuais, suas capacidades, limitações, opiniões, culturas etc.

Em outro relato, uma aluna elucida sua compreensão sobre o conceito de “diferença”:
{...} a minha irmã é diferente, ela é alta, ela tem quinze anos... (aluna, 9 anos). Observa-se, neste sentido, que para a aluna uma pessoa pode ser diferente por uma simples questão estética, o que exemplifica a amplitude do conceito utilizado. Todos indivíduos são diferentes entre si por uma infinidade de características próprias e a igualdade de direitos entre os seres humanos lhes assegura a liberdade de pensar, sentir e atuar no mundo e construir sua própria história.

Os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais são capturados numa relação de aproximação e respeito às diferenças existentes entre os alunos. Contudo, observa-se que um aluno faz referencia à falta de respeito para com o

educador “...a minha sala é muito bagunceira {...} não respeita o outro, não respeita o professor... (aluna, 17 anos).

Igualdade e Diferença apresenta os significados da inclusão social enquanto sentimento de igualdade social e respeito às diferenças, onde o diferente convive com o igual numa relação harmoniosa de aproximação e brincadeiras no interior da escola.

Criança Normal que Brinca e Estuda

Esta classe emergiu no grupo de alunos com necessidades educacionais especiais e no grupo de alunos sem necessidades educacionais especiais. A vivência da inclusão social se configura no cotidiano dos alunos como crianças normais que brincam e estudam como os demais colegas da escola.

...Eu me vejo que a gente é tudo criança que ta na escola pra aprender e pra brinca e depois vai pra casa. E em casa vai estudar porque sempre tem dever... (aluna, 19 anos)

...Eu me vejo estudando com os outros, brincando com as meninas e indo pra casa depois da aula... (aluna, 7 anos)

...Sou extrovertida. Eu gosto muito de todo mundo que eu conheço... (aluna, 8 anos)

...Eu me vejo aqui pra estudar e passar de ano como todo mundo... (aluna, 12 anos)

O campo contextual descreve os significados da inclusão social dos alunos numa cultura inclusiva que se constitui pela prática da cidadania, com liberdade e igualdade de participação nas brincadeiras e atividades de lazer na escola “...eu me vejo que a gente é tudo criança que ta na escola pra aprender e pra brinca e depois vai pra casa...” (aluna, 19 anos).

O relato emerge dos significados do que os alunos vivenciam no cotidiano da escola como crianças semelhantes a muitas outras crianças que brincam, estudam e vão para casa.

Observa-se também que a criança apreende o estudo como um compromisso comum a todas as crianças “...*eu me vejo aqui pra estudar e passar de ano como todo mundo...*” (aluna, 12 anos).

A captura da realidade e as relações sociais entre os alunos e o outro se dá pela dimensão afetiva e no processo de internalização de tudo que for significativo para o indivíduo, influenciando nas expressões dos sentimentos, emoções e nas atuações sociais. Os significados da inclusão social expressos pela afetividade com o outro sujeito que faz parte de sua vida num processo de construção mútua “...*eu gosto muito de todo mundo que eu conheço...*” (aluna, 8 anos) reafirma a concepção de sujeito ativo, social que se constrói pelo jogo dos atores cujas experiências numa realidade que respeita a diversidade humana reflete no modo de pensar e agir positivamente na sociedade.

A inclusão está vinculada ao sentimento de aceitação social na sociedade democrática onde se preserva valores como liberdade, igualdade e respeito entre as pessoas. Ser incluído socialmente implica a conquista de direitos e dignidade humana, produzindo pensamentos e sentimentos positivos de semelhança, aproximação e afetividade com outras pessoas do seu grupo social “...*eu me vejo estudando com os outros, brincando com as meninas e indo pra casa depois da aula...*” (aluna, 7 anos).

Os significados da inclusão são apropriados pelos alunos sem necessidades educacionais especiais de forma positiva e aproximativa numa realidade comum a todos, onde se vivenciam brincadeiras e atividades de estudo na escola que dão sentido à vida desses sujeitos, potencializando-os para a realidade social.

Exclusão pela Pobreza

A classe descreve a exclusão pela pobreza, a partir do qual os alunos vivenciam a exclusão pela desigualdade social, pois não vivem com seus pais e exprimem o desejo de voltar a viver com a família e de trabalharem quando adultos para construir uma vida melhor.

...Na minha casa mora um monte de gente {...} A minha mãe é separada do meu pai, aí a gente foi morar na casa da minha avó... (aluno, 14 anos)

...A gente só veio morar na aldeia porque a minha mãe foi presa, aí meu pai não tinha condições de cuidar da gente {...} Eu tenho vontade de morar com ele. Ele leva a gente pra passear nas férias. Ele mora com a minha avó. A gente só pode sair da aldeia quando tiver 18 anos, mas também se o pai arruma um emprego e uma casa, ele pode tirar a gente antes de completar 18 anos (aluno, 10 anos)

...A minha mãe trabalha muito, passa pouco tempo em casa, até de final de semana ela trabalha... (aluna, 13 anos)

...Eu moro com ela porque ela me pediu pra cuidar do meu primo que é pequeno {...} A minha mãe tá morando também na casa da minha tia e a gente quer sair de lá pra morar sozinha... (aluna, 11 anos)

...Tenho irmãos, mas eles não moram comigo não. Eu moro com a minha tia. Gosto de morar com ela {...} Eu fui morar com a minha tia porque a minha avó tava se mudando, aí ela disse que eu ia morar com a minha tia enquanto ela se ajeitasse... (aluna, 9 anos)

Os significados da inclusão social revelam a vivência da exclusão pela pobreza que está presente na realidade dos alunos entrevistados, cujos relatos descrevem a condição de

desigualdade social de suas famílias e o desejo de poder proporcionar uma vida melhor para os pais no futuro.

As falas dos alunos expressam as condições sociais de pobreza em que vivem e que se reflete na própria desestrutura familiar, onde o aluno muitas vezes mora com outros parentes ou outras pessoas por algum problema de ordem social “...*na minha casa mora um monte de gente {...} A minha mãe é separada do meu pai, aí a gente foi morar na casa da minha avó....*” (aluno, 14 anos).

A exclusão é um produto do sistema social que não faz distinções a quem exclui. São excluídas as pessoas com deficiência, os negros, os desempregados, entre outros, que por diversos motivos não atendem às demandas das instituições sociais estabelecidas culturalmente ao longo de gerações. Existe uma relação intrínseca entre os indivíduos e as instituições sociais com suas normas e práticas que dificulta a inserção social de uma parcela da população excluída de seus direitos com o intuito de preservar o instituído ou reformular as instituições (Catão, 2005).

Percebe-se que a sociedade exclui de diversas formas e uma delas é a exclusão que surge da ordem social desigual o que vem tornando-se mais freqüente na realidade de muitas famílias brasileiras devido à diminuição de vagas no mercado de trabalho formal, o aumento dos índices da violência urbana, como é o caso de um aluno “...*a gente só veio morar na aldeia porque a minha mãe foi presa, aí meu pai não tinha condições de cuidar da gente...*” (aluno, 10 anos).

A realidade excludente na qual vivem os alunos provoca uma reflexão da realidade objetiva, as dificuldades enfrentadas pelos pais para ter condições de sustentá-lo e educá-lo dignamente e a necessidade de morar num outro contexto que venha a substituir a instituição familiar e o desejo de voltar a ter sua própria família “...*eu tenho vontade de morar com*

ele...” (aluno, 10 anos); {...} “a minha mãe tá morando também na casa da minha tia e a gente quer sair de lá pra morar sozinha...” (aluna, 11 anos).

O desenvolvimento do aluno no contexto da exclusão devido à desigualdade social constrói um sujeito preocupado e crítico com o próprio bem-estar e de seus familiares. As experiências adquiridas na infância marcadas por situações de dificuldades sociais influenciam o modo de pensar o presente e planejar o futuro na esperança de construir a própria história a cada dia, superando desafios e, principalmente, mudar o percurso de uma vida destinada à condição de exclusão pela pobreza para uma vida de inclusão pela conquista.

A classe Exclusão pela Pobreza, exemplifica uma das várias facetas da exclusão social que não se faz presente apenas na população de alunos com necessidades educacionais especiais, mas que revela a difícil realidade dos alunos sem necessidades educacionais especiais que desejam voltar a viver com seus pais e sair do estado de exclusão e pobreza e ter uma vida digna com suas famílias.

Família e Cotidiano

Retrata o cotidiano dos alunos, as atividades que exercem em casa com a família e o que gosta de fazer nos momentos de lazer.

...Onde eu moro, eu tenho algumas amizades, às vezes eu saio, geralmente no final de semana porque na semana eu tenho que estudar e trabalhar... (aluna, 17 anos)

...Durante a semana eu lavo a louça e guardo os pratos e de final de semana eu passo pano na casa... (aluna, 10 anos)

...Moro com a minha mãe, um irmão e três irmãs {...} De manhã eu brinco e assisto desenho e no fim de semana vou pra praia... (aluno, 12 anos)

...Normal. Eu acho que eu sou legal, só tenho amizades aqui e fora da escola {...} Eu estudo e faço reforço a tarde e ainda ajudo a minha mãe em casa também... (aluna, 13anos)

Os significados da inclusão social são configurados nas vivências do cotidiano com a família, no que fazem no período em que estão em casa e o que gostam de fazer nos momentos de lazer “{...} onde eu moro, eu tenho algumas amizades, às vezes eu saio, geralmente no final de semana porque na semana eu tenho que estudar e trabalhar...” (aluna, 17 anos).

Cada aluno representa essas vivências do cotidiano respaldada na realidade do meio social em que vive com sua família “...durante a semana eu lavo a louça e guardo os pratos e de final de semana eu passo pano na casa...” (aluna, 10 anos); {...} “Moro com a minha mãe, um irmão e três irmãs {...} De manhã eu brinco e assisto desenho e no fim de semana vou pra praia...”(aluno, 12 anos).

Percebe-se que embora existam semelhanças entre os alunos em relação à escola e a proximidade da faixa etária, os mesmos possuem diferentes experiências, pensamentos e sentimentos daquilo que faz parte de sua vida, ou seja, a família, os amigos, a comunidade, etc.

Tendo por referência as experiências adquiridas o sujeito reflete sobre si e o seu cotidiano:

...Normal. Eu acho que eu sou legal, só tenho amizades aqui e fora da escola {...} Eu estudo e faço reforço a tarde e ainda ajudo a minha mãe em casa também... (aluna, 13anos)

Família e Cotidiano representa o dia-a-dia dos alunos sem necessidades educacionais especiais, a realidade em que vivem com a família e amigos cada qual com sua forma única de captura do real, que se faz presente no modo de se relacionar com o outro e com o mundo enquanto sujeito humano que se constrói no movimento dos seus afetos.

```

                                Distância Euclidiana
                                0---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|25

Cl. 4 ( 29uce) |-----+
                Exc. pela|---+
                Pobreza  |   |
Cl. 3 ( 24uce) |-----+   |
                Cr. Normal|-----+
                que brinca|   |
                e estuda  |   |
Cl. 2 ( 39uce) |-----+   |
                                   |
                                   |
                Igualdade e Diferença|
Cl. 1 ( 240uce)|-----+

```

Observa-se na figura 02 uma maior proximidade entre a classe Família e Cotidiano e a classe Exclusão pela Pobreza, formando o primeiro estágio. A esse estágio associa-se a classe Criança Normal que Brinca e Estuda, constituindo o segundo estágio da Classificação Descendente Hierárquica (CDH). Percebe-se também que numa posição de maior

distanciamento está a classe Igualdade e Diferença associando-se ao segundo estágio, formando, logo, um terceiro estágio.

A partir do processo de interpretação dos dados oferecidos pelo ALCESTE, realizado pela pesquisadora, constatou-se o caráter multidimensional dos significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais para os dois grupos de alunos, com seis classes para o grupo de alunos com necessidades educacionais especiais e outras quatro classes para o grupo de alunos sem necessidades educacionais especiais, o que pode ser observado na tabela 11, a seguir.

Tabela 11: Significados da inclusão social configurados por alunos com necessidades educacionais especiais e por alunos sem necessidades educacionais especiais

CLASSES	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais		Alunos Sem Necessidades Educacionais Especiais	
	UCE entrevista		UCE entrevista	
	(f)	%	(f)	%
Preservação de Si	21	19,44	-	-
Eu e o Outro	18	16,67	-	-
Bons e Maus Encontros: Aproximação e Afastamento	12	11,11	-	-
Igualdade e Diferença	11	10,19	240	72,29
Criança Normal que brinca e Estuda	10	9,26	39	11,75
Sofrimento Ético-Político	36	33,33	-	-
Exclusão pela Pobreza	-	-	24	7,23
Família e Cotidiano	—	—	29	8,73
TOTAL	108	100	332	100

Percebe-se na tabela 11 a presença de duas classes comuns aos dois grupos, a classe Igualdade e Diferença com 10,19% no grupo de alunos com necessidades educacionais especiais, e com 72,29% no grupo de alunos sem necessidades educacionais especiais. A outra classe semelhante a ambos, Criança Normal que Brinca e Estuda, aparece com 9,26% no grupo de alunos com necessidades educacionais especiais, e com 11,75% no de alunos sem necessidades educacionais especiais.

Dando continuidade à descrição da tabela, destaca-se no grupo de alunos com necessidades educacionais especiais a classe Sofrimento Ético–Político (33,33%), seguida da classe Preservação de Si (19, 44%), a classe Eu e o Outro (16,67%), e a classe Bons e Maus Encontros: Aproximação e Afastamento (11,11%), totalizando 108 UCE's. No grupo de alunos sem necessidades educacionais especiais, também se destaca a classe Família e Cotidiano (8,73%) e a classe Exclusão pela Pobreza (7,23%), somando 332 UCE's.

Os significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais apontam para as semelhanças entre os dois grupos de alunos, que sabem, sentem e vivem o cotidiano da escola a Igualdade e Diferença nas relações sociais com os colegas. A igualdade emergiu da liberdade e do direito dos alunos à participação nas atividades em todos os segmentos da escola e a diferença emergiu do entendimento quanto às diferenças existentes entre os alunos na forma de ser e de se expressar, porém semelhantes enquanto seres humanos.

Outro aspecto relevante entre os grupos refere-se à configuração dos significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais a partir do entendimento de que todos são Crianças Normais que Brincam e Estudam com os colegas de escola. As vivências do cotidiano dos alunos configuram os significados da inclusão de forma positiva, num contexto sócio-cultural de aproximação com o outro e nos afetos que capturam o real e os significados da inclusão social que se faz presente no interior da escola.

Por outro lado, os dois grupos dos alunos possuem diferenças entre classes. No caso dos alunos com necessidades educacionais especiais as classes fazem menção ao modo como os alunos são afetados pelo outro, aproximando-se daqueles que se identificam numa relação em que prevalece a dignidade e o respeito mútuo, bem como também pode ser observado algumas vivências de exclusões no contato com outros alunos e nas atividades de lazer na escola gerando sofrimento para o aluno que não é aceito pelo grupo de colegas da escola. Enquanto que entre os alunos sem necessidades educacionais especiais emergiu outra faceta da exclusão social, a exclusão pela devido à desigualdade social que destrutura as famílias e que se refletem nos pensamentos e sentimentos dos alunos quando estes refletem sobre suas vivências do cotidiano.

CAPÍTULO VI

INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM CONTEXTO ESCOLAR POR ATORES SOCIAIS DA ESCOLA

Os resultados apresentados configuram a complexidade atribuída aos significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais por alunos, professores, diretores, técnicos e auxiliares da escola regular de ensino fundamental. As dificuldades foram objetivadas de várias formas: da reflexão das práticas dos atores sociais da escola aos significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais para os mesmos, objetivado em torno do sentimento de aceitação, igualdade, sofrimento, auto-exclusão; do esforço e desafios enfrentados pela escola que parece não ser suficiente para por em prática uma inclusão social que lide com a diversidade humana, ante a pressão social para que sejam incluídos todos os alunos com condição de igualdade de direitos.

Os alunos com necessidades educacionais especiais são sujeitos e, ao mesmo tempo, objeto na construção dos significados da inclusão social em contexto escolar, em ambientes marcados atualmente por diferenças estruturais, sociais e culturais. Espaços que são alvos de discriminação pelo senso comum, em termos de qualidade dos serviços prestados e, consequentemente, discriminam e excluem os alunos como aqueles que terão ou não acesso a um ensino de qualidade, os que terão ou não seus direitos de cidadão respeitados e oportunidades de desenvolver suas potencialidades tendo em vista a formação social desses sujeitos para a vida adulta.

Configurar os significados da inclusão social dessa população implica ao mesmo tempo construir sua realidade social, suas condições de produção e de circulação e as experiências vividas pelos atores sociais no cotidiano social e da escola, o que provoca uma

necessidade continua de reflexões sobre a história e a gênese dos significados e sentidos da inclusão social que são perpassados por ideologias fora dos contextos escolares, mas que são reproduzidos no interior da escola.

Entende-se que os significados da inclusão social configuram-se a partir do conhecimento, os afetos e as vivências do cotidiano dos sujeitos da escola sobre essa temática. Evidencia-se, neste estudo, que os alunos com necessidades educacionais especiais apresentaram conhecimentos/informações sobre a inclusão enquanto sujeitos que possuem diferenças, porém todos são crianças normais que brincam e estuda. No que diz respeito aos afetos, os alunos se aproximam daqueles que os respeitam com condições de igualdade nas brincadeiras e atividades e se distanciam das situações que não promovem condições de igualdade e de respeito às diferenças.

Entre os alunos sem necessidades educacionais especiais capturou-se conhecimentos/informações favoráveis a inclusão e semelhante aos alunos com necessidades educacionais especiais, como crianças normais que brincam e estudam, cada qual com suas diferenças, contudo, com igualdade nas relações sociais no interior da escola. No tocante aos afetos, se configura uma relação positiva entre eles e a escola.

Por outro lado, entre os professores, diretores, técnicos e auxiliares da escola emergiu o conhecimento elaborado sobre a inclusão como direito à escola comum e a relevância de um maior comprometimento entre escola e família para que possam participar deste processo. Também capturou-se a falta de implicação dos sujeitos com a inclusão quando estes relatam a necessidade de elaboração de um planejamento específico para os alunos com necessidades educacionais especiais e não um planejamento comum voltado para todos os alunos da escola. Ao mesmo tempo, configuraram um sentimento de dúvida e reflexão sobre os reais significados da inclusão para os alunos e para a instituição, considerando-se as dificuldades que estes profissionais têm vivenciado em suas práticas. Neste sentido, percebe-se

sentimentos contraditório de aproximação e afastamento da inclusão por não conseguirem lidar com o diferente.

Os professores entrevistados configuraram uma organização do conhecimento acerca da inclusão social a partir das dificuldades em lidar com a diversidade humana devido à falta de formação especializada para atuar com esses alunos. Em relação aos afetos, os educadores também refletem acerca da inclusão social indagando-se sobre o que é mesmo inclusão social e o que fazer para lidar com isso, levando-os a buscarem parcerias com as famílias dos alunos para facilitar o contato e ação com a diversidade humana. Constata-se que as escolas antes orientadas a atuarem com a homogeneidade de alunos, sentem dificuldades para incluir e respeitar a diversidade de alunos que atualmente compõem as instituições de ensino. Sendo assim, tais dificuldades têm sido analisadas enquanto indicadores para se repensar a inclusão social realizadas pelas escolas?

Desta maneira, esta pesquisa corrobora estudos de realizados por Catão (2001; 2005; 2007) sobre a exclusão/inclusão social no que se refere à complexidade e diferentes campos de investigação deste fenômeno e suas implicações para os sujeitos excluídos/incluídos e para que os excluam/incluam da sociedade. E também corrobora com os estudos de Sawaia (1999), sobre a inclusão pela exclusão e o seu caráter ilusório que preserva a ordem social desigual e o sofrimento ético-político que emerge no ser humano quando este sente-se inferior na relação com o outro. Como também já foi ressaltado pelas autoras, procurou-se nesta pesquisa não só olhar separadamente para uma das partes implicadas na inclusão social no contexto da escola. Não é o indivíduo com suas características individuais ou a sociedade com suas determinações que, individualmente, consolidam os sucessos ou insucessos da inclusão social, mas a relação de indissociabilidade entre todos aqueles presentes neste fenômeno. É na relação indivíduo/sociedade que se dá a produção dos significados da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola, no qual o aluno

interage com o outro e com o mundo, num processo contínuo e dinâmico de significações e de resignificações que circulam na sociedade e que repercutem no interior da escola.

Entende-se, assim, que o referencial teórico construído neste estudo, poderá propiciar um conhecimento sobre como os atores sociais da escola pensam, sentem e atuam na relação com a inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais neste contexto.

Pode-se aqui apontar alguns indicadores para a fundamentação de políticas públicas e de práticas no contexto escolar como, por exemplo, intervir nas dificuldades do professor em lidar com a diversidade humana através de programas de formação; intervir na reflexão contínua do que é inclusão social associadas à concepção de indivíduo, sociedade psico-sócio-históricamente construído; elaborar um planejamento escolar que inclua a diversidade humana como referência para sua elaboração; e pensar em alternativas para se incluir os alunos que estão fora da escola por problemas familiares ou sociais mediante a atuação de programas sociais voltados para essa população.

Outros indicadores capazes de provocar a reflexão da cultura que circula tanto no contexto da escola, como também na sociedade e família, como, por exemplo, convocar as famílias para participarem ativamente do processo de inclusão social; promover reflexões através informações nas comunidades e pelos meios de comunicação sobre as potencialidades das pessoas com deficiência e a relevância social da inclusão para aqueles que encontram-se excluídos de seus direitos sociais.

Esta pesquisa não esgota a possibilidade de futuras investigações com esta temática. No entanto, espera-se que ela possa contribuir na formação de novos questionamentos acerca da teoria psico-sócio-histórica de sujeitos e significados configurados no contexto de exclusão/inclusão social. Além disso, pensa-se que os resultados desta pesquisa permitem uma maior compreensão dos diversos aspectos das práticas institucionais nos bastidores

escolares, bem como das próprias políticas públicas vigentes que favoreçam a inclusão social de pessoas com deficiência na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abenhaim, E. (2005). Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: Macado, Adriana Marcondes et al. *Educação inclusiva: direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glence: Free Press.
- Berger, P. & Luckman, T.(1973). *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bock, A.M, Marchina, G & Furtado, O (orgs.). (2001). *Psicologia sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Boto, C. (2003, dezembro). A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes por escrito. *Cadernos CEDES*, Campinas, 23(61). Recuperado em 24 de agosto, 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library On line): www.scielo.com.br
- Brasil. *Conceitos da educação especial*. (2005). Recuperado em: 20 de maio, 2007, da <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=114>
- _____. *Constituição federal de 1988*. Recuperado em: 20 de maio, 2007, da <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>
- _____. *Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão*. (2001, 5 de junho). Recuperado em 24 de maio, 2007, da http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec_inclu.txt
- _____. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. (1994, 7 a 10 de junho) Recuperado em 27 de maio, 2007, da <http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/txt/salamanca.txt>

- _____. *Declaração universal dos direitos humanos*. (1948, 10 de dezembro). Recuperado em: 12 de agosto, 2007, da http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm
- _____. Decreto-lei n. 8069, de 13 de junho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. (1990, 13 de junho). Recuperado em 29 de agosto, 2007, da <http://www.mj.gov.br>
- _____. Decreto-lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. (1996, 20 de dezembro). Recuperado em: 12 de agosto, 2007, da http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei9394_idbn1.txt
- _____. *Programa educação inclusiva: direito a diversidade*. (2003). Recuperado em 21 de maio, 2007, da <http://portal.mec.gov.br/seesp?index.php?option=content&task=view&id=67&Itemid=19>
- _____. *Resolução nº 2 de 2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica*. (2001, setembro). Recuperado em 20 de maio, 2007, da <http://www.bauru.apaesaopaulo.org.br/repositorio/SP/bauru/RES%20CNE-CEB%2002-2001.pdf>
- Carneiro Júnior, N.; Andrade, N. C.; Luppi, C. G. & Silveira, C. (2006, setembro/dezembro). Organização de práticas de saúde equânimes em atenção primária em região metropolitana no contexto dos processos de exclusão/inclusão social. *Saúde e Sociedade*. São Paulo, 15(3). Recuperado em 15 de março, 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.com.br
- Cartwright, D.P. (1953). Analysis of qualitative material . In: Festinger, L; Katz, D.(eds). *Research methods in the behavioral sciences*, New York: HoLT.
- Catão, M. F. F. M. (2001a). *Excluídos Sociais em Espaço de Reclusão: Instituto de Representações Sociais na Construção do Projeto de Vida*. Tese de Doutorado. Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001 – 173 p.
- _____, M. F. F. M. (2001 b). *Projeto de vida em construção na exclusão / inserção social*. João Pessoa. Ed. Universitária.

Catão, M.F.M. (2005). Exclusão /Inclusão Social e Direitos Humanos In. Tosi,G
Direitos Humanos: História, Teoria e Prática. João Pessoa, Editora
Universitária/UFPB.

_____. (2007). Ser Humano – o ser dos afetos: sócio historicamente construído.
In: Catão, M. F. F. M. *Análise psicológica de problemas sociais concretos:
proposições analíticas*. Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado, Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Coutinho, M. P. L. & Catão, M. F. F. M. (2003) Representações Sociais:
Mediação
da Conversação Metodológica Indivíduo-Sociedade. In: Maria da Penha de L. (Org.)
Coutinho, Aluisio da Silva Lima, Maria Lucinete Fortunato, Francisca Bezerra Oliveira.
Representações Sociais:Interdisciplinar. 1ª ed. João Pessoa, p. 184-193.

Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais* ; tradução de Viviane
Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC.

Domingos, M. A. *A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por
alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da
inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em
Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005 – p.
373. Recuperado em 29 de agosto, 2007, da
http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DomingosMA_1.pdf

Duarte, N.(2004, abril). Formação do indivíduo. Consciência e alienação: o ser humano na
psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, Campinas, 24(62). Recuperado em 07 de
maio, 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library On line): www.scielo.com.br

Dupuis, J. P. (2007). Antropologia, cultura e organização: proposta de um modelo
construtivista. In: Chanlat, J. F. (Org.). *O indivíduo na organização: dimensões
esquecidas*. (Vol. 3). São Paulo: Editora Atlas S. A.

Walber, V. B., & Silva, R. N. (2006, março). As práticas do cuidado e a questão da
deficiência: integração ou inclusão? *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, 23 (1).
Recuperado em 03 de maio de 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line):
www.scielo.br

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na
perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*, Campinas, 24(62).
Recuperado em 09 de maio,2007,da SciELO (Scientific Eletronic Library On line):
www.scielo.com.br

- Furtado, O. (2007). O psiquismo e a subjetividade social. In: Boch, Ana Mercês Bahia; Gonçalves, Maria da Graça Marchina; Furtado, Odair (Orgs.) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da Educação. In: Jodelet, Denise (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Habermas, J. (2003). Democracia e direito entre facticidade e validade. Coleção Biblioteca Tempo Universitário. Editora: Tempo Brasileiro.
- Jodelet, D. (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj.
- Laplane, A. (2006, outubro). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação & Sociedade*, Campinas, 27 (96). Recuperado em 09 de maio de 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Marshall, B. (1986). *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Martins, L. M. (2004, abril). A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos CEDES*, Campinas, 24(62). Recuperado em 09 de maio, 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Mendes, E. G. (2006, setembro/dezembro) A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 11 (33). Recuperado em 24 de agosto de 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Minayo, M. C. & Sanches, O. (1993, julho/setembro). O quantitativo e o qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro 9 (3): 239-262.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse: son image et son public*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2005). *Representações Sociais – Investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2003, maio/agosto). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. Recuperado em 27 de maio, 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br

- Nóbrega, S. M. (2003). In: Moreira, S. P. M.; Jesuíno, J. C. *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Ed. Universitária.
- Pan, M. A. G. de S. & Faraco, C. A. (2005). Os sentidos da infância: um estudo sobre processos subjetivos na instituição escolar. *Interação em Psicologia*, Curitiba, 9(2). Recuperado em 04 de maio, 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Paisance, E. (2005, maio/agosto). Denominações da infância: do anormal ao deficiente. *Educação & Sociedade*, Campinas, 26(91). Recuperado em 08 de maio, 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Pessanha, E. C., Daniel, M. E. B., & Menegazzo, M. A. (2004, setembro/dezembro). Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 27. Recuperado em 24 de agosto de 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Prieto, R. G. (2005). Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: Machado, Adriana Marcondes et al. *Educação inclusiva: direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Quintão, D. T. R. (2005, janeiro/abril). Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 17(1). Recuperado em 26 de abril, 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Rego, T. C. (1995). *Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Veríssimo, V. (2001). Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais: velhos e novos paradigmas. *Instituto Benjamin Constant*. Recuperado em 07 de maio, 2007, www.200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2001_Artigo%202.rtf
- Ribeiro. M. (2006, janeiro/abril). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, 27(94). Recuperado em 02 de janeiro, 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Vigotski, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Sawaia, B. (1999). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusiva/inclusão. In: Sawaia, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade social* (6a ed.) Petrópolis: Editora Vozes.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Tessaro, N. S. (2005). *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tosi, G. (2005). História conceitual dos direitos humanos. In: Giuseppe Tosi. *Direitos Humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária.

Trivinos, A. N. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas. Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In Silva, A. S. Pinto J. M. (orgs). *Metodologia em Ciências Sociais*. Porto, Portugal: Edições Apontamentos.

Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In Silva, A. S. Pinto J. M. (orgs). *Metodologia em Ciências Sociais*. Porto, Edições Apontamentos.

Vala, J. & Monteiro, M. B. (2000). (Orgs.). *Psicologia Social*. (4º ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga Neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: Machado, Adriana Marcondes et al. *Educação inclusiva: direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

Walber, V. B., & Silva, R. N. (2006, março). As práticas do cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, 23 (1). Recuperado em 03 de maio de 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br

Werneck, C. (2000). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: WVA.

ANEXOS

Questionário bio-demográfico dos alunos

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade:

Série:

Você já repetiu de ano?

Há quanto tempo você estuda nessa escola?

Possui algum tipo de necessidade educacional especial?

Questionário bio-demográfico dos professores

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade:

Escolaridade:

Há quanto tempo exerce a profissão de professor(a)?

Há quanto tempo atua na escola?

Há quanto tempo atua com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular?

Quais são suas pretensões profissionais?



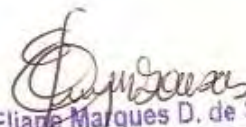
UFPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 87ª Reunião Ordinária, realizada no dia 29/08/07 o projeto de Pesquisa intitulado: “Inclusão escolar, significados e cultura em contextos escolares.” do pesquisador: Daniele Aparecida da Silva, registrado sob Protocolo nº 1250.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Prof. Eliane Marques D. de Sousa
Coordenadora CEP/CCS

CIDADE UNIVERSITÁRIA – CAMPUS I – CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – TELEFONE: 32167791