



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO
MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFMT -
CAMPUS BARRA DO GARÇAS – E AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Fernanda Luzia de Almeida Miranda

Lajeado, dezembro de 2017

Fernanda Luzia de Almeida Miranda

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO
MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFMT -
CAMPUS BARRA DO GARÇAS – E AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na área de Alfabetização Científica e Tecnológica, na linha de pesquisa Formação de professores, Estudo do currículo e Avaliação.

Orientador: Prof. Dr. José Claudio Del Pino

Lajeado, dezembro de 2017

Fernanda Luzia de Almeida Miranda

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO
MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFMT -
CAMPUS BARRA DO GARÇAS – E AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino.

Prof. Dr. José Claudio Del Pino – Orientador
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Profa. Dra. Águeda Aparecida da Cruz Borges
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Profa. Dra. Miriam Inês Marchi
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Lajeado, dezembro de 2017

Dedico este trabalho ao meu esposo Gean Carlos,

Por todo amor e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, sobretudo, pela dádiva da vida e por essa rica oportunidade que me concedeu.

Aos meus pais, Reinaldo e Luzinete, por acreditarem e torcerem por mim.

Ao meu amado esposo, por embarcar comigo nessa jornada, vibrando a cada conquista.

Aos meus sogros, Divino e Martelena, cunhados, Micael e Naiara, pelas orações.

Ao meu orientador, José Claudio Del Pino, por me incentivar e acreditar em minha proposta de pesquisa. Pelas preciosas orientações, pela confiança a mim dedicada e por contribuir para meu crescimento pessoal e cognitivo.

Ao meus irmãos, Fernando e Filipe, cunhadas, Naiane e Aline, obrigada pela torcida e orações.

Aos meus sobrinhos, Mateus e Miguel, pela pureza e pelos sorrisos inspiradores.

Aos docentes e colegas do Mestrado em Ensino, pelas trocas de experiências, sorrisos e companheirismo, que tornaram nossos encontros momentos memoráveis.

À Neuza e ao seu João, pela amizade e pelo cuidado. Sem dúvida, os laços de fraternidade foram ampliados.

Aos servidores (gestores, técnicos administrativos e professores) e funcionários do IFMT, por contribuírem, direta ou indiretamente, com essa produção.

“Sabem do que são feitos os direitos, meus jovens?”

Sentem o seu cheiro?
Os direitos são feitos de suor, de sangue, de carne humana apodrecida nos campos
de batalha, queimada em fogueiras!
Quando abro a Constituição no artigo quinto, além dos signos, dos enunciados
vertidos em linguagem jurídica, sinto cheiro de sangue velho!
Vejo cabeças rolando de guilhotinas, jovens mutilados, mulheres ardendo nas
chamas das fogueiras!
Ouço o grito enlouquecido dos empalados.
Deparo-me com crianças famintas, enrijecidas por invernos rigorosos, falecidas às
portas das fábricas com os estômagos vazios!
Sufoco-me nas chaminés dos Campos de concentração, expelindo cinzas humanas!
Vejo africanos convulsionando nos porões dos navios negreiros.
Ouço o gemido das mulheres indígenas violentadas.
Os direitos são feitos de fluido vital!
Pra se fazer o direito mais elementar, a liberdade,
Gastou-se séculos e milhares de vidas foram tragadas, foram moídas na máquina de
se fazer direitos, a revolução!
Tu achavas que os direitos foram feitos pelos janotas que têm assento nos
parlamentos e tribunais?
Engana-te! O direito é feito com a carne do povo!
Quando se revoga um direito, desperdiça-se milhares de vidas ...
Os governantes que usurpam direitos, como abutres, alimentam-se dos restos
mortais de todos aqueles que morreram para se converterem em direitos!
Quando se concretiza um direito, meus jovens, eterniza-se essas milhares vidas!
Quando concretizamos direitos, damos um sentido à tragédia humana e à nossa
própria existência!
O direito e a arte são as únicas evidências de que a odisséia terrena teve algum
significado.”

(AMARAL, 2017, texto digital)

RESUMO

A formação continuada de professores constitui-se um elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas escolares inclusivas. No Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), essa formação assume maior relevância em virtude das peculiaridades dessa modalidade de ensino, como as que tangem à sua organização curricular e aos diversos perfis formativos de seus docentes, sujeitos da pesquisa. Este trabalho tem como lócus o Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Barra do Garças, e seu objetivo precípua é analisar os discursos de alguns professores do EMI sobre a inclusão escolar e o seus processos formativos, sobretudo o que ocorre em serviço – a Formação Continuada – tendo em vista as demandas da educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que utiliza a Análise do Discurso (AD) de vertente francesa para perscrutar os dados coletados por meio de três instrumentos: ficha de identificação, entrevista semiestruturada e questionário. Assim, percebem-se nos discursos docentes sobre a inclusão escolar que alguns sentidos retomam o paradigma da integração, além de manifestarem a necessidade de a Instituição criar políticas de formação continuada coerentes com o imperativo inclusivo, sendo imprescindível, para isso, o engajamento dos gestores e da equipe multiprofissional do Campus.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Inclusiva. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

The continuing teacher's formation is a key element for the development of inclusive school practices. In Integrated High School for Professional Education (IHS), this training takes greater relevance due to the peculiarities of this teaching modality, such as those related on its curricular organization and the variety of formative profiles of their teachers, subjects of the research. This work took place in the Federal Institute of Mato Grosso - Barra do Garças Campus, and its main objective is to analyze the speeches of some teachers of the IHS about the school inclusion and its formative processes, especially on what happens at work – the Continued Formation – according to the demands of inclusive education. This is a qualitative research that uses French Discourse Analysis (DA) to peer the data collected through three instruments: identification form, semi-structured interview and a questionnaire. Thus, it is noticed that in the teacher's discourses about school inclusion, some senses take up the paradigm of integration, in addition to manifesting the need for the Institution to create policies of continuing education that are consistent with the inclusive imperative, and for this, it is essential to engage managers and the multiprofessional team of the Campus.

Keywords: Continuing Education. Inclusive education. Integrated High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instituto Federal de Mato Grosso, <i>Campus</i> Barra do Garças	80
Figura 2 - Grande Barra: Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças	80
Figura 3 - Os <i>Campi</i> do IFMT	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses na BDTD: publicações dos anos de 2013 a 2016.....	63
Quadro 2 – Três títulos que mais se aproximam da proposta da pesquisa	64
Quadro 3 – Dezesesseis dissertações publicadas nos anos de 2013 a 2016, com os termos “Formação de professores e inclusão”	66
Quadro 4 – Nove dissertações de Mestrado em Educação, pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília – UnB, publicadas nos anos de 2013 a 2016	68
Quadro 5 – Cinco dissertações de Mestrado da Biblioteca Digital Universitária (BDU) – Univates, publicadas de 2013 a 2016	72
Quadro 6 – Etapas da Análise do Discurso	93
Quadro 7 – Formação Inicial dos professores.....	97
Quadro 8 – Conclusão da Formação Inicial	97
Quadro 9 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....	98
Quadro 10 – Pós-graduação	98
Quadro 11 – Tempo de Magistério.....	99
Quadro 12 – Carga Horária Sala de Aula	99
Quadro 13 – Número de Disciplinas.....	99
Quadro 14 – Formação Continuada em Educação Inclusiva	101
Quadro 15 – Atividades exercidas além da docência.....	101
Quadro 16 – Disponibilidade/interesse em formação continuada para a inclusão	102

Quadro 17 – Formação continuada na modalidade EaD	103
Quadro 18 – Processos de paráfrase das sequências dos discursos analisados	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso Francesa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BDU	Biblioteca Digital Universitária
DEN	Departamento de Ensino
EI	Educação Inclusiva
EMI	Ensino Médio Integrado
FD	Formação Discursiva
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FI	Formação Ideológica
IF	Instituto Federal
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFGRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFS	Universidade Federal Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O PARADIGMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: CONCEITOS, ALGUNS MARCOS LEGAIS E DOCUMENTAIS E ALGUNS DESAFIOS PARA A SUA IMPLANTAÇÃO	23
2.1 Como se conceitua a inclusão	23
2.2 Inclusão x integração escolar	28
2.3 Alguns documentos e marcos legais referentes à inclusão escolar	31
2.4 Desafios para a implantação do paradigma inclusivo na educação regular.....	46
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM VISTAS À INCLUSÃO: DESLOCAMENTOS ANALÍTICOS EM ESTUDOS	53
3.1 Estado da arte: o que se está produzindo a respeito do tema	62
4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: AS NOÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ANÁLISE DE DISCURSO E OS INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>.....	75
4.1 Sobre a metodologia de pesquisa	75
4.2 Os sujeitos da pesquisa	78
4.3 Caracterização do <i>lócus</i> da pesquisa	79
4.4 A construção do <i>corpus</i>	83
4.5 Algumas noções teórico-metodológicas referentes à Análise de Discurso.....	86
4.6 Procedimentos de construção e análise do <i>corpus</i> discursivo	91
5 A ANÁLISE DE DISCURSOS DE ALGUNS PROFESSORES DO EMI SOBRE O PARADIGMA INCLUSIVO E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA COM VISTAS À INCLUSÃO ESCOLAR	96
5.1 Sobre a identidade dos sujeitos	97
5.2 Sobre o questionário: o percurso formativo e o fazer docente	100
5.3 A análise de discursos de alguns docentes do EMI: discursos sobre a formação e as práticas inclusivas no <i>Campus</i>	104

5.3.1 Os sentidos sobre a Educação Inclusiva (EI)	104
5.3.2 A “normalidade” e o tratamento diferenciado nos discursos docentes.....	112
5.3.3 A necessidade de formação continuada para o atendimento inclusivo.....	116
5.3.4 Quanto à formação específica	118
5.3.5 Sobre a identificação das necessidades educacionais e a questão do diagnóstico profissional.....	124
5.3.6 O discurso da preparação	127
5.3.7 A educação inclusiva no Ensino Médio Integrado: alguns desafios para sua efetivação.....	131
5.3.8 O IFMT <i>Campus</i> Barra do Garças: uma Instituição Inclusiva?	138
5.3.8.1 Sobre a presença/ausência de alunos indígenas no <i>Campus</i> : um espaço não preenchido.....	139
5.3.9 Práticas escolares questionadas: a realidade atual e as perspectivas quanto à Educação Inclusiva no Campus Barra do Garças	151
5.3.9.1 Acenos para tornarmos uma Instituição inclusiva. E se nossas experiências individuais se tornarem coletivas?	158
5.3.10 A paráfrase (e a polissemia) nos discursos sobre a formação continuada e a inclusão.....	160
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICES	184
APÊNDICE A - Ficha de identificação entrevistados	185
APÊNDICE B - Entrevista.....	186
APÊNDICE C - Questionário	188
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	189
APÊNDICE E - Carta de anuência.....	190

1 INTRODUÇÃO

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

A “inclusão” de alunos com necessidades educacionais específicas na rede regular de ensino tem sido crescente nos últimos anos, isso porque as diretrizes e documentos que norteiam a educação brasileira apontam para a passagem de um modelo soberanamente integrador para um “paradigma inclusivo”. O primeiro pressupunha a adaptação do discente à escola regular e aos seus métodos de ensino, imputando-lhe responsabilidade por não conseguir se encaixar nos seus moldes. Já o segundo atribui à escola o dever de se adaptar e atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos, preferentemente e sem distinção qualquer, com o intento de reunir todos eles em um mesmo ambiente escolar.

Vale ressaltar que vários textos normativos e institucionais passaram a determinar que todas as crianças e adolescentes, sem exceção, têm direito à educação e à inclusão nos mesmos espaços, embora em alguns momentos se encontrem deslizes¹ nos discursos neles reproduzidos. Destarte, em virtude das

¹ Dias e Maia (2015), analisando três documentos base para a educação inclusiva, asseveraram que estes, apesar de reconhecerem que os sistemas escolares deveriam se adaptar às crianças e aos jovens, apresentavam argumentos que quase nada diziam sobre o fazer pedagógico, recursos e práticas inclusivas na escola. Ademais, frequentemente reduziam as necessidades educacionais especiais ao prisma da deficiência. Pouco falavam da escola, do aluno, dos processos de ensino e aprendizagem, havendo flagrante distanciamento entre esses documentos e as práticas no cotidiano escolar. Os documentos citados eram: “Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica” (BRASIL, 2001); Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008); Educação inclusiva: a fundamentação filosófica (ARANHA/SEESP, 2004).

alterações, que se deram sobretudo no plano do *dever ser*², o ambiente escolar passou a receber indivíduos advindos de realidades e com necessidades educacionais peculiares. Por essa razão, a reorganização de seu espaço e os investimentos em recursos, em infraestrutura e, relevantemente, na formação inicial e continuada de professores tornam-se imperiosos.

Para a abordagem que ora proponho, entre os imperativos para o atendimento das demandas inclusivas, está a formação docente, especialmente a que a formação continuada em serviço. Conquanto haja comandos normativos que imponham o paradigma inclusivo, apenas a sua existência não garante efetividade à inclusão escolar. Portanto, interessa-me observar se e de que forma tais comandos estão se cumprindo em nossas práticas educativas. O *lócus*³ de minha pesquisa é o Instituto Federal de Mato Grosso, *Campus* Barra do Garças, onde atuo como servidora Técnica em Assuntos Educacionais.

Minhas motivações para abordar esse tema decorrem de inquietações que me tomaram nas posições de aluna, professora e técnica em instituições escolares estaduais e federais.

Como estudante de Ensino Médio de uma escola pública de Barra do Garças, não me recordo de ter ouvido falar em inclusão. Já no limiar do século XXI e minha concepção de aluno exemplar ainda estava centrada em um sujeito silente, submisso e com boas notas. Ao final de cada bimestre, por um bom tempo, éramos premiados. Os nomes dos “melhores” eram afixados nas portas da sala. Embora meu nome constasse regularmente no *top* três, tal classificação me atormentava. Sentia uma pressão externa (inconsciente, às vezes) para ter o “melhor” desempenho. Eu mesma me pressionava para manter os “bons” resultados. O aludido *ranking* durou pouco tempo, mas muitas práticas continuavam a nos impor rótulos. A cada início de ano, a organização das turmas amparava-se em critérios de composição, como o comportamento e as médias anuais dos alunos.

² O *Dever ser* entendido como norma que, nas palavras de Kelsen (1986, p. 3), “constitui uma prescrição, um mandamento – é o sentido de um ato dirigido à conduta de outrem, de um ato, cujo sentido é que um outro (ou outros) deve (ou devem) conduzir-se de determinado modo”.

³ Optamos pelo uso do termo aportuguesado *lócus* (do latim, *locus*), para nos referirmos ao local de realização da pesquisa.

É inegável que naquelas condições de produção tais práticas eram “aceitáveis” e até encorajadas. Já havia muitas reflexões sobre uma escola inclusiva, mas não nos chegavam ao conhecimento, pois o que se observava era a reprodução de um ensino dedicada a um todo homogêneo. Seria injusto, no entanto, deixar de reconhecer a existência de posturas docentes questionadoras da homogeneidade, refutando a ideia de nota como a principal finalidade educativa, assim como a concepção de que o silêncio significava respeito, consentimento ou compreensão dos conteúdos. Seus sentidos poderiam ser diversos: de resistência, apatia, tédio, medo, submissão, dentre outros.

Era o silêncio que, a meu ver, caracterizava a “inclusão” naquele momento. Merece destaque, já no final de minha escolarização básica, a chegada de alguns alunos indígenas da etnia Xavante, geralmente adolescentes do gênero masculino, para as escolas urbanas. Entretanto, com o passar do tempo, entendi se tratar de uma presença demarcada, pois era possível notar pouca ou nenhuma comunicação entre os Xavante e os demais alunos⁴, uma barreira cultural aparentemente intransponível.

Em contrapartida, no mesmo período, pude notar a presença de alguns alunos norte-americanos e europeus em intercâmbio. Suas línguas e culturas distintas não impediam a aproximação voluntária dos alunos da escola. Em sua maioria, estes queriam conhecer as culturas dos *gringos*, tê-los como amigos, o que pressupunha que algumas diferenças eram ignoradas; outras, exaltadas. O silêncio funcionava, sob o prisma discursivo, como uma naturalização das relações coloniais às quais fomos e somos submetidos: a resistência ao outro “inculto”, em detrimento da necessidade de acolher o outro “evoluído”, que falava a “língua número um” do mundo ocidental, que tinha modos de vida mais próximos e desejáveis. A escola pouco trabalhava essas questões, provavelmente por não saber como fazê-lo.

Posteriormente, na minha graduação em Letras pela Universidade Federal de

⁴ Outras diferenças existiam, outras minorias e barreiras, porém a separação entre “índios” e “brancos”, como à época se falava genericamente, era marcante. O termo “branco” não se referia àquele que tinha o tom da pele alva, mas, por oposição, ao sujeito que não era “índio”. Em nossas abordagens, utilizamos as designações “não índios” ou não indígenas”, expressões igualmente genéricas, para nos referirmos aos sujeitos “da cidade”. Salientamos que em Barra do Garças predomina a presença de sujeitos da etnia Xavante, oriundos de aldeias situadas no município e em seu entorno.

Mato Grosso, fui bolsista de um projeto de iniciação científica, em uma linha que analisava a relação entre índios e “não índios” no espaço urbano da região chamada Grande Barra. A referida pesquisa teve como objeto de análise algumas práticas discursivas de determinados sujeitos “não índios” da comunidade escolar barragense e utilizou como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso Francesa. Seus resultados foram de grande relevância para a minha trajetória acadêmica, tendo subsidiado, inclusive, a produção da minha monografia. Pude perceber por meio dessas análises, que os discursos dos sujeitos “não índios” majoritariamente manifestavam efeitos de sentido relacionados à indiferença, ao exotismo, à inferiorização dos sujeitos pertencentes às etnias indígenas da região, vistos, por exemplo, como indesejados, bárbaros, trapaceiros, totalmente puros ou maldosos. Por esses discursos, compreendi a importância de a escola se responsabilizar pela refutação de qualquer forma de preconceito e agir na direção da efetiva inclusão de todos os alunos, considerando-os como sujeitos singulares e igualmente dignos de terem suas diferenças reconhecidas nos currículos escolares.

Já em minha primeira experiência como docente dos Ensinos Fundamental e Médio em uma Escola Estadual da região, deparei-me, não com grupos étnicos distintos, mas com alguns discentes que tinham necessidades educacionais específicas. Soube que, em sua maioria, tinham laudos médicos anexados às suas pastas na secretaria da escola e que alguns frequentavam a sala de recursos especializados em turno diferente do horário de suas aulas. Contudo, embora fosse válida essa informação (o laudo, o diagnóstico), não era suficiente para incluí-los, já que sequer sabia como estabelecer um diálogo entre o atendimento “especializado” e as minhas aulas, porque me faltavam elementos formativos para isso. E a complexidade era majorada por haver outros estudantes que, embora não tivessem um diagnóstico profissional, tinham peculiaridades que deveriam ser consideradas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Não saber o que fazer para promover a devida inclusão dos meus alunos angustiava-me sobremaneira, causando-me um sentimento indescritível de incompetência. Percebia um sofrimento similar em alguns alunos “em inclusão”, que manifestavam suas frustrações de diferentes formas. Hoje, refletindo sobre esse período da minha história, chego à conclusão que na prática ocorriam tentativas de integração, em vez de inclusão. Ressalto ainda que muitos professores e gestores

vinculavam a necessidade de inclusão muito mais ao atendimento de uma imposição normativa, do que a uma responsabilidade da escola.

Embora tivesse dificuldade em trabalhar com esses desafios, acomodar-me não estava nos meus planos. Havia o que fazer, porém desconhecia que caminho(s) tomar. Comecei a estudar o assunto. Incomodava a mera inserção de um sujeito em um ambiente no qual se sentia deslocado, espaço em que, ao contrário do que se propunha, reforçavam-se as exclusões. Entretanto, com menos de seis meses de magistério, fui convocada para assumir o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, no Instituto Federal de Mato Grosso, *Campus*⁵ Barra do Garças. Não pude contribuir para a inclusão daqueles alunos da escola estadual, lamentavelmente. Não sei o que aconteceu depois disso, quais medidas foram tomadas, sequer se esses discentes prosseguiram em seus estudos

No novo ambiente laboral, pude observar aflições semelhantes às minhas quanto à inclusão, manifestadas por muitos docentes em reuniões pedagógicas, ordinárias ou extraordinárias, em Conselhos de Classe e ainda nos “corredores” da Instituição. O discurso “não sei o que fazer”, reproduzido na escola estadual, se reiterava também nas condições de produção da Rede Federal.

Aproximadamente seis anos após o meu ingresso como servidora no *Campus*, persistem muitas de minhas angústias e fragilidades nas tentativas de trabalhar com as diferenças sem rotulá-las, menosprezá-las ou naturalizá-las. E não são apenas minhas as aflições, mas de outros educadores do *Campus*. Enquanto desconhecemos o que fazer, muitos estudantes, por não se sentirem contemplados nos currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), acabam saindo da escola.

Face às considerações aduzidas, a questão que pretendo responder nesta dissertação é: o que dizem os docentes do EMI sobre a inclusão escolar no lócus da pesquisa e sobre a sua formação (principalmente a continuada) para atuar na perspectiva na inclusão escolar nessa modalidade e nível de ensino?

Levanto a hipótese de que as insuficientes abordagens sobre a educação

⁵ Utilizo *Campus* por se tratar da grafia adotada nos documentos institucionais para designar a unidade escolar do IFMT – Barra do Garças.

inclusiva na formação inicial e a falta de uma política de formação continuada em serviço no *Campus* provoquem sensações de incompetência, insegurança e descrença nos professores, o que contribui para as notórias exclusões no ambiente escolar.

O IFMT *Campus* Barra do Garças, como já mencionei, foi o local onde desenvolvi a presente pesquisa, e os sujeitos que dela participaram foram alguns professores do Ensino Médio Integrado – EMI. Já os materiais para a análise emergiram dos seguintes instrumentos: ficha de identificação, questionário e entrevista, os quais foram aplicados aos referidos docentes.

Este trabalho teve por objetivo geral analisar os discursos dos docentes do Ensino Médio Integrado do IFMT, *Campus* Barra do Garças, sobre seu processo formativo, principalmente o que ocorre em serviço, tendo em vista as demandas da educação inclusiva.

Para alcançá-lo, delimiti os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar os discursos sobre inclusão escolar que permeiam o EMI no *Campus*; identificar alguns sentidos constituídos sobre a educação inclusiva em alguns livros, artigos, documentos e textos normativos, no contexto da educação brasileira; analisar alguns discursos docentes sobre o trabalho com as diferenças em sala de aula, sobre as suas limitações para esse trabalho e a sua formação em serviço no lócus da pesquisa; reconhecer, a partir dos discursos, o suporte dado pelo *Campus* aos professores para a inclusão de alunos (acesso e permanência), destacando as dificuldades e possibilidades por eles levantadas para o estabelecimento de programas de formação continuada docente.

A presente dissertação foi construída em cinco capítulos, sendo o primeiro, a Introdução. O segundo trouxe uma abordagem sobre a educação inclusiva: conceitos e perspectivas, tratando do paradigma inclusivo, sua distinção com a integração escolar, os desafios para a implantação desse paradigma, bem como sobre alguns marcos documentais, dentre os quais a *Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)*, a *Declaração de Salamanca (1994)* e a *Convenção da Guatemala (1999)*, e legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996 (BRASIL,1996), a Resolução nº

02/2001 (BRASIL, 2001), que instituiu diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, entre outros, que respaldam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica regular. Portanto, esse capítulo teve por finalidade perceber como alguns discursos que manifestam sentidos sobre a educação inclusiva foram constituídos e reproduzidos em pesquisas, documentos e em textos normativos, no contexto da educação brasileira.

No terceiro capítulo, abordo a formação docente com vistas à inclusão de alunos, contemplando ainda o Estado da Arte, isto é, o que foi produzido ao longo dos quatro últimos anos em nível de mestrado relacionado a essa temática, conforme as Bibliotecas consultadas: a BDTD – Ibicit (Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília – UnB e a Biblioteca Digital Universitária (BDU) da Univates. Assim, esse capítulo teve por objetivo identificar alguns discursos e abordagens realizadas em um dado período por distintos sujeitos/autores sobre a formação docente, principalmente em relação à formação continuada; em outras palavras, o que foi produzido e se constituiu uma memória discursiva, um “já-dito”, que pode ser retomado consciente ou inconscientemente em outros discursos.

No quarto capítulo, delinheiro a metodologia, o lócus e os critérios para a escolha dos participantes da pesquisa. Além disso, algumas noções sobre a Análise do Discurso (AD) Francesa foram assinaladas, já que os materiais obtidos se submeteram ao crivo analítico dessa disciplina⁶. E, por último, descrevo o processo de constituição do *corpus*⁷ e de cada instrumento que auxiliou nessa construção: ficha de identificação, questionário e entrevista, que foram aplicados a dez docentes do EMI, do/no Campus de Barra do Garças.

Por fim, no capítulo 5, apresento a análise dos materiais obtidos a partir dos instrumentos respondidos pelos professores participantes. Com o trabalho analítico, sistematizado nesse capítulo, foi possível perceber o que os docentes entendem por

⁶ Como assevera Orlandi (2009) trata-se de uma disciplina de entremeio, pois contempla contradições de distintas áreas do conhecimento.

⁷ Utilizo o termo *corpus*, à guisa de Orlandi (2009), na perspectiva discursiva da AD Francesa. Entendemos, com fulcro nessa autora, que sua constituição se dá pelo próprio analista, não segue critérios empíricos (positivistas) e sua construção e análise estão intimamente ligadas. Assim, obedece aos princípios teóricos da AD e aos objetivos da análise que possibilitem chegar à sua compreensão.

inclusão escolar, como ocorreu/ocorre a abordagem sobre à educação inclusiva em suas formações inicial e continuada e suas posições quanto à inclusão escolar de seus alunos no Ensino Médio Integrado. Além disso, pude identificar como avaliam o comprometimento do *Campus* com as formações continuadas para seus servidores e quais as suas perspectivas quanto ao investimento em ações que os subsidiem para o atendimento de todos os alunos. Um atendimento que considere as singularidades destes sujeitos e que objetivem às suas efetivas permanências.

2 O PARADIGMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: CONCEITOS, ALGUNS MARCOS LEGAIS E DOCUMENTAIS E ALGUNS DESAFIOS PARA A SUA IMPLANTAÇÃO

Talvez seja este o nosso maior mote: fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente! (MANTOAN, 2013, p. 67).

2.1 Como se conceitua a inclusão

A educação escolar se amparou, por muito tempo, em normas que impunham uma padronização aos alunos. Esse delinear levava à rotulação, segregação e privação daqueles que não se adaptavam a essa “normalidade” do espaço da escola “comum”. Contudo, esse modelo entrou em crise, como notamos a partir de autores coevos da educação, dentre os quais os citados nesta seção, motivada por transformações da sociedade advindas de construções teóricas, sociais, históricas e legais que se deram, principalmente, ao longo das últimas décadas.

De acordo com Mantoan (2003), uma crise de paradigmas provoca inseguranças e incertezas, ao mesmo tempo em que impulsiona à busca por alternativas que conduzam a novas concepções. Portanto, em virtude de ter entrado em crise o paradigma de educação pautado na normalização, iniciou-se uma revisão das práticas escolares centrados em uma rigidez que correspondia às aspirações de dado momento da sociedade. O paradigma inclusivo passa a importar às atuais condições de produção, sendo a alternativa mais adequada para a escola se tornar um espaço de formação de todos, atendendo aos reclames da sociedade atual.

À luz da autora, o próprio conhecimento vem sendo reinterpretado, e a diversidade humana está sendo considerada condição essencial para entender o modo como o indivíduo aprende e compreende o mundo e a si.

As práticas de uma educação que não contempla as peculiaridades dos indivíduos – diferenças culturais, sociais, econômicas, entre outras –, tampouco as relações entre os saberes que outrora eram dispostos de maneira disciplinar, sem ligação alguma, parecem não corresponder à sociedade cujas marcas são as conexões e os encontros entre os sujeitos e o seu entorno. Para estar coerente com o momento atual, julgamos necessário que a escola rompa barreiras disciplinares, contextualize o seu conhecimento e prime pelo constante diálogo entre teoria e prática.

À luz de Mantoan (2003), não se pretende mais a formação de um sujeito meramente especialista, mas de alguém que consiga ir além de um conhecimento técnico, que saiba fazer as devidas interações com as realidades que o cercam. É fundamental que trabalhe em equipe e respeite o próximo como o outro essencialmente isonômico por ser igualmente um sujeito de direito, com peculiaridades que devem ser observadas. Conforme Demo (2011, p. 31), a atitude de um professor – e acrescentamos aqui a da escola – não pode ser considerada educativa, se:

[...] como ponto de partida, reduz os alunos à tabula rasa, transformando-os em cabeças vazias que, agora, serão recheadas de coisas que vêm de fora para dentro e de cima para baixo. Tal postura reforça a condição de objeto, enquanto o processo educativo correto exige a relação de sujeito. Para tanto, é mister partir do aluno, tomando-o como parceiro. A forma mais eficaz é a valorização de seu trajeto cultural. [...] Por isso, aproveitar o que o aluno já sabe, já acumulou de experiência pessoal, apresenta como identidade cultural é habilidade crucial do professor, por conta da relação de sujeito.

Assim, arrazoamos que o paradigma que traz o conhecimento de maneira disciplinar e trata os indivíduos de maneira semelhante, desconsiderando-os sujeitos históricos, provoca a exclusão de muitos que não se conformam com esse padrão de escola. Por isso, não pode ser sustentado; ao contrário, prima-se por substituí-lo pelo paradigma da inclusão, em que se alteram os modos de compreensão entre as pessoas e destas com o mundo em que vivem.

Tendo em vista as transformações ocorridas na sociedade, principalmente nas

últimas décadas, pensamos que a escola necessite começar a considerar as diferenças em seu currículo, na organização de seu espaço e nas formas de educar seus alunos. Com base nos autores que orientam nossa pesquisa, entendemos que os educandos aprendem de formas e em tempos distintos e podem expressar e (re)significar os conhecimentos mobilizados na escola, a partir de seus valores, experiências, culturas, entre outros.

Destarte, parece-nos relevante aos sistemas de ensino reconhecer a existência de outras formas de conhecimento além do considerado científico. Conforme Mantoan (2003, p. 13):

A ideia de que nosso universo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios.

Ressaltamos que a compreensão de que o conhecimento extrapola os limites de um único modelo de cognição, outrora tido como superior e absoluto, nos leva a admitir que a sua construção se dá também a partir dos contextos, das vivências dos indivíduos, do senso comum, entendimentos estes desprezados na escola tradicional.

Ao nos referirmos à inclusão, parece necessário discorrermos sobre exclusão escolar. Esta se evidencia quando um aluno não “aprende” o saber científico e, nessa perspectiva, passa a ficar à margem do modelo “tradicional” de educação escolar. Embora os discursos apontem para uma mudança de paradigmas, no plano prático, ocorre ainda a marginalização de alguns indivíduos de muitas escolas brasileiras. Isso acontece, consoante Mantoan (2003), em virtude de a democratização ter sido entendida como massificação do ensino, em que a escola se “abre” a novos grupos sociais e, ao mesmo tempo, resiste às novas formas de conhecimento; esses grupos, conseqüentemente, continuam a ser excluídos da educação escolar.

Diante disso, não raras vezes, percebemos a atribuição de culpa aos sujeitos pertencentes a esses novos grupos “aceitos” na escola pelo seu fracasso escolar, em razão de não lograrem êxito quanto à aquisição do conhecimento “científico”. Ponderamos, entretanto, que os sistemas de ensino não podem se eximir de culpa,

uma vez que, se bem observarmos seu cotidiano, garantem apenas o acesso à escola, o que, sabemos não é suficiente para que a escola inclua grupos outrora marginalizados. É preciso garantir acesso e condições de permanência, consoante verificamos em muitos estudos, documentos e legislações que dizem respeito à inclusão.

Conforme Mendonça e Silva (2015), a discrepância entre o discurso e a prática inclusivos encontram justificativa no fato de os conceitos de inclusão e exclusão não serem autoexplicativos, sequer únicos. Os autores orientam que tais conceitos considerem a historicidade desses termos. Observam que:

Se o discurso de inclusão fosse único, claro, transparente, não teríamos tamanha discrepância entre o que é dito que deve ser e o que tem sido a luta que se trava pelos direitos à vida e à educação, à saúde e à habitação, ao alimento e ao trabalho... Mas os estudos sobre o discurso mostram que a transparência não existe, e, portanto, é sempre necessário um trabalho de interpretação que leve em conta a determinação da história, do tempo, do espaço, do sistema econômico, político e social em que é produzido e reproduzido. (MENDONÇA; SILVA, 2015, p.39)

No campo educacional, arrazoamos que esse discurso de inclusão estabelece uma relação entre educação e desenvolvimento humano, de modo a garantir que todos tenham acesso à Educação Básica. Ancorados nas autoras supracitadas, entendemos que esse discurso envolve, necessariamente, os fatores econômicos e sociais, vez que buscam assegurar o acesso e permanência a um ensino de qualidade àqueles que, devido às desigualdades de distribuição de renda ou por outros motivos que levem à sua marginalização social, não o alcançariam sem o auxílio de políticas públicas. Em suma, os termos indissociáveis inclusão e exclusão não trazem em si uma definição precisa, por isso carecem ser contextualizados.

Santos (2010, p. 14) conceitua a inclusão escolar como uma ação ampla que propõe a revisão da escola e de suas ações, tendo por fundamento uma educação de qualidade para todos. Trata-se de:

[...] um processo de diálogo e aprendizagem em que todos devem estar incluídos, exigindo novas formas de trabalhar cooperativamente a partir da singularidade dos sujeitos. Constitui-se em uma ampliação da noção de acesso e participação em que são necessárias a garantia de respeito e a incorporação de identidades sociais, culturais, afetivas, étnicas, de gênero e física de todos os envolvidos.

Esse conceito considera que, ao fazermos alusão à educação inclusiva, não

estamos nos referindo a um tratamento diferenciado a um determinado grupo rotulado como “deficiente” e em oposição a um indivíduo “normal”. A inclusão, na perspectiva que ora abordamos, engloba a todos os sujeitos considerados em suas peculiaridades, tendo em vista uma educação de qualidade destinada a todos eles. E, para que a inclusão seja possível, reforçamos o destaque de Santos (2010) para a relevância do diálogo e do trabalho cooperativo.

Quanto ao conceito de inclusão, Rodrigues (2006) afirma ser relevante distingui-lo em duas dimensões, a saber: a inclusão essencial e a inclusão eletiva. A primeira pressupõe a não discriminação por qualquer condição pessoal, assegurando a todos os cidadãos o acesso e a participação em todos os seus serviços. Essa dimensão está vinculada à garantia de direitos humanos. Entretanto, avalia que somente assegurá-los não significa permitir que as pessoas fiquem restritas apenas a determinados grupos; elas devem poder participar de vários deles, de acordo com seus interesses. Pela segunda dimensão, a inclusão eletiva, parece ser fundamental que as pessoas gozam de liberdade para se relacionar e interagir com os grupos que lhes interessem.

Com base na mesma autora, ponderamos que ambas as dimensões devem estar em harmonia. De nada adianta garantir uma inclusão circunscrita somente em determinado espaço, limitando o trânsito do sujeito incluído por outros espaços da sociedade. Além de ser-lhes oferecido acesso e o gozo a/de direitos, julgamos necessário que eles empreendam uma livre escolha por usufruir ou negar o exercício do direito à inclusão nos moldes que a sociedade lhes oferece.

Ressaltamos, portanto, o caráter complementar das dimensões essencial e eletiva. Sem a primeira, que diz respeito às condições básicas para a inclusão, a segunda, que trata da possibilidade de escolha entre direitos ou a negação destes, não se efetiva (RODRIGUES, 2006).

Logo, para convergir com o paradigma inclusivo, a escola deve ser totalmente repensada, eliminando as categorizações que costumam ocorrer nela, como a divisão dos discentes em normais e “deficientes” e dos docentes em professores e especialistas. Destarte, o conhecimento deve ser trabalhado em rede, considerando sua necessária articulação para a solucionar problemas que surgem cotidianamente.

Para tanto, acreditamos que a escola deva redimensionar seus esforços para o alcance de uma educação que valorize a diversidade.

2.2 Inclusão x integração escolar

Apesar de constarem no dicionário como termos sinônimos, “inclusão” e “integração escolar” representam situações de inserção distintas. Mantoan (2003, p. 15) destaca que o processo de integração refere-se especificamente à inserção de discentes com deficiência nas escolas comuns, podendo ainda se referir à disposição desses alunos em escolas ou classes especiais, grupos de indivíduos com deficiência ou residências a eles destinadas. Já o processo de inclusão é mais radical: considera que todos os alunos devem frequentar o ensino regular. Outras peculiaridades de cada situação serão levantadas a seguir.

No processo de integração, como afirma Mendes (2006), as pessoas com deficiência têm de se preparar em escolas ou em classes regulares para se inserirem no ensino regular. Ele traz como base o princípio da normalização, originado dos países escandinavos, e tem como pressuposto básico:

[...] a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

Esse princípio, no entanto, foi mal interpretado, tomado pelo paradigma da integração de modo diverso, evitando a concepção mais ampliada do termo, que se referia à oferta aos sujeitos com deficiência das oportunidades de que gozavam aqueles tidos como “normais”. Na integração, propagou-se a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam se aproximar ao máximo da normalidade para serem inseridos nos ambientes sociais (SANTOS; REIS, 2015).

Compreendemos, amparados em Santos e Reis (2015) que, para se aproximar dessa “normalidade”, tornou-se fundamental a oferta de possibilidades de transitar no sistema escolar e em todos os tipos de atendimento, como: nas classes especiais, salas de recursos, classes hospitalares, entre outros. Os autores ressaltam que esse processo baseia-se em uma concepção de inserção parcial, uma

vez que oferta serviços educacionais segregados.

Conforme Bueno (1999), a perspectiva de integração no ensino regular de crianças com necessidades especiais não é recente, tendo sido contemplada já na constituição do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) do Ministério de Educação e Cultura (MEC), que dispunha que, se as condições dos alunos com deficiência assim o permitissem, eles seriam incorporados a classes comuns regulares se o professor dispusesse de orientações e materiais para um tratamento especial a lhes ser destinado (BRASIL, MEC/CENESP, 1974).

Diante disso, verificamos a existência de inúmeras condições para que um aluno com deficiência, na perspectiva da integração, seja incorporado às classes comuns do ensino regular. Nesse modelo, observamos que nem todos os alunos se enquadram nas turmas regulares, pois há uma seleção que define aqueles que estão aptos a integrarem-nas. Em nosso entendimento, isso leva, à exclusão de muitos discentes dessa escola regular, porque, em vez de esta se transformar para a inserção dos indivíduos com deficiência, são estes que se adaptam aos padrões definidos para o sistema educacional.

Tal constatação nos permite afirmar que o modelo integracionista se concentrava nas características das crianças com deficiência, a serem detectadas, e, a partir disso, eram estabelecidos critérios para a possibilidade ou não de sua integração ao ensino regular (BUENO, 1999).

Traçando uma definição desse paradigma, Mantoan (2003, p. 16) destaca que “a integração escolar pode ser entendida como [...] a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas”. Parece ser suficiente, para a integração, a coexistência no mesmo espaço de sujeitos com e sem deficiência, não havendo uma profunda modificação no sistema escolar para atender a todos de acordo com suas diferenças.

Mantoan (2003) nos permite compreender que a inclusão questiona não somente o conceito de integração, como as políticas de organização da educação regular e especial, exigindo transformações profundas em toda a estrutura educacional. Isso porque quem precisa se adaptar é a sociedade para atender às

necessidades especiais dos indivíduos, e não o contrário. Pressupomos, pois, indispensável uma superação das concepções segregatícias. Os sistemas de ensino precisam se reestruturar para melhor atender não apenas às pessoas com deficiência, mas a todos, atentando-se ainda para as diversidades presentes nos grupos outrora considerados “normais”.

Afirmamos, diante do exposto, que o processo inclusivo constitui uma forma de inserção mais radical, por prever que as escolas regulares devem ser frequentadas por todos, ou seja, nenhum atendimento segregado substitui a escolarização obrigatória na escola regular. É premente que a escola, nesse contexto, seja estruturada em função das necessidades específicas dos indivíduos. Isso requer uma completa mudança no paradigma educacional, porque, ao se submeter ao modelo da integração, a escola continua segregando e categorizando os alunos. (PRIETO, 2006)

Dizer que a escola necessita de mudanças para incluir alunos não implica o planejamento de atividades que apartem um grupo e de outro, em avaliar e/ou em estabelecer regras específicas para tratar os alunos com necessidades educacionais especiais. Pressupomos, ao contrário, a construção de um currículo flexível a partir da percepção das diferenças no ambiente escolar, que permita uma educação de qualidade para todos. O processo de inclusão, na perspectiva que adotamos, requer a sucumbência de serviços ainda bastante utilizados na Educação Básica que promovem a segregação, tais como o reforço, as salas de aceleração, as turmas especiais, entre outros serviços (MANTOAN, 2003).

Mantoan (2003) pondera que a inclusão e a integração possuem objetivos distintos: a integração tem por escopo inserir o discente ou grupo, antes excluído, no ensino regular; já a inclusão objetiva não deixar ninguém de fora desse ensino, desde o início de sua vida escolar.

Consideramos a implantação de um paradigma inclusivo como um imenso desafio para a educação escolar, pois mudar todo um sistema que até hoje se caracteriza por práticas que buscam nivelar os alunos com vistas à sua aprovação parece um processo complexo. O sistema de ensino ainda está delineado de modo incipiente pela integração, uma vez que até matricula alunos com deficiência na

educação regular, mas ainda segrega os alunos com deficiência. Notamos que a escola tampouco se prepara para atender as peculiaridades dos alunos “normais” e, se não está preparada para isso, que dirá aos que têm algum tipo de necessidade educativa especial, os quais devem se preparar para o ingresso na educação comum e, se não estiverem aptos para ela, voltam aos serviços segregados.

Prieto (2006, p. 39) ressalta que o modelo integracionista implantado no sistema educacional brasileiro se deu de forma discrepante às suas próprias indicações, uma vez que:

[...] não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios da transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado.

Desse modo, observamos que os alunos rejeitados pelo sistema de ensino regular permaneceram segregados em ambientes que forneciam atendimento especializado, por tempo indeterminado, sem que lhes fossem permitidos o acesso e permanência em outros locais que não aqueles a eles destinados pela sociedade.

Em suma, chegamos à compreensão, com base nos autores citados, de que a integração escolar em nada questiona o modelo de escola tradicional, já que é o aluno que deve se preparar para frequentá-la e, ao não fazê-lo, continua fora do ensino regular por sua exclusiva culpa. O discente com necessidades educacionais específicas ficará, portanto, restrito ao ambiente ao qual é conduzido à adaptação, podendo ser esse lugar a sala regular, sala especial ou instituições especializadas. Já a inclusão tem por escopo o acesso e a permanência de todos os discentes no sistema escolar regular. A este cabe a adequação às necessidades educacionais de cada indivíduo.

2.3 Alguns documentos e marcos legais referentes à inclusão escolar

Ao longo da história da educação brasileira, percebemos que a escola serviu, sobretudo, como um instrumento para a manutenção de privilégios de algumas pessoas sobre outras. Conforme Paiva (2003), já no Brasil colonial, a educação

jesuítica constituiu um meio de civilizar os índios, impondo-lhes a cultura portuguesa, sendo que os “brancos” e índios eram alfabetizados, mas, a certa altura, apenas aqueles continuavam seus estudos. Em diferentes momentos, a escola tem sido considerada um instrumento que legitima as práticas vigentes de determinada sociedade, e é por isso vista por Althusser (1985) como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado, sendo corresponsável pela reprodução da ideologia dominante.

Nessa perspectiva, entendemos que os discursos nela reproduzidos parecem reafirmar o *status quo*, naturalizando a exclusão dos indivíduos rotulados ‘inaptos’, sob pretextos diversos, como, por exemplo, a vontade divina, a manutenção da ordem e a conseqüente “necessidade” de domínio de uns sobre outros, sendo a estes negados direitos. E não apenas a escola se destaca como instrumento que corrobora para esses sentidos se propagarem socialmente, como também as leis, que apesar de feitas teoricamente para conceder os mesmos direitos para todos, na prática protegem direitos de determinados cidadãos em detrimento de outros.

A partir de meados do século XX, pudemos notar, em plano internacional, uma efervescência de lutas pelos direitos humanos, movimentos estes que começaram a ecoar no mundo. A humanidade ainda sentia os efeitos da II Guerra Mundial quando começou a ser pensada a Declaração Universal de Direitos Humanos. Precedendo esse documento, alguns líderes mundiais, preocupados com a reiteração de atrocidades tais como as que acabavam de ocorrer contra a dignidade humana, elaboraram um “guia para garantir os direitos de todas as pessoas e em todos os lugares do globo”, apresentado em 1946 na primeira Assembleia das Organizações das Nações Unidas (ONU), criada em 1945 (BRASIL, MJ, 2009).

De acordo com o site *ONUBR Nações Unidas no Brasil*, em decorrência das preocupações com a dignidade do homem, foi elaborada e proclamada em 1948 a Declaração na ONU, resultante da contribuição de lideranças de muitas regiões do mundo. Constituiu-se um grande marco, já que estabeleceu pela primeira vez a proteção universal dos direitos de todos, tendo inspirado muitas Constituições de países democráticos. Conforme informações obtidas no mesmo site, após a Declaração, advieram muitos tratados internacionais e outros instrumentos legais que ampliaram o corpo do direito internacional pertinente. Citamos,

exemplificativamente, a *Convenção Internacional de Todas as Formas de Discriminação Racial*, de 1965; a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1989; e a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, de 2006. <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Esses tratados colocaram o ser humano em local de destaque no âmbito das relações internacionais e contribuíram para que toda a ação do Estado passasse a ser conduzida pela dignidade humana:

A Declaração Universal humanizou o direito internacional e tornou-se referência para a elaboração de diversos ordenamentos jurídicos nacionais, a exemplo da Constituição brasileira de 1988. Também deu origem a uma rede de proteção atualmente formada por mais ou menos 80 pactos, protocolos, tratados e convenções internacionais que reverberam pelo mundo o respeito devido aos direitos de todos nós, sinalizando o aumento da busca pela concretização do ideal de justiça, caminho certo da paz (SIMON, 2008, p. 14).

Coerente com a Declaração e tendo recepcionado boa parte dos tratados internacionais dela advindos, a Constituição Federal do Brasil - CF (1988) traz em seu art. 3º, inciso IV, como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção do “bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Garante também, em seu art. 5º, a igualdade dos seus cidadãos perante a lei, indistintamente (BRASIL, 1988).

Tendo em vista as lutas sociais que ocorreram na década de 1980 no Brasil, ecoadas das mobilizações em plano internacional por uma educação de qualidade e para todos, a Constituição Federal de 1988 erigiu a Política de Educação ao nível de direito público subjetivo, consoante o artigo 208, § 1º. O mesmo artigo a estabelece como direito dos cidadãos indistintamente e dever do Estado e da família, conforme preconiza seu artigo 205. Reza esse dispositivo que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua preparação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O artigo 206 do mesmo diploma traz alguns princípios sob os quais o ensino deverá ser ministrado, dentre os quais merece nosso destaque o princípio disposto no seu inciso I, que estabelece “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Firma ainda no art. 208, inciso III, a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede

regular de ensino”, como dever do Estado. Como pondera Fávero (2013), embora constitucional, o atendimento especializado não exclui as demais garantias referentes à educação, entendendo se tratar de um acréscimo ao direito básico à educação, mas não apenas isso: pode inclusive ser um meio utilizado para a concretização do direito à educação em espaços oficiais não segregados.

Merece nossa atenção a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990 (UNESCO, 1990), cuja elaboração se deu em Jomtien, na Tailândia. Ela traz como um de seus objetivos, disposto no seu artigo 3, “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, tendo por finalidade a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Aponta preocupação prioritária para a garantia de acesso à educação de qualidade a meninas e mulheres, contribuindo para a superação das barreiras ao seu protagonismo no processo educativo e determinando que quaisquer formas de preconceitos e estereótipos devem ser abolidas da educação. Portanto os grupos excluídos, como os pobres, os indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, entre outros, devem ter acesso às oportunidades educacionais, sem qualquer discriminação (UNESCO, 1990). Desse modo, que a proposta de educação inclusiva passa a abranger não apenas as pessoas com deficiência, visto que as necessidades educacionais especiais são ampliadas, passando a contemplar essa expressão outras questões, como as socioeconômicas, culturais, de gênero, entre outras.

Barretta e Canan (2012) salientam que a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, que acabamos de abordar, junto à *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), sobre a qual discorreremos em seguida, constituem documentos basilares para a formulação de políticas públicas de educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) constitui, portanto, um marco para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica regular. Ela dispõe em suas orientações que as crianças deveriam aprender todas juntas, sempre que possível, sendo este o princípio básico da escola inclusiva. Esta deve reconhecer as diversas necessidades de seus alunos e dar-lhes respostas; seu encaminhamento a escolas, classes ou sessões especiais em caráter permanente deveria representar exceção, sendo recomendado somente em casos esporádicos

em que se demonstre claramente que a educação em classe regular não conseguiu atender às necessidades educacionais ou sociais da criança, ou quando requisitados para o seu bem-estar ou o de outras crianças.

Como pondera Bueno (1999), a Declaração de Salamanca representa grande avanço no que tange à inclusão de alunos, pois volta-se a uma escola que existe na prática. Esse documento estabelece que os governos devem dar absoluta prioridade política e financeira ao aperfeiçoamento dos sistemas de educação para tornarem aptas à inclusão “todas as crianças, independentemente de suas diferenças e dificuldades individuais” (UNESCO, 1994, p. 09). Constatamos, pois, que, ao mesmo tempo em que prevê uma educação inclusiva, não deixa de considerar a necessidade do aprimoramento dos sistemas de ensino para que toda criança, indistintamente, tenha efetivado seu direito fundamental de receber uma educação de qualidade. E é a partir disso que foram estabelecidos parâmetros para as políticas de educação inclusiva.

Conforme a autora supracitada, a Declaração de Salamanca aponta para a necessidade de os países elaborarem políticas públicas educacionais que atendam com qualidade e de forma igualitária a todos, independentemente das condições peculiares, porém respeitando as diferenças de cada um. Essas políticas devem visar à garantia não apenas de acesso, mas também de permanência na escola até a formação dos indivíduos. Seu art. 11 dispõe que “o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se em todas as pessoas, em **todas** as regiões do país e em **todas** as condições econômicas, através das escolas públicas e privadas” (UNESCO, 1994, p. 13, grifos do autor).

Além disso, verificamos que a Declaração ressalta o direito dos pais de opinarem sobre a educação a ser destinada aos seus filhos e o direito das pessoas com deficiência de se manifestarem quanto à educação que desejam. Isso nos permite afirmar que a escola inclusiva deve incentivar a participação de todas as pessoas na construção de seu processo educativo. Tais direitos estão expressos na Declaração, de acordo com o seguinte excerto:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na **Declaração Universal dos Direitos Humanos** e foi reafirmado com veemência pela **Declaração sobre Educação para Todos**.

Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus

desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (UNESCO, 1994, p. 06).

Assim, a Declaração orienta que as contribuições da comunidade escolar são imprescindíveis para a construção de uma escola inclusiva. A expressão de seus anseios e aspirações devem ser levadas em conta para a definição das práticas escolares. Apenas com sua participação ela pode se sentir contemplada na proposta educacional escolar e a instituição passa a ter condições de trabalhar com a heterogeneidade que a compõe.

Para tanto, consideramos indispensável o enfoque à formação de professores, conforme dispõe a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a fim de que esses profissionais sejam capacitados para trabalharem com situações diversas referentes à inclusão nas escolas, por programas que tratem das necessidades educativas especiais. Em nossa compreensão, a formação inicial precisa, sobretudo, fazer uma abordagem que no mínimo esclareça o docente sobre a existência de vários tipos de necessidades, os quais requerem estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas. Além disso, a formação em serviço para o aprofundamento das distintas necessidades educacionais de alunos que passarão a compor as classes regulares. Por isso, a Declaração (UNESCO, 1994, p. 10) demanda que os governos garantam “que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas”.

Ao se referir aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, a Declaração requer que os Estados garantam que a educação de pessoas com deficiências faça parte do sistema educacional, reforçando que deve ocorrer no sistema de ensino regular. Desse modo, buscou o respeito às diversidades, habilidades e necessidades singulares de aprendizagem (BARETTA; CANAN, 2012).

Enfatizamos, ainda, a relevância da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, no processo inclusivo. Ela dedica um capítulo à Educação Especial (Capítulo V), o qual, em seu art. 58, *caput*, define educação especial como uma modalidade de educação escolar a ser ofertada *preferencialmente* na rede regular, para pessoas com necessidades

especiais. Garante, no § 1º, que, quando for necessário, serão ofertados, na rede regular, serviços de apoio para atender a essas necessidades. No artigo 59, dispõe que aos sistemas de ensino incumbe assegurar currículo, métodos, recursos e organização adequados ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos discentes; terminalidade específica para os que não alcançarem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, devido às suas deficiências; e, para os superdotados, aceleração dos estudos para concluir programa escolar em menor tempo (BRASIL, 1996).

Mantoan (2003) ressalta que devem ser superadas algumas controvérsias entre a LDB (BRASIL, 1996) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) vigentes. Um dos impasses é que a Carta Magna esclarece que o atendimento educacional pode ser oferecido também fora do sistema regular de ensino, em qualquer instituição, mas como complemento, e não como substitutivo. Já a LDB admite a substituição do ensino regular pelo ensino especial. Entretanto, juristas brasileiros ligados ao Ministério Público afirmam que tal substituição não está coerente com a Constituição, que prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência como instrumento de acessibilidade aos cidadãos (FÁVERO; RAMOS, 2002).

Cumprе salientar que, após a LDB 9394/96, surgiu a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, celebrada na Guatemala, em 1999, documento do qual o Brasil é signatário, tendo sido aprovado pelo Congresso Nacional pelo Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pela Presidência da República por meio do Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. Esse texto cuidou de reafirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que qualquer outra pessoa possui e que esses direitos provêm da dignidade e igualdade essenciais ao ser humano. Além disso, o seu advento fez com que fosse necessária a reinterpretação da LDB vigente naquilo que era desconexo com o texto constitucional, quando, por exemplo, aquela restringe o acesso dos alunos com deficiências ao mesmo ambiente escolar dos que não as têm (SANTOS, 2004). Entre esses direitos, está o de não sofrer discriminação em razão de sua deficiência (BRASIL, 2001a.). Estabelece ainda, em seu artigo II, o que constitui ou não discriminação:

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência
- a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.
 - b) não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (BRASIL, 2001a).

Essa Convenção ratificou o princípio da igualdade, asseverando que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades individuais que as outras, não podendo sofrer nenhum tipo de discriminação. E, para que esse princípio seja efetivado, conforme discussões relativas ao “preparo” profissional e integração ao mundo do trabalho de pessoas com necessidades especiais, necessário se faz afastar o paradigma da integração que ainda hoje persiste na relação com essas pessoas (SANTOS; OLIVEIRA, 2011).

Com fulcro em Mantoan (2013), o princípio da *não-discriminação*, trazido pela Convenção de Guatemala, estabelece que as diferenciações baseadas na deficiência passam a ser admitidas apenas para permitir o acesso ao direito, e não para negar o seu exercício. Ofertar a educação escolar em um ambiente segregado, como pondera a autora, é uma forma de discriminação que deve ser banida.

Merece destaque, ainda, a Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001b.), do Ministério da Educação (MEC), que institui as diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. De acordo com Denari (2006), essa resolução apresenta dispositivos que, consoante os de outras leis, assumem os princípios da educação inclusiva, prevendo a oferta de serviços de apoio e professores especializados para neles atuar, o que nos permite considerar que uma educação de qualidade que se propõe a atender ao máximo às necessidades educacionais especiais dos alunos depende desses suportes e do acesso à classe comum para se efetivar.

Prieto (2006) explica que, por essa resolução, a Educação Especial é tida como um processo educacional que delineada por uma proposta pedagógica

assecuratória de recursos e serviços educacionais especiais. Ressalta ainda que a própria designação trazida pela Constituição de 1988, a saber, “portadores de deficiência”, foi alterada nos documentos posteriores para “necessidades educacionais especiais”. A sua compreensão também foi ampliada em relação ao preceito do dispositivo constitucional. Interessa-nos observar a redação do Parecer CNE/CEB nº 17 de 2001 (BRASIL, 2001c):

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a Inclusão.

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

Conforme se constata no referido Parecer, o quadro das dificuldades de aprendizagem abrange diversas necessidades educacionais, com destaque para as associadas às dificuldades específicas de aprendizagem, citando, por exemplo, a dislexia e disfunções correspondentes; “problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional” (BRASIL, 2001c, p. 20). Isso implica afirmar que qualquer aluno pode apresentar, durante o processo de aprendizagem, algum tipo de necessidade especial, quer seja ela transitória ou permanente.

Prieto (2006) pondera que esse Parecer, que traz uma nova abordagem das dificuldades de aprendizagem tendo em vista a inclusão, serve como base para a elaboração do art. 5º da Resolução 02/2001. Podemos entender pela redação deste artigo, consoante Mendes (2002), uma tentativa não apenas de ampliação das pessoas que devem ser referidas para o ensino especial, como também de repúdio às classificações categoriais tradicionais do público da Educação Especial, hipoteticamente em razão da adoção da expressão “necessidades educacionais especiais” em substituição à nomenclatura utilizada pela CF/88: “portadores de deficiência”.

Essa Resolução dispõe ainda, em seu artigo 7º, que o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns da rede regular de ensino, em qualquer de suas modalidades (BRASIL, 2001b). Destarte, não identificamos nesse documento, tampouco no Parecer supramencionado, o termo “preferencialmente”, que está posto na LDB vigente.

No artigo 8º, no seu inciso I, a Resolução estabelece ainda que as escolas da rede regular devem, na organização de suas classes comuns, prever e prover docentes das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para atender às necessidades educacionais dos discentes. No inciso III, orienta que devem também realizar flexibilizações e adaptações curriculares que levem em conta o significado prático dos conteúdos básicos, metodologias, recursos didáticos e processos de avaliação apropriados ao desenvolvimento dos discentes com necessidades educacionais especiais, coerentemente com o projeto pedagógico da escola, sendo observada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001b).

Enfatizamos também seus incisos IV e V. O primeiro dispõe que as escolas da rede regular devem prover serviços de apoio pedagógico especializado em classes comuns, os quais podem ser realizados mediante atuação de professores especializados em educação especial, professores intérpretes das linguagens e códigos, professores e outros profissionais itinerantes, e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Já o inciso V preceitua que esses serviços de apoio podem ocorrer na sala de recursos, onde atua o professor especializado (BRASIL, 2001b).

Os artigos 9º, 10 e 13 asseguram àqueles que necessitam de “ajudas e apoios intensos e contínuos” ou “alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde”, escolas especiais, classes especiais, hospitalares e atendimento domiciliar (BRASIL, 2001b). Prieto (2006) acentua que, embora o atendimento deva ser ofertado de maneira extraordinária e/ou transitória, sua oferta contrasta com as tendências recentes, pois abre a possibilidade de que os sistemas de ensino, respectivamente, mantenham e criem classes ou escolas especiais.

Ao lermos o artigo 18, § 1º, desta Resolução (BRASIL, 2001b), percebemos

que ele nos indica quem são os professores capacitados para atuar em classes comuns que tenham alunos com necessidades educacionais especiais: aqueles que comprovem terem sido incluídos conteúdos sobre educação especial em sua formação de nível médio ou superior. Segundo o referido dispositivo, esses conteúdos devem ser apropriados a fim de garantir “o desenvolvimento de competências para perceber as necessidades educacionais especiais de seus alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar o processo educativo e atuar em equipe, inclusive com o professor especializado” (BRASIL, 2001b).

Nos parágrafos 2º e 3º do mesmo artigo (BRASIL, 2001a), encontramos a definição de quem são os professores especializados em educação especial e o que devem comprovar. Tais professores são os que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais que lhes possibilitam definir, liderar, implementar ou contribuir para pôr em prática estratégias de adaptação e flexibilização do currículo, procedimentos didático-pedagógicos, diversificando práticas de modo a adequá-las ao atendimento das necessidades, e que trabalhem em equipe, prestando assistência ao docente da classe comum nas práticas fundamentais à inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. Ressaltamos que, para essa atuação, os docentes especializados devem comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001b).

Sublinhamos, ainda, que o parágrafo 4º desse artigo (BRASIL, 2001b) assegura que devem ser ofertadas oportunidades de formação continuada, inclusive especializações, para os docentes que já estejam atuando em sala de aula, pelas instâncias de educação da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Desse modo, compreendemos que essa Resolução possibilita a formação de professores para a atuação com as necessidades educacionais especiais, tanto em nível de graduação, como de complementação e de pós-graduação. E, na visão de

Denari (2006, p. 47), “parece recomendar que o professor de educação especial seja antes de tudo um professor de ensino regular, seja de educação infantil, do ensino fundamental, ou mesmo licenciado nas diferentes áreas do conhecimento”.

Consideramos relevante citar a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008), que tem como escopo que os discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham o acesso, a participação e a aprendizagem em escolas regulares. Para esse intento, traz diretrizes para que os sistemas de ensino atendam às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Além disso, esse documento acentua que a educação especial é “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, texto digital). Por perpassar todas as instâncias, os sistemas de ensino devem se aparelhar de condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação, possibilitando promover a aprendizagem e a valorização das diferenças, tendo em vista o atendimento das necessidades educacionais de todos os discentes. A acessibilidade deve ser garantida pela supressão de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, nos transportes escolares, bem como devem ser abolidos os entraves nas comunicações (BRASIL, 2008).

Fundamentando-nos Baptista (2011), no Brasil, verificamos em alguns documentos legais como as Resoluções CNE/CEB n. 04/2009 e CNE/CEB 04/2010, posteriores à *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008), a afirmação da declaração legal de que todas as pessoas

com deficiência devem ter sua escolarização realizada no ensino comum. Tal afirmação foi reforçada pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

A Resolução CNE/CEB n. 04/2009, publicada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, em 11 de setembro de 2009, teve como objetivo orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica (BRASIL, 2008). Esse documento definiu o público-alvo da educação especial, a saber, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, determinando o caráter complementar ou suplementar do AEE, que deve ser institucionalizado no projeto político pedagógico das escolas (BRASIL, 2015a).

Baptista (2011) salienta que essa Resolução surge como um dos dispositivos que conferem operacionalidade à *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), por estabelecer diretrizes para o AEE. A Resolução dispõe que a elaboração e execução do plano do AEE competem aos docentes que “atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE”, em conjunto com os demais docentes do ensino regular, o que permite considerar que o planejamento deve ser realizado pela articulação entre ensino especializado e comum. Além disso, traz indicações, embora genéricas, para a formação dos professores do AEE, que, de acordo com o art. 12, devem ter formação inicial que os habilite para a docência e formação específica para atuar na Educação Especial.

Outro documento legal que entendemos ser um marco para a educação inclusiva é a Resolução CNE/CEB n.04/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, uma vez que confirma o caráter não substitutivo e transversal do AEE, como pode ser percebido em seu art. 29. Seu parágrafo primeiro dispõe que os alunos que compõem o público alvo da Educação Especial devem ser matriculados pelos sistemas de ensino nas classes comuns do ensino regular e no AEE, de modo complementar ou suplementar à escolarização. Esse atendimento deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública, de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

Observemos, ainda, o que determina o parágrafo 2º dessa Resolução: ele estabelece que os sistemas de ensino e as escolas devem propiciar condições para que o docente da classe comum explore as potencialidades de todos os alunos, devendo para esse fim adotar uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva. Além disso, institui que, em interconexão, ao professor do AEE incumbe a identificação de habilidades e necessidades dos discentes, a organização e a orientação quanto aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade que corroborem para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2010).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) – que revogou o Decreto nº 6.571/2008 e dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências – reafirma que todas as pessoas com deficiência devem frequentar as escolas regulares, e o atendimento educacional especializado deve ter caráter complementar e suplementar. Contudo, Carvalho (2013) assinala que o caráter substitutivo, omitido no Decreto de 2008, foi admitido no de 2011, pela legitimidade de instituições com atuação exclusiva em Educação Especial, o que se pode verificar no art. 8º deste último.

O artigo 1º estabelece que o dever do Estado de ofertar educação para o público-alvo da educação especial precisa ser efetivado de acordo com algumas diretrizes, dentre as quais as dispostas nos incisos I, III e V. Respectivamente, esses incisos estabelecem: a garantia de um sistema de educação inclusivo em todos os níveis, não discriminatório e baseado na igualdade de oportunidades; a não exclusão desse público do sistema educacional geral em razão de deficiência; e a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com o propósito de facilitar sua efetiva educação (BRASIL, 2011).

Conforme redação do § 1º, do artigo 2º do Decreto, o atendimento educacional especializado pode ser prestado nas seguintes formas: complementar à formação dos discentes que tenham deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, como apoio permanente ou limitado no tempo e na frequência dos estudantes à sala de recursos multifuncionais (inciso I); ou suplementar à formação dos discentes com altas habilidades/superdotação (inciso II). Delibera ainda, no § 2º, que esse atendimento deve compor a proposta pedagógica de cada escola e envolver a participação da família a fim de garantir o acesso pleno à educação

desses alunos e o atendimento de suas necessidades específicas, efetivando-se articulado às demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Já o art. 4º desse documento legal estabelece que o acesso ao atendimento especializado será estimulado pelo Poder Público, que assegurará, ainda, a dupla matrícula aos alunos da educação regular da rede pública que recebem tal atendimento. Para ampliar a oferta do AEE, a União incumbe-se de prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos (art. 5º). Dentre as ações desse apoio, merecem destaque, neste trabalho, os incisos III – a oferta de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado – e IV – ações de formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola, com vistas à efetivação da educação na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2011).

Recentemente, foi sancionada a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais desse público, visando à sua inclusão social e cidadania. O direito à educação para todos, já estabelecido em outros documentos legais, sobretudo na Constituição Federal de 1988, está disposto nesse Estatuto, no Capítulo IV, assegurando, em seu artigo 27, sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e aprendizagem dessas pessoas ao longo de toda sua vida, respeitando suas características específicas e tendo por objetivo alcançar o seu máximo desenvolvimento. O artigo 28 refere-se à responsabilidade do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, além do previsto no artigo 27 (art. 28, I), outras condições para que a inclusão escolar seja possível, dentre as quais a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (art. 28, I).

Enfim, esses são alguns dos marcos referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais à Educação Básica regular, que tomamos como base desta dissertação. Embora sejam fundamentais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, apenas esses referenciais não

podem por si garantir a inclusão de sujeitos historicamente excluídos. Há ainda muitos desafios para conseguirmos sua efetivação.

2.4 Desafios para a implantação do paradigma inclusivo na educação regular

Embora notemos que o direito a uma educação de qualidade para todos esteja contemplado nos documentos e diplomas normativos pátrios, atualmente persistem muitos entraves para a implantação de fato do paradigma inclusivo no sistema de educação regular. Há ainda grandes desafios que temos de enfrentar para alcançá-lo.

De acordo com Villela; Guerreiro (2013), não é tão simples fazer a inclusão, já que se trata de um processo que deve ser gradualmente construído, a partir de reflexões que contemplem não apenas docentes, mas abranjam toda a comunidade escolar, tendo como objetivo a transformação das práticas pedagógicas. Além disso, conforme os autores, são necessárias trocas de experiências entre os docentes e comunidade, formação continuada e políticas públicas voltadas à inclusão, isso por estarmos diante de uma mudança de um paradigma excludente que determinou por muito tempo as práticas escolares para um pretenso modelo inclusivo.

Dessa forma, notamos que os alunos com necessidades educacionais especiais passam a ter o direito de estudar em salas regulares, assegurado legalmente, sendo-lhes garantido todo o suporte para o seu desenvolvimento. Contudo, mesmo que contemplados nos discursos oficiais e legais, não raro flagramos a violação dos direitos desses discentes no cotidiano, o que nos permite afirmar que, embora a legislação seja um meio importante para coibir a discriminação social dos indivíduos, é indispensável constante observância e luta para a garantia desses direitos. É um exercício árduo, como nos advertiram os autores supracitados, mas necessário até que se torne uma prática espontânea e comum a todos os envolvidos no processo de educação escolar.

Nesse sentido, Mendonça e Silva (2015, p. 21-22) ponderam:

(...) A educação torna-se um direito somente quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito, quando propostas políticas possibilitam a criação de condições

culturais sobre as quais adquirem materialidade e sentido para os excluídos que, em nossa sociedade atual, são quase todos.

Enfatizamos que somente contemplar palavras que remetam à inclusão escolar em documentos oficiais não é o bastante para garantir que os alunos com distintas dificuldades tenham êxito no acesso e permanência na escola. Parece-nos premente uma mudança de paradigma, que deve ser encorajada por um trabalho coletivo no âmago do ambiente escolar. Compreendemos que as práticas precisam ser repensadas, uma vez que o próprio público da educação formal se modifica, pois passa a ter como sujeito um aluno outrora excluído desse espaço. Isso deve motivar o professor a rejeitar a ideia de um planejamento de aula baseado em sujeitos homogeneizados, com as mesmas características e vivências.

Consideramos prudente que o docente, na perspectiva da inclusão, leve em conta as individualidades, os diversos contextos, as debilidades e as potencialidades de cada um para a elaboração de seu planejamento. Consequentemente, a noção de fracasso escolar deve ser problematizada, porque passam a existir fatores que extrapolam a simples imputação de culpa ao aluno que não se adaptou à educação escolar, cômoda para a escola e para o docente. Para tanto, exige-se a reflexão sobre possíveis causas de o aluno não estar aprendendo, com vistas à superação desses problemas. Em nosso entendimento, com a reflexão e as intervenções devidas, o fracasso escolar pode nem existir se o professor utilizar estratégias adequadas para superar as eventuais e distintas dificuldades dos alunos.

Senna (2008) explica que a construção histórica do fracasso escolar ocorreu de forma paralela à do conceito social do sujeito das escolas públicas e dos preconceitos que os brasileiros visam perpetuar por mecanismos de exclusão e banimento. Apesar de haver muitos mecanismos para garantir direitos às minorias, potencialmente incluídas socialmente, ainda persistem a intolerância e o menosprezo com os indivíduos pertencentes a elas, sendo vistos, na maioria das vezes, como tutelados, e não como emancipados. Somadas, as condutas de exclusão e de banimento servem para corroborar sua natureza alienada, ambas produzindo o fracasso escolar, já que reforçam a impossibilidade do reconhecimento desses indivíduos como sujeitos na esfera pública.

Intuímos haver um histórico de subalternação daqueles que foram – e ainda

são de forma às vezes velada – considerados indesejados na Educação Básica regular, porque não se conformam aos padrões impostos pela sociedade. Durante muito tempo, foi reproduzida a ideia de impossibilidade da coexistência do “outro” nos mesmos espaços do “nós”. O “nós” se refere a um grupo “homogêneo” que corresponde supostamente a um modelo desejado de aluno, sendo tal concepção ratificada por pedagogias e políticas que não consideravam as diferenças e, portanto, anulavam a presença desse “outro” na Educação Básica. Conforme ressalta Arroyo (2014, p. 50):

A impossibilidade de copresença faz parte das políticas, dos espaços e das instituições públicas. (...) Os espaços e instituições reproduzem a não coexistência, a impossibilidade da copresença do Nós e dos Outros. Por aí passam [*sic*] em nossa formação social uma das pedagogias mais “eficazes” em que os coletivos populares são pressionados a se apreenderem invisíveis, irreconciliáveis, do outro lado da linha. Uma longa história de subalternização.

Arrazoamos que a condição de subalternidade propagada pelas instituições como natural e imutável faz com que esses coletivos sejam pressionados a se sentirem invisíveis, anulados, categorizados como o “outro” inferiorizado, por serem diferentes do estereótipo ‘dominante’. Sob esse prisma, os coletivos “indesejados” recebem, como “benesse”, uma formação “diferenciada”, que se conforma às peculiaridades dos indivíduos, mas não as valoriza; ao contrário, trata-as como desviantes de um padrão almejado, mas nunca alcançado, o que supostamente explicaria a manutenção destes em espaços delimitados na sociedade.

Portanto, não enxergamos virtude em uma formação baseada na diferença que subestime a capacidade dos sujeitos em inclusão, mas como um grave defeito, pois parece não os estimular ao seu máximo desenvolvimento, corroborando a segregação e perpetuação das desigualdades sociais. Pressupomos que a esses coletivos o poder pretende ofertar uma educação focada na reprodução, e não na reflexão, pois não é de interesse de alguns “privilegiados” instigarem que os “outros” atravessem a linha imaginária que delimita os espaços destes e daqueles.

Tampouco acreditamos em uma educação que reproduz uma dualidade saber/não saber. Em nossa concepção, sobrevaloriza alguns sujeitos que decidem o que um grupo homogêneo e ignorante precisa conhecer. Consoante Freire (2005, p. 67), isso remete a discursos inscritos sob a perspectiva da educação bancária:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Como entrave para a inclusão, destacamos a postura tradicional do professor, que corrobora o imaginário de aptidão *versus* inaptidão ao ensino básico regular. Para isso contribui a concepção de avaliação apenas como mensuradora da capacidade dos indivíduos, realizada em momentos estanques que acabam por estigmatizar o aluno. Nesse sentido:

[...] o professor traduz um modelo social, traduzido em um modelo pedagógico, e reproduz a distribuição social das pessoas: os que são considerados “bons”, “médios” e “inferiores” no início de um processo de aprendizagem permaneceram nas mesmas posições no seu final. Os “bons” serão “bons”, os “médios” serão “médios” e os “inferiores” serão inferiores. A curva estatística, dita normal, permanecerá normal. Assim sendo, a sociedade definida permanece como está, pois a distribuição social das pessoas não pode ser alterada com as práticas pedagógicas, mesmo dentro de seus limites. É a forma de, pela avaliação, traduzir o modelo liberal conservador da sociedade. Apesar de a lei garantir igualdade para todos, no concreto histórico encontram-se os meios para garantir as diferenças individuais do ponto de vista da sociedade. Os mais aptos, *socialmente*, permanecem na situação de mais aptos e os menos aptos, do mesmo ponto de vista, permanecem menos aptos. Ou seja, o ritual pedagógico não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas, e, assim sendo, não auxilia a transformação social (LUCKESI, 2008, p. 36).

Como observa Luckesi (2008), há uma reprodução do *status quo*, uma vez que as práticas continuam as mesmas, contribuindo para a rotulação dos alunos e consequente exclusão dos “inferiores”. E toda a culpa pela inadequação ao sistema costuma ser atribuída ao indivíduo, que, sob essa ótica, não se esforçou o suficiente para ser aprovado. Apesar de existir uma legislação que defenda a igualdade, apenas isso não é suficiente se na prática ainda ocorre uma categorização dos discentes em: bons, médios e inferiores.

Quando o supracitado autor faz alusão aos meios para garantir as diferenças individuais, não está se referindo a uma educação inclusiva, isto é, àquela que considera positivamente as diferenças, entendendo-as como fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos a partir de suas peculiaridades. Refere-se, ao contrário, aos meios de exclusão em razão dessas diferenças individuais que impossibilitam a inclusão na Educação Básica regular.

Dessa forma, para uma escola ser inclusiva, necessário se faz o rompimento

da barreira da rotulação dos alunos em aptos/inaptos. Compreendemos que o modelo de avaliação baseado na classificação destoa dos objetivos da inclusão, que deve considerar as diferenças dos alunos com o intuito principal de contribuir com o seu processo de aprendizagem, impossível de ser enfeixado em um momento avaliativo. Além disso, intuímos ganhar relevância o trabalho com sua autoestima, que consiste no estímulo necessário da escola e professores aos discentes para que se percebam capazes não apenas de ouvir, mas também de participar, construir conhecimento, interagir e intervir com/no mundo. No entendimento de Strieder (2012, p. 03):

É importante olhar a criança, conversar com a criança, reforçar junto à criança que ela tem valor em seu jeito de ser e, como tal, merece respeito. Admitir que a aprendizagem está ligada à percepção que a criança tem do respeito por si mesma e do respeito que recebe de quem com ela convive. Induzir uma criança a pensar que “sou muito ruim em matemática e não sou inteligente”, é submeter a criança a níveis de frustração, capazes de consolidar sentimentos de que é estúpida e qualificada de segunda categoria.

Essa passagem leva-nos a perceber a relevância de reforçar nas crianças a ideia de que são valorosas como são, despertando nelas a devida confiança para superar as dificuldades que surgirem em sua vida, refutando qualquer tentativa de menosprezo às suas diferenças. Por isso, arrazoamos que elas devam ser estimuladas a participarem de seu processo de aprendizagem, de maneira autônoma e crítica, o que pode ser feito através de um ensino pela pesquisa, sendo o próprio aluno pesquisador. Demo (2011) afirma que a criança é, por vocação, um pesquisador perseverante, mas a escola, muitas vezes, inibe essa vocação, ao invés de estimular o aluno ao questionamento e à pesquisa. À luz do autor, em vez disso, as instituições de ensino privilegiam ações como o excesso de disciplina, a padronização, a imitação do comportamento adulto e a subserviência.

Inferimos que, ao limitar a criança apenas à recepção de conteúdos, a escola parece impor barreiras para a inclusão, visto que, comumente, busca nivelar os indivíduos para a consecução de seus objetivos. Provavelmente, ao tomar essa atitude, permite que alguns prossigam e impõe que outros sejam retidos. Contudo, conjecturamos que, para superar esse modelo muitas vezes excludente e propiciar a pesquisa, a instituição deve, entre outras atitudes, organizar os currículos de modo a contemplar as diferenças, sendo fundamental:

[...] organizar o currículo de tal sorte a permitir o tratamento das individualidades, naquilo em que o processo de aprendizagem aparece como realização pessoal, em termos de ritmos próprios, dificuldades específicas, nível cultural e intelectual, e assim por diante; para tanto, é mister superar o enquadramento representado pela aula, cujo método meramente expositivo reduz a [sic] todos a uma média receptiva, tipo telespectador; [...] dentro desse mesmo argumento, é muito importante organizar o currículo de tal maneira que seja sempre possível combater o fracasso escolar (DEMO, 2011, p. 43-44).

Compreendemos que a inclusão não se constitui uma tarefa fácil, contudo, é possível. Para enfrentarmos a histórica exclusão referente ao acesso e à permanência na Educação Básica regular, consideramos imprescindível a busca por formas de mudar nossas realidades. Na visão de Villela e Guerreiro (2013), constituem alguns entraves para a adoção da inclusão: salas lotadas, alunos indisciplinados, quadro negro e giz na maioria das escolas, enquanto novas tecnologias permanecem indisponíveis, “bem guardadas”, por medo de que esses alunos estraguem tais recursos. Os autores destacam ainda como entraves o fato de algumas escolas não disporem de mobiliário e ambiente adequados para que os discentes estudem, bem como a apatia dos docentes e profissionais da educação diante da estrutura educacional do país, o que implica resistência em mudar suas práticas pedagógicas cotidianas.

Defendemos que a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino esteja pautada na perspectiva da educação para todos e, ao pensarmos em adaptações pedagógicas para eles, levamos em consideração diferentes maneiras de aprender e de ensinar. As práticas inclusivas, desse modo, devem buscar a qualidade de ensino para todos os alunos, com ou sem deficiência, com o objetivo de melhor desenvolver suas potencialidades. Isso é o que ponderam Villela e Guerreiro (2013, texto digital):

O uso de estratégias de ensino adequadas a diferentes tipos de necessidades específicas de aprendizagem só vem a contribuir para o desenvolvimento de todos os estudantes envolvidos no processo, ou seja, indivíduos com diferentes deficiências ou necessidades educacionais específicas, de diferentes origens socioeconômicas e contextos culturais distintos, com habilidades igualmente distintas entre si, poderão beneficiar-se de estratégias didático-metodológicas heterogêneas; afinal, em uma escola cada vez mais plural e democrática, não se pode supor que exista uma única forma de ensinar e aprender.

Em consonância com esse recorte, pensamos que o uso de estratégias de ensino adequadas contribui, sobremaneira, para que os alunos com necessidades

educacionais especiais sejam incluídos efetivamente na escola, garantindo, assim, que participem ativamente nas atividades e que se desenvolvam criativa, cognitiva e emocionalmente, pois respeitadas as suas diferenças nas práticas de ensino e aprendizagem. Para tanto, sustentamos a relevância de formações contínuas de professores não apenas para promover o direito à inclusão dos alunos e, ao mesmo tempo, para combater esses entraves à inclusão educacional. Ferreira (2006, p. 321) julga ser necessária uma mudança de pedagogia:

O processo de mudança da pedagogia tradicional (leitura, cópia, exercícios no caderno ou livro etc) para uma pedagogia inclusiva, pouco a pouco transforma o docente em pesquisador de sua prática pedagógica, pois a nova dinâmica de ensino faz com que adquira habilidades para refletir sobre sua docência e aperfeiçoá-la continuamente. O docente aprende a reconhecer o valor e a importância do trabalho colaborativo e da troca de experiências com seus colegas professores, os quais podem contribuir de forma sistemática sobre novas formas de ensinar, de lidar com “velhos” problemas e de se desenvolver profissionalmente (FERREIRA, 2006, p. 321).

Em face de uma mudança processual, consideramos imperiosa uma revisão das práticas que outrora eram pensadas para atender um aluno ideal ou para adequar as diferenças a um padrão. Ancorados nas reflexões tecidas ao longo deste capítulo, concluímos que a inclusão escolar requer um professor atento às peculiaridades de seus alunos, aberto a ampliar suas estratégias de ensino e a utilizar diferentes expedientes para o atendimento educacional de todos os discentes. Requer um docente capaz de trabalhar em equipe, envolvendo toda a comunidade escolar em prol de uma atmosfera inclusiva.

Para alcançar essa atmosfera, acreditamos ser cogente a elaboração coletiva de um projeto de escola inclusiva, a ser seguido diariamente pela comunidade escolar. E, para garantir sua efetividade, todos precisam se sentir responsáveis por acompanhar seu cumprimento, rebatendo qualquer ameaça de exclusão.

Para isso, imputamos irrefutável importância às formações continuadas destinadas aos agentes educacionais, sobretudo, aos professores. Formações que lhes permitam reflexões sobre suas práticas, a troca de experiências e a construção coletiva de estratégias para o atendimento das distintas necessidades educacionais dos alunos, com vistas a promover uma educação de fato inclusiva na escola.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM VISTAS À INCLUSÃO: DESLOCAMENTOS ANALÍTICOS EM ESTUDOS

Com base nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes (FIGUEIREDO, 2013, p. 144).

Amparados em Tardif e Lessard (2007, p. 90), podemos afirmar que os modos de se pensar a democratização do espaço escolar no período de 1940 a 1980 e a partir da década de 90 do século XX não são os mesmos. Salientam os autores:

Se, nos anos 1940 a 1980, importava permitir um acesso massivo aos estudos a toda uma geração em idade escolar, e, desse modo, uma certa ascensão social num contexto escolar uniforme e impessoal, se, portanto, o objetivo da democratização se definia em termos sociais, hoje ele consiste em fornecer serviços educacionais que atendam especificamente às diferentes necessidades dos alunos, daí a importância da diversificação do trabalho docente e do trabalho escolar.

Essa alteração semântica do termo nos leva a compreender que, ao se tornar democrática, a escola passa a receber alunos com diferentes necessidades e, por essa razão, deve prestar-lhes um atendimento adequado. Isso significa que não basta garantir-lhes uma matrícula nas escolas regulares. Além disso, são necessárias condições para permaneçam nesses espaços, evitando a evasão escolar.

Desse modo, entendemos que o imperativo da inclusão de alunos oriundos de diversas realidades e com diferentes necessidades educacionais exige da escola a tomada de atitudes que são fundamentais para atender às demandas inclusivas. E não nos parece tarefa tão simples, pois vai além da realização de adequações em

sua estrutura física, aquisição de materiais e recursos didáticos para os sujeitos da inclusão. Ao afirmarmos ir além das condições físicas e recursais da escola, estamos dizendo que exige, sobretudo, a assunção de novas posturas pelos integrantes da escola para a criação de um ambiente inclusivo, o que somente será possível caso haja um esforço coletivo para repensar e reestruturar as práticas educativas, diversificando os modos de ensinar e aprender. Nossa compreensão encontra guarida em Mendes e Veltrone (2007, p. 2), que afirmam que “a inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes”.

Consoante Santos e Teles (2012), a escola deve prestar um serviço de qualidade aos alunos e criar em seus professores um sentimento cooperativo com a instituição escolar. Isso conduz à assunção de uma pedagogia colaborativa em que profissionais de diversificadas instâncias educativas se sintam igualmente responsáveis pela inclusão e façam um trabalho interdisciplinar em benefício da aprendizagem de todos os alunos. Baseados nesses autores, consideramos imprescindível que a instituição se oriente a partir de um projeto pedagógico em que sejam contempladas distintas formas de ensinar e de desenvolver conteúdos e avaliações no processo de ensino e aprendizagem. Isso viabiliza o atendimento das singularidades de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Reiteramos que diversificar as formas de ensinar e avaliar não significa subestimar a capacidade dos educandos, sequer negar a importância da avaliação, ao contrário, visam valorizar o seu desenvolvimento.

De acordo com Prieto (2006), fatores imprescindíveis para a efetivação do processo inclusivo, como os aludidos acima, exigem consideráveis investimentos. Isso em virtude da crescente inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Na esteira da supracitada autora, entendemos que o intento da inclusão, prescinde a disponibilização de condições necessárias para uma permanência ativa nas referidas classes.

Como vimos assinalando desde o primeiro capítulo, não obstante a importância de outros investimentos, como em estrutura física e recursos didáticos,

acreditamos ser indispensável o investimento em formação continuada de professores para que se efetive o processo de inclusão de todos os alunos na Educação Básica regular em classes comuns. Ademais, os docentes necessitam que os estudos compreendidos nessa formação se voltem para a sua prática, necessidade de importância majorada pelas constantes transformações ocorridas nas últimas décadas. E essas formações não devem se restringir a apenas uma especificidade, já que inúmeras características diferenciam entre si os alunos “em inclusão”. Portanto, essas formações devem fornecer suporte suficiente para que sua atuação em sala de aula tenha qualidade, orientando os docentes a buscarem os caminhos apropriados para a superação de eventuais dificuldades que encontrarem no trabalho com as diferentes necessidades educacionais.

À luz de Prieto (2006), consideramos a formação continuada do professor como um compromisso a ser assumido pelos sistemas de ensino que desejam a qualidade do ensino. O autor salienta que esses sistemas precisam preparar os docentes para a elaboração e implantação de novas propostas e práticas de ensino para atender às individualidades de seus alunos, inclusive as necessidades educacionais especiais. Pressupomos que essa formação instigue o desenvolvimento da capacidade docente de avaliar os domínios cognitivos de seus alunos para que consigam traçar conscientemente o seu planejamento e aperfeiçoar o atendimento a esses discentes.

Ademais, as formações inicial e continuada de professores com vistas à inclusão de todos os estudantes na Educação Básica e seu acesso ao ensino superior requerem abordar muito mais do que os princípios fundamentais para o docente organizar o ensino e gerir uma classe. Além disso, seguindo a esteira de Figueiredo (2013), intuímos indispensável a abrangência de princípios éticos, políticos e filosóficos, que possibilitem aos docentes a compreensão de seus papéis para a formação de alunos capazes de responderem às demandas da sociedade contemporânea.

Como já dito, ao organizar o ensino, o docente necessita considerar a diversidade dos discentes. Isso quer dizer, consoante Figueiredo (2013), que compete a ele organizar adequadamente tempos e espaços de aprendizagens aos diversos alunos. Para atender às demandas inclusivas, recomendamos aos

professores, amparados na autora supracitada, prepararem atividades diversificadas, confluindo em um programa educativo que atenda às necessidades educacionais reais de seus alunos. Nesse contexto, o docente atua como mediador, atento às diferenças dos estudantes e disposto a realizar múltiplas atividades que possibilitem o envolvimento de todos e a interação em diferentes níveis.

Diante disso, amparados em Soares e Figueiredo (2007), consideramos indispensável a revisão de conceitos pelo professor para se situarem na organização de um ensino inclusivo. Parece-nos necessária a superação da ideia de controle de tempo e espaço, o que se torna evidente, por exemplo, na organização das salas de aula em filas, que colocavam o docente no centro das atenções e no controle dos materiais e do espaço escolar. Com arrimo nas autoras, o espaço escolar é um elemento fundamental da abordagem educacional, portanto:

É preciso revisitar essa noção de espaço educativo: espaço em torno da escola e da cidade; espaço organizado e espaço ativo; espaço que documenta; espaço que ensina. Compreender esse espaço é compreender uma gama de possibilidades partindo da prática educativa dos professores (SOARES; FIGUEIREDO, 2007).

Reiteramos que uma formação continuada de professores deve necessariamente levar esses profissionais a refletirem sobre suas práticas, enfrentando as possíveis resistências de alguns para alterarem suas ações e a organização dos espaços, adequando-os ao paradigma inclusivo. Para isso, a formação deve ter por escopo o desenvolvimento de uma pedagogia que promova a educação e a inclusão de todos, contemplando os sujeitos que apresentam necessidades educacionais especiais, dificuldades temporárias ou permanentes.

Figueiredo (2013) nos permite afirmar que, para surtir o efeito desejado, essa formação precisa considerar a diversidade e as diferenças desses profissionais, seus pontos de vista, suas experiências, suas peculiaridades, seus conhecimentos e só pode ser concebida e inscrita no espaço coletivo. Possibilita-nos caracterizá-la, ainda, como uma formação que “considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora” (FIGUEIREDO, 2013, p. 144).

Seguindo o entendimento de Figueiredo (2013), uma capacitação destinada

aos docentes não pode se restringir a um repasse de informações sobre práticas que não foram aplicadas ou que se aplicaram em outros contextos. Pensamos que, se a escola objetiva um ensino que incite os sujeitos à participação, parece-nos incoerente que seus docentes se submetam a formações apenas focadas em teorias às vezes de difícil compreensão e implementação. A partir do que expusemos até aqui, defendemos que a falta de subsídios mínimos para que os educadores trabalhem com a inclusão explicam a dificuldade que muitos deles assumem ter para superar práticas que associam resultados quantificáveis ao sucesso escolar do discente.

Baseados em Nóvoa (2009), salientamos a necessidade de existir um compromisso social do trabalho do professor e da escola em propiciar uma educação que vá além dos muros da escola e que extrapole determinados padrões. Uma educação que possibilite o desenvolvimento autônomo e crítico dos alunos, que não seja fatalista, mas que encoraje o indivíduo a transigir, a não aceitar o estigma do fracasso escolar. De acordo com Nóvoa (2009, p. 31):

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

A despeito dessa imposição aos docentes destacada por Nóvoa (2009), acreditamos que as formações de professores têm, precipuamente, a tarefa de desconstruir algumas representações, como a de aluno ideal e de homogeneidade das turmas, o que frequentemente não ocorre. Todavia, muitas vezes acabam por reforçar estereótipos e, conseqüentemente, os docentes têm ingressado na profissão com visões preconcebidas dos discentes, sendo-lhes custoso romper com elas no exercício da profissão, corroborando a exclusão escolar de muitos sujeitos. Quanto a isso, Freitas (2006, p. 170) salienta:

Romper com essas representações, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor. Para tanto, cabe aos formadores possibilitar que todo professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento, por meio de leituras diversificadas, trabalhos escritos, emprego de recursos tecnológicos, análise de materiais didáticos, especialmente livros, vídeos, jogos e brinquedos a serem utilizados com os alunos.

Pela complexidade a que se refere Freitas (2006), sublinhamos o caráter processual da formação docente, haja vista que não se esgota em conhecimentos adquiridos em um momento estrito, sequer em metodologias aprendidas na formação inicial desses profissionais. É duradoura, pois ocorre ao longo de toda a vida dos educadores, já que o fazer docente, em função das constantes mudanças sociais, exige contínuas revisões de suas práticas. Ele se constrói a partir das relações sociais, na troca de experiências de cada um, adquiridas no cotidiano escolar. Fontana (2005) pondera que o tornar-se professor(a) é um processo histórico que faz com que os sujeitos, envolvidos nas relações sociais, internalizem gradualmente vivências práticas e intelectuais, valores éticos e regras que regulam o cotidiano escolar e as relações pertinentes ao corpo docente. Constituindo-se aos poucos, aderem a um projeto histórico de escolarização próprio de uma dada sociedade.

Para que se efetive um projeto inclusivo, reputamos essenciais as reflexões sobre diferentes maneiras de atuação profissional, o compartilhamento de práticas exitosas e a análise de experiências que não deram certo. Portanto, para a inclusão escolar de todos os alunos, coloca-se a relevância de um trabalho coletivo, de parcerias.

Mendonça e Silva (2015, p. 69) ressaltam que “os cursos de formação inicial não abordam de forma satisfatória a proposta filosófica e pedagógica da educação inclusiva e suas diferentes nuances”. Isso faz com que muitos profissionais se sintam incapacitados para lidar com os diferentes alunos, o que, aliado a outros fatores, contribui para a desistência de salas de aula em pouco tempo.

Com base em Prieto (2006), sublinhamos o imperativo de que os cursos de formação inicial, em sua organização curricular, ofertem subsídios teóricos e práticos a fim de que os futuros professores saibam trabalhar com a diversidade existente em sala de aula. Nessa perspectiva, ponderamos que tais cursos têm o dever de propiciar, no decorrer de sua duração, conhecimentos sobre a inclusão, refutando a ideia de que assuntos relacionados a essa temática devam ser vistos exclusivamente em momento posterior, apartados dos cursos de formação inicial e/ou somente para quem escolha trabalhar com a educação especial.

Acreditamos, pois, ser inconcebível restringir apenas a alguns “especialistas” os conhecimentos sobre o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, uma vez que a formação inicial precisa se adequar ao paradigma inclusivo. Conforme Prieto (2006), tais conhecimentos devem ser de domínio do maior número possível de profissionais da educação, se não de todos. Em que pese essa afirmação, a autora supramencionada nos adverte que muitos professores sequer obtiveram os mais básicos conhecimentos acerca do assunto ao longo de suas licenciaturas. Em sua maioria, ocorreram somente na condição de estudos complementares.

Como argumenta Freitas (2006), resta incontroverso que a formação de professores se pautar na concepção de competência profissional, cujo desenvolvimento requer metodologias fundamentadas na articulação teoria-prática, na resolução de problemas e na reflexão sobre a atuação docente. Embora esta tenha como principal dimensão a docência, a autora considera, de igual forma, como dever inerente ao exercício do magistério a participação em projetos educativos e a construção de conhecimento. E, baseando-nos nisso, compreendemos que essa formação necessariamente deva incluir programas e conteúdos que promovam o desenvolvimento de competências profissionais para a atuação em situações específicas.

Salientamos que fatores como a ausência de subsídios mínimos na formação inicial para os docentes trabalharem sob o prisma da inclusão de educandos e a imprescindibilidade de que suas práticas se submetam a constantes reflexões elevam, sobremaneira, a importância de formações continuadas de qualidade destinadas a esses profissionais. Sant’Ana (2005) assevera que, conquanto o imperativo disposto em marcos como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e na vigente LDB (BRASIL, 1996), seja destinado a “preparar” os agentes educacionais como condição indispensável para incluir alunos nas escolas regulares, pressupomos que ainda são comuns que as formações enfatizem apenas as abordagens teóricas, desvinculando-as das práticas pedagógicas.

Parece-nos óbvio afirmar a existência de uma expectativa de que as formações continuadas gerem alguma consequência para a vida do professor. Contudo, a obviedade sucumbe quando percebemos que nem todas elas surtem

resultados que compensem o esforço despendido para realizá-las. É o que observamos no excerto a seguir:

A formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente (SANT'ANA, 2005, p. 228).

Ancorados em Sadalla (1997), ao considerá-la um processo contínuo, intuímos que a formação de professores deve ter o condão de auxiliá-los na reflexão sobre suas práticas diárias, para que compreendam os fundamentos de suas crenças quanto aos processos de ensino e aprendizagem e se tornem pesquisadores de sua atuação, com vistas a aperfeiçoar o ensino empreendido em sala de aula. Filiando-nos a esse entendimento, arrazoamos que tais formações não podem ser eventuais, em virtude da necessidade de que os estudos não se alheiem às suas realidades e às transformações ocorridas na sociedade, que implicam constantes avaliações do processo educativo a fim de que a escola atenda da melhor forma às necessidades educacionais dos discentes.

É inverídica a afirmação de que a escola e os professores não estejam preparados para receberem os alunos “estranhos” à sala de aula, na visão de Skliar (2006). Isso porque, a seu ver, não existe ainda um consenso do que seja “estar preparado”, tampouco como deveria ser pensada a formação quanto às políticas inclusivas. Para ele, não é necessário reproduzir um discurso formal, técnico e especializado sobre esse “outro” específico que se chama para ser incluído. Pondera que talvez seja urgente repensar as relações com os outros na pedagogia, que não pode ser visto como o “outro” incompleto, insuficiente, que deve ser corrigido (SKLIAR, 2006).

De acordo com esse autor, uma formação que instigue os professores a conversar com a alteridade e que viabilize o diálogo dos outros entre si apresenta melhores resultados. Essa formação não se esgota no conhecimento textual e científico do outro, mas contempla dimensões que se relacionam com as experiências do outro. Nas palavras do autor:

Se continuarmos a formar professores que possuam somente um recurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/s outro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim corrigidos eternamente (SKLIAR, 2006, p. 32).

Skliar (2006) nos convida a perceber que uma formação não deve se perder em técnicas e saberes racionais, pois estas rotulam as diferenças. Adverte-nos, também, que a mudança para um paradigma inclusivo precisa causar reflexos na formação de professores, a ser elaborada coletivamente. Baseados nesse autor, pensamos ser fundamental, ainda, desconstruir a noção de que incluir seja o mesmo que “hospedar” o outro, pretendendo que se adeque às regras de quem o recebe.

Conforme Rodrigues (2006), o clamor constante por formação de professores para a educação inclusiva por estes profissionais e pela escola se justifica pelo fato de a profissão docente ser complexa: não é nem um técnico, porque não aplica técnicas normalizadas e conhecidas previamente, nem um funcionário, que executa funções que se encaixem perfeitamente em um esquema hierárquico definido. Inspirados na autora supramencionada, podemos afirmar que sua profissão requer versatilidade, autonomia, exigindo-lhe que seja capaz de desenvolver estratégias de intervenção de acordo com as diferentes condições e, para tanto, não basta uma formação acadêmica; precisa ser também profissional. Portanto, a necessidade de formação em serviço, conforme entendemos, torna-se premente, já que a gestão de uma classe heterogênea requer constantes avaliações e reflexões a serem feitas com o grupo para aperfeiçoar suas estratégias de intervenção. Assim:

Uma aquisição de competências para a gestão inclusiva de uma classe só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva. [...] O desenvolvimento de competências para a EI [Educação Inclusiva], ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço – isso também porque em EI o comprometimento com a educação de todos os alunos é de toda a escola (RODRIGUES, 2006, p. 307).

Nesse diapasão, parecem insuficientes ações apenas pontuais, feitas por um ou outro docente, conquanto estas não sejam vãs em dada circunstância. Entretanto, necessário se faz que as práticas inclusivas sejam adotadas por todos e de maneira contínua, para que seja possível um atendimento das necessidades educacionais de todos os discentes.

Corroborando o argumento da indispensabilidade da formação continuada,

Martins (2009) nos orienta que precisa estar adequada à atuação docente com a diversidade dos alunos, que se constitui um grande desafio e um processo que não tem um término, deve visar sempre à inclusão dos discentes. Acrescenta a autora que, conforme o próprio Ministério da Educação (MEC), a fim de se implantarem propostas voltadas a uma educação inclusiva, são cogentes mudanças nos processos gestores, na formação docente, nas metodologias educativas, assim como devem envolver práticas colaborativas que atendam às necessidades educacionais de todos os discentes.

Diante do exposto, verificamos que os autores comumente se reiteram ao destacarem a formação continuada como condição sem a qual o objetivo de se constituir uma escola de fato inclusiva é fragilizado, apesar de não olvidarem que outros elementos colaboram com isso. Não qualquer formação, como bem observou a maioria dos teóricos citados nessa seção, mas aquela que propõe reflexões aos docentes quanto às suas práticas pedagógicas e que lhes ofertem subsídios para uma intervenção consciente no processo formativo singular de cada aluno, inclusive e principalmente no processo referente aos que apresentam necessidades educacionais específicas.

3.1 Estado da arte: o que se está produzindo a respeito do tema

Para a abordagem de uma temática, importante se faz a consulta ao que está sendo produzido a respeito, principalmente em programas de pós-graduação no país, a fim de evitar pesquisas desnecessárias e/ou também para enriquecer um “novo” trabalho, que será tomado com outras perspectivas, outros olhares. Tendo isso em vista, empreendemos uma busca pelo tema abordado, em três bancos de dissertação: o primeiro, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – Ibcit (Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia); o segundo, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília (UnB); e o terceiro, a Biblioteca Digital Universitária (BDU) da Universidade do Vale do Taquari (Univates).

Para esse intento, usamos como filtros os termos ‘Formação continuada de professores e inclusão’ e nos restringimos a publicações do ano 2013 a 2016,

abrangendo todos os campos, sendo obtidos 14 (quatorze) resultados de dissertações e teses na BDTD – Ibcit, conforme segue:

Quadro 1 – Dissertações e teses na BDTD: publicações dos anos de 2013 a 2016

Autor	Título	Ano	Instituição
SILVA, Mayara Costa da	Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se	2015	UFRGS
SCHERER, Larissa Costa Beber	Se [sic] um professor-leitor-viajante: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar	2014	UFRGS
ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de.	A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama	2014	UFS
SARZI, Luana Zirmmi	Práticas de <i>bullying</i> escolar e a inclusão educacional: a formação de professores nesse contexto.	2014	UFSM
RIZZATO, Liane Kelen	Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente	2013	USP
VARGAS, Gisele Marques	Formação de professores e o desafio da inclusão de alunos com deficiência: caminhos trilhados por professoras dos anos iniciais	2013	UFPeI
ALVES, Carla Barbosa	Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento.	2015	UFU
PAZ, Gedalva Neres da	Desenhos dos movimentos corporais das professoras do Ensino Fundamental de escolas de [sic] municipais de Lauro de Freitas e de Salvador	2015	UEFS
REZENDE, Tânia Maria Asturiano de Campos	Da criança problema na educação infantil à criança como enigma: uma direção marcada pela psicanálise	2013	USP
GALVIS, Gloria Esneida Castrillon	(Des)encuentros del profesor con la alteridad del alumno de la educación especial y la construcción de un acogimiento: transitando entre textualidades, gestos y contornos	2014	UFRGS

Fonte: Da autora (2016).

As produções foram dispostas nessa ordem pelo filtro de relevância do site do BDTD. Conforme podemos observar, alguns títulos parecem não corresponder exatamente aos assuntos e objetivos do presente trabalho. Assim, os três títulos abaixo são os que mais se aproximam da proposta da presente pesquisa.

Quadro 2 – Três títulos que mais se aproximam da proposta de nossa pesquisa

Autor	Título	Ano	Instituição
SILVA, Mayara Costa da	Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se	2015	UFRGS
SCHERER, Larissa Costa Beber	Se [sic] um professor-leitor-viajante: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar	2014	UFRGS
ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de.	A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama	2014	UFS

Fonte: Da autora (2016).

Ante a pressuposta semelhança que observamos entre as temáticas abordadas por esses autores e a nossa produção, faremos uma breve descrição dos trabalhos em destaque.

Iniciando pela dissertação de Silva (2015), verificamos que este desenvolveu sua pesquisa a partir de um grupo de trabalho denominado *Grupo de Práticas*, instituído por um projeto aprovado no programa *Observatório da Educação*. Afirmou ser o grupo formado por docentes da Educação Básica e pesquisadores que trabalhavam com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Essa pesquisa teve como objetivo principal analisar as prováveis ligações entre formação de professores, pesquisa acadêmica e contextos de inclusão escolar na Educação Básica, mormente considerando a Educação infantil e o Ensino Fundamental. Foram analisadas também as características de um processo formativo que se baseou na ação de professores envolvidos em uma proposta que considerava a inovação, a reflexão e a experiência docente. A pesquisa teve como instrumentos metodológicos a análise documental de 27 (vinte e sete) atas relativas a 2013 e a observação participante do grupo de trabalho, que passou a representar importante auxílio aos professores quanto ao planejamento e reflexão sobre suas práticas em seu cotidiano de atuação. Conforme a autora, tal ajuda propiciou a compreensão de um espaço dialogado de formação e contribuiu para que tanto professores de classes regulares quanto os de atendimento especializado se sentissem coparticipantes do processo de formação dos alunos da educação especial.

O segundo trabalho que mereceu nossa atenção foi a dissertação de Scherer (2014), que abordou a temática formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar, em que ressaltou o impacto que os alunos da inclusão provocavam ao chegarem à escola: os docentes podem se sentir impotentes, sem saber o que

fazer. Portanto, a sua pesquisa considerou os diferentes tempos e posições na tentativa de ler e reconhecer esse aluno, e parte de experiências realizadas com professores e de reflexões e estudos promovidos pelo Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura – NUPPEC, vinculado à Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. A autora focou sua pesquisa em uma experiência realizada com um grupo de professores, no período de 2006 a 2012, de uma instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental da região metropolitana de Porto Alegre – RS. As narrativas foram sistematizadas em um Diário de Viagem, sendo analisados, na pesquisa em questão, especialmente os discursos de quatro professores em relação a esses alunos. Contemplou, ainda, o diálogo entre a Educação Especial, a Psicanálise e a literatura de Ítalo Calvino: *Se um viajante na noite de inverno*, relacionando o personagem de Calvino – Leitor - ao professor. Aquele tinha como expectativa fazer uma leitura linear, mas com a troca de livros passa a ir além dessa leitura, a realizar uma viagem inusitada. Semelhantemente, de acordo com a autora, o professor espera uma leitura linear do aluno, mas se depara com a descontinuidade, com o inesperado, apresentado pelos alunos da inclusão, sendo-lhe necessário tornar-se um Leitor-viajante.

Também consideramos afim de nossa temática, pelos descritores utilizados, a dissertação de Alcântara (2014), que analisa o processo formativo de professores no Curso de Formação Continuada de Professores na Perspectiva Inclusiva, que contempla professores do ensino comum e da Educação Especial do Estado de Sergipe. Ressaltamos que a autora realizou-a por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica e teve como referencial teórico autores como Nóvoa, Freitas, Meirieu, Baktin e Vigotsky. Ancorou-se nas discussões que se dão no Estado em torno do processo de inclusão escolar, pautadas em um novo panorama de educação que tenta extinguir a cultura, ainda persistente, das escolas especiais, entrave para a concepção da educação na perspectiva da inclusão. A discussão dos materiais foi materializada em três momentos: a constituição coletiva do currículo do curso; os encontros que efetivaram a proposta curricular, analisados em categorias propostas; e a autoavaliação formal da prática docente e do curso em questão. Os corpus foi produzido no período de fevereiro a julho de 2014 e, como instrumentos

de coleta, a autora utilizou-se de gravações em áudio e vídeo, relatórios, diários de campo e questionários. Alcântara (2014) concluiu que a análise de materiais permitiu observar mudanças significativas de percepção dos sentidos referentes ao processo inclusivo, o que foi possibilitado pelas interações ocorridas no curso de formação continuada a partir do aprofundamento teórico e articulação com as práticas. Para ela, ficou evidente a relevância de investimento em cursos de formação continuada similares, que promovam uma formação reflexiva e emancipatória aos professores.

Ao procurarmos na BDTD (Ibicit) pelos termos “Formação de professores e inclusão”, compreendendo o mesmo período de 2013 a 2016 (QUADRO 3), e somente as dissertações, obtivemos como resultado 16 (dezesesseis) produções, dentre as quais se repetiam as 10 (dez) supracitadas, acrescentando-se outras. Contudo, também identificamos que algumas guardam pouca relação com este trabalho.

Quadro 3 – Dezesesseis dissertações publicadas nos anos de 2013 a 2016, com os termos “Formação de professores e inclusão”

Autor(a)	Título	Ano	Instituição
SCHERER, Larissa Costa Beber	Se [sic] um professor-leitor-viajante: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar	2014	UFRGS
SARZI, Luana Zirmmi	Práticas de <i>bullying</i> escolar e a inclusão educacional: a formação de professores nesse contexto	2014	UFSM
OLIVEIRA, Sônia Regina Nascimento de.	Educação e formação de professores surdos: contextos, inserções, dilemas e desafios	2014	FGV
SILVA, Mayara Costa da	Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se	2015	UFRGS
SILVA, Maria Léa Guimarães da.	A inclusão digital nas políticas de inserção das Tecnologias de Informação e comunicação na Educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores	2014	UFBA
OTA, Raphael	Os cursos de formação de profissionais aptos ao trabalho de educação musical para alunos com deficiência visual	2014	UNICAMP
ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de.	A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama	2014	UFS
BUIATTI, Viviane Prado	Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais	2015	UFU
CAMARGO, Rosa Maria de.	Diversidade étnico-cultural no currículo: ações para a formação de professores realizadas por dois núcleos de estudos afro-brasileiros paulistas (2003-2013)	2015	PUC-SP

(Continua...)

(Conclusão)

Autor(a)	Título	Ano	Instituição
RIZZATO, Liane Kelen	Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente	2013	USP
SOUZA, Susy Vieira Março de.	Sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da educação inclusiva	2014	PUC-SP
SANTOS, Valkíria	Sensibilização de futuros professores para a docência em Educação a Distância no ensino da leitura de textos digitais em língua francesa: o moodle como espaço de formação inicial	2015	USP
PAZ, Gedalva Neres da	Desenhos dos movimentos corporais das professoras do Ensino Fundamental de escolas de [sic] municipais de Lauro de Freitas e de Salvador	2015	UEFS
TEIXEIRA, Erivaldo Rodrigues	Cooperação internacional: o programa de qualificação docente e ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste	2013	UFAM
REZENDE, Tânia Maria Asturiano de Campos	Da criança problema na educação infantil à criança como enigma: uma direção marcada pela psicanálise	2013	USP
GALVIS, Gloria Esneida Castrillon	(Des)encuentros del profesor con la alteridad del alumno de la educación especial y la construcción de un acogimiento: transitando entre textualidades, gestos y contornos	2014	UFRGS

Fonte: Da autora (2016).

Desta busca, tomamos as duas primeiras publicações, devido à relevância e coerência que guardam com o tema de nossa produção.

Em virtude de já termos versado sobre a primeira, partimos para a abordagem da pesquisa de Sarzi (2014), que buscou traçar reflexões e a elaboração, junto a docentes de uma escola pública estadual de Santa Maria-RS, de estratégias para minimizar as práticas de *bullying* escolar com vistas à inclusão de seus alunos. Submeteram-se os materiais a uma análise qualitativa, centrada na pesquisa-ação, tendo sido analisado também o conceito de inclusão escolar a partir de Garcia; de *bullying* escolar, a partir de autores como Fante (2005), Guareschi (2008), Silva (2010), Alkimim (2011) e Silva (2013); e, na busca por compreender quais processos de formação se constroem diante desse tipo de violência escolar em um espaço pleno de diversidade de pessoas, saberes e práticas, pautou-se em autores como Freire (1996), Gómez (1998) e Pimenta (2005). Como fruto dessa pesquisa, foram identificados, nas reuniões dialógicas, nove casos específicos de *bullying* na escola, sendo dois deles referentes a alunos com necessidades educacionais especiais, assim como foram propostas diferentes estratégias para a sua minimização.

Na mesma biblioteca, ao empreendermos uma busca pela expressão “Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado para a inclusão” no período filtrado (2013 a 2016) e entre aspas, nada encontramos. O mesmo ocorreu quando substituímos “Ensino Médio Integrado” por “Educação Profissional”.

Ao adotarmos como referência a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília – UnB – restringindo às produções do Mestrado em Educação e utilizando entre aspas os termos “Formação de professores e inclusão”, filtramos 9 (nove) resultados no período de 2013 a 2016, conforme disposto a seguir:

Quadro 4 – Nove dissertações de Mestrado em Educação, pela BDTD da Universidade de Brasília – UnB, publicadas nos anos de 2013 a 2016

Autor	Título	Ano	Instituição
RODRIGUES, José Wrigell Menezes	Apropriação didática do tablet educacional por docentes do ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	2016	UnB
LANDIM, Thalita Andressa Barbosa Paes	O pedagogo formado na UnB e a sua atuação na educação inclusiva	2016	UnB
CÂNDIDO, Flávia Ramos	Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal	2015	UnB
ALMEIDA, Leiva Márcia Rodrigues de.	Educação inclusiva: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais de Campos Belos – Goiás	2014	UnB
MARQUES, Cláudia Luiza	Educação profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília	2014	UnB
SILVA, Welinton Baxto da.	O uso do computador PROUCA em seis escolas do Distrito Federal	2014	UnB
AZEVEDO, Katia Rosa	A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio	2013	UnB
SALOMAO, Bianca Regina de Lima	O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico: um estudo de caso	2013	UnB
FIRMINO, Emilio Antonio de Paula	A inclusão digital de professores da Educação Básica Pública: o caso do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores do Ministério da Educação	2013	UnB

Fonte: Da autora (2016).

Desse depositário de dissertações, apesar de filtrarmos 09 (nove) trabalhos, apenas 04 (quatro) serão considerados nesta pesquisa: dos autores Landim (2016), Almeida (2014), Marques (2014) e Azevedo (2013).

Pudemos verificar que, em sua dissertação, Landim (2016) buscou compreender de que maneira a formação inicial ofertada pela Universidade de Brasília vem influenciando o trabalho do docente em sala de aula com alunos em inclusão. Estabeleceu como principal escopo compreender como o egresso do curso de Pedagogia da UnB desenvolve sua prática pedagógica em escolas inclusivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Traçou como objetivos específicos: analisar o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da UnB para a formação inicial do Pedagogo; os fundamentos teórico-metodológicos dos planos de ensino das disciplinas: “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais” e “Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE”; as práticas pedagógicas inclusivas empreendidas pelo professor em sala de aula, bem como as percepções dos discentes da escola inclusiva quanto à prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa desenvolveu-se em escolas das regiões administrativas de Ceilândia e Asa Norte, e os professores que participaram da pesquisa atuavam no 5º ano do Ensino Fundamental e tinham em suas salas alunos em inclusão. Como metodologia, serviu-se o trabalho da pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos: a análise documental, o questionário, a entrevista semiestruturada, observação de campo e grupo focal, este último realizado com os discentes das escolas em análise. As escolas selecionadas estavam localizadas nas regiões administrativas da Ceilândia e Asa Norte. Tendo por base a comparação das análises da legislação vigente sobre a Educação Especial e Inclusiva, da literatura acadêmica e da observação em sala de aula, a autora concluiu que há uma discrepância entre a formação inicial e as vivências em classes inclusivas, ocorrendo assim uma fissura entre a teoria e a prática. As reflexões e sinalizações dessa pesquisa buscaram colaborar para uma alteração na formação inicial, visando à conjugação teoria e prática.

Já Almeida (2014), em seu trabalho, teve por escopo conhecer a realidade da formação dos professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais de escolas públicas estaduais no município de Campos Belos, Goiás, especificamente no que tange ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. Por ser a educação um direito constitucional assegurado a todos os alunos e pelo fato de as políticas públicas inclusivas proporem a eliminação de todas as barreiras para a inclusão, bem como

promoverem o desenvolvimento inclusivo da escola, superando o paradigma de escolas e classes especiais, os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de alunos da educação especial nas classes regulares e destinar-lhes um Atendimento Educacional Especializado. Assim, as Salas de Recursos Multifuncionais devem ser implantadas nas escolas comuns da rede pública de ensino a fim de propiciar condições reais de acesso, participação e aprendizagem dos discentes com Necessidades Educacionais Especiais nessas escolas, complementando ou suplementando a escolarização desses alunos. Além desse atendimento especializado nessas Salas de Recursos, necessários são os investimentos para a formação dos professores para a atuação e utilização dos diversos recursos pedagógicos e tecnológicos existentes nesses ambientes, para promover a efetiva inclusão dos alunos nas classes regulares. A pesquisa submeteu-se à metodologia de cunho qualitativo e caráter exploratório por meio de um estudo de caso, e teve como local de pesquisa principal a Subsecretaria Regional de Educação, órgão a que competia a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa das escolas que a ele se submetiam. Foram empreendidas as seguintes estratégias de construção do corpus: análise documental, observação simples e entrevista semiestruturada, e os resultados levaram a perceber a necessidade de uma reorganização da formação de professores, mormente no tocante à utilização dos recursos tecnológicos, como a Tecnologia Assistiva, com vistas à inclusão de fato dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Outra dissertação que aborda o mesmo tema que tratamos, a produção de Marques (2014) versou sobre a inclusão dos alunos com deficiência na educação regular como uma questão de direito e de respeito às diferenças. Ademais, afirmou que ações inclusivas devem garantir tanto o acesso quanto a permanência desses alunos em todos os níveis de ensino. Buscou alcançar o objetivo de verificar quais estratégias a instituição federal de educação profissional onde se desenvolveu a pesquisa, que se considerava inclusiva, utilizava para o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência em seus cursos. Além disso, investigou como os recursos tecnológicos têm sido utilizados como apoio ao processo de ensino e de aprendizagem para a inclusão desses estudantes, e como a instituição estava se organizando para responder efetivamente às necessidades dos referidos alunos. Considerou, além disso, que nessa modalidade havia ainda o desafio da formação

profissional do aluno para a entrada no mercado de trabalho. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, tendo como instrumentos de construção do corpus a análise documental, a observação e as entrevistas, realizadas com as coordenações, direção, professores e alunos da instituição pesquisada: o Instituto Federal de Brasília (IFB). Os resultados obtidos apontaram para a ausência de diretrizes na instituição para conduzir, de forma sistêmica, o ingresso e a permanência dos alunos em inclusão. Também permitiu identificar uma compreensão de existir uma necessidade de realizar ações viabilizadoras de políticas institucionais para as melhorias do processo inclusivo. A autora colocou ainda o desejo de que a pesquisa contribuísse para a implementação de ações institucionais sistematizadas que favorecessem o avanço do processo de acesso e apoio à permanência dos discentes com deficiência na educação profissional, com o objetivo de garantir-lhes sua formação profissional e inserção no mercado de trabalho.

Destacamos, ainda, como produção similar à nossa dissertação, a pesquisa de Azevedo (2013), que trouxe como escopo investigar as representações sociais dos professores de Ensino Médio das escolas públicas de Brasília sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e tecer relações entre essas representações e a experiência e a formação desses docentes. Tal pesquisa teve como base teórica a Teoria das Representações Sociais e a literatura referente à inclusão. A análise dos materiais foi dividida em dois momentos: no primeiro, aplicação de questionário da TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) e, no segundo, de entrevistas semiestruturadas. O questionário foi aplicado a 115 (cento e quinze) docentes de 11(once) escolas públicas, cujos dados foram analisados com auxílio do software EVOC, e depois essa análise se limitou àqueles professores que declararam ter formação em educação inclusiva. Já as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com nove professores. Para a análise dessas entrevistas, a pesquisadora utilizou uma adaptação da análise do conteúdo, proposta por Bardin (2002). A autora ponderou que os alunos com Deficiência Intelectual, por serem representados como especiais e simultaneamente como discriminados, geravam um desafio e dificuldade para o docente, que não se sentia preparado e valorizado, o que o desmotivou para realizar mudanças. Entretanto não é essa a representação social manifestada pelo grupo de professores que tem formação em educação inclusiva, que os viam como

alunos que contemplavam tanto necessidades como potencialidades. A pesquisadora ainda percebeu que a inclusão desses alunos na educação escolar regular impactava os docentes e que as experiências com eles eram socializadas, ainda que em forma de lamentação, acabando por cristalizar a representação de dificuldade do aluno e imutabilidade da deficiência. Os resultados apontaram que na representação social eram valorizados elementos cognitivos e afetivos e que a pesquisa era relevante por socializar indicadores de sucesso e para superar entraves quanto à formação de docentes e à experiência com esses alunos.

Considerando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Universitário (BDU) da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, refinamos a busca sob os mesmos critérios: dissertações de Mestrado produzidas de 2013 a 2016. Utilizamos os Termos *Formação de professores e inclusão*, no campo ‘Palavra-chave’; ‘Pesquisa também os termos equivalentes no texto completo dos artigos’; ‘Aplicar Assuntos Equivalentes’; e, como limitadores ‘Repositório institucional’. Ao procedermos, assim, chegamos aos resultados em destaque.

Quadro 5 – Cinco dissertações de Mestrado da Biblioteca Digital Universitária (BDU) – Univates, publicadas de 2013 a 2016

Autor	Título	Ano	Instituição
ALVES, Ana Cláudia de Sousa.	O ensino desenvolvido na formação de professores que atuam em sala de recursos na rede municipal de educação de Imperatriz/MA	2015	Univates
AGAPITO, Francisco Melo	Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz - MA	2015	Univates
OLIVEIRA, Erli Alves de.	Educação inclusiva em ciências exatas: práticas e desafios percebidos por docentes de Cabixi-RO	2014	Univates
ROCHA, Milene Vieira Santos	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): estudo de caso em uma unidade ‘S’ em Imperatriz-MA	2016	Univates
SILVA, Luciana Leandro	O jogo de bocha adaptado como recurso no ensino de matemática para alunos com paralisia cerebral	2014	Univates

Fonte: Da autora (2017).

Dos cinco resultados se mostrou menos compatível com a nossa pesquisa a penúltima do quadro (QUADRO 5) de autoria de Rocha (2016). As demais merecem uma breve menção por guardarem uma semelhança com a nossa abordagem. Essas produções seguem descritas.

Consideramos que a primeira, do quadro (QUADRO 5), apresenta uma

temática abordagem afim à nossa pesquisa, pois estabelece uma relação entre a formação e a inclusão escolar. Alves (2015) faz uma análise dos modos como o ensino desenvolvido nas formações docentes para a atuação na sala de recursos, ofertadas pelo SIADI – Sistema de Avaliação de Desempenho e Estudantes IMED -, coopera para a inclusão de discentes com deficiência na rede municipal de educação da cidade de Imperatriz, no Estado do Maranhão. A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, compreendendo a observação das salas de recursos e uma pesquisa documental no SIADI de 2010 a 2013, com o objetivo de verificar as formações realizadas nesse período. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras de sala de recursos, que responderam a uma entrevista semiestruturada, gravada e transcrita. A apreciação dos dados se deu por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), cujos resultados manifestaram alguns entraves como: o não acompanhamento pela equipe de formação, a falta de articulação entre os professores de sala comum e os da sala de recursos, e também uma contribuição do ensino desenvolvido nessas formações na melhoria das práticas dos docentes de sala de recursos e na inclusão dos alunos com deficiência inseridos no contexto do ensino regular.

Agapito (2015) trata em sua dissertação sobre a importância da formação de professores surdos para sua atuação na sociedade coeva. Portanto, traçou o objetivo de investigar as implicações da formação inicial e continuada sobre o ensino que professores surdos da disciplina de Libras praticam em suas aulas, nas escolas de Imperatriz-MA. Utilizou como referenciais teóricos teóricos como Nóvoa (1999), Pimenta (2005), Tardif (2012), Quadros (2006), Perlin (2009), Skliar (2010) e outros relevantes para a temática. Os sujeitos de sua pesquisa, de cunho qualitativo e de caráter exploratório, foram duas professoras surdas de instituições de ensino superior de Imperatriz-MA. Filmagens e entrevistas semiestruturadas com as professoras com deficiência auditiva, além da análise dos currículos das IES que possuem cursos de licenciatura constituíram os instrumentos de coleta de dados. Estes foram analisados por aproximação com a técnica de Análise de Conteúdo com fulcro em Bardin, pela qual foram categorizados Os resultados demonstraram que o processo de formação de docentes surdos teve avanços significativos, mas ficaram evidentes as necessidades de um currículo coerente com as necessidades mais específicas para a formação desses professores. A pesquisa mostrou, ainda, que

devem ser propiciadas definições claras quanto às singularidades e possibilidade de atuar na educação de pessoas com deficiência auditiva.

A educação inclusiva foi retratada por Oliveira (2014) no contexto das ciências exatas e pretendeu identificar práticas e desafios no processo inclusivo de discentes com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares de escolas públicas do município de Cabixi-RO. Com uma abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, foram propostas oficinas e discussões em que se refletiam sobre os processos de inclusão propostos pelo MEC em comparação com as práticas escolares. Por meio de observações, entrevistas e questionários, a autora percebeu que o processo inclusivo requeria políticas coerentes para a efetivação na escola, tendo percebido, também, notório comprometimento dos envolvidos nas atividades propostas.

Silva (2014) trata das dificuldades apresentadas pelos docentes quanto aos processos de ensino e aprendizagem de alguns alunos com Paralisia Cerebral no contexto escolar. Essa dissertação, que se submeteu à abordagem qualitativa, teve como fundamento a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e, como objetivo, averiguar como o Jogo de Bocha adaptado pode ajudar na aprendizagem significativa de conteúdos da Matemática por discentes com esse tipo de deficiência nas escolas de Educação Básica de Boa Vista/RR. Desenvolveu-se o procedimento técnico de um estudo de caso, com o uso das técnicas de observação, registro fotográfico, filmagens e uma entrevista com dezesseis questões (aplicada aos docentes, para investigar suas formações). Os sujeitos da pesquisa foram: dois alunos com Paralisia Cerebral e onze professores de três escolas da cidade. Entre os principais resultados a autora está o que aponta o jogo como recurso estimula e auxilia os alunos na aprendizagem significativa de conteúdos da Matemática.

Foram essas as produções que pudemos selecionar por esse critério de busca. Entretanto, consideramos possível que haja outras produções semelhantes, por se tratar de um tema amplamente abordado. Contudo, tendo em vista que o material coletado na presente dissertação foi submetido à análise discursiva de linha francesa e, nessa perspectiva, os sentidos não se originam nos sujeitos, havendo diferentes formas de se dizer o mesmo (paráfrase), nossa abordagem foi realizada sob outros olhares, o que justifica, assim, sua relevância e especificidade.

4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: AS NOÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ANÁLISE DE DISCURSO E OS INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

Chamo perversão a delimitação, sujeito e fixação espacial e temporal do outro nessa lógica. A consequência desta lógica perversa é que parece que somente podemos entrar em um relação com o outro de forma fetichista, tornando-o um objeto e considerando-o num lógica de diferencialismo- uma das modalidades mais conhecidas do racismo- em termos de tolerância, de respeito, de aceitação, de reconhecimento etc. E acabamos reduzindo toda alteridade a uma alteridade próxima, a alguma coisa que tem de ser obrigatoriamente parecida a nós – ou ao menos previsível, pensável, assimilável (SKLIAR, 2006, p. 29).

Neste capítulo versamos sobre a trajetória percorrida nesse trabalho. De início discorremos sobre a metodologia qualitativa, do lócus e da escolha dos sujeitos da pesquisa, bem como sobre noções teórico-metodológicas da Análise de Discurso (AD), de linha francesa, que serão utilizadas em nossas análises.

Posteriormente, descrevemos a construção e relevância dos instrumentos que propiciaram a construção do *corpus*, a saber: ficha de identificação, questionário e entrevista. A análise dos materiais obtidos por meio deles merece um capítulo à parte, em razão da robustez do universo discursivo, submetido ao crivo analítico da AD Francesa.

4.1 Sobre a metodologia de pesquisa

Como já ponderamos, a pesquisa ora desenvolvida apresenta, com ressalva,

uma abordagem qualitativa. Isso porque a descrição da metodologia destacada nesse subitem, aplica-se à construção dos instrumentos e às análises dos materiais oriundas da ficha de identificação e do questionário.

Feita essa consideração, definimos a pesquisa qualitativa, à luz de Minayo (2009), como uma abordagem que se presta a responder a questões bem particulares, preocupando-se com uma realidade que não pode ser quantificada. Em suas palavras, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2009, p. 21).

Esclarece Minayo (2009) que o objeto das Ciências Sociais⁸ é *histórico*, visto que as sociedades humanas estão circunscritas em específicas formações sociais, em que o passado marca o presente e este se projeta para o futuro, em uma luta entre o que está posto e o que se está construindo. Coloca ainda a questão social como algo dotado de características como a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade, isto é, há uma consciência histórica no objeto de estudo das Ciências Sociais. Nelas há também uma identidade entre objeto e sujeito. Como ressalta Minayo (2009), a marca distintiva das Ciências Sociais é intrínseca e extrinsecamente ideológica.

Godoy (1995) destaca que a pesquisa qualitativa tem como ponto de partida questões ou enfoques de interesses amplos, que se constituem à medida que o estudo se desenvolve. Tal método “envolve a obtenção de materiais descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

A pesquisa é definida por Godoy (1995) como descritiva, em virtude de haver

⁸ Ressaltamos que em se tratando da Análise de Discurso Francesa, como arrazoa Orlandi (2009), o dispositivo analítico que constitui o *corpus* e já o submete à análise, motivo pelo qual não se sujeita a critérios empíricos, mas teóricos. As análises dos materiais discursivos oriundos das entrevistas, portanto, guardam apenas alguns pontos de convergência com a metodologia descrita para as Ciências Sociais. Assim, o que descrevemos nesse item se aplica aos materiais que emergiram da ficha de identificação e do questionário.

uma busca constante pela compreensão holística do fenômeno, sendo a análise dos materiais pertinentes realizada a partir de questões de interesses amplos que, durante a pesquisa, ficam mais específicos. Como o interesse investigativo tem foco no processo, o pesquisador objetiva compreender, sob a ótica dos participantes, como um dado fenômeno se revela nas práticas interativas cotidianas (GODOY, 1995).

Adotamos um enfoque indutivo de análise, entendido por Godoy (1995) como um processo que se constrói de baixo para cima a partir dos materiais coletados. Portanto, assevera a autora, o analista constrói seu quadro teórico gradualmente à medida que as informações pertinentes são obtidas e examinadas.

Salientamos que, consoante Triviños (2013), é descritiva a natureza da maioria dos estudos em educação. Isso porque, acrescenta o autor, esse tipo de estudo requer do pesquisador uma gama de informação sobre o que anseia pesquisar, uma vez que com esse estudo se pretende descrever fatos e fenômenos de dada realidade. Neste trabalho, consideramos o tipo descritivo com a denominação estudo de caso, que tem por escopo aprofundar a descrição de determinada realidade, observando as variáveis relacionadas ao foco da pesquisa empreendida (TRIVIÑOS, 2013).

Acrescentamos a concepção de estudo de caso de acordo com Fonseca (2002), que o entende como um estudo focado em uma entidade determinada: um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social, por exemplo. Em suas palavras, esse procedimento:

Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33).

Seguimos a esteira de Fonseca (2002), posto que não pretendemos fazer qualquer intervenção quanto ao objeto em análise, apenas realizar uma análise de discursos que se manifestam no âmbito da Instituição campo da pesquisa sobre a

formação continuada para professores e as demandas inclusivas. Todavia, parece-nos incontestável a contribuição do trabalho ora realizado para reflexões sobre a temática, que podem fazer pensar em melhorias nos processos de formação continuada para o atendimento de demandas inclusivas.

Para coletar as informações pertinentes à nossa temática, utilizamos três instrumentos complementares, já citados: uma ficha de identificação, uma entrevista semiestruturada e um questionário aberto. A entrevista constituiu nosso principal instrumento, e todos os materiais foram submetidos à Análise de Discurso de linha francesa. Quanto aos instrumentos falaremos adiante de sua construção e de sua função na construção de nosso corpus que se submeteu à AD.

Passamos adiante a discorrer a respeito da construção do corpus, descrevendo os instrumentos de construção do corpus, sobre o qual nos debruçamos com vistas a alcançar os objetivos propostos.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa professores que atuavam no Ensino Médio Integrado do IFMT – *Campus* Barra do Garças, nos 04 (quatro) cursos que a Instituição ofertava nessa modalidade no período em que o estudo se realizou, a saber: Alimentos, Controle Ambiental, Comércio e Informática.

Quanto ao processo de escolha, podemos assim descrevê-lo: no universo dos professores do IFMT, que, no momento em que a pesquisa foi realizada, contava com 63 (sessenta e três) docentes, escolhemos dentre os efetivos, os que estivessem atuando em sala de aula no Ensino Médio Integrado *Campus* Barra do Garças, excluindo dessa análise os do Centro de Referência de Canarana-MT. Seguiram outros critérios: consideramos apenas os docentes que não estavam de licença, os que integraram o quadro de servidores do *Campus* até o ano de 2013. Além disso, buscamos certa proporcionalidade entre o número de professores das disciplinas técnicas e os das disciplinas de Base Comum.

A partir desses critérios, fizemos o convite para participação da pesquisa por e-mail, solicitando a aceitação expressa pela mesma via e a manifestação sobre sua

disponibilidade para responder aos instrumentos propostos. Dez professores se dispuseram expressamente a colaborar com a nossa pesquisa, quantidade que estabelecemos como suficiente para as análises nessa produção.

Quanto ao grupo de participantes da pesquisa, ele foi composto por seis docentes das disciplinas técnicas e quatro da base comum dos cursos, o que constatamos por intermédio da ficha de identificação proposta (APÊNDICE A). Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disposto no Apêndice D.

Ressaltamos que o questionário (APÊNDICE C) foi o terceiro instrumento construído pela pesquisadora, tendo sido percebida sua relevância no momento da primeira entrevista. O questionário se justificou pela necessidade de contemplar algumas materialidades que não estavam abrangidas pela entrevista e poderiam ser coletados de forma mais objetiva. Elaborado o questionário, este foi aplicado a todos os entrevistados.

Feito esse filtro pelos critérios acima elencados, utilizamos, para identificá-los, uma qualificação alfanumérica, a saber: de P01 a P10.

4.3 Caracterização do lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMT- *Campus* Barra do Garças, criado por meio da Portaria nº 115, de 29 de janeiro de 2010, do Ministério da Educação, publicada no DOU de 01/02/2010, Seção 1, pág. 15. (*SITE* IFMT, 2017). Importa-nos informar sobre a localização do *Campus*.

Figura 1 – Instituto Federal de Mato Grosso, *Campus Barra do Garças*



Fonte: Miranda, Filipe (2017).

Conforme dados do sítio oficial do município, Barra do Garças, no Estado de Mato Grosso, localiza-se, respectivamente, na Meso e microrregião, Nordeste Mato-grossense e Médio Araguaia, no centro geodésico do Brasil e também é conhecida como Portal da Amazônia onde se inicia o paralelo 16. O censo do IBGE (2010) aponta para uma população de 56.560, com estimativa de 58 690 habitantes, em 2017, e a região urbana conhecida como Grande Barra, resulta da junção com outros dois municípios: Pontal do Araguaia –MT, com população estimada de 6.256, e Aragarças –GO, com estimativa de 19.736 moradores em 2017. Os rios Garças e Araguaia marcam seus limites territoriais, sendo o último o que delimita a fronteira entre os Estados de Mato Grosso e Goiás (FIGURA 2).

Figura 2 – Grande Barra: Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças

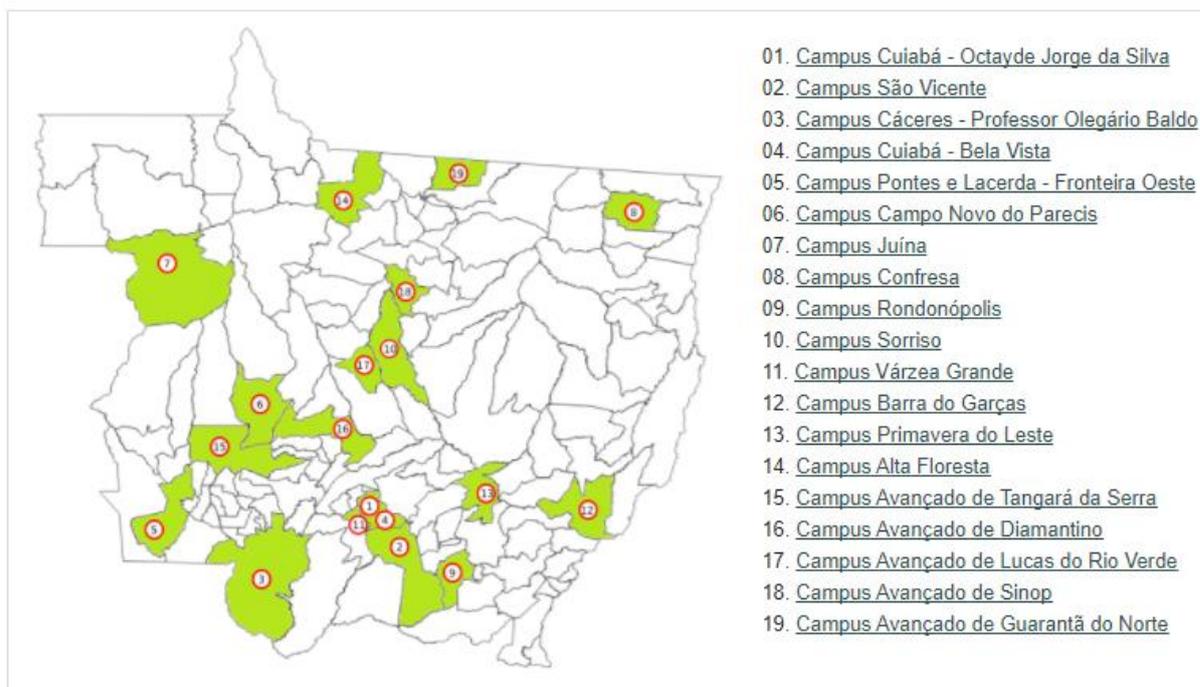


Fonte: Miranda. Fernando (2017).

O *Campus* de Barra do Garças é um dos dezenove *Campi* que integram o IFMT. Ocupa a posição doze, conforme podemos verificar no mapa (FIGURA 3) e atende a microrregião composta pelas cidades de Pontal do Araguaia (MT), Aragarças (GO), General Carneiro (MT), com 5.027 habitantes, Torixoréu (MT), com 4.071 habitantes, Araguaiana (MT), com 3.197 habitantes e Nova Xavantina (MT), com 19.643 habitantes (SITE IFMT, 2017).

Conta, atualmente, com o Centro de Referência em Canarana, no Estado de Mato Grosso.

Figura 3 - Os *Campi* do IFMT



Fonte: Site IFMT/Reitoria (2017).

Sua aula inaugural ocorreu em 04 de abril de 2011, ainda com poucos servidores técnicos, docentes e 04 turmas de Ensino Médio Integrado (EMI): Alimentos, Controle Ambiental e Informática, no período Matutino, e Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática, no período Noturno.

No período da pesquisa, além dos cursos citados, o *Campus* contava com o curso Técnico Subsequente de Secretariado, com duas turmas em andamento. Contudo, estava prestes a iniciar o curso Tecnólogo em Gestão Pública e o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Agroecologia.

De acordo com informações constantes no *website* do IFMT *Campus* Barra do Garças, este se originou do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, Fase II, do MEC/SETEC, no ano de 2007. A unidade foi implantada a partir de um Termo de Parceria com os municípios de Barra do Garças-MT, Aragarças-GO e Pontal do Araguaia-MT, em junho mesmo ano, tendo por fim atender às demandas do Médio Araguaia, averiguadas as necessidades de cursos voltados para o Agronegócio, Serviços e Indústria.

Em 2009, o referido *Campus* herdou a estrutura física de uma Escola Agrícola do Município sede, doada por ele à unidade do IFMT, com área total de 365.000 m² e com 3.053,54 m² de área construída, tendo sido as edificações readequadas e ampliadas para o atendimento das necessidades do *Campus*. Há ainda uma área em construção, mas sem previsão para a entrega (*SITE IFMT/BARRA DO GARÇAS*, 2017).

Há, no município e seu entorno, a presença marcante de populações indígenas de algumas etnias, dentre as quais Bororo e Xavante, sendo esta a mais expressiva numericamente. Inclusive é na unidade da FUNAI, em Barra do Garças, que funciona a Coordenação Regional Xavante, que consoante seu *site*, atende a uma população de aproximadamente 28 mil indígenas distribuídos em diversas Terras, dentre as quais a de Sangradouro e Volta Grande, Marechal Rondon, São Marcos, *Parabubure*, *Ubawawe*, Chão Preto, Pimentel Barbosa e Areões (*SITE FUNAI/BARRA DO GARÇAS*). Vale ressaltar que nem todas estão dentro dos limites do Município, mas em localidades próximas à cidade sede, portanto, podem ser alcançadas pelo ensino ofertado no IFMT *Campus* Barra do Garças.

Lembramos que o princípio inclusivo faz parte da missão do IFMT, partilhada pelo *Campus*, que é:

Proporcionar a formação científica, tecnológica e humanística, nos vários níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, de *forma plural, inclusiva e democrática*, pautada no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, preparando o educando para o exercício da profissão e da cidadania com responsabilidade ambiental (IFMT/CONSELHO SUPERIOR, 2009, PDI, 2009, grifo nosso).

Com fulcro nessa 'missão', a referida Unidade de Ensino tem por objetivo atender a demanda local por mão de obra especializada nos diversos setores da

economia, abrangendo o Comércio, a indústria, o setor de prestação de serviços e as instituições públicas, por meio de cursos de distintas modalidades previstos pelo Ministério da Educação, atentos às necessidades da comunidade local e ao Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT (PDI/IFMT).

O PDI (IFMT/2009) traz em seu bojo quatro princípios que devem reger a ação pedagógica no âmbito do Instituto: os princípios da indissociabilidade e da regionalidade do Ensino, da Pesquisa e Extensão; o princípio da qualidade institucional e o princípio do respeito à diversidade, baseado no *pluralismo de ideias, crenças e valores*.

Enfim, O IFMT – *Campus Barra do Garças* - tem por escopo formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para atuar nos diversos setores da economia. Apresenta também como finalidade “realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a *formação continuada*”.

4.4 A construção do *corpus*

O *corpus* deste trabalho se constituiu a partir de um procedimento analítico que delimitou o que era pertinente à nossa pesquisa. Ponderamos, de acordo com Orlandi (2009), que o objeto discursivo não se apresenta pronto e acabado: o material bruto torna-se um material teórico, crítico à ilusão da “realidade” do pensamento. Nesse diapasão, a construção do *corpus* de nossa pesquisa, com fulcro na Análise do Discurso (AD) se deu por recortes discursivos, sendo ponto de partida nossa indagação na condição de analista de discursos.

De antemão, assinalamos a relevância dos instrumentos utilizados para a construção do *corpus*, a saber: uma ficha de identificação, um questionário e uma entrevista semiestruturada. Tais instrumentos, que elaboramos, foram respondidos por alguns professores do Ensino Médio Integrado do IFMT *Campus* de Barra do Garças, no período de junho a outubro de 2016, de modo simultâneo, e seguem

sucintamente descritos.

Optamos pela aplicação desses três instrumentos, pois entendemos que nos garantiriam robusto material para a análise discursiva, o que de fato ocorreu.

Inicialmente, cumpre descrevermos a ficha de identificação (APÊNDICE A), que elaboramos com o intuito de nos orientar principalmente no que tangia à identificação dos sujeitos da pesquisa: idade, sexo, origem, tempo de trabalho no lócus da pesquisa e a formação inicial que permitiu o seu ingresso na referida Instituição de Ensino. Com base em Triviños (2013), essas materialidades se tornam importantes para o tratamento de um estudo de natureza descritiva.

É válido ressaltar que os participantes da pesquisa, isto é, os dez professores do Ensino Médio Integrado do Campus Barra do Garças tiveram suas identidades preservadas ao longo deste trabalho, passando a receber uma identificação alfanumérica: de P01 a P10.

Contudo, consideramos um instrumento principal de nossa pesquisa a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), que contou com 17 (dezesete) perguntas, em que os sujeitos manifestam seus modos de pensar o tema. Sua composição abrangia, em síntese, a percepção dos docentes sobre a educação escolar inclusiva; seus conhecimentos sobre a inclusão; a necessidade de formação aos professores do EMI; e a expectativa a respeito de uma política de formação continuada no *Campus* de Barra do Garças para o atendimento das demandas inclusivas de alunos das mais diversas realidades.

Conforme Triviños (2013), a *entrevista semiestruturada* parte de questionamentos básicos, ancorados em teorias e hipóteses que importam à pesquisa, oferecendo uma ampla gama de interrogativas, decorrentes de novas hipóteses que surgem com o recebimento das respostas do informante. É uma entrevista que, como arrazoa Triviños (2013, p. 146), “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”, pois ele mesmo passa a contribuir com a construção do conteúdo da pesquisa.

Boni e Quaresma (2005, p. 75) explicam que por esse tipo de entrevista:

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o [sic] interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

O pesquisador, portanto, se baseia em perguntas definidas, porém não se limita necessariamente a elas. O entrevistador é quem conduz a entrevista, de acordo com os objetivos de sua pesquisa, podendo evitar que o entrevistado fuja do assunto e fazer outras perguntas se estas lhe parecerem necessárias para o seu esclarecimento.

As entrevistas realizadas com os sujeitos dessa pesquisa foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas e analisadas conforme os procedimentos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso (AD), de vertente francesa, tomando como principal base teórica algumas obras da linguista Eni Pucinelli Orlandi.

Além dos instrumentos supramencionados, utilizamos, para fins de constituição do *corpus* de nosso trabalho, um questionário (APÊNDICE C), instrumento que Gil (2012) definiu como uma técnica investigativa formada por questões feitas a pessoas com o fim de obter informações sobre conhecimentos, sentimentos, comportamentos, temores e outros fatores.

Esse questionário contemplou questões mistas (fechadas e abertas), que, à luz de Gerhaldt et al. (2009, p. 70), “dentro de uma lista predeterminada, há um item aberto, por exemplo, ‘outros’”. Em nosso caso, algumas perguntas permitiram que o professor, além de escolher uma opção entre as predispostas, complementasse com materiais adicionais.

Vale ressaltar que esse questionário buscou informações referentes à participação dos professores em cursos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva no IFMT *Campus* Barra do Garças e em outros espaços, além de indagar sobre o tempo disponível a cursos de formação como este, se lhes fossem oportunizados, dadas as suas ocupações laborais.

Em síntese, os materiais obtidos foram submetidos a uma análise que estabeleceu o *corpus* e o organizou, definindo os modos como o analista o interpreta. Não se pode falar em um rigor metodológico, em previsibilidade de resultados, pois cada tomada do *corpus* pode levar o analista a diferentes “conclusões”.

Diante do exposto e tendo em vista o fato de os materiais terem sido submetidos à AD francesa, faz-se mister abordarmos noções fulcrais para a compreensão do trabalho analítico ora empreendido.

4.5 Algumas noções teórico-metodológicas referentes à Análise de Discurso

De acordo com Orlandi (2009), a Análise de Discurso considera a materialidade do texto e a opacidade da linguagem e, para trabalhar sua discursividade, necessita construir dois tipos de dispositivos de interpretação: um teórico e outro analítico. O primeiro se constitui de noções básicas e alguns conceitos que constroem os princípios da AD, dentre os quais: os de formação discursiva, formação ideológica e interdiscurso; é o que possibilita o segundo, que consiste na descrição e interpretação do corpus.

Iniciamos com a abordagem do dispositivo teórico. As noções e concepções fundamentais da Análise de Discurso Francesa trabalhadas, baseiam-se em autores como Foucault, Michel Pêcheux, Althusser (1985), Orlandi (2002; 2009; 2012) e Brandão (2004). A título de esclarecimento, empregamos o adjetivo Francesa para destacá-la de outras vertentes da disciplina, dentre as quais a americana, cujos conceitos e procedimento não nos interessa nesse trabalho.

Preliminarmente, à guisa de Orlandi (2009), caracterizamos a Análise de Discurso Francesa, que doravante denominamos AD, como uma disciplina de entremeio. Isso nos permite dizer que se realiza por constantes contradições entre distintas áreas de conhecimento. Pêcheux (1969), considerado genitor dessa perspectiva da AD, partiu de contribuições de estudiosos como o filósofo Foucault (1971) e Althusser (1985), e amalgamou as Ciências Sociais, a Linguística e a Psicanálise, propiciando um novo olhar para a linguagem e para a ideologia ao

estabelecer a noção de discurso.

Crítica digna de nota e que justifica o pensamento de engendrar a disciplina da AD encontramos em Brandão (2004) no que tange aos estudos linguísticos de Ferdinand de Saussure. Estes afastam da língua os fenômenos exteriores à ela, em virtude de, sobretudo, sofrer influência dos moldes cartesianos, vigentes à época. Entendia-se excluída do âmbito de interesse da linguagem a criação dos sujeitos falantes, porque não se conformava à organização e imutabilidade do sistema linguístico (BRANDÃO, 2004).

A Linguística, até meados de 1960, não extrapolava a imanência da língua, como arrazoa Garcia (2003), importando-lhe apenas o seu estudo de modo apolítico, sem afetação da subjetividade. A política interessava apenas às Ciências Sociais, que utilizavam a língua para transmitir seus saberes, ilusória transparência da linguagem e na evidência dos sentido. Posteriormente, ao aludido período, AD se ocupa de uma instância plena de subjetividade e conflitos: o discurso, entendido, consoante lição de Orlandi (1996), de modo interdisciplinar.

Michel Pecheux (1995) pensou a AD, servindo-se de fontes como Foucault (1971) e Althusser (1985), e definiu como seu objeto o Discurso. Entendeu-o como espaço da linguagem, passível de equívocos e de deslizos, subjetiva e opaca. Desprovida de evidência e transparência, tampouco se propõe a dizer a verdade, como o fazem as Ciências Cartesianas. Isso porque essa disciplina refuta a existência de apenas uma verdade, considerando-a especulativa. É somente por meio de pistas que os discursos (objeto da AD) produz uma possibilidade de se chegar a uma verdade relativa.

Nesse diapasão, o Discurso supera a simples transmissão de mensagens entre interlocutores; passa a ser, sob o prisma da AD, o ponto de encontro entre o linguístico e ideológico. É o lugar onde os efeitos de sentido se manifestam nas relações entre interlocutores, o que se dá pela língua, não mais um sistema estático e organizado, mas uma instância pela qual acontecem constantes movimentos de sentidos (ORLANDI, 2009).

Pelo prisma da AD, o sujeito deixe de ser pensado como o era pela Linguística imanente: neutro, cartesiano, que se vê impedido de errar sob pena de

ser excluído do contexto da Ciência. Tampouco pode ser confundido com os sujeitos da pesquisa, isto é, aqueles indivíduos que fornecem materiais para a análise. Como assinalou Orlandi (2004), o sujeito da AD é social, tem natureza psicanalítica, histórica, sobretudo, ideológica.

Apoiando-se em Brandão (2004), a AD busca entender a produção de sentidos ocorre por meio do discurso, atravessado pela ideologia. E para compreendermos essa noção, é necessário dar destaque a questão de subjetivação destacada por Pêcheux, influenciada pela noção althusseriana (1985) de sujeito. Tal concepção se materializa pela conjectura de que não existe ideologia que não seja destinada para e em virtude de sujeitos historicamente concretos. Althusser (1985, p.104, grifo do autor) assim explica o assujeitamento: “(...) o indivíduo é interpelado como sujeito (livres) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto, (livremente), sua submissão, para que ele ‘realize por si mesmo’ os gestos e atos de sua submissão”. Ao grafar a palavra Sujeito com inicial maiúscula, Althusser (1985) chama atenção a uma relação de poder, na qual, em dadas condições de produção, os indivíduos (sujeitos), interpelados por uma ideologia, se submetem de forma hipoteticamente livre a uma categoria maior (Sujeito).

Orlandi (2006), ao tecer considerações sobre a noção pecheutiana de forma-sujeito histórica, afirma que este passa por um processo de individualização pelo Estado, onde é possível reencontrar o indivíduo, que se torna sujeito de seu discurso por meio da identificação com a Formação Discursiva (FD) que o domina.

E o que seria uma Formação Discursiva? Para a compreensão desse conceito na AD, necessitamos também entender o de formação ideológica (FI), como os concebeu Pecheux e Fuchs (1975, p.166). A FI é compreendida pelos referidos autores como “um conjunto de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras.” [Grifos dos autores]. Sendo instância em que se constitui a teoria pecheutiana, o materialismo histórico compreende que os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), pensados por Althusser (1985) como os locais onde ocorrem as lutas de classes. Os autores ressaltam, ainda, que as posições políticas e ideológicas em conflito organizam-se nas formações ideológicas, que cultivam entre si relações de antagonismo, de aliança ou

de dominação.

Outrossim, as FIs são elementos que intervêm como força que se confronta com outra no contexto ideológico de certa formação sócia e se compõem pelas formações discursivas (FDs). Por meio da noção de formação ideológica, a tese althusseriana de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos também adquire mais minúcia, já que, para Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993), essa lei “constitutiva da Ideologia nunca se realiza ‘em geral’, mas sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas” (p. 167) [grifos dos autores]. As formações ideológicas são elementos capazes de intervir como uma força em confronto com outras na conjuntura ideológica de uma determinada formação social.

Essas formações (FIs) são compostas pelas formações discursivas (FDs), as quais são definidas por Foucault, de quem Pêcheux empresta seu conceito, para uma teoria mais consistente de discurso: “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada (...)” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). E o empréstimo resulta como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (...)” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). A noção de FD como máquina estrutural sucumbe diante dessa concepção.

É válido lembrar que as regularidades em cada FD agem, na perspectiva de Foucault (1999), como mecanismo de controle do que lhe pertence e do que não lhe diz respeito, o que nos leva a ponderar que o sujeito não é livre para escolher o que quer falar ou como quer agir, pois existem condições e possibilidades de dizer específicas.

Desse modo, uma FD ao ser atravessada por outras, deixa de ser vista de modo fechado e justaposto, para ser aberto e entrelaçado, atravessada pelo pré-construído e por discursos atravessados. Pêcheux (1995, p. 89, grifos do autor) assevera que o pré-construído “remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado”, conceituando-o como efeito discursivo ligado ao arranjo sintático, que supõe a

presença de um discurso em outro. Em outras palavras, é o que já foi dito, os dizeres que antecedem ao que ora se reproduz.

Isso implica dizer que o sujeito discursivo não é a origem do que diz, visto que os sentidos preexistem a ele (ORLANDI, 2009). Mas há uma ilusão de autoria do sujeito, que Orlandi (2012, p. 81) afirmou se tratar de “considerar o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como *foyer* de coerência”. Essa noção de autoria retomou Foucault (1999, p. 29) que ponderou que esse princípio limita o acaso do discurso “pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu”. Deriva dele, como efeito discursivo a unidade do texto, sendo necessário para qualquer discurso (ORLANDI, 2012). Na esteira de Orlandi (2012) a autoria consiste em pensar o sujeito em sua função social enunciativa, provocando o apagamento do sujeito discursivo histórico, ideológico.

A ilusão de autoria ocorre por duas formas esquecimentos, concebidos na AD, por Pêcheux (1995). A primeira (esquecimento número 1), em que tem a ilusão de ser a origem do que diz; como sujeito falante não pode se ver fora da FD que o domina. É o denominado esquecimento ideológico, o qual é inconsciente. O segundo (esquecimento número 2) é o que se situa na ordem da formulação, o enunciativo, não é inconsciente. O sujeito se esquece de que há outros sentidos possíveis.

Assim, tudo aquilo que poderia dizer, mas não disse, constitui as *famílias parafrásticas*, como matriz de sentido para novas sequências que significam a partir das relações parafrásticas com outras da família (PECHÊUX, 1995). Como ponderou Orlandi (2012, p. 24), o dizer não pertence somente ao domínio do locutor, visto que “tem a ver com as condições em que se produz e com outros dizeres”. Por paráfrase, Brandão (2004, p. 48) considera “um espaço em que os enunciados são retomados e reformulados num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade”. Orlandi (1984) contrapõe à noção de paráfrase a de polissemia, pois provoca a ruptura dessas fronteiras, instalando a pluralidade de sentidos.

Quanto à produção do discurso, podemos considerar dois processos como

fundamentais da linguagem: os processos parafrástico e polissêmico. O primeiro possibilita a produção dos sentidos sob várias de suas formas (matriz da linguagem); o segundo, responde pelo fato de que são sempre sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem).

Como arrazoou Orlandi (2002), a concepção basilar da AD é a de silêncio, entendido de modo diferente do sentido que a cultura ocidental costuma empregar-lhe: como um vazio. Ao contrário, o silêncio é significante. Seu funcionamento atesta o movimento que ocorre entre a paráfrase e a polissemia. Trata-se de um silêncio fundador, isto é, necessário, visto como garantia do movimento de sentidos, abrindo possibilidade de o sujeito trabalhar a contradição que o constitui. Permite uma visão de que todo discurso se refere sempre a outros. Como fundante, difere da política do silêncio que é a própria censura (ORLANDI, 2002).

Essas são as principais noções para as nossas análises. Passamos adiante a entender o procedimento metodológico da AD que utilizaremos para as análises dos dados coletados.

4.6 Procedimentos de construção e análise do *corpus* discursivo

Como já mencionado, as entrevistas foram submetidas à AD francesa. De acordo com essa perspectiva, não existe um método de análise que sirva para todos os discursos, por não haver uma regularidade em sua produção, nem uma análise que se aplique a todos os discursos (ORLANDI, 2009). Depois de coletado, o material passa por uma análise, sendo definido o que faz ou não parte do *corpus*. Conforme Orlandi (2009, p. 64):

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. [...] Uma vez analisado, o objeto (...) não se esgota em uma descrição. [...] Todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. Por isso o dispositivo de análise pode ser diferente nas diferentes tomadas que fazemos do corpus, relativamente à questão posta pelo analista em seus objetivos. Isto conduz a resultados diferentes.

A AD não busca o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido. Pondera a autora que a ideologia não se aprende, tampouco o inconsciente pode ser

controlado pelo saber. Como afirma Pêcheux (1995), todo enunciado é descritível linguisticamente com uma série de pontos de deslize possível dando lugar à interpretação, podendo tal enunciado se tornar outro. E o lugar do outro é o da interpretação, em que se manifesta o inconsciente e a ideologia na produção dos sentidos e na construção dos sujeitos. Em referência ao lugar de interpretação, pode-se considerar o interdiscurso como a alteridade discursiva.

O analista assume o papel de descrever a relação entre o sujeito e sua memória e o faz explicitando os processos de identificação desse sujeito com uma multiplicidade de filiações históricas. Cria um dispositivo que tenha em vista a ideologia e o inconsciente (ORLANDI, 2009).

Assim a escuta discursiva como dispositivo de análise deve especificar os gestos de interpretação vinculados aos processos de identificação e suas filiações de sentido, para compreender o que se está dizendo (ORLANDI, 2009). O processo de análise se dá pela descrição dos gestos de interpretação e pela própria interpretação dos discursos, trabalhando o analista no entremeio, em uma posição relativizada mas nunca neutra.

Para que isso seja possível, a construção desse dispositivo implica a mudança da posição do leitor para o lugar construído pelo analista, onde ele pode teorizar e descrever os efeitos da interpretação. Não se submete à posição de vítima dos efeitos de evidência, mas se coloca em posição de mediação teórica permanente, sem a qual não há análise de discurso (ORLANDI, 2009).

Orlandi (2009, p.64) afirma que “a delimitação do corpus não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos”, interessando-se por práticas discursivas de diversas naturezas, tais como imagem, som, letra, entre outros. Não visa ao esgotamento em relação ao objeto empírico, visto que ele é inesgotável, porque todo discurso se refere a outro anterior, e assim sucessivamente. Não existe um discurso cerrado, mas um processo discursivo que pode ser recortado e analisado em diversos estados pelo analista, o qual trata “fatos” da linguagem a serem analisados com sua memória, profundidade semântica e materialidade linguístico-discursiva.

Ao ser analisado, ele não se exaure em uma descrição, mas permanece passível de outras análises e abordagens. Portanto, afirma Orlandi (2009, p. 62) que

“o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas que fazemos do corpus, relativamente à questão posta pelo analista em seus objetivos. Isto conduz a resultados diferentes”.

Vale ressaltar que a AD se faz por etapas, que aludem à consideração das propriedades do discurso em relação ao seu funcionamento. Destarte, conforme Orlandi (2009, p. 77), as etapas de análise são assim definidas:

Quadro 6 – Etapas da Análise do Discurso

1ª Etapa: Passagem da	Superfície Linguística para o	Texto (Discurso)
2ª Etapa: Passagem do	Objeto Discursivo para o	Formação Discursiva
3ª Etapa:	Processo Discurso	Formação Ideológica

Fonte: Orlandi (2009, p. 77).

Orlandi (2006) assevera que a AD possui como unidade o texto, porém não busca por trás dele um sentido, como o faz a Análise de Conteúdo, mas sua discursividade, isto é, de que forma o discurso produz sentido em seu funcionamento. Assim, compreendemos o processo de constituição do texto em discurso e de que modo este se inscreve em formações discursivas e pode ser contemplado pela formação ideológica que as rege. Logo, pensar o texto em seu funcionamento é relacioná-lo às suas condições de produção (ORLANDI, 2009).

O percurso (QUADRO 6) que o analista deve fazer é assim descrito por Orlandi (2009): O primeiro passo consiste em tomar o *material bruto* (o texto) e em proceder à sua de-superficialização, chegando ao *objeto discursivo*. Nesse momento, já percebe o desenho das FDs que regulam a organização do material. Posteriormente, o analista começa a trabalhar sobre o objeto discursivo buscando perceber a relação que este estabelece com as FIs, chegando ao processo discursivo. Por último, ao ver constituído esse processo o analista pode dispensar o material inicial, porque conheceu o funcionamento do discurso, o qual pode ser generalizado para outros textos.

Enfim, cumpre-nos reiterar que o analista é um intérprete, que não tem a função de atribuir sentido, mas explicitar como um objeto simbólico (um texto) produz sentidos. Essa interpretação regida por condições de produção que apesar

de serem específicas, aparentam ser universais, donde decorre a ilusão de sentido único e verdadeiro. Contudo, não se fala em ocultação, mas apagamento de sentidos (ORLANDI, 2009).

No lugar em que língua e história se relacionam, lugar dos deslizes de sentidos como efeito metafórico, é que se constitui o trabalho ideológico, da interpretação, constituindo-se também os sentidos e os sujeitos (ORLANDI, 2009).

São os conjuntos de noções como a historicidade, os deslizes, a paráfrase e a metáfora que sustentam a análise. E é baseado nessas noções que o dispositivo analítico é construído pelo analista, de modo a deslocar seu olhar para viabilizar-lhe o trabalho com a interpretação, expondo o sujeito à historicidade na sua relação com o simbólico. Para a construção desse dispositivo, deve-se levar em conta, ainda, em suas condições de produção, a questão levantada pelo analista, que orientará o seu trabalho e determinará as características do material que ele submeterá à análise (ORLANDI, 2009).

É preciso que o analista, ao produzir seu dispositivo analítico, considere que o dizer tem relação com o não-dizer. O não-dizer, na visão de Ducrot (1997), se divide em pressuposto (não-dito, mas presente) e subentendido. O primeiro deriva propriamente da instância da linguagem; o segundo, do que se dá em contexto.

Na análise de discurso deve-se considerar que sempre existe no dito um não-dito, ou seja, uma formação discursiva sempre pressupõe outra. Ademais, o que já foi dito, mas foi esquecido, pressupõe uma atualização na formulação do dizer: o interdiscurso determinou o intradiscurso – que é o dizer presentificado, que se sustenta pela memória discursiva (ORLANDI, 2009).

Existe, ainda, na AD, outra maneira de se trabalhar o não-dito. Trata-se do silêncio, que, conforme Orlandi (2002, p. 13, grifo do autor), pode ser visto como “a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”. Este é o silêncio fundador, que indica que o sentido pode ser outro, mas há também outras formas de silêncio, como o silenciamento ou política do silêncio, que pode ser dividido em silêncio constitutivo (quando uma palavra apaga outras), e o silêncio local (que é a censura, o que é proibido dizer em dada conjuntura). Na análise, deve-se observar, portanto, o que

não está sendo ou não pode ser dito. Orlandi (2009) pondera que o analista não deve considerar tudo o que não foi dito, apenas o que é relevante para a sua análise.

O analista, como pondera a autora (2009), precisa reconhecer no texto os indícios dos processos de significação nele inscritos. No entanto, necessita também saber sobre algumas diferenças teórico-metodológicas, que serão descritas a seguir.

Na Análise do Discurso, é fundamental considerar a exterioridade do discurso, que requer conceitos exteriores ao domínio de uma Linguística imanente. Orlandi (1986, p. 110) afirma que a AD “pressupõe a linguística e é pressupondo a linguística que ganha especificidade em relação às metodologias de tratamento da linguagem nas ciências humanas”.

Embora a AD se constitua na relação com a Linguística e se aproxime das Ciências Sociais, faz-se necessário diferenciá-las. Distingue-se da Linguística, porque não trabalha com marcas formais, mas com propriedades discursivas, com as relações língua e historicidade (ORLANDI, 2009). O objeto da Linguística é a língua, considerada autônoma; o objeto da AD é o discurso, que se constitui autônomo apenas em relação ao linguístico, já que deve relacionar-se com a exterioridade e por ser possível encontrar regularidades no discurso ao referi-lo às suas condições de produção (ORLANDI, 1994).

De acordo com Orlandi (2009), a AD diferencia-se também da Análise de Conteúdo, que é instrumento tradicional de análise textual das Ciências Sociais, visto que a compreensão dos sentidos não se dá pelo conteúdo, porém o analista atravessa o texto para atingir a materialidade discursiva, para perceber como os sentidos e os sujeitos nele se constituem. Nessa perspectiva, as Análises Linguística e de Conteúdo trabalham com produtos; já a Análise de Discurso, com processos constitutivos dos sujeitos e dos sentidos.

Portanto, submeter-se-á o material bruto coletado neste trabalho por meio da ficha de identificação, questionário e entrevista ao procedimento analítico da AD, valendo-se das noções trazidas acima, que parecem suficientes para a análise dos discursos de professores referentes à inclusão escolar e à formação continuada diante do paradigma inclusivo.

5 A ANÁLISE DE ALGUNS DISCURSOS DE PROFESSORES DO EMI SOBRE O PARADIGMA INCLUSIVO E A SUA FORMAÇÃO CONTINUADA COM VISTAS À INCLUSÃO ESCOLAR

A produção de identidades e diferenças se dá por meio do discurso que na sua materialidade exerce estreitas relações com o poder e o desejo, pois, não é apenas aquilo que se manifesta, mas que manifesta em si um jogo de interdições que permite a alguns sujeitos e não a outros, dizer certas verdades (VOSS, 2016, p. 55).

Entre os meses de junho e outubro de 2016, fomos a campo aplicar nossos instrumentos de pesquisa mediante o Consentimento dos Gestores e docentes do IFMT *Campus* Barra do Garças- MT.

Iniciamos tratando das materialidades relevantes emergidas da aplicação da ficha de identificação (ANEXO A) e do questionário (ANEXO C). Em seguida, partimos para a análise dos recortes dos materiais, obtidos pela entrevista (ANEXO B), sobre a temática da Formação Continuada para uma educação inclusiva: as concepções dos professores sobre a inclusão escolar, a manifestação de suas frustrações e perspectivas em relação a efetivação tanto da formação, como das práticas propriamente ditas.

Segue, portanto, as análises de discursos de alguns docentes do Ensino Médio Integrado (EMI), iniciando com a identificação dos sujeitos da pesquisa.

5.1 Sobre a identidade dos sujeitos

Os sujeitos da presente pesquisa foram descritos por meio de uma ficha de identificação. Conforme esse instrumento, dez professores participaram da pesquisa: 06 (seis) deles eram docentes de disciplinas técnicas e 04 (quatro) do núcleo comum. Compuseram os grupos o mesmo número de homens e de mulheres.

Nas disciplinas técnicas, quanto à formação inicial, tem-se: 01 (um) docente com licenciatura, 02 (dois) tecnólogos, 03 (três) bacharéis; já nas disciplinas do núcleo comum, todos os 04 (quatro) possuem licenciatura. Apenas dois entre os dez participantes fizeram sua graduação no Estado de Mato Grosso.

Quadro 7 – Formação Inicial dos professores

Currículo EMI	Base Comum			Disciplinas Técnicas		
	Licenciado	Bacharel	Tecnólogo	Licenciado	Bacharel	Tecnólogo
Formação Inicial						
Nº docentes	04	-	-	01	03	02

Fonte: Da autora (2017).

Em relação aos anos em que os docentes participantes concluíram suas graduações, compreendem o período de 1999 a 2009, assim dispostos: 1999 (P09); 2000 (P02); 2003 (P08); 2004 (P10); 2005 (P05); 2006 (P07); 2007 (P01); 2008 (P03 e P06); 2009 (P04). Pode-se observar que os professores se graduaram há pelo menos 07 (sete) anos⁹, dado este que, relacionado a outros observados e analisados ao longo da pesquisa, reforçou a necessidade de formações continuadas para esses professores, coerentes com as demandas atuais por inclusão de alunos na escola regular. Com a finalidade de promover estudos e reflexões sobre as práticas docentes, essas formações tem o condão de propiciar-lhes condições para o adequado atendimento às diversas necessidades educacionais dos alunos.

Quadro 8 – Conclusão da Formação Inicial

Currículo EMI	Término da Graduação								
	1999	2000	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Formação Inicial									
Quantidade	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Identificação	P09	P02	P08	P10	P05	P07	P01	P03; P06	P04

Fonte: Da autora (2017).

⁹ Em relação a 2016, ano de aplicação da pesquisa. Dado relevante porque trata-se de um longo interstício se considerarmos as constantes mudanças que se operam no plano das realidades dos alunos que chegam às escolas.

Quanto à faixa etária dos docentes, 09 (nove) estão compreendidos no grupo de 30 (trinta) a 40 (quarenta) anos, e apenas 1 (um) tem entre 25 (vinte e cinco) e 29 (vinte e nove) anos. Pode-se entender que se trata de sujeitos relativamente jovens, que já possuem uma considerável experiência, mas que buscam uma ascensão profissional. Informações referentes a isso podem ser identificadas com a resposta da próxima questão. São professores que buscaram e continuam buscando formação para a atuação em sala de aula e reconhecimento profissional.

Quadro 9 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa

Faixa etária dos professores	
Entre 30 e 40 anos	Entre 25 e 29 anos
09 docentes	01 docente

Fonte: Da autora (2017).

Quanto aos cursos de pós-graduação, 07 (sete) possuem Mestrado, 02 (dois), especialização e 01 (um) está cursando Mestrado. Um desses mestrados é na área da Educação, os demais nas áreas específicas de formação dos docentes, as especializações também voltadas às respectivas formações iniciais dos professores.

Quadro 10 – Pós-graduação

Pós Graduação	Formação dos professores – pós graduação			
Titulação	Mestrado	Mestrado em curso	Especialista	Observações:
Quantidade	07	01	02	No ano de 2017, um dos especialistas iniciou um mestrado em sua área de formação. Um dos mestres ingressou no doutorado em sua respectiva área.

Fonte: Da autora (2017).

Os professores têm entre 04 e 16 anos de magistério: 01 (um) deles tem 04 anos de magistério; 03 (três) possuem 05 anos; 01 (um), 07 anos; 02 (dois), 09 (nove) anos; 01 (um), 10 (dez anos); 01 (um), 14 (quatorze) anos; e 01 (um), 16 (dezesseis) anos em sala de aula. Já quanto ao magistério na educação profissional, o tempo varia de 03 (três) a 09 (nove) anos. Esse tempo na educação profissional coincide com o magistério no IFMT em 07 (sete) fichas de identificação, e apenas 03 (três) têm experiência com a educação profissional anterior ao ingresso no IFMT. Vale observar também que para dois docentes o ingresso nesse Instituto constituiu-se a primeira experiência no magistério.

Quadro 11 – Tempo de Magistério

	Tempo de Magistério						
Anos	04	05	07	09	10	14	16
Quantidade de professores	01	03	01	02	01	01	01

Fonte: Da autora (2017).

Outro dado importante para análise é a quantidade de horas em sala de aula. Cinco professores cumprem 12 (doze) horas em sala de aula; 02 (dois) docentes possuem uma carga horária de 13 (treze) horas; 01 (um), com 16 (dezesesseis) horas; 01 (um), com 19 (dezenove) horas; e 01(um) docente com 20 (vinte) horas. Contudo, conforme pode ser identificado no questionário, que será abordado a seguir, a maioria desses docentes atua em outras atividades além da docência.

Quadro 12 – Carga Horária Sala de Aula

	Carga Horária em Sala				
Horas	12h.	13h.	16h.	19h.	20h.
Quantidade de professores	05	02	01	01	01

Fonte: Da autora (2017).

Quanto ao número de disciplinas que eles atualmente (2016) lecionam nesses cursos, 03 (três) professores são titulares de apenas 01 (uma) disciplina cada um: 02 (dois) lecionam disciplina do núcleo comum do currículo e 01 (um) leciona uma disciplina técnica (formação profissional). Os outros 07 (sete) professores lecionam mais de uma disciplina, sendo esse grupo composto por 02 (dois) professores que ministram disciplinas do núcleo comum e 05 (cinco) docentes que atuam em disciplinas técnicas. Entre esses 07 (sete) docentes, tem-se o seguinte: 02 (dois) professores são titulares de 02 disciplinas cada um; 01 (um) leciona 03 (três); 02 (dois) ministram 04 (quatro) e os outros 02 (dois) atuam em 05 (cinco) disciplinas diferentes associadas à sua área de formação.

Quadro 13 – Número de Disciplinas

Número de disciplinas	1		2		3		4		5	
Quantidade de professores	03		02		01		02		02	
Núcleo Comum (NC)/ Disciplinas Técnicas (DT)	NC	DT								
Número de docentes	2	1	2	-	-	1	-	2	-	2

Fonte: Da autora (2017).

Em suma, essa ficha serviu para fornecer materialidades relevantes para a nossa análise, no tocante aos lugares de onde falam os sujeitos entrevistados e sob

quais condições reproduzem ‘seus’ discursos.

5.2 Sobre o questionário: o percurso formativo e o fazer docente

O questionário (APÊNDICE C) aplicado aos docentes entrevistados tinha por objetivo trazer em materiais objetivos informações como o número de atividades de formação continuada das quais os docentes tinham participado ao longo de sua atuação no Ensino Médio Integrado (EMI), se foram promovidas pelo IFMT, quais foram relevantes para a sua atuação em sala de aula, se participaram de outros cursos em espaços que não o IFMT e quais, se possuem atribuições além da docência no Instituto, se há disponibilidade para participar de cursos de formação continuada, com que periodicidade tais cursos poderiam ser propostos e se poderiam ser ofertados na modalidade de Educação a Distância¹⁰.

Quanto à primeira pergunta, que questiona quantas atividades de formação continuada de professores relacionadas à educação inclusiva o docente participou ao longo do tempo em que atuou no EMI, foram obtidas as seguintes respostas: 01 (um) docente disse que participa anualmente; 04 (quatro) afirmaram ter participado de uma atividade e 05 (cinco) disseram não terem participado nesse período. Aqueles que responderam ter participado de pelo menos uma atividade de formação deveriam responder também se foram ofertadas pelo IFMT e quais foram relevantes para sua atuação em sala de aula. Quatro professores disseram que foi propiciado pelo IFMT e 01 (um) disse ter buscado essa atividade fora do IFMT; 03 (três) docentes manifestaram ter sido relevante uma palestra sobre TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade -, e 01 (um) professor se referiu à semana pedagógica.

¹⁰ A questão da formação continuada na modalidade EaD foi levantada mediante a repetição do enunciado “professor não tem tempo”. O tempo aqui se limita ao expediente escolar, às 40 horas semanais, em que o docente se dedica ao ensino, à pesquisa e à extensão, além de outras atividades. Ademais, os tempos de muitos docentes não coincidem. A questão surgiu a partir da sugestão de um docente em um dos encontros que tivemos no decorrer dessa pesquisa.

Quadro 14 – Formação Continuada em Educação Inclusiva

Formação Continuada em Educação Inclusiva			
Participaram depois do ingresso do <i>Campus</i>?	SIM		NÃO
Nº de docentes	05		05
Ofertadas pelo IFMT	SIM		NÃO
	04		01
Atividade relevante	Palestra TDAH	Semana pedagógica	
	03	01	

Fonte: Da autora (2017).

Quando se tratou de formação continuada em educação ou em suas áreas específicas e em outros espaços, oito professores afirmaram ter participado de cursos de formação continuada em universidades, faculdades ou centros de formação. Essas formações continuadas eram concernentes à área da educação em geral, com foco na prática docente, mas não abordavam especificamente a educação inclusiva.

Sobre o exercício de atividades além da docência, apenas dois disseram não ter ocupação além da atuação em sala de aula. Quanto aos demais: 04 (quatro) coordenam projeto de pesquisa e uma delas, além do projeto, coordena um setor no IFMT; os outros 04 (quatro) exercem coordenações de cursos, são membros de comissões permanentes, um destes assume, eventualmente, cargo de direção.

Quadro 15 – Atividades exercidas além da docência

Atividades que os Professores Exercem Além da Docência			
Exercem outras atividades no <i>Campus</i>?	SIM		NÃO
Nº de docentes	08		02
Atividade	Coordenação Projeto de Pesquisa	Coordenação de curso, direção, comissão permanente	-
Nº de docente	04	04	

Fonte: Da autora (2017).

Indagados sobre a disponibilidade e o interesse em participarem de cursos de formação continuada para auxiliá-los na atuação com a educação inclusiva, 09 (nove) professores responderam afirmativamente e 01 (um) deles disse que talvez, porque teria interesse, mas no momento faltava-lhe tempo¹¹ (P01). Os que afirmaram ter interesse e disponibilidade disseram também que cursos assim são

¹¹ A falta de tempo, apesar de ter sido alegada por um único professor no questionário, nas entrevistas foi um elemento bastante suscitado nos discursos dos professores.

importantes porque permitem o “*aprimoramento*” (P02), são “*necessários para a qualidade da prática docente*” (P06), “*auxiliam o professor a lidar com a diversidade em sala de aula*” (P07), possibilitam o “*esclarecimento de dúvidas sobre ações*” (P08), porque não se sentem em “*condições de atender estudantes em condições de atendimento especial*” (P04), “*para atender melhor alunos com necessidades especiais*” (P10), “*porque são importantes para estimular o desenvolvimento de atividades acessíveis*” (P03) e devido “*às novas perspectivas de formação e o papel do docente de facilitador*” (P09).

Quadro 16 – Disponibilidade/interesse em formação continuada para a inclusão

Disponibilidade e Interesse em formação continuada para atuarem inclusiva			
Disponibilidade e interesse	SIM		TALVEZ
Nº Docentes	09		01
Justificativa	Aprimoramento, necessidade, auxílio ao professor, esclarecimento de dúvidas, atendimento especial, estimular desenvolvimento docente; novas perspectivas de formação.		Falta tempo.
Periodicidade desejável dos encontros	Quinzenalmente	Semanalmente	02 vezes por semana
Nº de docentes	05	04	01

Fonte: Da autora (2017).

Quanto à periodicidade dos cursos a serem ofertados, os docentes deram as seguintes respostas e nas respectivas proporções: 05 (cinco) professores disseram que um curso de formação continuada deveria acontecer quinzenalmente; 04 (quatro) manifestaram que esse curso deve ocorrer com periodicidade semanal; e 01 (um) afirmou que deveriam acontecer encontros desses cursos duas vezes por semana.

Como respostas à última questão, que versava sobre a possibilidade de a formação continuada ser ofertada na modalidade Educação a Distância - EAD, 07 (sete) afirmaram ser possível e 03 (três) ponderaram que talvez pudesse ocorrer por essa modalidade. No entendimento dos professores que deram essa última resposta, é possível ofertá-la na modalidade EAD, “*se for com um grupo comprometido*” (P02) e “*desde que tenha alguns módulos ou aulas presenciais*” (P10). Esses discursos de que deve haver cautela ao oferecer a formação nessa modalidade perpassam, inclusive, as sequências discursivas dos professores que

afirmaram ser possível ofertá-la desse modo. Para o êxito do curso na modalidade EaD foram colocadas as seguintes condições: “se o professor tiver dedicação e tutores para auxiliar é possível sim” (P01); “sim, caso haja apoio presencial com determinada periodicidade”, “porém alguns encontros poderiam ser presenciais” (P09). P07 pondera que “essa modalidade oferece liberdade e autonomia ao participante, embora exija disciplina”, em outras palavras, admite que o docente pode fazer os seus horários e decidir como estudar/ler, mas exige uma disciplina, pois requer que o próprio professor se dedique ao estudo. Apenas uma das respostas afirmativas ressalta unicamente a vantagem dessa possibilidade de oferta do curso: “na modalidade a distância teríamos melhor flexibilidade de horários” (P06).

Quadro 17 – Formação continuada na modalidade EaD

Formação continuada na modalidade EaD		
Possibilidade	SIM	TALVEZ
Nº Docentes	07	03
Justificativa	Pontos positivos: Melhor flexibilidade de horários; Liberdade e autonomia. Se houver: professor dedicado e auxiliares; apoio presencial; disciplina.	Se tiver: Um grupo comprometido; Alguns módulos presenciais.

Fonte: Da autora (2017).

Por esse primeiro contato com o material de análise, ainda tratando a superfície linguística, entende-se que os docentes possuem pouca ou nenhuma formação sobre educação inclusiva, sendo possível perceber, pelos discursos, que o *Campus* promove escassos momentos de formação continuada aos seus professores, que, em sua maioria, se referiram a apenas uma palestra; um professor apenas se referiu à semana pedagógica. No geral, eles manifestam interesse em participar de formações para melhorar suas práticas em sala de aula, tendo em vista o paradigma inclusivo. Na visão desses docentes, essas formações até poderiam ser ofertadas a distância, com algumas condições, como o comprometimento dos professores, o auxílio de tutores e ainda a necessidade de momentos presenciais periódicos.

5.3 A análise de discursos de alguns docentes do EMI: discursos sobre a formação e as práticas inclusivas no *Campus*

Os materiais analisados doravante decorreram da entrevista, composta por 17 (dezesete) perguntas semiestruturadas (APÊNDICE B), algumas delas contemplando desdobramentos. A sua elaboração partiu de nosso interesse de análise, com fulcro nos objetivos da pesquisa.

Reiteramos que esses instrumentos foram aplicados aos 10 (dez) professores participantes da pesquisa, escolhidos conforme critérios dispostos no item no mesmo dia em que responderam à ficha de identificação e ao questionário.

5.3.1 Os sentidos sobre a Educação Inclusiva (EI)

A primeira questão colocada dizia respeito às concepções dos docentes sobre a educação inclusiva (EI). Em resposta, algumas *sequências discursivas* dos professores são dignas de destaque, como a que segue:

Educação inclusiva no meu ponto de vista, o próprio nome já diz, inclusiva, ela inclui, né?! Quando você tem uma educação inclusiva você não passa a eliminar, você passa a trazer mais gente independente (sic) da cor da pele, da educação sexual... se é proveniente da escola pública ou particular você vê a inclusão por si só já é abrir a oportunidade para todos (P02, grifos nossos).

Percebemos nessa sequência que P02 assume uma função (forma/posição-sujeito) de autor marcado pela expressão “no meu ponto de vista”. Nesse momento, há um apagamento da memória discursiva, assim como uma automatização dos sentidos. Chamamos a atenção para a expressão “o próprio nome já diz” e “a inclusão por si só já é abrir oportunidade para todos”. Por isso, podemos inferir uma ilusão de evidência de sentido que se opera no plano do esquecimento nº 1, e em que se dá o apagamento do sujeito histórico e ideológico (ORLANDI, 2007). A autora diz ainda:

[...] não podemos ter certeza de como as pessoas estão significando/interpretando as palavras que supomos serem as mesmas para todos. Porque não temos o controle sobre o modo como a ideologia funciona, constituindo o indivíduo em sujeito, nem como os sentidos fazem sentido para os sujeitos. Não sabemos como os sentidos se constituem em nós mesmos. Nossa memória discursiva é constituída pelo esquecimento (ORLANDI, 2007, 298-299).

Arrazoamos com fulcro em Pêcheux (1995) que as palavras e expressões não possuem um sentido estável, embora retomem os de outros discursos. Há mudanças semânticas de acordo com as posições que assumem os que as empregam, isto é, adquirem efeitos de sentido em relação às formações ideológicas em que se inscrevem os sujeitos. Portanto, não há de se falar que um sentido de um vocábulo ou termo exista em si mesmo.

Ao dizer “ você não passa a eliminar, você passa a trazer mais gente”, P02 reproduz um discurso possível sobre a educação escolar, em outras condições de produção, ao negar a eliminação: a de que a exclusão era uma característica do ensino regular. Selecionar estudantes conforme critérios rígidos é uma das marcas do ensino tradicional, sob a concepção bancária (FREIRE, 2005), segundo a qual um aluno não estava apto ao ensino regular, se ficasse aquém do que era considerado um desempenho normal. A média (nota intermediária) constituía a linha tênue que separava os que estavam dentro e os que eram descartados ambiente escolar.

Nesse contexto, a escola servia a determinados fins, que admitiam discursos favoráveis ao nivelamento, ao controle do tempo, do espaço, dos corpos. Mensurar desempenhos não conflitava com os propósitos do Estado; portanto, algumas palavras e expressões hoje descabidas, eram utilizadas sem nenhum pudor. Percebe-se no discurso de P02, que se interdita o sentido que remete à exclusão escolar, porque são outras as condições de produção¹² em que o sujeito-autor se inscreve e a(s) FD(s) com a (s) qual (is) se identifica. Tomando como exemplo a sequência analisada, intuímos que no momento de produção do enunciado é proibido se falar em eliminar alunos, ao contrário, deve-se “trazer mais gente”. É o que Orlandi (2002, p.107), chama de censura, definida como “a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas [...]”, ou seja, “[...] impede-se que o sujeito, na relação com o dizível, se identifique com certas regiões do dizer pelas quais ele se representa como (socialmente) responsável, como autor” (ORLANDI, 2002, p. 107).

Considerando o campo das palavras, expressões e conceitos ora permitidos,

¹² Condições de produção, nas palavras de Brandão (2004, p. 105) “constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente”.

destacamos a sequência discursiva enunciada por P03 em que se atualiza a noção de inclusão: “Na *minha opinião*, educação inclusiva seria uma educação de *acesso universal*, em que o [termo] inclusiva estaria significando *não apenas* inclusão do deficiente, mas sim a *universalização do ensino*” (grifos nossos). Da mesma forma que na sequência anterior, é possível identificar a função autor no início do recorte, no plano intradiscursivo, trazendo um amplo sentido para a inclusão, coerente com as condições de produção em que o sujeito se encontra. Contempla esse sentido não apenas a inclusão das pessoas com deficiência, mas de todos os indivíduos, vez que se universaliza o acesso. Ao negá-lo, o sujeito traz outro ponto de vista ao enunciado: o de que, em outras condições de produção, a inclusão contemplava apenas as pessoas com deficiência. Com arrimo em Maingueneau (1993):

[...] a enunciação da maior parte dos enunciados negativos é analisável como encenação do choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois ‘enunciadores’ diferentes: o primeiro personagem assume o ponto de vista rejeitado e o segundo, a rejeição do ponto de vista (MAINGUENEAU, 1993, p. 80, grifo do autor).

Assim, constituindo-se uma negação polêmica, “[...] mantém necessariamente uma relação de contradição com o enunciado que refuta” (MAINGUENEAU, 1993, p. 82). O autor assevera, ainda, que o que se refuta é o que foi construído no interior do próprio enunciado em que se opera a negativa. Indursky (1997) corrobora com tal argumento ao asseverar que “a negação é um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos, podendo indicar a existência de operações diversas no interior do discurso em análise. Em suma, essa construção evidencia a presença do discurso-outro” (INDURSKY, 1997, p. 213).

Chamamos a atenção para o fato de tanto a sequência discursiva de P01 como a de P02 remeterem, respectivamente, à abertura de “uma oportunidade para todos” e “universalização de acesso”. Os docentes reproduzem sentidos constantes em alguns dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), a Convenção de Guatemala (1999), recepcionada por meio da aprovação do Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), e outras normas. Destacamos, respectivamente, sequências dos referidos dispositivos, que se referem à temática:

Artigo 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...] (BRASIL, CF, 1988).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, CF, 1988).

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996).

[...]

XII - consideração com a diversidade étnico-racial [Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013] (BRASIL, 2013).

Artigo II - Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade (BRASIL, 2001).

A Formação Ideológica (FI) a que se *sujeitam* a FD em que se inscrevem os sequências discursivas de P01 e P03 se referem ao imperativo do Sujeito *Estado Democrático de Direito*. Sob o império das normas que regulam suas práticas discursivas, os sujeitos reproduzem os sentidos autorizados e/ou impostos pelos dispositivos do ordenamento jurídico pátrio. Portanto, arrazoam, por exemplo, que incluir é trazer “mais gente”, independentemente de quem seja, garantindo “acesso universal” em observância ao princípio da educação como “direito de todos” (BRASIL, 1988). Assim, os sujeitos enunciadores somente são autores quando formulam seus enunciados sobre a inclusão, assim como os sujeitos legisladores só o são quando elaboram os textos das leis. No plano interdiscursivo eles apenas reproduzem o *já-dito*, pois “os sentidos preexistem aos sujeitos” (ORLANDI, 2009).

Salientamos que o *princípio da igualdade*¹³, constante na Constituição Federal (BRASIL, 1988), encontra reverberação em algumas das sequências discursivas dos docentes, dentre as quais ressaltamos a manifestação de P05:

Primeiramente, eu tenho uma certa dificuldade de definir. Mas eu acredito que é uma educação onde todos podem participar independente de sua forma física e de suas condições financeiras (P01).

Eu vejo como uma, uma tentativa de fazer com que todos os alunos participem e compreendam o que a gente fala, alunos com alguma deficiência ou, mas de forma geral que todos eles consigam acompanhar a abordagem do conteúdo de maneira proveitosa (P05).

Notamos um apagamento do “já-dito”, que é necessário para se fazer autor, nas expressões “eu vejo”, e o chamamento do outro para o discurso, reconhecendo-se um ser social no trecho “a gente fala”. O esquecimento é fundamental para a

¹³ A igualdade, nesse contexto, tem caráter apenas formal, isto é, aquela “em que o Estado, ou mesmo o Legislativo, na elaboração de leis, não levaria em consideração as distinções que existem entre os diferentes grupos que vivem em sociedade” (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2011, 112).

autoria, sendo esta a instância mais afetada pela imposição de uma maneira de dizer institucionalizada; na função enunciativa de autor o indivíduo se submete mais ao controle social (ORLANDI, 2012).

Retomamos aqui o manifesto “ensino universalizante” ou “acesso universal” presente na sequência de P03 e parafraseada em outras. Seu sujeito-autor os produziu, no plano intradiscursivo, sob a égide de uma Formação Discursiva (FD) dominante, submetida a uma determinada Formação Ideológica (FI). Isto é, reproduziu um discurso submisso à lógica da sociedade capitalista, cujos sentidos se referem à necessidade de uma “escola democrática” no atual contexto social. Contudo, como arrazoou Orlandi (2012, p. 47):

[...] Quando surge o projeto de uma escola democrática no interior da sociedade capitalista, devemos procurar determinar o que essa escola reinstala como diferença, uma vez que educação é uma educação de classe. Por isso, a afirmação de que é preciso se apossar da totalidade do conhecimento da classe dominante para que haja transformação social. [...] Esse acesso, segundo o que penso, não é nem necessário, nem suficiente para uma transformação que não tenha direção dada pela classe dominante.

Conforme a visão dessa autora, as relações sociais não seriam transformadas em razão do acesso ao instrumento em si, mas de como se apropriaria desse instrumento (conhecimento). É nisso que estão atestadas as marcas de quem dele se apropriou. (ORLANDI, 2012). Aparentemente se inclui, mas é preciso questionar o tipo de inclusão do qual se fala. Dependendo de seu sentido, pode-se pretender apenas o controle dos “diferentes”, continuando sua exclusão, agora no interior da escola.

Ao discurso de escola democrática se vincula a noção de inclusão, termo que apesar de o discurso oficial considerar evidente, não possui tal característica. Trazemos à baila a “dificuldade de definir” o que seja inclusão enunciada por P01. Apesar de ser incômoda para o sujeito-autor, de quem se cobra sentidos transparentes, percebemos essa insegurança, a partir da posição de sujeito discursivo, que é incompleto, que não pode expressar certeza diante de um conceito de tamanha amplitude. Salientamos que a AD não pretende encontrar os “verdadeiros” sentidos, sequer o que se quis dizer. Contudo, percebemos a necessidade imposta ao autor de ter uma linguagem transparente, precisa e unívoca (ORLANDI, 2009).

Vale lembrar o que ponderamos em nosso referencial teórico: as próprias leis e diretrizes sobre a inclusão, às vezes, ocasionam essa insegurança, vez que em regra os educadores que trabalham cotidianamente na escola não participam de suas discussões. Ademais, sob o pretexto de existirem fissuras na governabilidade e na economia do país, a ampliação ou efetivação de políticas públicas de inclusão e de formação continuada de professores podem se tornar incertas¹⁴.

Malgrado tenha sido difícil para P01 estabelecer um conceito para a inclusão, a professora considerou-a uma forma de todos participarem, reproduzindo um discurso oficial e jurídico, mas dividiu-se no enunciado ao restringi-lo às pessoas com condições físicas e econômicas. A partir desses efeitos de sentido, podemos perceber a existência de Formações Discursivas opostas, guardando relação com discursos que assinalam as fronteiras entre os domínios de saber pertencentes a cada Formação Discursiva em questão (COURTINE, 2008).

Pressupomos que, ao definir a inclusão como tentativa de que “*todos os alunos participem e compreendam o que a gente fala*, alunos com alguma deficiência [...] [*que*] consigam acompanhar a abordagem do conteúdo de maneira proveitosa”, P05 tenha se inscrito em uma Formação Discursiva (FD) coerente com o *paradigma da integração*. Na sequência que define a inclusão como uma tentativa de que todos os alunos participem e consigam acompanhar o conteúdo, identifica-se uma posição-sujeito que, ao mesmo tempo que pretende incluir as “diferenças”, se preocupa com a manutenção de um ritmo homogêneo ou estável de suas aulas. Para tanto, os alunos “em inclusão” precisam seguir o compasso da “normalidade”.

P06 assinala que a educação inclusiva volta-se aos discentes que “possuem *alguma dificuldade, auditiva, visual*” (P06, grifo nosso). Também consegue entendê-la, como a voltada para “a situação de *alunos com vulnerabilidade social*, ou seja, alunos que tenham dificuldade financeira pra se manter dentro da escola, [*que acha*] que poderia se encaixar dentro desse contexto” (P06, grifo nosso).

Percebemos que, embora o rol de dificuldades seja exemplificativo, a docente

¹⁴ OBSERVATÓRIO do Terceiro Setor. Rádio USP. Políticas Públicas no Brasil. Entrevista com Maria Paula Dallari Bucci, professora de Direito da USP, 20 de ago. 2017. A importância de reivindicar direitos sociais básicos, mesmo em tempos de crise econômica. Disponível em: <<http://observatorio3setor.org.br/media-center/radio-usp/politicas-publicas-no-brasil/>>. Acesso em: 11 set. 2017.

deu destaque para deficiências físicas e para a hipossuficiência financeira. Ademais, ponderou ser fundamental zelar pela permanência do aluno, ao dizer que deve-se “dar suporte para que o aluno se mantenha na escola” (P06).

Identificamos, na manifestação discursiva de P07, a ampliação dos efeitos de sentido sobre a educação inclusiva: aquela “que permite trabalhar com as diversidades em sala de aula. Saber trabalhar e... superar os desafios” (P07, grifos nossos). O termo diversidade e as expressões saber trabalhar e superar desafios, nessas condições de produção, podem significar, respectivamente, a “copresença” de uma multiplicidade de sujeitos e a habilidade em administrar as diferenças no ambiente escolar conjugada com a busca por suplantar os desafios da inclusão. A manifestação de P07 possibilita-nos entender que ele tem consciência de que incluir consiste em uma árdua tarefa.

Sobre essa complexidade, Lago e Strieder (2015, s/p) assim se posicionam:

Diante dessa ainda distante realização efetiva da Educação Inclusiva, entendemos que a mesma, num exigente contexto de reconhecimento do diferente, sintoniza com a complexidade. E esta [...] implica um processo de conhecimento que envolve as relações construídas em coletivos de individualidades, em contextos como se estivessem imbricados formando uma malha, um algo tecido junto e, no qual cada pessoa, cada manifestação cultural e cada conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras.

Como já mencionamos o termo inclusão é polissêmico e, em dadas conjunturas, algumas palavras gramaticalmente consideradas sinônimas assumem no plano discursivo sentidos antagônicos. É o caso do vocábulo *integração*, presente na prática discursiva de P08, que define a inclusão como “a *integração de diferentes grupos*, que tenham algumas necessidades especiais. *Sempre* essa educação inclusiva começa em casa, com a família” E reitera: “Então quando [se] fala em educação inclusiva [está vinculada à] questão da *integração* de pessoas que necessitam de necessidades especiais” (P08).

O docente estabelece uma relação de sinonímia entre as palavras *integração* e *inclusão*. Com fulcro em Mantoan (2006), *integração* corresponde a um paradigma de ensino, o qual, conquanto admita a inserção dos alunos com necessidades educacionais específicas prescinde de verificação de suas limitações, porque é ele quem tem de se adaptar aos “ritos” da escola. Já os efeitos de sentido da *inclusão* escolar consistem no entendimento de que é a instituição que deve atender às

peculiares desses discentes. À luz de Orlandi (2012, p. 27), “a sedimentação de processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial, literal”. O sentido oficial é o que estabelece o paradigma de integração, ao considerar que o aluno que pretende ser integrado deve se esforçar para alcançar a compreensão dos conteúdos reproduzidos na escola, menosprezando suas vozes, “seus” sentidos.

Cumpre-nos assinalar a definição de EI enunciada por P09:

[...] é uma forma de educar... de modo que se reconheça aí as dificuldades dos alunos...e [...] também as competências e habilidades que ele possui. Quando você tenta contextualizar essa palavra incluir, quer dizer, tentar trazer pra (sic) próximo aqueles que de alguma forma têm interesse por algo (P09, grifos nossos).

Nesse recorte podemos interpretar que a EI como espaço onde se identifica o que os alunos sabem e o que não sabem fazer, e, a partir disso, o docente tenta aproximar os que se interessam por **algo**. Do termo em destaque, apesar de, em nossa opinião, ser bastante vago, inferimos como um componente inscrito na área do conhecimento do entrevistado. Em nossa análise, o “tentar trazer pra (sic) próximo” pode consistir em intenções docentes de atrair por meio de estratégias de ensino e de aprendizagem, os interessados em dada atividade.

Mister se faz ressaltar a expressão “quer dizer”, que se refere à ilusão de autoria do sujeito, que sente a necessidade de firmar a evidência de seu discurso. A partir da marca discursiva se “pretende” garantir que o interlocutor entenda a sua produção intradiscursiva, o que de “fato” quis dizer. Reiteramos que não é o que a AD pretende, descobrir o que alguém disse, o significado verdadeiro. Ao contrário refuta a persecução da verdade absoluta, pois trabalha com efeitos de sentido de acordo com as condições de produção dos discursos (ORLANDI, 2009).

Outra sequência a ser destacada é a de P10 que manifesta ser a EI uma:

[...] tentativa de oportunizar aos alunos com necessidades especiais o acesso ao conhecimento tendo um tratamento adequado, diferenciado pra isso e que, ao mesmo tempo, possibilite a esse aluno o convívio social com colegas que não têm as mesmas necessidades (P10, grifos nossos).

As palavras *tentativa* e *oportunidade* (e variantes) são reiteradas em grande parte das sequências discursivas ora transcritas. Interpretamos que a inclusão tem

sido alvo de experiências, de tentativas e não há garantias de que os alunos sejam incluídos, visto que se trata de um trabalho complexo, que prescinde de um empenho coletivo e de políticas de formação continuada.

Como motes para a próxima seção, apresentamos o recorte que acabamos de analisar e a definição de P01 sobre a Educação Inclusiva, a saber: “[...] é quando você dá... oportunidade, abertura, para que pessoas que *não têm condições normais* como as outras também usufruam ou tenham acesso ao tipo de educação que é oferecido na instituição” (P04, grifos nossos).

A seguir, dedicaremos atenção aos discursos relacionados às expressões “[dar] oportunidade [a quem] *não tem condições normais*” e “[dar] um tratamento adequado, *diferenciado*”. Eis nossos pontos de partida e de chegada no item seguinte.

5.3.2 A “normalidade” e o tratamento diferenciado nos discursos docentes

Retomamos a ponta do “novelo” que pretendemos desemaranhar: o discurso de que se “inclui” quem não tem “condições normais” como as têm outros. Por essa ideia, entendemos que na sala de aula existem dois grupos: os “normais” e os “anormais”. O segundo grupo diz respeito aos que necessitam ser atendidos de modo diferenciado e que estão referidos em alguns discursos que transcrevemos e analisamos na seção anterior.

Problematizamos, entretanto, os discursos reproduzidos por sujeitos dispersos, unos apenas no plano da enunciação (intradiscurso). O dito, mesmo que marcadamente contemple o discurso do outro para refutá-lo, se inscreve em FD(s) e em uma FI, portanto o que se percebe é que o sujeito falante pode reverberar discursos que se inscrevem ao mesmo tempo em uma formação discursiva inclusiva e em outra excludente.

A título de exemplo, recorremos a este recorte do discurso de P02: “[...] *claro* que uma pessoa com uma necessidade especial [...] não pode ser avaliada que nem um *aluno normal* que não tem *problema nenhum*” (grifos nossos). O primeiro realce configura um efeito de evidência: “Claro” se associa à ilusão de que a linguagem

seja transparente, que existe apenas essa forma de dizer. Como sujeito histórico e ideológico, fazendo-se autor apaga a memória. Há um esquecimento (necessário) de que aquilo já foi dito em outras condições de produção. Assim, há um *já-dito* que na *paráfrase* amplia ou constitui outros efeitos de sentido.

Pensando na heterogeneidade do discurso, para a expressão *aluno normal* existe uma memória, um interdiscursivo. Neste plano o sujeito deixa de ser autor do dizer, pois se sujeita a uma FI. Há outros discursos anteriores a este, que até a pouco tempo constituiu um pensamento dominante: o da anormalidade e de aluno ideal. Contudo, não há discursos puros, estáveis; na perspectiva discursiva, o sujeito se dispersa nos textos, não fala apenas de uma posição. Quanto às contradições da subjetividade na AD, respaldamo-nos em Brandão¹⁵ (2004) que considera o sujeito discursivo:

[...] nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, movendo-se entre o espaço discursivo *do Um* e *do Outro*; entre a “incompletude” e o desejo de ser completo”, entre a dispersão do sujeito e a vocação totalizante do locutor em busca da unidade e coerência textuais; entre o caráter polifônico da linguagem e a estratégia monofonizante de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, origem dos sentidos (BRANDÃO, 2004, p. 85).

Após manifestar o seu esforço de incluir, por exemplo, utilizando-se de avaliação diferenciada no modo de aplicação ao aluno em “inclusão”, P02 afirma que: este não pode ser avaliado como um aluno que não tem “problema nenhum”. Nesse recorte discursivo, o professor desloca-se para uma posição-sujeito que categoriza os educandos como indivíduos “com” ou “sem” problemas.

Em outro trecho, P02 expõe que:

[...] *na avaliação, até pra não gerar uma discriminação, eu faço uma avaliação normal do aluno que tem alguma dificuldade, só que no momento que eu entrego essa avaliação eu sento com ele, converso e aí eu tento trabalhar isso em horas fora do horário normal de aula, em períodos extraclasse.*

Identificamos haver uma vontade de incluir o aluno, de não discriminá-lo, no entanto, percebemos uma insegurança do docente quanto ao que está fazendo,

¹⁵ À luz de Brandão (2004), locutor “é aquele que se representa no discurso”; enunciador, “a perspectiva que esse eu constrói” e; autor é, dentre as instâncias enunciativas, a mais determinada pela exterioridade, isto é, pelo contexto sócio histórico e a quem mais se exige coerência, não-contradição, responsabilidade. Sobre polifonia, a autora retoma a teoria de Bakhtin (1929), segundo a qual num mesmo enunciado é possível identificar mais de uma voz, opondo-se a monofonia, em que se nega a voz do outro.

como ele mesmo pondera. Digna de nota é a reiteração de palavras e expressões cujos sentidos parecem remeter ao paradigma da normalidade: o aluno “normal” recebe uma avaliação “normal”, no horário “normal”; o outro, recebe uma avaliação “normal”, mas há um auxílio docente, todavia fora do horário convencional¹⁶.

Nas palavras de Moura (2010, p. 23), é sob o discurso das anormalidades que é criada e reforçada a noção de normalização. Compreende que:

As crises constantes da educação e os subsequentes discursos sobre o fracasso da escola são resultado dessa estratégia de poder que exclui para incluir e inclui excluindo. Não existe, em verdade, uma posição de exterioridade em relação ao processo. A posição marginal também se encontra inserida no processo de gestão da sociedade, fenômeno que Foucault denuncia quando analisa a questão da norma e da lei.

Outros recortes discursivos reproduzem essa ideia de “inclusão” que paradoxalmente promove exclusão. P03 diz que a falta de capacitação para docentes e equipes corrobora com a marginalização dos alunos, muitas vezes sob a égide de um discurso “inclusivo”. Afirma que: “se tivesse uma equipe pedagógica preparada, estrutura básica adequada [ocorreria a inclusão] e caso contrário a gente estaria excluindo o aluno na verdade” (P03).

Já P07 manifesta que “necessariamente exclusão [social] eu não percebo isso, né? Mas a gente também não consegue incluir de maneira satisfatória”. O que entendemos desta sequência discursiva é que pode existir um meio termo entre a exclusão e a inclusão. Um lugar que pressupomos ser o da naturalização, da indiferença em relação à situação de exclusão. Sobre isso P08 expressa que embora perceba relatos de alunos quanto à problemática “a *gente procura não agravar* a situação, mas *eu* sinto que eu não estou *totalmente* preparado pra lidar com as diversidades no *Campus*” (P08, grifos nossos).

Destacamos essa sequência por entendermos que os efeitos de sentido reproduzidos não se restringem à naturalização. Embora o aludido entrevistado não os veja com indiferença, alega não saber como proceder diante de casos de exclusão social recorrentes. P08 *eufemiza* essa “lacuna” formativa com a justificativa de não estar “totalmente preparado”. Considera, no entanto, que, ao não tomar uma

¹⁶ Duas observações são necessárias nesse parágrafo: 1ª) a repetição do termo “normal” foi pensada para dar ênfase a predominância dessa categorização ainda hoje na educação escolar; 2ª) Não é nosso propósito, tampouco da AD, delimitar o certo e o errado, sequer pretendemos desmerecer o trabalho dos docentes. Nossa proposta é incitá-los à reflexão.

atitude, esteja colaborando para não agravar o problema.

Nesse diapasão, P05 assevera que em virtude de:

[...] não saber lidar, de deixar então [...] a peessoa quer fazer sozinha, tudo bem, ela faz sozinha, eu não vou forçar. Pra, assim, eu acho que, na minha opinião, (sic) é pior você forçar, que eu acho que a pessoa se sente pior, ser forçada a ficar ao lado de uma pessoa que não tem afinidade, que se sente mal ou alguma coisa assim, né, então eu acabo deixando, acabo deixando que aconteça essa exclusão, né? E gostaria de saber trabalhar melhor com isso (grifos nossos).

De antemão, a professora reconhece não saber trabalhar com uma aluna em “inclusão”; em razão da impossibilidade de forçar o discente a se sentar junto ao outro “diferente”, indesejado. Assim, o sujeito-autor manifesta certa flexibilidade ao permitir que as atividades em grupo sejam feitas apenas pela aluna inclusiva que “escolhe” fazer sozinha. No recorte se “a pessoa *quer* fazer sozinha” é possível “ouvir a voz” do outro: “eu não quero, mas não me sinto pertencente a esse grupo”.

Na sequência discursiva “eu acho que [...] é pior você forçar”, se inscreve outro “não é bom fazer um trabalho em grupo só, mas parece menos gravoso do que falsear sua inclusão”. Ao dizer “*tudo bem*” é perceptível um outro funcionamento da linguagem: a de afirmar para negar. Como se manifestasse um pesaroso “o que posso fazer?”. A expressão reiterada “acabo deixando que aconteça essa exclusão” corrobora com tal análise.

Digna de nota é a sequência “gostaria de saber trabalhar melhor com isso”. A permissão do isolamento da discente a faz lamentar a falta de conhecimento sobre o assunto, o que poderia ser minorado por meio de políticas de formação continuada.

É válido lembrar que só a informação é insuficiente para “o atendimento adequado”, a que P10 faz referência: diferenciado, sem inferiorizar o aluno em relação aos demais. Ao contrário precisa possibilitar-lhe “o *convívio social* com colegas que não têm as mesmas necessidades” (P10, grifos nossos).

E esse foi o ponto que nos propusemos alcançar nesse item. A seguir, tratamos da Formação Continuada com vistas ao atendimento das demandas inclusivas, abordando recortes discursivos que tratam das percepções docentes quanto ao seu processo formativo e ao suporte que a Instituição fornece (ou não) para suas práticas.

5.3.3 A necessidade de formação continuada para o atendimento inclusivo

Preliminarmente, cumpre-nos lembrar que devido à dinâmica que caracteriza as situações de ensino e de aprendizagem a formação inicial não consegue fornecer todas as respostas para uma atuação em sala, considerando a heterogeneidade das turmas. Contudo, os currículos dessa etapa formativa requerem atenção às atuais condições de produção e ao princípio da inclusão escolar.

Para verificar a importância de formações continuadas aos docentes de EMI, questionamos sobre como ocorreu seu processo formativo. Sobre isso, destacamos alguns recortes discursivos:

Na minha graduação a gente não tocou em nenhum momento nesse assunto (P01, grifo nosso).

Olha, eu confesso que foi de forma muito superficial, né, assim, em alguns momentos foi discutido, mas não, [...], não houve nada assim de maneira mais específica e aprofundada a esse respeito (P10).

Não obtive nenhuma disciplina que me orientasse com relação a educação inclusiva (P03, grifo nosso).

Foi muito pouco trabalhada, posso dizer que quase nada, foram apenas leituras (P07, grifo nosso).

Como eu sou bacharel a minha formação não é específica, específica pra sala de aula, né. Então, o bacharelado a gente, eu sinceramente não vi em relação a isso, né? (P05, grifo nosso)

[...] eu não tive oportunidade de ter contato com disciplinas relacionadas com educação inclusiva (P08, grifo nosso).

A gente trabalhou na graduação alguns temas como a diversidade, mas não me lembro agora [...] talvez a gente tenha falado um pouco nas aulas de psicologia da educação, filosofia da educação (P04, grifo nosso).

Em termos gerais, notamos nas sequências discursivas em destaque que a questão inclusiva foi pouco ou nada explorada durante a formação inicial (graduação) dos professores. Isso pode ser observado pelas expressões utilizadas por eles, as quais dispusemos em itálico, como: nenhum momento; alguns momentos; muito pouco; não houve nada [...] de maneira assim mais específica; não obtive nenhuma disciplina.

Chamamos a atenção para os destaques que seguem.

Em “posso dizer que quase nada [...]” percebemos que P07 reproduz que não há interdição para se manifestar dessa maneira. Em outras circunstâncias, talvez não pudesse afirmar que o currículo de sua graduação negligenciou esse aspecto da formação. Antes desse recorte, a professora havia utilizado a expressão “muito pouco”, mas conforme nossa análise, quis dar certeza do que estava querendo dizer

com isso: “quase nada”. Como abordamos no capítulo anterior, o sujeito tem a ilusão de origem dos sentidos e responsabilidade pelo que diz. Isso porque na função autor lhe é cobrada maior clareza, a transparência de sua linguagem. Portanto, a expressão “posso dizer” funciona como uma confirmação do que foi dito, para se afirmar coerente e se fazer entender. Ao mesmo tempo reforça a autoridade para se manifestar discursivamente daquela maneira.

Consideramos a expressão “como eu sou bacharel [...]” uma justificativa para o fato de a educação inclusiva não ter sido abordada na graduação. Pelas condições de produção que partilhamos, foi-nos possível perceber, a partir do recorte, que os cursos de bacharelado não costumam se preocupar com questões como esta. Comumente - e por um conjunto de normativas – cabem aos cursos de licenciatura e humanidades a obrigatoriedade de abordá-las.

Em “eu sinceramente não vi [...]”; “alguns temas como a diversidade, mas não me lembro agora [...]”, identificamos que, no primeiro caso, há uma antecipação do que o outro poderia pensar: P05 teme que o interlocutor pense que ele esteja falseando uma “verdade”, portanto, a necessidade de afirmar a franqueza de sua resposta. Já no segundo caso, pressupomos que os temas tenham sido irrelevantes para sua formação, visto que P04 inclusive deles se esqueceu.

Ademais, na sequência discursiva “[...] eu não tive oportunidade” a negação permite perceber o outro discurso que foi silenciado: eu deveria ter tido essa oportunidade. Já em “confesso que foi de forma muito superficial [...]”, os efeitos de sentido reproduzidos nos levam a pressupor um misto de vergonha, culpa e lamento, pelo fato de a sua formação inicial ter ignorado a relevância da temática. Podemos ainda entender que P10 traz à baila uma informação que causa-lhe incômodo.

Para justificar essa “lacuna” em sua formação, P02 destacou um fator bastante relevante: o tempo e o contexto em que ocorreu sua formação. Informou-nos que o interstício de sua formação foi de 1996 a 2000. Vale reproduzirmos essa sequência discursiva:

Confesso que quando eu fiz a minha graduação... ah, eu me formei em 2000, então eu comecei em 1996, esse foi um tema que a universidade ficou nos devendo, não era muito discutido. [...] Uma das críticas que hoje eu faço à universidade é que a gente é preparado para a escola ideal, para o aluno ideal e a minha grande decepção foi quando eu fui para o estágio

(P02, grifos nossos).

A partir dessa manifestação discursiva, entendemos que, nas condições de produção referidas, na segunda metade da década de 1990 não se tratava tanto em inclusão escolar. O discurso predominante na academia era o de aluno e escola ideal, reproduzindo uma visão homogênea das turmas escolares. No entanto, como arrazoou o professor, quando teve de ir à prática de estágio percebeu que o ensino na universidade já não condizia às realidades fora da escola. Em relação a não se sentir *preparado* pela universidade, ponderou que “vai aprendendo meio que na marra, no dia a dia” (P02, grifo nosso).

É possível perceber que a construção de uma formação discursiva, segundo a qual “a universidade não prepara para a prática, mas para uma escola e um aluno ideais” tem seus efeitos de sentido reverberados, como vimos em diversas outras sequências. Isso significa que existe uma memória discursiva que permitiu a P02 a reprodução do mesmo sentido, presentificando-o na sua enunciação. Os termos aluno e escola ideais passaram a ser refutados recentemente nos discursos pedagógicos, a partir da crítica a uma educação tradicional, excludente, que não atende a um fenômeno que P03 chamou de “universalização do ensino”, trazendo também ao “seu” discurso sentidos já reproduzidos.

Em síntese, nas sequências analisadas destacamos a predominância da negação, pelos discursos docentes, de abordagens inclusivas aprofundadas em suas graduações. Isso nos permite entender, de acordo com “suas” perspectivas, que a formação deveria contemplar um mínimo necessário para se trabalhar a inclusão escolar. Em nosso ponto de vista, tornou-se ainda mais relevante a reflexão sobre os currículos das formações iniciais, a fim de contemplarem a inclusão de forma transdisciplinar.

5.3.4 Quanto à formação específica

Após interrogarmos quanto à forma como foi tratada essa perspectiva na formação inicial, cumpriu-nos indagar se tinham formações na área inclusiva. Obtivemos os seguintes recortes discursivos:

1. *Eu não tenho [uma formação específica], mas eu já fiz um treinamento de educação a distância de EAD. Porque isso também pode/ eu acredito que pode ser considerado parte da educação inclusiva, porque tem pessoas que não têm acesso a determinados locais; então este é o único treinamento que eu tive de EAD (P01, grifos nossos).*
2. *[...] tive uma oportunidade de pós-graduação ainda a nível de *latu sensu*, onde nós tivemos uma disciplina de didática [...] um dos tópicos abordados foi essa questão dessa educação inclusiva na perspectiva dos portadores de necessidades especiais e também na questão dos alunos com alto grau de inteligência, né, chamados geniozinhos daí... E outros fatores também como hiperativo, dislexia, enfim, outras coisas que foram abordadas nessa disciplina (P06, grifos nossos).*
3. *Até vontade algumas vezes de buscar, de tentar fazer alguns cursos de Libras, por exemplo, até tive oportunidade, [...] mas eu, no momento eu não tive disponibilidade pra poder estar fazendo. Eu lamento que isso fez muita falta e faz ainda, né? (P05, grifos nossos).*

No recorte 1, o docente faz referência à formação que teve como um treinamento. Embora em estado dicionário possam ser sinônimos, os vocábulos nos discursos, tomados como histórico e ideológicos, não são correspondentes. Os efeitos de sentido produzidos são outros: no primeiro caso, envolve valores humanos, considera as singularidades e interação entre sujeitos. Já o treinamento remete ao tecnicismo, ao homem-máquina, desprovido de sentimentos, tendo como escopo apenas ensinar a fazer. Pode-se entender que este termo seja recorrente da posição-sujeito *docente de área técnica*.

Ainda tratando dessa sequência discursiva, P01, exercendo a função de autoria e informando que realizou um treinamento para a Educação a Distância, pretendeu estabelecer uma fronteira nesse dizer a fim de limitar os sentidos: porque a EaD também pertence à “categoria” educação inclusiva. Antecipa uma possibilidade de o outro contradizê-lo e acredita, pelo apagamento, silenciar o outro discurso: de que não esteja nesse rol.

O recorte 2 diz respeito a uma formação em uma pós graduação *latu sensu* que abordou vários tipos de necessidades educacionais. Foi possível identificar que a docente colocou em primeiro lugar os “portadores de necessidades especiais” e os separa dos que possuem alto grau de inteligência, os chamados *geniozinhos*. Portanto, (P06) alcunhou o segundo grupo como pequenos gênios, remetendo a uma exterioridade (*chamados*), o que não fez com o primeiro grupo. Pressupomos que isso tenha ocorrido pela certeza de ter sido entendida no primeiro caso e não no segundo; levantamos ainda como hipótese a de não ter encontrado um termo

“politicamente correto”¹⁷ para atribuição da designação. Os gênios, conforme os dicionários da Língua Portuguesa, são pessoas de extraordinária capacidade mental ou alguém de grande talento¹⁸. Na última parte, fez menção às demais categorias, como a dislexia e a hiperatividade, referindo-as primeiro como fatores e posteriormente como coisas.

A questão levantada não constitui uma crítica a P6; reconhecemos que os sujeitos são incompletos e, portanto, não detêm uma verdade absoluta. As dificuldades em atribuir conceitos e designar as necessidades passíveis de políticas inclusivas podem ser observadas nas próprias normas e diretrizes que versam sobre a perspectiva inclusiva.

Como argumentam Maia e Dias (2015), as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001), a Política nacional de educação especial na perspectiva da inclusão inclusiva (BRASIL, 2008) e o texto Educação inclusiva: A fundamentação Filosófica (ARANHA/SEESP, 2004), promulgados pelo MEC, representam o posicionamento político oficial da educação inclusiva. Contudo os dois primeiros tem como princípio a educação especial, no entanto, omitem a educação inclusiva ou a colocam em segundo plano, respectivamente. Somente no terceiro é posta no centro. Assim, o fato de continuarem servindo de base para educação inclusiva no país evidencia a falta de clareza da terminologia e principalmente dos princípios educacionais adotados (MAIA; DIAS, 2005).

No recorte 3, identificamos um limitador para a formação continuada na

¹⁷ O silêncio na AD, conforme Orlandi (2002), não pressupõe o consenso. No caso em tela, consideramos a possibilidade de ter ocorrido a *política do silêncio* (ORLANDI, 2002), na interdição de uma alcunha para o segundo grupo. Esse interdito que, a nosso ver, se operou pelo imperativo *politicamente correto* é questionado pela AD. Conforme Possenti (1995), o movimento defensor de comportamentos politicamente corretos age combatendo o uso de expressões e palavras com marcas negativas e propondo sua substituição por outros tidos como “neutros” ou “objetivos”. Contudo, o autor pondera que a tese da AD não associa a conotação negativa com a palavra em si, porque sob sua ótica, só produziria efeitos de sentidos em razão do discurso a que tipicamente pertence, isto é, se houvesse condições de produção para a reprodução de um preconceito.

¹⁸ Fala-se, por exemplo, de grandes gênios da história, da arte, do futebol (como talento, nesse último caso). Queremos dizer que o termo foi e é usado predominantemente para engradecer as habilidades de alguém, desconsiderando, na maioria das vezes, o fato de serem “vítimas” de um sistema escolar excludente. À luz de Orlandi (2009), referimo-nos a nossa função sujeitos-autores, que nos faz crer, porque atravessados pela ideologia, na transparência da linguagem. Contudo, na instância da enunciação, ela pode ser controlada para não “ultrapassar” os limites de uma FD, determinada por uma FI. Por sermos, nesse plano, autores e responsáveis pelo que dizemos, fazemos escolhas lexicais socialmente aceitáveis (formação social).

perspectiva inclusiva: a **disponibilidade**. No caso, esse fator não está associado à indolência, insídia, a não identificação com os cursos ou à falta de vontade. O sujeito que se inscreveu nessa sequência discursiva manifestou vontade de fazer cursos na perspectiva inclusiva e não tê-los realizado fez e continua fazendo falta para as suas práticas. Citou uma formação em Libras – Língua Brasileira de Sinais, ofertada por uma servidora intérprete de Libras do *Campus*, que, entretanto, o calendário acadêmico, o número de aulas e de atividades que tem de participar ainda não lhe permitiram fazê-la. Assim, para ela, não chegou a se configurar uma oportunidade, dada a impossibilidade de aproveitá-la. Essa vontade que não se concretizou e resultou em um lamento, ao mesmo tempo traz à tona um assunto comum nos discursos de professores: a falta de disponibilidade/tempo. O efeito de sentido percebido em “não sobra tempo para uma formação continuada” se reitera em diversas sequências discursivas.

Mais adiante, em sua entrevista, a professora ponderou: “o maior desafio é estar preparado, buscar formação pra isso, porque muitas vezes você vai fazer/ procurar um curso de especialização, normalmente procura na sua área de formação”. Considerou ainda que cursos que tratam de questões inclusivas são sempre colocados em segundo plano e protelados: “acabam ficando pra depois, uma hora eu faço e não faz”. Pensamos residir aí um problema: uma disputa entre formação na área específica e formação específica em inclusão.

Esse dilema, em nosso ponto de vista¹⁹, não deveria existir. A formação inclusiva não necessita ser uma especialidade, antes precisa ser fundante de qualquer abordagem e área de conhecimento. Por isso tem por característica a transversalidade²⁰. Entretanto, reconhecemos que na prática isso não ocorre, o que possibilitou o efeito de sentido de que uma formação exclua a outra.

¹⁹ Percebe-se que nesse ensejo, como sujeito histórico e ideológico, assumo a função-autor. Essa função produz a ilusão de autoria, que é um apagamento de outros dizeres, um esquecimento necessário, conforme Orlandi (2012). Esta autora pondera que na AD não tem valor negativo, pelo contrário, o sujeito ideológico necessita desse apagamento para fazer significar, para se constituir autor, no plano do intradiscorso. Contudo existe uma memória que dá sustentação ao “meu” discurso, que é do plano da interdiscursividade. Há de se ressaltar que sequer os autores que citamos, nessa perspectiva, são autores do que dizem nesse último, pois os sentidos preexistem aos sujeitos (ORLANDI, 2009).

²⁰ Nos termos do § 4º do art.13 da Resolução nº04/2010: “a transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas”.

Observemos ainda a sequência discursiva de P02:

Eu fui professor do Estado de Mato de Grosso durante dez anos e lá a gente [tinha] um projeto de formação continuada [com] encontros semanais de quatro horas e este tema ele foi bastante discutido nessas reuniões, porque era necessidade. A formação continuada lá funcionava da seguinte maneira: os professores se reuniam, se estabelecia quais que eram as prioridades e em cima dessas prioridades era feito roteiro de estudo da formação continuada. Então educação inclusiva por várias vezes acabou sendo contemplada nesses estudos (P02, grifos nossos).

P02 faz referência a uma formação fora do *Campus*, que se deu em serviço, mas em outro contexto. Destacamos um efeito de sentido produzido nesse recorte: a falta de uma lembrança de formação continuada semelhante no atual local de trabalho, apesar de estar nele vinculado há aproximadamente cinco anos, como informado na ficha de identificação (APÊNDICE A), na data da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Ao trazer elementos de outra realidade, o docente nos permitiu a seguinte análise: Lá (Escola Estadual) havia um *projeto* de formação continuada [*aqui, no IFMT, não*]. Essa formação era de 04 horas semanais [é importante que seja contínua e periódica], a temática inclusiva era necessária. Os professores no coletivo definiam prioridades [alguns assuntos tinham menor relevância] e, como se organizava os estudos por prioridade, na forma de roteiro de estudos, assuntos secundários não eram contemplados. A educação inclusiva, portanto, era uma prioridade. Intuímos outro discurso inscrito nesse recorte: o de que “podemos utilizar esse exemplo no IFMT *Campus* Barra do Garças” e “se lá é possível, aqui também é”.

Pelas sequências discursivas dos professores, em sua maioria, identificamos que não existem relatos de formação continuada no *Campus* desde sua implantação. Submetidos à FD: “Aqui nunca houve formação continuada, apenas palestras que foram importantes, mas insuficientes”, destacamos os recortes:

1. *Eu fiz uma capacitação oferecida pelo IFMT, é que tratou do TDH e então foi de extrema importância, mas foi muito rápido, só foi uma vez também, né, que a instituição ofereceu essa capacitação (P08).*
2. *Bom, em 2014 nós tivemos uma reunião com uma professora da UFMT para falar sobre educação indígena, né, e ela veio uma única vez. E há duas semanas nós tivemos uma reunião com uma psicóloga, também pra que ela nos explicasse como é que funciona o TDH, mas foi uma... uma reunião, um encontro, uma roda de conversa [...] (P04).*
3. *Então, aqui a gente teve, se não me engano no começo do ano, uma palestra sobre Déficit de Atenção, havia uma psicóloga, assim, bem clara*

no que ela dizia e foi muito bom [...] (P05).
 4. *Programas contínuos não [tivemos], somente essas palestras pontuais, né, ou eu desconheço (P06).*

Essas sequências discursivas nos permitiram afirmar que apenas atividades esporádicas eram realizadas no *Campus* no período em que a entrevista foi feita. No calendário escolar não estavam previstos momentos de formação que tivessem continuidade ao longo do período letivo.

Nas sequências 3 e 4, notamos um receio de se dizer algo que não corresponda a verdade, razão pela qual seus autores se posicionarem em seus discursos no campo do *quase certo*, utilizando-se das expressões *se não me engano* e *eu desconheço*.

Ressaltamos, ainda, na unidade 2, que as propostas de atividades formativas mencionadas partiram de iniciativas individuais de professores, mediante a verificação de necessidades pontuais: “[...] de dois professores específicos da turma que sentiram a necessidade de conhecer sobre o tema, pediram à direção geral se podiam convidar essa professora, não foi o ‘*Campus em si*’, vamos dizer, direção de ensino, pedagogos ou a equipe do DEN” (P04). Há, nesse recorte, outra manifestação possível, isto é, outro efeito de sentido: “O ‘*Campus em si*’ voluntariamente deveria se responsabilizar pela formação dos docentes, os quais apenas colaborariam com o processo”. Nas dadas condições de produção e no entendimento de P04, a ordem das coisas está invertida.

No recorte 3, P05 explicou por que essas palestras tinham sido boas:

[...] porque a gente tem uma aluna aqui, inclusive ela foi minha aluna [...], e no primeiro ano todinho com dificuldade de se trabalhar com ela. E nesse ano, já não estava mais como professora dela, mas daí teve esta palestra justamente pra fazer com que os professores conseguissem interações para lidar com elas, porque ela já tinha passado de ano, né, para o segundo e [...] todo mundo estava tendo muita dificuldade de trabalhar com ela (P05).

Apesar de a professora destacar a importância dessa formação, afirmou não ter acompanhado a sua efetivação, se chegou a surtir efeito. E a partir de seu discurso surgem outros possíveis, cujos efeitos de sentido remetem a uma memória discursiva, a de que a instituição escolar é responsável pela promoção de exclusão ainda que sob a roupagem de inclusão. Quando P05 disse “no primeiro ano todinho”, enfatizou que a dificuldade não tinha sido superada nesse período, o que poderia

impossibilitar sua aprovação. Contudo, a partir do recorte, é possível pensar que talvez não tenha sido uma boa escolha deixar que a aluna prosseguisse à série seguinte, tendo em vista que as suas dificuldades não foram superadas, visto que perduravam na série seguinte, gerando um problema ainda maior.

5.3.5 Sobre a identificação das necessidades educacionais e a questão do diagnóstico profissional

Nas sequências discursivas reproduzidas pelos docentes do EMI, fizeram-se notórias as dificuldades de identificação das necessidades específicas dos alunos em inclusão, como se pode observar nos enunciados:

1. *É complicado. Realmente eu não consigo identificar. Eu acho que só um profissional o psicopedagogo um médico psicólogo que vai conseguir identificar todas as necessidades e do que o aluno precisa, [para] você se considerar preparado para lidar pra trabalhar com turmas com diversidades (P01, grifos nossos).*
2. *[...] identificar a gente consegue identificar, mas fica um vácuo, fica um vazio entre o agir, porque quando não há o comprometimento de todos, família, instituição, a própria turma, a gente fica um pouco sem ação. De repente até pela falta de formação na área que a gente têm, né, não podemos culpar só a instituição, culpar só a família (P09, grifos nossos).*
3. *[...] se for pra identificar diretamente eu não tenho essa capacidade de lidar com essa situação (P08, grifos nossos).*
4. *[...] quando é muito acentuada às vezes você nota, até pelo rendimento do aluno, né, dentro de um contexto normal, então você começa a traçar um eixo aí de notas do aluno e você começa a ver que têm alunos se destoam [...]. A questão da nota das atividades é um fator de diagnóstico, assim mais claro. Outra é a questão do comportamento, às vezes, têm alunos que deixam muito claro alguns sinais pelo comportamento em sala de aula [...] a gente sabe que existem alguns casos que [...] ficam bem omissos e ainda mais num contexto de 35, 40 alunos, isso às vezes, realmente, passa despercebido, não dá pra você acompanhar, principalmente quando é muita turma, né, você dá aula em três, quatro, cinco turmas e esse nível de percepção assim vai se degradando [...] (P10, grifos nossos).*

No primeiro enunciado, observamos que a docente (P01) fez referência ao diagnóstico médico, como condição para a ação diante da especificidade. Essa leitura nos possibilitou entender que o discurso pedagógico, assim como outros, não é puro. Nesse caso, invadido pelo discurso médico, cujos efeitos de sentido reproduzem o estigma da doença, da anormalidade. Portanto, nessa perspectiva, eleva-se a importância dada ao especialista, ao médico, ao psicólogo para saber como “trabalhar” com alunos em inclusão. Nessa dependência de um laudo que

fecha um diagnóstico para o discente, pressupomos a necessidade de rotular, de categorizar, de reforçar a exclusão. Isso porque, consoante Orrú (2017, p. 23):

Os critérios diagnósticos constantes no DSM e que se materializam pelo laudo médico entrevado no indivíduo acabam por categorizar identidades agrupadas por diferenças, especificamente por anomalias. Esse dispositivo biomédico, além de despersonalizar pessoas, também produz conexões dessas categorias identitárias com a indústria da doença por meio da medicalização de fármacos e de multiterapias [...].

Não pretendemos, com isso, dizer que os diagnósticos sejam inválidos, mas que devemos ter cautela ao utilizá-los. Existe a possibilidade de haver equívocos, de rotularmos e promovermos exclusões. Não podemos deixar de considerar as singulares dos sujeitos, ainda que diante de laudos comuns. Advertimos, à luz de Orrú (2017, p.41), que o diagnóstico pode se tornar um “instrumento balizador de quem é de fato doente/deficiente/anormal daquele que é mequetrefe”.

Além disso, a ausência de um laudo não pode impedir a ação da escola para propiciar coletivamente a melhor formação possível a qualquer aluno, mesmo que se reconheçam as dificuldades reiteradas nos discursos, sob diferentes formas.

O segundo recorte remete a um já-dito, a sentidos que comumente reproduzimos: o de que os discursos sobre inclusão constantes na legislação e documentos oficiais dizem apenas que deve incluir, mas não versam sobre o que deve ser feito a partir da identificação das diferenças. Tal identificação parece ser apenas um ponto de partida para a intervenção, a qual significa agir com o aluno e não para moldá-lo ao padrão da organização escolar vigente. A intervenção deve ter o objetivo de incluir o discente a fim de que possa ser reconhecido e se sinta pertencente ao ambiente escolar a que passa a compor.

Na sequência “identificar a gente até identifica”, verificamos que é preciso mais que isso: saber como proceder a partir dele. Por essa razão, cabe fazermos a pergunta: existem receitas infalíveis para promover a inclusão? Entendemos que sequer os especialistas sabem precisamente como fazer, embora possuam um conhecimento maior para nos prestar auxílio no tratamento com as diferenças. Receitas que produzem resultados idênticos não existem, mesmo que sejam seguidas à risca. Certo é que existem caminhos alternativos, exemplos de outros docentes, que, ao serem utilizados, permitem observar os contextos e as

singularidades dos alunos nas práticas de ensino e de aprendizagem. Em suma, fórmulas que valham para todos os casos não existem, haja vista as diferentes condições de produção.

A lacuna à qual se referiu P02 entre o diagnóstico, e a efetivação das práticas angustia muitos professores. Esse sentimento, todavia, é mais comum do que imaginamos nas atuais condições de produção. Consoante à AD somos sujeitos incompletos, ideológicos, históricos. Somos afetados por uma memória de docência como uma atividade incompatível com a lacuna, a dúvida, e, portanto, continuamos a buscar uma verdade inequívoca, ainda que inconscientemente. O discurso pedagógico se mostra, assim, autoritário, ao se pretender fechar suas fronteiras do que pode ser dito em das circunstâncias.

Ao dizer que diretamente não consegue identificar as singularidades, no recorte 3, notamos um outro enunciado: indiretamente consegue porque não é quem de fato o faz, pois é auxiliado pela equipe pedagógica e pelo NAPNE, que realiza o trabalho diretamente.

Na sequência discursiva 3, P09 disse ter condições de fazê-lo se, for “muito acentuada” a necessidade educacional específica. Utiliza como meio diagnóstico a nota, uma característica do ensino tradicional, servindo à mensuração do desempenho dos discentes. Manifestou-se no discurso a dicotomia evidência/omissão, conforme explicamos no parágrafo seguinte.

A primeira parte da mencionada dicotomia se referiu ao que é passível de determinação, de se tornar um dado que define se o discente possui alguma necessidade específica; “traça-se um eixo” e “alguns alunos destoam”. Nesses trechos, P09 considerou existir um divisor entre a normalidade (o igual) e a anormalidade (o *destoar*). A segunda pode ser notada quando o sujeito-autor da sequência se referiu ao fator comportamento, que em alguns casos entendeu serem “muito claros” os sinais. Os outros ficam omissos em meio à quantidade de turmas e alunos, superiores ao que se pode conhecer, precisar características, enfim, ter um mapeamento de quem carece de “maior” atenção. Entretanto, para que se suplante a mera integração, sob o nome de *inclusão*, acreditamos que o objetivo de uma escola inclusiva deve ser bem entendido.

O objetivo da escola não é levar todos a um nível de desenvolvimento padrão e se esse desenvolvimento almejado pela escola não se realiza, pois não é alcançado, os alunos não devem sofrer as consequências da reprovação. Por mais que tenha sido imposta a ideia de homogeneização das turmas, o que as move é a heterogeneidade, a multiplicidade e a complexidade. Fazer com que todos os alunos pensem como o professor ou reproduzem (*sic*) os conteúdos ministrados em aula é fazer com que trinta ou quarenta inteligências sejam subordinadas a uma única inteligência – a do professor. Considerar as 30 ou 40 diferentes manifestações intelectuais é trabalhar a favor da manifestação dos alunos (MACHADO, 2013, p. 73).

Na superfície linguística dessa citação, merece destaque a marca evidente no início de período o advérbio de negação²¹ *não*. Não importa à AD simplesmente essa informação. Importa-lhe os efeitos de sentido que daí decorrem. Como já mencionamos, na negação existe um outro dizer possível, outras vozes e sujeito. O sujeito que se vê coerente, uno, ao firmar sua posição na instância discursiva é visto como disperso, passando a assumindo distintas posições em suas práticas discursivas fruto de esquecimentos (BRANDÃO, 2004). Consoante Machado, nega-se o objetivo da escola inclusiva, e ao negá-lo, são observadas as condições de sua produção e a memória (e o arquivo²²) que existe em torno da questão da normalização ou padronização. Como um sentido que se reiterou, ainda se faz presente em muitas práticas escolares que se denominam inclusivas.

A quantidade de discentes por sala não pode ser tomada como justificativa para pensá-los de forma homogênea. Ao contrário, são pessoas diferentes, com tempos e modos de aprender distintos. Se o objetivo for a emancipação destes alunos, devem ser analisados além dos números, do controle, pois é a necessidade de controlá-los que faz negar as diferenças entre os sujeitos.

5.3.6 O discurso da preparação

O discurso do preparo reitera-se em muitas situações discursivas quando o assunto é inclusão escolar. Portanto, a questão “estar preparado” foi colocada em

²¹ Sobre a negação do discurso, analisa-se a passagem da marca linguística para considerá-lo no plano discursivo. Nas palavras de Lassen (2011) “é o funcionamento das marcas de negação explícitas no discurso, como não, jamais, nunca, que ao transformarem uma afirmação em negação, permitem que um dizer antes interdito na FD, seja, então, possível de ser dito”.

²² Zoppi-Santana (2004, p. 97) esclareceu que à diferença da memória discursiva “o arquivo estrutura-se pelo não esquecimento, pela presença, pelo acúmulo, pelo efeito de completude. E, também, pela autoria em relação às práticas de escrita de legitimação, de documentação, de indexação, de catalogação, de permanência, de acessibilidade”.

nossa pesquisa para perceber o que isso significa para os docentes. Cremos que para entender e atendermos o outro, devemos partir do pressuposto de que algum conhecimento seja necessário. Isso porque do princípio da homogeneização passamos ao inclusivo, em curto espaço de tempo. As licenciaturas, em sua maioria, até pouco tempo, não abordavam a inclusão de forma efetiva. Destarte, consideramos compreensível a reprodução desse termo nos discursos que se engendram no ambiente escolar.

Diante desses argumentos nos interessou indagar ao sujeito-professor: Você se sente preparado para atender às demandas inclusivas? Tem alguma formação prévia específica? Seguem alguns recortes:

1. *Eu vejo como um, vamos dizer assim, um problema a ser enfrentado, assim, na minha formação, sabe, assim, que é uma lacuna, sabe. Eu não me sinto preparado mesmo [...] eu me esforço, tento fazer o que dá pra ser feito nas circunstâncias, mas eu confesso que eu não estou preparado mesmo, sabe, pra lidar com isso de forma, assim, efetiva (P10, grifos nossos).*

Essa sequência nos apresentou marcas discursivas importantes como a ênfase dada à falta, em sua formação, de conhecimentos sobre o assunto. Em ambos os trechos grifados, reiterou-se a mesma elaboração intradiscursiva, reforçados pelo termo mesmo, cujos efeitos de sentido se referiram às lacunas de sua formação. Além disso, no primeiro trecho ele usou o termo “não me sinto”, levando-nos a compreender um sentimento de frustração, que é minimizado com o recorte “eu me esforço, tento fazer o que dá”. Isto pode ser entendido como “a minha parte eu fiz”. Nesse ponto o discurso é dividido: o sujeito passou a se sentir culpado, usando uma palavra que consta no vocabulário do discurso religioso: “confesso”. Por fim, chamou o interlocutor para seu discurso usando o termo sabe[?]. Disse não estar preparado, sendo perceptível uma deriva²³ de “sentir” para “estar”. “Não se sentir”, em nossa compreensão, pressupõe uma angústia de P09 diante dessa condição; já “não estar preparado” pode se referir ao seu estado atual, por ainda não ter se qualificado para trabalhar com a inclusão.

²³ Tfouni (2008, p. 153) asseverou que “a deriva refere-se ao fato de que o sentido sempre pode vir a ser outro, e, quando ocorre sem ser controlada, instala uma ausência de coerência no texto. Refere-se ao interdiscurso, e se substancia em um relançar ínfimo de significações”.

No recorte 2 temos um sujeito que nega os opostos:

[...] eu acho que não, preparado, preparado não, eu não sou ignorante quanto a isso, mas eu acho que preparado não. Até porque, eu penso que [...] exercer a função docente, de tentar ser um facilitador pro outro, ela exige preparo constante, né, então todo o dia você está se preparando pra aula, você nunca está pronto pra aquilo, né. Então [...] eu tenho consciência comigo desde que eu comecei como docente que eu aprendi mais como docente que como aluno a minha vida inteira, assim. [...] e essa vivência vai, talvez, te conduzir a soluções, a estratégias, a métodos que possam, talvez, chegar a resultados mais, sei lá, menos desastrosos [...] (P09, grifos nossos).

P09 se posicionou entre o preparo (“*preparado, preparado, não*”) e a ignorância (“*não sou um ignorante*”). Afirmou que o professor deve entender de que sempre tem algo a aprender. Chamamos, inclusive a atenção para a aprendizagem que se deu mais em sua prática do que na academia. Contudo, apesar de toda a aprendizagem alegada, o sujeito-autor continua enfatizando o resultado, que é uma característica da padronização. Os métodos conduzem a resultados “menos desastrosos”, havendo ainda dúvida quanto ao poder de a vivência conduzir a métodos para alcançar resultados (“talvez”). Dessa maneira, um efeito de sentido possível de ser gerado é o de que os resultados seriam ainda mais catastróficos se não tivesse a quantidade de anos no magistério que possui.

Não me considero preparada... como eu mencionei antes, na minha formação, nós não tivemos nada específico e eu penso que, mesmo se a gente tivesse, não teria ajudado muito, porque a prática é muito diferente, né!? E eu tenho muita dificuldade pra adaptar metodologia de aula, adaptar o estilo da prova, nós temos atualmente um aluno com TDH, com diagnóstico de TDH e eu não soube como ela [sic] teve um desempenho ruim, né, em algumas provas, porque eu apliquei pra ela a mesma prova que eu apliquei para os demais, porque inclusive eu não sabia que ela tinha direito a uma prova diferente e que eu podia fazer para ela essa prova diferente sem deixar ela, por exemplo, constrangida perante a sala e os outros alunos, entende. Eu não me sinto preparada para trabalhar (P04).

A expressão “*não tivemos [...] muito diferente*” nos levou a entender que nem sempre a formação auxilia o professor. Para que isso fizesse sentido, essa formação deveria ser coerente com o dinamismo da prática. Citou o caso de uma aluna que obteve um *desempenho ruim na prova*, em decorrência do desconhecimento de P04 sobre a existência de um diagnóstico que daria direito à estudante a fazer uma atividade avaliativa diferente. Nesse ponto, verificamos a importância exacerbada do diagnóstico para dizer se ela merece ou não um tratamento diferenciado. Se o direito for evidente, ou seja, comprovado pelo laudo, precisa-se de cautela para evitar constranger a aluna, como asseverou a professora. É problemática a questão da

diferenciação das mesmas atividades apenas para ela, a partir de seu diagnóstico, pois pode contribuir para sua exclusão. Isso porque se constitui, normalmente, um instrumento que simula a avaliação padrão, que não estimula o desenvolvimento discente.

O diagnóstico biomédico, de acordo com Orrú (2017), é um dispositivo da medicina, principalmente da psiquiatria, que tem ganhado espaço dentro da escola, [que] por meio de seus atores expropria-se da educação e sua atribuição social. Só se pode “[...] fazer uma prova com um tempo a mais só se o laudo justificar” (ORRÚ, 2017, p. 41). A autora sopesa ainda que esse instrumento clínico, numa falsa tentativa de tolerar o outro como diferente “usam desse vetor para nominá-lo, categorizá-lo e, assim, dentro do *juris*, os atores dominantes da escola se apoiam para dizer quem poderá ou não receber atendimento educacional especializado [...]” (ORRU, 2017, p. 41).

Portanto, incluir não tem a ver com igualar os sujeitos em situação de inclusão aos demais, sequer concebê-los como simulacros de outros já adaptados ao ensino padrão. Pretender que os alunos sejam iguais é pensar a educação escolar sob o prisma da integração. Observamos na sequência discursiva a seguir que a intenção do professor de incluir sem um mínimo respaldo formativo pode gerar o efeito inverso: a exclusão do discente.

[...] você até tem a intenção, mas às vezes fica tão preocupado com outras coisas que às vezes passo o ano inteiro e fala assim: ‘nossa!’ o final do ano, você fala assim: ‘realmente não consegui trabalhar aquilo que eu precisava’. E na verdade, acaba que você não inclui o aluno, você acaba trabalhando com ele de maneira igual com [sic] os outros (P06, grifo nosso).

Trata-se de uma “igualdade” que inferioriza, uma vez que o aluno em inclusão tem outras necessidades, sendo defeso compará-lo a outros indivíduos. A preocupação é diversificar e ao mesmo tempo, trabalhar com os outros. Há de se ressaltar que os outros também integram um grupo heterogêneo. Os outros possuem singularidades, apesar de alguns se adaptarem a um modelo que pretende ser uno.

Embora alguns discursos nos levem a crer que em sua maioria os docentes não se sintam preparados, notamos que a falta da formação não os impede de tentar incluir. Às vezes acham que cumpriram tal intento, outras, sentem-se frustrados,

preocupados com a evasão de alunos que não conseguem incluir. No entendam, apesar de, muitas vezes, assumirem a culpa, algumas vezes tentam se isentar ou compartilham-na com a equipe gestora e pedagógica do *Campus*.

Para algumas deficiências, o diagnóstico médico, psiquiátrico, geralmente ainda é o ponto de partida para a ação. Quando não existe esse laudo, o professor tenta perceber o que o aluno possivelmente tem, faz leituras e age conforme entende ser a “correta” intervenção. É o que percebemos no seguinte recorte discursivo:

Eu acho que eu tenho muito a aprender nesse sentido, mas o que eu já pratiquei como professora do IFMT, por exemplo, aluno que nós temos, não têm um diagnóstico profissional, né, de um profissional da área, mas que a gente suspeita que tenha dislexia, eu aplico provas orais (P07, grifo nosso).

Inexistindo um diagnóstico profissional, a docente marca sua posição-sujeito, *professora do IFMT*, e a partir da suspeita aplica prova oral. Observamos também a repetição do tipo avaliativo *prova*, no que tange a avaliação. Embora a AD não se reduza a interpretar a literalidade da palavra, notamos essa marca em vários discursos, o que nos remete às práticas de avaliação do ensino tradicional.

5.3.7 A educação inclusiva no Ensino Médio Integrado: alguns desafios para sua efetivação

Cumpre-nos antecipar o propósito da questão ora posta. Embora se possa pensar que concretizar a inclusão seja igualmente difícil em qualquer instituição e modalidade escolar, no Ensino Médio Integrado em uma Instituição Federal de Ensino intuímos que esse desafio seja um pouco maior. Acrescentamos ainda que os desafios se diferenciam de acordo com as condições de produção.

Alguns docentes do EMI assim se posicionaram quanto à inclusão nessa modalidade:

[...] é um desafio a mais, porque primeiro a gente têm que vencer o desafio de conseguir integrar, que eu acho que muitas vezes não acontece, porque o comum [Base Comum] rema pra um lado, a parte técnica rema pra outro, como se trata então de pessoas com necessidades especiais, que precisam ser incluídas? [...] Então, no meu ponto de vista o Ensino Médio Integrado, ele precisaria de [...] uma integração, mas [...] não consigo sentar com as pessoas da minha área de ciências humanas pra planejar [...] juntos, quem

dirá o planejar de forma integrada com a área técnica, né?! Então, eu acho que [...] está muito longe de a gente conseguir realmente colocar em prática essa integração, como superar essas dificuldades? (P02, grifos nossos).

As palavras grifadas se tornam relevantes para nossa análise. Percebemos que o recorte discursivo enunciado por P02 iniciou dizendo que o primeiro passo seria integrar as Bases Comuns e Técnica. As condições de produção permitem ao sujeito-professor o uso da palavra como oriunda do nome da modalidade Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico. Portanto, não há que se falar em interdito nessa circunstância.

Se cada uma das Bases “rema” em sentidos opostos, como disse P02, torna-se difícil sair do lugar, mas para que os docentes aprendam a incluir, resolver essa questão é fundamental, como arrazoou P02. Observamos que o enunciador procura inscrever o outro, seu interlocutor, no “seu” discurso, ao fazer a indagação após colocar a dificuldade de incluir alunos, antes de se fazer a integração do currículo. Nessa sequência discursiva, notamos a ilusão de autoria dos sentidos ao manifestar sua opinião (ao dizer “eu acho”). Conforme Orlandi (2009) trata-se de uma ilusão necessária, visto que somos comumente convidados a exteriorizar nossas opiniões sobre determinados assuntos.

Contudo, a seguir entendemos que ele associa a integração das bases com a “integração” das pessoas, tanto dos docentes para planejar, como de alunos com necessidades específicas. Ocorreu o interdito porque, para a educação inclusiva hoje pensada, o termo integração passou a ser refutado.

Na próxima unidade discursiva analisada, percebemos a afirmação da posição-sujeito de P01: professora da área técnica. Desse lugar ela enunciou que por ter aulas teóricas e técnicas, o aluno pode não conseguir realizar algumas atividades práticas, o que prejudicaria sua formação e inserção no mercado de trabalho.

[...] como sou professora da área técnica, nós temos aulas teóricas e aulas práticas e dependendo da necessidade [...] específica que ele [o aluno] possui pode inviabilizar ele (sic) de executar algumas atividades práticas, fazendo com que ele não fique totalmente preparado para o mercado de trabalho que esse é o objetivo do curso profissionalizante [...] (P01, grifos nossos).

Quando a professora considera a possibilidade de alguns alunos deficientes

não atingirem o propósito do EMI devido às suas limitações, compreendemos como um dos efeitos possíveis que essa modalidade não “suporta” algumas necessidades específicas. Esse discurso reproduz sentidos que remetem ao paradigma integrador, pelo qual o aluno só poderá ser integrado ao ambiente se tiver condições para se adequar aos propósitos do curso ou da Instituição.

Outra dificuldade apontada foi a de garantir que o aluno prestasse a atenção nas aulas.

[...] quando a gente têm alunos com determinadas dificuldades específicas, mais difícil ainda, então, eu vejo isso aí como um desafio de prender [...] a atenção desse aluno, como é que a gente vai fazer uma avaliação dele, se tem alguma dificuldade, né? (P05, grifos nossos).

As preocupações manifestadas por P05 nessa sequência se inscrevem em um discurso pedagógico, que se concentra na disciplina, no controle do corpo, na “verdade” que o professor pensa expressa em “seus” discursos. E como a avaliação sob essa concepção está ancorada na transmissão e na capacidade de apreender conteúdos, um aluno que não “presta atenção” terá dificuldade para fazer as avaliações. Como avaliar nesses casos?

Faz-se imperiosa a revisão de práticas educativas como uma avaliação que condiciona o olhar do professor. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1977, p. 164). Nesse diapasão, se o aluno se comportar mal, caso se disperse, pressupomos que não terá condições de ser avaliado.

Já P09 considerou que a dificuldade em incluir tem como um dos seus motivos principais o fato de os pais e alunos procurarem o Instituto pela sua qualidade de ensino, mensurada pela média dos discentes obtidas no ENEM.

[...] porque hoje infelizmente a gente vê [...] no Instituto Federal, os alunos tem uma grande preocupação com o currículo comum que é base para o ENEM, [...] ele está na escola não pelo ensino técnico, ele está na escola justamente porque a escola tem condições melhores pra ele [...] chegar, conseguir um bom resultado no ENEM e ir pra universidade. É isso que o aluno quer. O aluno não quer se formar um técnico bom [...] (P09, grifos nossos).

Lamentou que fosse assim, mas que se for o que o público da escola quer, não há como se questionar esse desejo. Isso porque o anseio de muitos pais é a

preparação de seus filhos para o ingresso na Universidade Pública, pouco se importando com o Ensino Técnico. Assim, identificamos, nessa sequência discursiva, uma polifonia: a voz e o querer do outro foram tomados e ditos no discurso do docente.

Além desse dilema da não integração entre Base Comum e Base Técnica, alguns sujeitos-professores, às vezes, se dividem entre o que deveria ser feito, isto é, a inclusão efetiva de todos os alunos, e as práticas que ainda possuem fortes marcas do ensino tradicional. Isso implica afirmar que existe maior preocupação com o esgotamento dos conteúdos, com o estímulo dos alunos mais “avançados”, que com um ensino que promova o imperativo constante nos discursos oficiais, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e outras normas e documentos atinentes ao assunto. Observemos, por exemplo, o deslocamento do sujeito (P06) no trecho seguinte:

[...] ao mesmo tempo que eu acredito que esse aluno, sim, ele deve ser incluso, ele deve frequentar as aulas normalmente, porque acredito muito nessa questão de um colega ajudar o outro, né, por exemplo, o desenvolvimento aproximal, não me lembro mais o nome da teoria, em que aos pares, um aluno pode ajudar o outro, então assim, eu acredito que o aluno estando incluso com os próprios colegas ele pode aprender. No entanto, eu fico muito preocupada com a questão dos colegas, porque muitas vezes a velocidade com que você ministra um conteúdo, ela diminui consideravelmente. Se você tem um aluno com dificuldade, você demora muito mais pra dar o prosseguimento com os conteúdos. Então, eu fico preocupada neste sentido também, o quanto é justo com os outros se prejudicarem, né, com relação a questão de você ter um ou outro aluno com maior dificuldade incluso no mesmo ambiente (P06, grifos nossos).

Notamos, nesse recorte discursivo, que o sujeito se dispersou no discurso, assumindo a posição ‘professor que acredita na inclusão de alunos com necessidades específicas’, firmando esse entendimento com a expressão “acredito sim”. P06 demonstra uma identificação com os princípios de solidariedade e de construção do conhecimento, remetendo-se a uma teoria pedagógica: “desenvolvimento aproximal”, mas fica preocupado com a velocidade do ensino, com a injustiça cometida contra os que não possuem dificuldades. Manifestou ainda a necessidade de ter um profissional a mais em sala para dar-lhe suporte, tendo em vista a dificuldade de um único docente ministrar para trinta alunos ou mais, e ainda contemplar sujeitos com necessidades educacionais específicas.

Aqui consideramos de fundamental importância trazer as palavras de

Arroyo (2014):

A rotulação dessas crianças, adolescentes e jovens como diferentes em capacidades de aprendizagem e de valores ao ousarem entrar na instituição escolar, do conhecimento, da cultura e dos valores, levam os programas educativos e as escolas a pensa-los como um problema. Eles são um problema escolar. O que há de constante nas formas de ver os diferentes em nossa história é vê-los como um problema (ARROYO, 2014, p. 239).

Ponderamos que não pretendemos atribuir responsabilidade por práticas não inclusivas a ninguém. Até porque isso não constitui o propósito desse trabalho, sequer da AD. Além disso, a problemática decorre de inclusões impostas e cumpridas sem a devida reflexão individual e coletiva. Resulta da mera inserção do aluno em sala de aula, de serem falhas ou inexistentes as formações em serviço, da construção de currículos que compreendem apenas conhecimentos dominantes, da ausência de parceiros do trabalho docente e de infraestruturas adequadas, dentre outros motivos. Muitos desses sentidos são reproduzidos nessa pesquisa.

Feita essa observação e voltando ao retrato de escola como espaço de mera integração dos diferentes, sublinhamos a posição de Mantoan (2013), segundo a qual esta é uma compreensão equivocada de escola inclusiva, pois majora as desigualdades entre os discentes, em vez de minimizá-las. Sob esse prisma, atribui-se exclusivamente ao discente a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, por não se conformar aos padrões impostos pela escola, causando prejuízos para a turma toda. Organizada sob uma falaciosa perspectiva inclusiva, a escola pode obstar o funcionamento ativo dos alunos diante de situações-problema, ao classificar o desempenho dos alunos, elevando uns e menosprezando outros (MANTOAN, 2013).

Outros discursos apontaram para uma dificuldade que recai novamente na imprescindibilidade da formação em serviço e do trabalho em equipe. A título de exemplo, P04 citou a dificuldade de inclusão quando se tratar de incluir um discente surdo, que apenas ter uma intérprete que o acompanha não parece suficiente, sendo fundamental que os termos técnicos ou próprios de uma disciplina sejam ensinados com outro olhar a esses sujeitos. Acrescenta:

[...] eu duvido que ele vá sair daqui incluído, entende?! [...] Porque apesar de ter um intérprete de libras pra ele, [...] o corpo docente e muitas vezes os técnicos que auxiliam estas aulas, eles não pensam a aula pra esse aluno que é diferente, que tem necessidades diferentes. Ele vê o que nós temos de comum ou entre aspas de normal (P04).

A docente disse que é preciso fazer com que os conhecimentos sejam coerente com a realidade do aluno em inclusão, porque muitas vezes não existe um planejamento conjunto entre professor e intérprete que considerem a singularidade do estudante, forçando-o a tentar aprender do mesmo modo que aluno ouvinte. Destacamos ainda que ela usa a palavra “normal” para expressar sua opinião, contudo demonstrou preocupação de não ser preconceituosa em sua posição ao situá-la “entre aspas”. No entanto, ao pronunciá-la, P04 retoma um interdiscurso: a concepção que pressupunha a existência de anormalidades a serem tratadas, com vistas a se aproximar ao máximo do padrão aceitável.

Desse modo, embora seja incontestável um tímido avanço quando se reconhece as diferentes dificuldades de aprendizagem dos alunos, à luz de Arroyo (2014), sublinha-se nesse reconhecimento um traço antiético e segregador, visto que:

A compreensão dos diferentes/desiguais em capacidades de aprendizagem carrega uma certa anormalidade ou anomalia individual. Logo a solução será tratar essas anomalias de capacidades de aprendizagem com medidas anormais: reforço, apoio, turmas especiais, de aceleração... Mecanismos de compensar suas anormalidades pessoais e de origem (ARROYO, 2014, p. 237).

O “reconhecimento” apenas ocorre sob o prisma da dificuldade de aprendizagem, e talvez para responsabilizá-lo por ela. E devido a essa “fragilidade”, posta em relevo por uma escola, currículo e avaliação homogeneizante, essas minorias passam a ser rotuladas não somente na escola, que a reconhece de forma subalternizada, mas inclusive na sociedade. Pensar de forma homogênea a educação escolar, disposta a fazer com que os diferentes se amoldem ao seu sistema, parece-nos grande impasse para a inclusão.

No recorte subsequente, percebemos que o sujeito-professor colocou algumas dificuldades para a efetivação da educação inclusiva no EMI:

Eu penso que a primeira delas é o seguinte, pela minha experiência eu observo que, é um problema de raízes bem profundas, porque é [...] da própria dinâmica do sistema. Eu acho que, veja, a proposta da educação inclusiva, eu acho ela extremamente nobre, louvável e necessária, mas nas condições que a gente têm hoje na educação de um modo geral, acho, assim, algo difícilimo de ser praticado, ser efetivado com qualidade, por quê? Porque veja, nós temos uma dificuldade já muito grande de lidar com turmas que não têm a presença de alunos com necessidades especiais. O trabalho em si hoje na educação, no Ensino Médio, ele é muito difícil, por uma série de fatores, um deles eu diria que é a relação numérica entre

professores e aluno, a gente têm turmas muito grandes de um modo geral, né, turmas de 35, 40 alunos, e isso já é algo, assim, extremamente complexo de você lidar. A gente não consegue nem pra esses alunos atendê-los, dar uma atenção que eu acho que eles precisavam, né, precisariam, os alunos que [...] mesmo não tendo necessidades especiais, a gente já têm uma dificuldade natural por defasagem ou outros motivos. A gente não consegue acompanha-los de uma forma um pouco mais personalizada, né? [...] Eu acho que é muito difícil e essa dificuldade para o Ensino [...], para a Educação Profissional Integrada, ela é ainda maior, porque, pelo número de disciplinas que os alunos têm, pela carga horária maior, pelo tempo que eles passam na instituição, né, os desafios são ainda maiores (P 10).

Pudemos notar que o docente ao mesmo tempo que engrateceu a proposta inclusiva, ponderou não ser praticável nas atuais condições de produção. Apontou como motivos: a quantidade de alunos por professor, a quantidade de disciplinas e a carga horária extensa. O professor sopesa que se já é difícil atender os alunos “homogeneizados”, no Ensino Médio, no contexto do EMI se constitui um desafio muito maior, que se eleva ainda mais quando nele se tenta “incluir” alunos com necessidades educacionais especiais. No último caso, a inclusiva parece beirar o impossível, apesar da nobreza da proposta, como pondera P10.

Na mesma esteira, P09 assinalou uma distorção entre o discurso e as práticas na educação. Nos documentos que compreendem desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) até as normativas do IFMT, o sujeito-autor disse verificar ainda que apresentam discursos bonitos, mas trazem apenas algumas questões pontuais sobre a inclusão, sobretudo obrigando às escolas a realiza-la. Contudo, o docente salientou que quando se vislumbra os documentos referentes aos cursos, como o PPC, entende que o registro desses termos “atendem meramente uma burocracia normativa da lei. E o que a gente precisa é de uma política fortalecida, de uma política de cotidiano, de uma coisa que aconteça, que seja feita, que seja desenvolvida [...]” (P09).

Sobre essa questão, são relevantes as reflexões de Dias e Maia (2015, p. 212):

Se, de fato, cada novo documento ou legislação é um avanço perante as normativas anteriores, por que as leis se repetem? Se contribuem para uma educação mais justa e igual, por que é preciso publicar novos textos oficiais com os mesmos discursos? Nessa perspectiva, a leitura desses textos faz pensar que as leis mais recentes permanecem insuficientes para demarcar um avanço significativo na realidade das escolas públicas no tocante ao acesso dos alunos significativamente diferentes a essas escolas e, principalmente, aos aspectos pedagógicos ligados diretamente à aprendizagem desses alunos.

Verificamos a existência de discursos de professores e de publicações acadêmicas que partilham pontos de convergência, principalmente no que tange à abissal distância entre o dever ser, isto é, o que está na lei, o que se espera de nossas práticas e o seu cumprimento. As escolas públicas são muito afetadas pelo não cumprimento das normas e se inclui entre elas o IFMT Barra do Garças, tendo em vista os discursos reproduzidos no âmbito dessa pesquisa. Por não serem cumpridas, para se manter a aparência de que algo está ocorrendo a atividade legislativa se multiplica, resultando textos legais que retomam, reforçam, acrescentam sentidos e até se contradizem entre si, sendo necessário que os hermenutas se dediquem em estabelecer fronteiras para os sentidos das normas sobre um mesmo assunto, para que haja uma “segurança jurídica”.

Entretanto, avaliamos que em termos formais, estamos bem servidos de direitos. O mesmo não podemos afirmar quanto ao cumprimento das normas, sua efetividade, que demanda fiscalização, infraestrutura e principalmente o investimento de formações continuada aos docentes na perspectiva inclusiva, em nosso caso, para a atuação no Ensino Médio Integrado, cujo foco nem pode estar no mercado, nem nos exames que possibilitam o ingresso em Universidades. É preciso focar no desenvolvimento do ser humano, considerando as suas singularidades.

Em síntese, apesar de reconhecerem a nobreza e a possibilidade de se efetivar a proposta inclusiva, os docentes pesquisados, em sua maioria, afirmaram que as dificuldades de inclusão de alunos com necessidades específicas no âmbito da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio mostram-se maiores se comparadas às do Ensino Médio Comum, sobretudo pela linguagem técnica, ausência de formação e suporte profissional, pelo grande número de disciplinas e pela elevada carga horária dos cursos de EMI.

5.3.8 O IFMT *Campus* Barra do Garças: uma Instituição Inclusiva?

Essa é uma questão sobre a qual devemos refletir, porque mesmo que a nossa resposta seja afirmativa, a dinâmica social exige da escola mudanças constantes em suas práticas para atender às distintas realidades que vão surgindo. Contudo, além dessas novas realidades, outras questões sempre estiveram

presentes no entorno da escola, mas nunca foram devidamente tratadas. Citamos por exemplo, no caso das instituições de Barra do Garças, as diferenças étnicas. Dedicar-nos-emos, agora, a estas últimas nessa seção.

5.3.8.1 Sobre a presença/ausência de alunos indígenas no *Campus*: um espaço não preenchido

Como mencionado no capítulo anterior, Barra do Garças-MT e região, nosso locus de pesquisa, contemplam algumas aldeias indígenas, a maioria delas da etnia Xavante. Seus sujeitos estão presentes na cidade desde antes de sua fundação, sendo seus primeiros moradores. Entretanto, apesar dessa antiga coexistência na terra, estabeleceu-se uma fronteira imaginária entre “índios” e “não-índios”. Isso afirmamos, com base em análises feitas durante um projeto de pesquisa²⁴ realizado na UFMT, cujos resultados constaram em parte em nosso Trabalho de Conclusão de Curso e ainda na produção e publicação de um artigo científico e um capítulo de livro²⁵.

Isso posto, cumpre-nos falar sobre essa relação nada harmônica. Nela, ora notamos um silêncio, ora discursos que colocam os sujeitos indígenas na posição de intrusos, indesejados. Além de imaginária, ideológica, essa fronteira é também física. Existem lugares em que esses sujeitos se concentram e que são muitas vezes evitados pelos não-índios. Borges (2010) nos trouxe, em sua pesquisa, análises sobre a presença do corpo indígena no ambiente citadino, mostrando que, em alguns lugares, ele “permanece” enquanto está no ambiente urbano. Os lugares de permanência estão demarcados. São por exemplo, bares, hotéis, restaurantes e outros, situados no centro velho de Barra do Garças, próximo ao encontro dos rios

²⁴ O artigo intitulado *Discurso Literário e Realidade: encontro na interpretação de Quarup, de Antonio Callado* (BORGES; MIRANDA, 2007) consta na Revista Panorâmica Multidisciplinar, Nº 7, da EdUFMT. Já o texto *Uma travessia pela história: contribuições da Análise de Discurso para pensar o espaço escolar indígena* (BORGES; MIRANDA, 2008), está contemplado no livro **Estudos Discursivos em Mato Grosso**: Limiares, organizado pelo Dr. Roberto Laser Baronas e publicado pelas editoras EdUFMT, Cuiabá, e Pedro e João Editores, São Carlos, 2008.

²⁵ O projeto de pesquisa, do qual participamos na condição de bolsista de iniciação científica de 2003 a 2005, intitula-se Projeto de Pesquisa: **Arte, Discurso e Prática Pedagógica no ICLMA/UFMT (ADP)** e existe desde 2003. É válido ressaltar que o Instituto de Ciências e Letras do Médio Araguaia (ICLMA) atualmente se tornou o *Campus* Universitário do Araguaia (CUA), da Universidade Federal de Mato Grosso, em Barra do Garças.

Garças e Araguaia. Sua migração da aldeia para a cidade ocorre de modo diverso de outras migrações, pois marcada pela “sazonalidade”. Borges (2010, p. 73) pondera sobre isso que, “em Barra do Garças/MT os Xavante são frequentes, por assim dizer: estão em um vai e vem constante entre as aldeias e a cidade”.

Esse vai e vem, no entanto, tem razão de ser: embora busquem “melhores condições de vida” - estudar, consumir, se submeter a tratamentos de saúde-, estimulado, sobretudo, pelo “não-índio” que se insere nas aldeias sob distintos interesses, mas, segundo Borges (2010), a sua alteridade é preservada. Os indígenas retornam para as aldeias nas festas e rituais de sua cultura, que ocorrem somente nas aldeias. Esses eventos podem durar dias, sendo sua participação prioritária em relação a outros compromissos inerentes à vida na cidade.

Considerando essa presença indígena no espaço urbano, e sendo o IFMT uma das instituições da rede federal de ensino que servem à região, torna-se cogente que alcance essas pessoas. É direito delas a obtenção de uma educação profissional de qualidade, e, se for de sua vontade, devem ser incluídas e pensadas em nosso currículo.

Como o IFMT é uma instituição que oferece um ensino de qualidade e que responde às exigências para que o aluno tenha uma boa base para o ingresso (embora este não seja seu principal propósito) no Ensino Superior em universidades públicas, há uma procura relativamente grande para o ingresso no Instituto. As vagas são limitadas e por isso são preenchidas por meio de processos seletivos que se assemelham a vestibulares e provas do ENEM, e, no caso do ingresso no Ensino Médio integrado, exige-se, do candidato a aluno, o término do Ensino Fundamental. Participam da seleção discentes da rede municipal, estadual, e de escolas particulares, sendo os principais fatores motivadores a qualidade do ensino e as práticas de pesquisa e extensão.

No caso de alunos indígenas, alguns tiveram acesso apenas a partir da implantação do sistema de cotas, que ocorreu por exigência legal. Com isso, procuraram a escola poucos deles, que também se submeteram à prova, na condição de cotistas. Ingressaram três, conforme informações que obtivemos na Secretaria escolar à época. Contudo, como já dito, tratam-se de culturas e de

línguas distintas, que juntas, em tese, deveriam formar a cultura escolar. Cumpre-nos assinalar o que deve ser essa última:

A cultura escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, pois beneficia todos os alunos com e sem deficiência, que são excluídos das escolas comuns, e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrados nas salas de aula do ensino regular (MACHADO, 2013, p. 69).

Pelos imperativos éticos e legais de inclusão, propusemos a seguinte questão: diante da presença indígena em Barra do Garças, o *Campus* tem garantido acesso e permanência ao longo dos cinco anos de existência? Solicitamos que os docentes apresentassem justificativas para suas respostas.

Seguem algumas unidades discursivas relevantes quanto à oportunidade de acesso.

1. [...] *muitos [d] eles não têm acesso à forma de ingresso no IFMT [...] são poucos que ficam sabendo que eles podem, que eles têm direito a fazer uma prova pra entrar aqui, que eles têm direito a participar de programas de cotas pra poder entrar, então a informação, eu acredito que não chegue até eles, porque o meio que eles recebem as informações são [sic] diferentes, e nós ainda não conseguimos acessar essa outra via pra chegar até eles (P04).*
2. *Bom, atualmente eu não conheço. Nesse ano letivo de 2016, eu não vi nenhum indígena matriculado e frequentando a escola. Ano passado em 2015, nós tivemos alguns alunos matriculados em todos os cursos (P01).*
3. *Sim, já houve, no controle ambiental, no curso técnico integrado ao controle ambiental, né. Dois alunos indígenas, eles frequentaram aí praticamente uns dois meses, depois não apareceram mais nas aulas e até hoje nós não identificamos qual foi o problema, né? Atualmente tem um aluno ou uma aluna eu não sei tem que verificar, mas a mãe já conversou comigo, né. Ela é de uma etnia, eu não sei bem qual é a etnia, mas esse aluno ele, a gente não pode tratar ele como aluno com necessidades especiais, porque ele é totalmente já... incluso dentro do meio, né, aonde ele assiste aí as aulas (P08).*
4. [...] *porque inclusive nós tivemos alguns anos a entrada de alunos indígenas, né, eu não cheguei a dar aula (P05).*

Em sua maioria os docentes manifestaram que o Instituto tem possibilitado o acesso aos alunos indígenas. Em parte, um acesso propiciado por força da Lei de Cotas e não de forma voluntária. Ainda assim, prescinde de melhorias, visto que, se não existem condições e consciência de inclusão, tende-se a apenas cumprir uma obrigatoriedade e nada mais.

À guisa de Padilha (2007), arrazoamos que apenas juntar em um mesmo espaço e tempos todos os indivíduos para aprender tudo não quer dizer que todos

aprenderão o que de fato precisam para si. Esse ajuntamento em uma sala de aula não lhes garante o ensino, a escola cumprindo sua função, a aprendizagem, sequer o desenvolvimento necessário a cada um deles.

No recorte 1, o sujeito-autor ponderou que muitos não tiveram e/ou não têm acesso por desconhecerem o direito de fazer prova. Todavia, entendemos que se poderia ir aos lugares onde a maioria dos indígenas residem na cidade. Há ainda outras formas de mantê-los informados: entrar em contato com a Funai ou Funasa, que têm sedes no município, ou a própria Instituição de ensino ir às aldeias fazer a divulgação, o que demanda recursos, sendo essa última opção praticamente inconcebível.

Em regra, existem telefones públicos nas aldeias, nem sempre em condições de funcionamento, e em algumas delas não há sinal de celular (ou é instável). Os aparelhos de telefonia móvel normalmente são usados quando estão na zona urbana. Ao dizer “eu acredito que não chegue até eles [a informação]”, o sujeito-autor se marca em terreno movediço de um efeito de sentido que pode vir a ser outro.

O sujeito enunciador no recorte 2 afirmou que desconhece matrícula atualmente, mas no ano de 2015 tiveram alunos matriculados em todos os cursos. Já no recorte 3, P08 disse que houve em 2015 e havia em 2016, uma aluna que ele não sabia a que etnia pertencia. Notamos que foi o único que afirmou haver uma aluna frequente naquele ano. Entretanto, já estava “inclusa em nosso meio”. Os efeitos de sentido que podemos identificar nessa expressão é que a aluna não demandava nenhum esforço da escola em incluí-la, porque já *aculturada*.

Segundo Arroyo (2014, p. 125), o catecismo e a instrução foram meios de aculturação. Isso em virtude de serem considerados bárbaros, inferiores, aos quais se deveria salvar:

O ideal civilizatório, educativo, nos catecismos jesuíticos do século XVI e os sistemas de instrução republicano tiveram responsabilidade central nesse imaginário que pensa que os diferentes fora, na outra margem da concepção de humanidade, de cidadania, de república e de democracia. Na outra margem, logo, sem direito a ter direitos. Os diferentes em etnia, raça, classe, foram apresentados desiguais na humanidade. Sem alma, logo se poderia escraviza-los. Não como gente, mas como coisas à venda.

No recorte 4, P03 manifestou em seu discurso nunca ter visto alunos indígenas no *Campus* e por isso disse ter certeza de que não houve matrícula desses alunos. Entretanto, ele mesmo afirmou em outro ponto da entrevista que esteve de licença por um período. Os demais professores confirmaram uma breve passagem dos adolescentes da etnia Xavante pelo *Campus*, na condição de discentes de cursos de EMI.

Na maioria das sequências discursivas, a questão da permanência foi considerada problemática:

1. *Ano passado em 2015, nós tivemos alguns alunos matriculados em todos os cursos e eles não ficaram praticamente um mês em nossa instituição. Eles não, eu não consegui me comunicar, tinha dificuldade. Vários professores relataram que eles tinham dificuldades de se comunicar com os alunos indígenas. Nós fizemos algumas perguntas e eles ficavam calados, eles parecem que tem um jeito diferenciado de aprender, não nesse método tradicional que nós temos; então parece que realmente eles não se adequaram a essa escola. Esses alunos eram do Ensino Médio Integrado. Bom eu percebi isso, mas uma notícia em números, especificando o motivo de cada desistência, realmente eu não lembro de ter sido notificada* (P01, grifos nossos).
2. [...] *nós professores, inclusive eu, professora [nome], nós não estamos preparados e muitos de nós, nós não queremos esses alunos aqui dentro, porque eles dão trabalho, eles são, eles nos vão, vão nos exigir estudo de como lidar com eles, como é a cultura deles. E acima de tudo, eles vão exigir de nós tolerância e a gente não têm, não a gente como docente, sabe, mas a gente enquanto ser humano nem todos desenvolveram essa capacidade de tolerar o outro, de entender a cultura do outro, de saber como é que outro aprende, sabe. Nós tivemos aqui, [...] alunos da tribo Xavante que os meninos, nós tivemos só meninos, né, eles não conversavam com as mulheres até passar pelo período de maturidade na aldeia, e aí eles não respondiam nem a chamada para as professoras. E assim, nós víamos as professoras no corredor, sabe [...] falando mal e intolerância mesmo com a situação, porque é um choque de cultura, né. É uma situação ruim, é óbvio, mas [...] não dá pra culpar esses professores, sabe, porque eles aprenderam a ser assim e nós somos essa instituição, a gente não aceita as diferenças, porque a gente quer cobrar resultados e nada do que está além do ensino tecnológico e científico, nada pra gente parece que faz sentido [...]. Então, com relação as disciplinas técnicas eu acredito que eles se sentiram perdidos. E nós não fizemos, não conseguimos fazer em tempo hábil nenhum projeto de inclusão com a língua, porque se a gente tivesse conversado com eles e arrebanhado mesmo assim, feito um projeto com relação a Língua Portuguesa [...] ou trabalhado com eles a Língua Portuguesa com uma Língua Estrangeira, eu acho que a gente teria tido êxito, algum êxito, mas nós não fizemos isso. Quando eu trabalhava [...] na época com as turmas, quando eu comecei a pensar um projeto, eles estavam saindo da escola* (P04, grifos nossos).
3. *Acho que a primeira dificuldade é que os servidores de uma maneira geral não conhecem a cultura indígena da região e em virtude disso vem os preconceitos, né? Então, eu acho que falta isso, principalmente. Então o aluno, por exemplo, o indígena veio aqui... uma coisa bem básica que eu fiquei sabendo, por exemplo, um adolescente, ele não olha, ele não conversa com uma mulher, por exemplo, o adolescente da, se eu não me*

engano, da tribo Xavante ele não conversa, por exemplo, com uma mulher. Você está preparado para um aluno que não vai te responder? Então acho que é uma das dificuldades, o aluno chega aqui, ele também não encontra pessoas preparadas, então ele não vai ficar (P07.grifos nossos).

Observamos nos recortes discursivos que trouxemos à baila, discursos carregados de sentimentos como angústia e frustração. No primeiro discurso notamos um duelo ‘nós’ *versus* ‘eles’. O termo *nós* se refere ao sujeito-professor (P01) e à instituição de forma geral. O pronome *eles* é atribuído aos “alunos indígenas” ou a “esses alunos”. Para dizer que as dificuldades não foram sofridas apenas por ela, manifestou que vários professores (que aparecem na superfície linguística como “eles”, mas pertencem discursivamente à categoria “nós”) já relataram problemas em se comunicar com eles. Isso confere maior efeito de verdade ao discurso de P01.

Ao afirmar que os discentes ficaram pouco tempo na escola, a professora utilizou a expressão “nossa instituição”, gerando um efeito de sentido de território demarcado, onde os alunos da etnia Xavante puderam entrar como visitantes, devendo se submeter às regras e falar a mesma língua dos “donos” da casa. Percebemos que é retomado em outras condições de produção o paradigma da integração, sendo esta palavra inclusive utilizada. “Eles não nos respondem”, “baixam a cabeça”, “ficam em silêncio”²⁶, “parece que aprendem de forma diferente”, são sinais de estranhamento cultural. Embora os professores tentem interpretar esses gestos, não conseguem fazê-lo se não sob o prisma da própria cultura, pois os sentidos que envolvem os elementos culturais étnicos Xavantes são outros.

Quanto ao dito “não se adaptaram a esse ensino tradicional”, de fato esse não é o modelo adequado para que se desenvolva uma educação na perspectiva inclusiva, pois não se reconhecem as diferenças. Por fim, P01 disse não ter sido notificada numericamente quanto aos motivos da evasão dos referidos alunos.

A segunda sequência discursiva trouxe a manifestação de um sujeito-docente cujos enunciados mostraram franqueza, reproduzindo um discurso que não se quer

²⁶ Silêncio este que significa diferentemente em ambas as culturas. Na concepção de muitos professores, a ausência de resposta foi compreendida como afronta, “anormalidade”, exotismo cultural e até pode se relacionar a um suposto machismo. O silêncio pode ter outros efeitos de sentidos sob o prisma da cultura Xavante. Orlandi (2002) afirmou que o silêncio significa. Assim como o poder se exerce acompanhado do silêncio, uma forma de se opor a esse poder é o silêncio do oprimido, inscrito no que se denomina Discurso da Resistência.

ouvir e às vezes proibido em alguns contextos. Se estivesse em outra situação discursiva, em uma cerimônia pública, por exemplo, na posição-sujeito de representante da Instituição, o discurso possivelmente seria outro. No entanto, ela enunciou da posição de professora angustiada, afetada pelo desconhecimento de modos de incluir seus alunos efetivamente, mas demonstra ao longo de sua manifestação o desejo de aprender. Quando diz “não queremos esses alunos aqui dentro, porque eles dão trabalho, eles são, eles nos vão, vão nos exigir estudo de como lidar com eles, como é a cultura deles”, intenta desvelar um discurso comum entre os professores, mas que, na atual conjuntura, é vergonhoso manifestá-lo. Constitui isso um problema também para o Estado, que precisa avaliar como está ocorrendo o trabalho com a diversidade nas escolas:

O problema para o Estado em sua diversidade de Instituições e de política é como equacionar as presenças afirmativas, incômodas, contestadoras dos diferentes feitos tão desiguais, exigindo igualdades de direitos a terra, espaço, teto, escola, saúde, igualdade, equidade. É a resposta controladora do Estado a diversidade de ações emancipatórias dos movimentos sociais.

Objetivo é evitar que os indivíduos constituam um problema para a escola, não por bondade, mas para que não transtorne nem a sociedade, nem o Estado. P04, contudo, manifestou que a inclusão está sendo questão problemática para a escola, visto que o trabalho de inclusão exige conhecimento da outra cultura, maiores estudos e tolerância. Aqui ponderamos ser oportuna a reflexão sobre a exigência de tolerância.

Comumente os discursos que propugnam a inclusão escolar sugerem a necessidade de se tolerar e respeitar. Inclusive é este o que reproduz a própria Carta Magna, em seu artigo 5º, inciso II (BRASIL, 1988). Porém, conforme lição de Mantoan (2006), a tolerância é um sentimento que supõe, sob aparência de generosidade, certa superioridade daquele que tolera, assim como o respeito pode implicar uma generalização que parte de diferenças que não podem ser alteradas, pois constituem marcas indeléveis do indivíduo. Nesse diapasão, apenas resta aos “normais” respeitá-las. No entanto, devem ser trilhados outros caminhos para as práticas educativas inclusivas, que nas palavras de Mantoan (2006, p.192):

Têm como eixo o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula. [...] Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural,

democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez abala a identidade dos professores e faz que a identidade do aluno seja ressignificada.

A professora (P04) chamou a atenção ainda para o choque de culturas, para a história que outros professores reproduziram. Ela ressaltou a questão do silêncio quando se tratava da relação entre eles e o sexo feminino, o que elas começaram a discutir entre si, interpretando a seu modo a cultura da etnia. A ênfase dada ao sexo masculino se deve sobretudo ao fato de que a maioria dos sujeitos indígenas que estão estudando nas escolas e nas universidades, são homens. Muitas mulheres sequer entendem a Língua Portuguesa.

P04 se referiu ainda à falta de formação dos professores sob essa perspectiva, o que acaba por eximi-los de certa forma de culpa pela não inclusão. Afirmou que a educação inclusiva não deve ter por fim os resultados, e, com pesar, disse que não deu tempo de inclui-los, utilizando a expressão: “[...] se a *gente tivesse conversado com eles e arrebanhado mesmo assim*”. Embora *arrebanhar* seja um verbo convencionalmente utilizado para se referir à reunião de um rebanho, de muitas cabeças de gado em um local, é o que muitas vezes a escola tem se proposto a fazer, ao tratar todos os alunos de forma igual, “descartando” os que se mostram ao longo do processo diferentes. Democratizar, universalizar o ensino tem muitas vezes assumido sentido similar ao de *arrebanhar*, quando desconsidera as peculiaridades dos estudantes.

Inicialmente, a professora materializou em seu discurso o que tem de fato ocorrido na prática: como as necessidades do outro diferente nos forçam a sair de nossa zona de conforto, não os desejamos *aqui* (em nosso *Campus*). Ao final da sequência, manifestou que deveríamos: fazer um projeto, dialogar com eles, participar de formação adequada. O *ser* e o *dever ser* podem ser identificados no discurso de P04, existindo um hiato entre eles, quando, por exemplo não se efetivam, um diálogo com os alunos e políticas de formação, sob a perspectiva da inclusão, embora as normas e discursos oficiais determine que isso deva acontecer.

Sobre a evasão dos alunos Xavante do IFMT- Barra do Garças, P02 afirmou que eles não ficaram porque viram que não havia pessoas preparadas para auxiliá-los. O professor acrescenta outro sentido ao silêncio dos índios diante das docentes: eles não reconhecem o que a mulher diz. O docente na tentativa de convidar o

interlocutor para a reflexão, propôs a indagação: “Você está preparado para um aluno que não vai te responder?” Tais constatações que muitas vezes manifestações sobre os gestos e maneiras como o outro se porta, partem de nossas próprias concepções que nem sempre correspondem ao que o outro que os pratica manifesta. É apenas nosso desejo de autoria, com fulcro em Orlandi (2002; 2009), de dar nomes, de conhecer tudo, de buscar preencher todas as lacunas dos sentidos, porque achamos que os sujeitos são completos e que a linguagem deve ser transparente, dizer tudo.

Dada a repetição dos efeitos de sentido que se inscrevem na FD “os adolescentes Xavante do sexo masculino não falam com mulheres” e pela evasão sem motivação certa, buscamos compreender esses efeitos de sentido em conversa com dois sujeitos-indígenas. Conversamos com o próprio senhor responsável pelos alunos evadidos, perguntando inicialmente sobre os motivos que os levaram a abandonar o curso. Essa conversa segue descrita:

O “tio” dos alunos da Xavante que ingressaram na Instituição em 2014 disse-me que, ao ser informado pela pedagoga do Campus sobre a ausência deles por reiterados dias, achou por bem, como responsável por eles, que voltassem para a aldeia. À época, uma das pedagogas do Campus advertiu-lhe que se preocupava com a ausência dos alunos na escola e sua presença na cidade, por todos os perigos que o espaço urbano poderia oferecer aos garotos, visto que estavam com todo seu tempo livre. Contudo, nessa primeira resposta não nos forneceu pistas sobre os motivos da evasão. Perguntei-lhe então se estava ‘correto’ o discurso docente muito repetido que afirmava que eles ficavam silentes, isolados, não respondiam às professoras por serem mulheres e se isso fazia parte de seu ritual de passagem de meninos para homens adultos. Ele me olhou em silêncio. Dada à minha ansiedade pela resposta, e por me incomodar aquele silêncio de poucos segundos, que para mim significou uma eternidade, emendei: É isso? Ou é respeito? Ou o quê? Com meio sorriso, respondeu-me calma e objetivamente: - Os dois (e fez-se um novo silêncio). Entendi que havia algo mais, que deveria esperar o tempo de resposta dele. E acrescentou, pouco depois, que havia ainda a dificuldade de falar a outra língua (Língua Portuguesa), o respeito ao mais velho e ao professor, mas, sim, em determinado período da vida, evitavam falar com mulheres em virtude de um ritual peculiar à etnia. Constatei que não era apenas um motivo. Era um complexo de motivos²⁷.

Pressupomos que nesse complexo de fatores residiam os motivos para sua evasão. Somamos aos elencados, a dificuldade apresentada quanto ao ensino de

²⁷ O sujeito indígena responsável pelos garotos, com quem conversamos, é professor e mestrando em Educação na UNB. Como o que foi relatado resultou de uma conversa fortuita e informal, seus dizeres foram parafraseados. Estava na cidade em virtude de, na ocasião, compor mesa redonda em um evento internacional. É possível observarmos que, apesar de escolarizados, apresentam algumas dificuldades na expressão oral e principalmente escrita da Língua Portuguesa, que é sua segunda língua. Sua primeira língua é o Xavante, portanto é compreensível que haja algumas dificuldades.

uma terceira língua e uma quantidade de disciplinas com a qual não estavam acostumados. Como observou P01: “eles parecem que tem um jeito diferenciado de aprender, não nesse método tradicional que nós temos”.

Querendo saber mais sobre a questão reverberada “não falam com mulheres”, propusemos indagações similares a um universitário Xavante, de 23 anos, da UFMT. O diálogo segue descrito:

- Quando os adolescentes Xavante do sexo masculino vêm ‘pra’ cidade estudar, eles podem conversar com todos? Por exemplo, os que frequentam a Educação Básica, Ensino Médio, tem algo na cultura de vocês que os impede de falar com mulheres?

[Silêncio]. Passados alguns segundos, ele justifica:

- Me espere um pouco... porque tô meio cansado.

Quebrando o silêncio, reforcei:

- Minha pesquisa é sobre a inclusão. [Silêncio]

- Sim, já ‘tô’ me concentrando para te responder, justificou ele.

- Ok. Você tem todo o tempo que precisar e responda-me apenas se puder.

- Sim. Pois é, quando ‘sai’ alguns indígenas para a cidade, ‘tipo’ Xavante, como as nossas línguas ‘é’ diferentes, não adaptamos direito a compreender as pessoas como não indígenas.

- Ah sim, mas é por isso que os meninos se isolam?

- Anram... [Silêncio] Mas hoje em dia as coisas mudam...

- E tem algo relacionado a um período de isolamento ‘pra’ passar de menino ‘pra’ adulto, em que ele não pode falar com as garotas?

- Pois é proibido, dentro da nossa cultura não permite para adolescentes porque não estão preparados. Eles apenas ‘é’ preparados para cumprir a concluir as suas jornadas. Pois é que ainda não estão furados ‘a’ orelhas ‘é’ perigosos’ a eles falharem. Não é permitindo ‘a’ paquerar com as garotas. Se é algo normal, sim, pode conversar com a garota dentro da escola. Se não é aquele que é proibido não pode falhar.

- Ah entendi... E é difícil aprender em virtude da diferença da língua?

- Pois é, na minha parte tenho dificuldade de entender as palavras que não conheço. Eu falo bem, mas tem algumas palavras que não sabia a falar. Pois para falar melhor eu me enrolar além da minha timidez. O jeito que me faz para sempre [risos].

O discente continuou: - Mas hoje em dia as pessoas ‘como’ adolescentes xavante que ‘saíam’ para cidade já falam direito alguns, mas alguns ‘que’ tem ainda dificuldade de falar.

Ponderei: - Quando vocês estão sós, entre vocês da mesma etnia, porque vocês se comunicam na própria língua, mesmo estando nas cidades?

- Sim, falamos da [na] nossa língua mesmo. A gente fala direito, sempre que nós usamos nossa língua.

- Ah sim. E é forma de falar algum segredo também que a gente não pode ouvir? [em tom de brincadeira]

- UAI, ‘tipo’ se alguém chegar perto mim alguns meus parentes eu converso bem direitinho. [risos] “Tipo’ numa conversa importante.

- Legal. É uma forma de não esquecer a língua também?

- Pois é, nunca será esquecido desde que nascemos por onde crescemos ainda falamos das nossas línguas. Desde que ‘vem’ dos nossos antepassados.

- É bonito isso.

- Gostei ‘pelas’ suas pesquisas. Adorei.²⁸

²⁸ O diálogo ocorreu em uma situação fortuita, o que justifica, em parte, a informalidade da linguagem utilizada.

Observando os recortes dos professores sobre o silêncio indígena comparando-os ao dos próprios “sujeitos-índios”, arrazoamos que os efeitos de sentidos sobre ele não são os mesmos. Apesar de haver pontos em comum, há também pontos de deriva ou deslize. Outra questão que podemos compreender é que historicamente o “índio” é pensado/falado pelo outro que busca domesticá-lo, enquadrá-lo nos padrões culturais ocidentais capitalistas.

A maior parte dos dispositivos normativos sobre os “índios” são feitos à sua revelia; a história contada às crianças é a de um “índio” imaginário e homogêneo. Entretanto, existe uma multiplicidade de etnias indígenas com culturas e línguas distintas, que devem ser entendidas de acordo com suas peculiaridades. No interior das próprias etnias, cada sujeito é singular.

Sua língua é predominantemente oral, sua estrutura linguística é diferente, seu modo de vida é outro e o tempo é diverso da concepção temporal dos “não-índios”. O silêncio tem outros sentidos e isso nos incomoda sobremaneira. Em nossa cultura, quando o professor pergunta, o aluno se vê obrigado a responder com polidez, exigindo-se em algumas ocasiões a resposta certa, sob pena de ser repreendido, de não obter os pontos na média referentes à sua participação, entre outras compreensões possíveis.

Orlandi (2002) ponderou que o silêncio na perspectiva discursiva não se restringiria à ausência de palavra, ou à presença de sons. Na mesma obra, a autoridade nos fez refletir sobre como devemos pensar o silêncio: a) um esforço contra a hegemonia do formalismo; b) um esforço contra o positivismo na observação dos fatos de linguagem; c) é problematizar as noções de linearidade, literalidade e completude; é pensa-lo nos limites da dialogia, ou seja, pensar a relação com o outro, no sentido da heterogeneidade, como contraditória; é problematizar palavras como “interpretação” e “representação”; é traçar um limite para o paradigma verbal (ORLANDI, 2002).

Incomodou-nos, por exemplo, o silêncio que permeou nossa interação com os “sujeitos-índios”, porque temos a ilusão de que os sentidos estejam contidos apenas nas palavras, e de que o silêncio seja um não sentido, um nada. Isso nos levou a pensar que uma das razões de não incluirmos refere-se às tentativas de “aculturá-

los”, ao afã de darmos um sentido completo às suas ações, suas palavras e/ou aos seus silêncios, submetendo os elementos culturais e valores do outro ao nosso ponto de vista. Além disso, desconsideramos que, no interior de uma mesma etnia, existem indivíduos distintos, com diferentes aspirações, que precisam ser vistos pela escola como sujeitos únicos.

Destarte, consideremos os efeitos de sentido que eles colocaram em seus discursos: o respeito às suas manifestações culturais, ao professor, a dificuldade que eles possuem em relação à outra língua e uma peculiar noção de tempo. Intuímos que não há pressa para proferir palavras; antes é preciso pensar, refletir, descansar, o que pudemos visualizar em ambas as situações descritas.

Uma das ponderações do universitário Xavante digna de nota refere-se à importância de falar a própria língua. Manter a língua nativa em funcionamento é uma maneira de preservá-la e de mostrar a resistência de seu povo e de defesa no ambiente urbano. Conforme manifestou com bom humor a partir de uma provocação do interlocutor, falar a língua que o outro não domina pode ser um modo de proteger seus segredos.

Em “seu” discurso notamos que o universitário traz em seus enunciados uma marca discursiva própria de jovens de sua idade: a palavra ‘tipo’, que substitui a expressão ‘por exemplo’. Seu uso recorrente fez com que entendêssemos haver uma interação com alunos “não índios” com idades próximas da sua: vinte e dois anos. A mesma expressão não se manifesta no discurso do tio dos ex-alunos xavantes do IFMT, talvez por ser ele mais velho, professor, mestrando, e por enunciar de uma posição-sujeito que requer certa maturidade.

Tratamos a questão étnica de forma apartada, pelas peculiaridades culturais desses sujeitos, pelo sua movimentação constante da aldeia à cidade, pela nítida separação no espaço físico barra-garcense e por ter sido o caso dos alunos Xavante bastante reproduzido nas sequências discursivas analisadas.

Falaremos, na próxima seção, sobre um panorama geral de inclusão, logicamente cientes de que existem vários tipos de necessidades educacionais e que o grupo dito “normal” em muitos discursos é composto por sujeitos heterogêneos em características e necessidades.

5.3.9 Práticas escolares questionadas: a realidade atual e as perspectivas quanto à Educação Inclusiva no Campus Barra do Garças

Consideramos importante esclarecer que ao nos referirmos à postura do *Campus* diante da inclusão, falamos também de nossa postura. A intenção da AD não está em apontar o certo e o errado, mas em nos incentivar a reflexão. E isto podemos fazer por meio da formação em serviço, isto é, da formação continuada.

Contudo, é preciso destacar, preliminarmente, que a legislação vigente e os documentos norteadores da Educação Básica apontam para a perspectiva inclusiva. Nessa conjuntura, o termo segregação torna-se uma palavra que não podemos dizer, porque alude a uma discurso atualmente inaceitável, assim como outros termos e expressões desse bloco semântico devem ser evitados.

Malgrado os discursos politicamente corretos estejam ‘na moda’ e os documentos e discursos oficiais reproduzam a imperatividade do paradigma inclusivo, no cotidiano escolar, práticas avessas a isso continuam reproduzindo históricas exclusões. Pressupomos que ainda nos falte uma compreensão sobre o que seja, de fato, incluir sujeitos comumente marginalizados e quais meios promoveriam a inclusão numa perspectiva emancipatória.

Orrú (2017) pondera que a inclusão escolar:

[...] demanda a combinação de diversos domínios do conhecimento, sem a supervalorização de alguns em detrimento de outros, [...] demanda a mistura e re-invenção de metodologias, pois pressupõe que ninguém aprende da mesma maneira, pelos mesmos caminhos. [...] Ela impõe a necessidade de se re-pensar e re-inventar um currículo que seja flexível e que possibilite atender as singularidades de todos os aprendizes ao mesmo tempo. A inclusão demanda a miscigenação dos domínios de conhecimento, de profissionais, das diferentes áreas de aprendizes, que se diferenciam, de espaços e momentos de aprendizagem singulares (ORRÚ, 2017, p. 66).

Se não contestamos as formas hegemônicas como são produzidos os currículos escolares e as metodologias de ensino e aprendizagem, reforçamos a exclusão histórica dos sujeitos em vias de inclusão. Para considerarmos uma instituição minimamente inclusiva, necessitamos sopesar sob que condições o “acesso” à elas ocorre, se estamos flexibilizando os currículos e atendendo às necessidades educativas singulares desses alunos (ORRU, 2017).

Diante do exposto, questionamos se os professores consideravam o IFMT

inclusivo e por quê, sendo obtidas as respostas como as que seguem analisadas:

Primeiramente eu acho que não é só no Campus Barra do Garças. Os institutos federais, eu acredito, que eles têm muita prioridade, nós temos um tripé, né, de ensino pesquisa e extensão. Os professores eles têm uma carga horária alta e isso impede com que os professores tenham um tempo pra se dedicar as atividades de pesquisa e extensão e acredito também que não tem muito tempo pra treinamentos né?! [...] Acredito que tem que ter essa preparação, a equipe multidisciplinar ela tem que estar atuando para minimizar qualquer situação. [...] Tem que ter uma formação básica em treinamento mínimo pra lidar com as necessidades especiais o que sejam e realmente estar sempre prestando atenção nas demandas. Se a gente receber um aluno já vamos fazer um treinamento buscar uma atendimento melhor para que esse aluno não evada do curso [...] (P01, grifos nossos).

Percebemos que P01 afirmou que é uma questão que ocorre também em outros *Campi*. Além disso, disse faltar tempo para o professor desenvolver pesquisa e extensão, estar em sala e incluir. Asseverou que grande parte dos docentes tem carga horária elevada ou está tão envolvida em atividades escolares que lhe falta tempo para a formação e para promover inclusão. Em outro trecho desse discurso, em função dessa dificuldade com o tempo cronológico, - que às vezes impede a formação continuada-, foi aventada a possibilidade de oferta da formação continuada na modalidade EaD, reverberada nos discursos de outros docentes. Isso justifica a pergunta que colocamos no questionário (APÊNDICE C) sobre a aceitação de uma formação à distância, visto que nela o tempo é virtual e flexível; as respostas que corroboram com esse sentido estão disponíveis no item 5.2 (QUADRO 17).

Algumas outras questões constaram na sequência discursiva em tela, dentre as quais: o treinamento e a separação entre ensino, pesquisa e extensão. Pensamos que a tendo dito da posição professor da base técnica do EMI utilizou o primeiro termo. Quando ouvimos a palavra treinamento, pensamos em uma formação instrucional, baseada em manuais, laudos, bulas, etc. Não combina com uma educação inclusiva, que enxerga o sujeito em suas singularidades que não podem ser entendidas a partir de receitas prontas. Quanto à segunda questão, intuímos que o ensino, a pesquisa e a extensão não poderiam estar dissociados e que um tempo deveria ser oportunizado para que todos os docentes desenvolvessem esses três tripés. Se ocorressem de maneira integrada, além de desenvolvê-los, os docentes teriam tempo suficiente para cursarem formações continuadas.

Vale ressaltar, enfim, que a proposta de formação que P01 concebe ocorreria mediante demandas. Pensamos, contudo, que um mínimo de embasamento os

professores precisam ter, antevendo algumas situações possíveis. Colocamos aqui as necessidades temporárias, que exigem a tomada de atitudes rapidamente nem sempre passíveis de serem tomadas ou de produzir efeitos em curto prazo.

Ao considerar o *Campus* não inclusivo, P04 trata de outra exclusão que acontece muito frequentemente na escola: a de menosprezar algumas habilidades e saberes em detrimento de outros:

Quando você fala de inclusão, eu começo a pensar, por exemplo, naqueles alunos que são bem aceitos, são tidos na escola como os melhores alunos da escola. Aqueles alunos que vão bem nas áreas técnicas, nas disciplinas técnicas, ou em matemática, ou em física, ou em química, ou que se dão bem nas áreas de tecnológicas. Aquele aluno que joga muito bem, ou que desenha muito bem, ele não têm, ele também não é incluído aqui no nosso 'Campus', mas ele permanece [...] porque ele ainda desenvolve, na média, as outras atividades, sabe; ele tem a média nas outras disciplinas, então ele fica e muitas vezes ele até se forma (P04, grifos nossos).

Os alunos que têm suas habilidades ignoradas, até permanecem na escola, mas não são incentivados, não têm seus potenciais reconhecidos, sequer explorados. Com isso, podemos estar limitando pessoas que talvez teriam carreiras promissoras, se suas habilidades fossem reconhecidas no ambiente escolar, mas, como não estão dentro dos limites do que é considerado científico, seus saberes são desconsiderados. Percebemos que, nesse recorte discursivo, P04 denunciou uma hierarquização das disciplinas escolares, acrescentando que o aluno até se forma, mas não conseguem se desenvolver no que de melhor faziam. A relevância dada às médias das disciplinas “importantes” manifesta, também, uma espécie de exclusão.

Sobre a relevância de se explorar talentos e aguçar interesses, Mantoan (2013) ponderou que:

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno restringem o processo de ensino, como comumente acontece. [...] Para ensinar a turma toda, temos de propor atividades abertas, diferenciadas [...] exploradas, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram livremente por desenvolvê-las (MANTOAN, 2013, p. 62-63).

Entretanto, os professores ainda não estão dispostos ensinar a turma toda. P07 manifestou que essa é uma realidade nacional, pois, no geral, as escolas e os professores estão despreparados para a inclusão:

[...] não é uma realidade só do IFMT Barra do Garças, isso é uma realidade que a gente pode perceber nacionalmente, inclusive eu já fiz, já fui professora substituta de outros IFs e na época as dificuldades eram no mesmo sentido. Eu acho que os docentes no geral, né, e as escolas no geral não estão preparadas pra inclusão (P07).

Já P09 mostrou cautela ao dizer que para saber se de fato era inclusiva, deveria ter maiores materiais. Ao assumir a função autor se sente responsável pelo seu discurso, portanto necessita de materiais para dar base à sua resposta:

É difícil responder, como eu disse pra você, primeiro: eu não tenho nem dados, eu não sei realmente quais são ou quantos são os nossos alunos em linhas de diagnóstico. Eu sei que a gente têm uma equipe multiprofissional que deveria atuar e trabalhar principalmente nesse quesito, nesse pilar, mas a gente não sabe, como docente eu desconheço, eu não sei como isso é trabalhado, eu não sei como isso é feito. A gente nunca sentou de forma colaborativa com essa equipe pra discutir isso ou pra ver isso, a não ser em algumas situações pontuais, em algumas reuniões, parece [que] quando o aluno, aquele aluno é bem conhecido, aí a coisa arrebenta [...] (P09).

Notamos que os “alunos em inclusão”, para P09, têm de ser quantificados, identificados e ter apresentados seus diagnósticos. Disse que não havia uma política de formação no *Campus*, sequer informação para se posicionar a esse respeito. Chamou a atenção para a existência de uma equipe multiprofissional que deveria fazer esse trabalho.

Destacamos ainda o recorte discursivo em que P09 expõe não ocorrer inclusão, devido à falta de políticas de permanência. Não somente as necessidades de alunos com deficiência ou pertencentes a outras culturas merecem atenção, mas ainda outras problemáticas como a hipossuficiência econômica: “[...] às vezes tem o aluno que passa mal porque ficou com fome [tom de desabafo] aqui no instituto, a gente têm muito serviço assim.” Apesar de ser uma Instituição “seletiva”, como disse em outro trecho de seu discurso, que contempla alunos com alto poder aquisitivo, mas ainda que haja seleção, propicia-lhes acesso por meio da política de cotas. Porém, como pondera P09, falta ao Campus garantir-lhes a permanência.

[Embora] tenha políticas de cotas, vamos lá mas, tem o processo seletivo e tem um nível de exigência curricular diferenciado, quer dizer, você hoje conta, um aluno que entra no instituto federal ele tem um currículo com no mínimo 18 a 20 disciplinas. Isso pesa muito se o aluno não tem uma base de formação do Ensino Fundamental que de sustentação pra ele tocar esse número de unidades curriculares, então acho que de certa forma é desmotivador [risos] pra quem vem, quem sabe de processos que são, assim, depreciados [sic]. A educação indígena de certa forma ela deprecia o indígena num contexto normal de concorrência, o pessoal dos ciclados, os alunos que vêm de escola ciclada, regime ciclado têm mais dificuldade nisso, é claro; a gente têm isso como certo. Só de eu pegar o histórico

escolar do aluno, olho o regime dele, é ciclado, putz, você vê que o processo de atuação na escola é muito diferente, né? (P09, grifos nossos).

Verificamos outra justificativa para a exclusão: uma base fundamental “deficitária”. Existem muitas críticas de professores a essa organização curricular em ciclos, que o Estado de Mato Grosso adotou em sua rede. Portanto, por não ter um entendimento do que seja realmente essa proposta é vista como a escola que não reprova, tanto por alunos, quanto por alguns professores e pais e/ou responsáveis. Sublinhamos a existência de críticas²⁹ a essa organização curricular, inclusive observada pela expressão “putz”, utilizada pelo professor entrevistado. Ao usá-la, leva-nos a entender que ao verificar pelo histórico escolar que se trata de um aluno do “ciclo” já preveja problemas futuros quanto ao seu desempenho.

O número de disciplinas constantes no currículo do Ensino Médio Integrado (EMI) também é enfatizado pelo educador (P09) como um fator que dificulta a inclusão de discentes oriundos de algumas escolas públicas. Se a transição do Ensino Fundamental para o Médio já constitui um impacto considerável na rotina dos estudantes, quando se agrega a isso a alteração de um currículo organizado por áreas de conhecimento (ciclos de aprendizagem), para uma organização curricular seriada, composta por um elevado número de disciplinas, esse impasse torna-se ainda maior. Passam de um currículo, em tese, flexível, integrado, mais atento aos diferentes ritmos e modos de aprendizagem dos alunos para um mais “rígido”, “seletivo”, homogêneo³⁰ e se “mensura conhecimentos”, o que pode ser determinante para a evasão escolar. Conforme arrazoia Freitas (2009, p. 49-50):

A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada; entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação. (...) No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia

²⁹ Consoante Fernandes [s/d., p. 14], não se implanta uma nova lógica de funcionamento escolar, sem antes se problematizar a ainda vigente “cultura da repetência”. É preciso desconstruí-la gradativamente, o que não é um processo fácil. Contudo “na maior parte das experiências, os ciclos não passam de uma forma de reorganização das séries, sem alterar de forma substancial essa concepção de escolarização seriada, tão arraigada em nossa cultura institucional.

³⁰ De acordo com Freitas (2009), as necessidades de preparar celeremente uma mão-de-obra para o capitalismo originaram a escola formal que existe hoje: conhecimento disposto em disciplinas, distribuídos em anos (séries), para o controle do tempo escolar, em que a aprendizagem de uma quantidade de conhecimento deveria ser vista em determinado tempo. Assim, foi imprescindível a criação de instrumentos artificiais de avaliação alheios a vida fora da escola.

via da lógica excludente exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia que precisa ser evitada.

Isso nos permite entender que, de modo equivocado, uma única verdade está sendo considerada: a de que a escola ciclada seja incapaz de gerar bons alunos, por não mensurar quantitativamente desempenhos e não reprovar. Há, entretanto, outros sentidos possíveis para a “inferiorização” dos ciclos, por exemplo: o de que uma hipotética falta de qualidade decorra da não compreensão da proposta pelos docentes, pais/responsáveis e alunos. Percebe-se a ilusão de que o sistema seriado seja melhor porque já exclui do processo os “ruins”, permanecendo somente aqueles que seguem um ritmo padrão. Nesse diapasão, a escola, um dos Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1985), perpetua as desigualdades sociais sob a falácia de que é preciso ser um bom aluno, ter dedicação para ter sucesso, eximindo o Estado de sua majoritária parcela de culpa quanto ao “fracasso” discente.

Embora o professor (P09) ressalte a importância das cotas para a “inclusão” de discentes pertencentes a grupos minoritários como é o caso dos alunos indígenas, que pressupõem a superação da “barreira” ao acesso, persiste a problemática da permanência. Dignas de nota são as questões atinentes às diferenças culturais não contempladas nos currículos escolares e do empecilho da outra língua, que se somam as dificuldades já ditas. Conforme P09, “a educação indígena deprecia” seu aluno “num contexto normal de concorrência”, porque se diferencia da concepção “padrão” de currículo exigida em avaliações que mensuram a qualidade da educação³¹ e em processos seletivos. É o que se reproduz nos discursos constantes em diretrizes nacionais, consoante Voss (2016, p. 57):

Portanto, reformas curriculares instituídas por meio de diretrizes nacionais sustentam discursos contraditórios de melhoria da qualidade da educação via padronização curricular e elevação dos resultados através de indicadores medidos com base em taxas e notas de exames nacionais que não levam em conta as condições reais de trabalho e a cultura de cada comunidade escolar, e ao mesmo tempo, afirmam o entendimento à pluralidade e diversidade cultural.

Diante do exposto, compreende-se que comumente as escolas que

³¹ Mantoan (2003) assevera que ainda persiste a ótica conservadora de que a qualidade da educação esteja relacionada ao preenchimento das cabeças dos estudantes com datas, conceitos justapostos, fragmentados, fórmulas, etc. Nesse sentido, “a qualidade desse ensino resulta do primado e da supervalorização do conteúdo acadêmico e todos os seus níveis. Persiste a ideia de as escolas [...] de qualidade são as que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, e que avaliam os alunos quantificando respostas-padrão” (MANTOAN, 2003, p. 60).

pretendem ser bem sucedidas nesses exames, valorizam a homogeneidade de suas práticas e os resultados de seus instrumentos de avaliação.

Outros supostos motivos para que a Instituição em Barra do Garças não tenha um caráter inclusivo são apontados na sequência discursiva de P04:

Bom, nós somos um 'Campus' distante do centro da cidade, [...] um 'Campus' que pra o aluno chegar aqui, ele tem que tomar pelo menos dois ônibus da casa dele até aqui, na [sic] maioria dos alunos. Nós não oferecemos alimentação para esse aluno, para ele poder se manter aqui o dia todo, temos aula praticamente o dia todo, todos os dias. Não temos acessibilidade, [...] rampas, sabe... [...] se ele colocar lá no dia da prova dele que ele tem uma necessidade específica, nós vamos conseguir fazer com que ele acesse o Campus, com que ele entre, [...] comece a estudar. [...] nós não temos uma política de permanência, para que ele fique os três anos do Ensino Médio ou mais, caso ele precise (P04).

Observamos que a docente assinala necessidades de adequação de infraestrutura que atendam, sobretudo, as pessoas com deficiências físicas e questões referentes à acessibilidade em razão da distância que há entre o *Campus* ao centro da cidade e à alimentação dos discentes, em virtude de, devido a intensa carga horária dos cursos, os alunos terem de permanecer no *Campus* o dia inteiro.

No recorte seguinte, nega-se enfaticamente que o *Campus* seja inclusivo:

Absolutamente não. Nós tivemos algumas experiências aqui, de pessoas, de alunos com necessidades especiais, eu acredito que nós não conseguimos que nenhum terminasse o Ensino Médio. Então, a medida que o tempo vai passando esses alunos acabam saindo, acabam desistindo, acabam indo pra outras escolas ou até ficando em casa. Então, hoje a nossa instituição não é, posso afirmar isso com muita categoria, não é uma instituição inclusiva, né? (P02).

Para essa afirmação, P02 se baseia no número de alunos evadidos. Deixa claro, entretanto, que pode ser inclusivo se algumas medidas forem tomadas coletivamente, mas atualmente o *Campus* não se enquadra nesse perfil.

Ao enunciar “posso afirmar com muita categoria”, observamos que o docente pretende dar máximo efeito de veracidade ao seu discurso de que a instituição atualmente não é inclusiva. Vimos reiterada a ilusão de autoria no discurso em tela e a necessidade de fechar sua fronteira para que não signifique além de sua verdade.

Conquanto seja incisiva sua constatação, percebemos acenos para a inclusão, partindo principalmente de iniciativas individuais de alguns servidores.

5.3.9.1 Acenos para tornarmos uma Instituição inclusiva. E se nossas experiências individuais se tornarem coletivas?

Embora atualmente muitos docentes considerem o IFMT Campus Barra do Garças não inclusivo, como depreendemos de alguns recortes discursivos analisados, podemos compreender também, a partir de outros, que não lhes faltam esperanças para a mudança desse panorama. Sabemos, contudo, que se trata de um projeto complexo, que não ocorre abruptamente. Para que uma Instituição se torne inclusiva, são necessárias profundas alterações no cotidiano escolar, nas práticas e concepções dos gestores, docentes e demais servidores, o que demanda um razoável tempo.

No entanto, é necessário ter coragem e disposição para iniciar esse trabalho que não será fácil, pois requererá um esforço coletivo para se efetivar esse propósito. Pelos excertos discursivos em análise, notamos existir algo realizado e uma tímida esperança de que aos poucos a Instituição local possa ser inclusiva de fato. Esse fio de esperança pode ser visto na sequência discursiva a seguir:

[...] em determinadas áreas, eu acho que o IFMT ele colabora, em relação as capacitações como foi falado anteriormente, mas está faltando muito ainda 'pra' gente atingir aí um patamar de qualificação dos nossos servidores, [...] para tratar de várias situações que envolvam as necessidades especiais aí, não só de aluno, mas também de servidores, né? (P08).

Conforme P08, há algumas contribuições em termos de qualificação, apesar de insuficientes para que os servidores consigam atender as demandas inclusivas. Digna de nota é a compreensão de que a formação continuada deve ser ofertada a todos os servidores: técnicos, docentes e gestores. Se essa formação não contemplar todos os servidores, a finalidade de tornar a Instituição um ambiente inclusivo fica comprometida.

Do mesmo modo, P10 alegou reconhecer alguns avanços quanto aos processos de formação com vistas à inclusão.

[...] mas eu vejo que nós nos últimos anos a gente têm tido alguns avanços nesse sentido, né. Eu acho que a chegada dessa profissional, acho que, que ela vem a somar muito nesse sentido, mas acho que ainda há muito o que se fazer, né? (P10).

Destacou ainda a chegada de um profissional (de Libras) com a perspectiva

de que ele possa contribuir com a inclusão escolar, mas que acredita ainda ter muito o que fazer. Cumpre ressaltar, porém, que para a educação ser inclusiva não basta ter um profissional, pois a inclusão escolar demanda um trabalho em rede.

Na sequência discursiva seguinte manifesta-se o mesmo entendimento:

Seria muito fácil falar que não se faz nada, mas também não é bem assim. Vamos dizer, assim, por ser um 'Campus' novo o trabalho todo ele é muito incipiente ainda. Então tivemos, sim, umas tardes de discussão com especialistas na área de educação, com psicólogo, com psicopedagoga... Ano passado teve uma rodada, ano passado, retrasado, teve uma rodada de discussão; agora, semana passada, teve uma nova rodada de discussão. *Então, aos poucos algumas coisas estão acontecendo,* mas ainda de forma muito incipiente, *de forma muito solta ainda, não virou ainda uma formação* (grifos nossos) [...] (P02).

Na frase inicial de sua manifestação discursiva, percebemos que P02 trouxe um discurso possível: “não se faz nada”. Ao fazê-lo, antecipou um possível entendimento do interlocutor fechou as fronteiras do “seu” dizer. Ponderou que não tem o condão ainda de se tornar uma formação, mas “aos poucos algumas coisas vão acontecendo”.

Além disso, os docentes, em sua maioria, disseram que não observaram se os documentos institucionais -, tais como a organização didática e o projetos pedagógicos de Curso, PPC-, os orientam quanto à formação inclusiva. Alguns manifestaram que a inclusão é tratada de forma superficial em alguns deles.

A organização didática como arrazoaram alguns professores não apresenta um viés inclusivo. P02 sopesou que a forma como esse documento orienta a composição da nota parece não considerá-lo. Conforme dispõe, a média no Ensino Médio Integrado deve ser composta pela nota da avaliação atitudinal, de 0 a 2 (zero a dois) pontos, acrescida de outra, de 0 a 8 (zero a oito) pontos, referente a outros tipos de avaliação. P02 ponderou que a atitudinal ancora-se em um comportamento “padrão”, que parece ser incoerente com uma educação inclusiva.

Feitas essas ponderações, consideramos que, embora a formação continuada para a inclusão seja uma tarefa complexa, devemos gradualmente construí-la. Nossa sugestão é que as nossas experiências individuais sejam compartilhadas e consideradas nas políticas de formação continuada voltadas à inclusão escolar. Isso exigiria de todos que pensassem suas ações em torno do objetivo comum de incluir.

A seguir apresentamos um quadro de famílias parafrásticas construído a partir dos efeitos de sentidos reproduzidos nos discursos docentes sobre a formação continuada na perspectiva inclusiva e a sobre a própria inclusão escolar.

5.3.10 A paráfrase (e a polissemia) nos discursos sobre a formação continuada e a inclusão

Com base em Orlandi (2009), entendemos a paráfrase como o mesmo da linguagem, seu lado estabilizado, isto é, a representação do retorno aos mesmos lugares do dizer. Quanto ao funcionamento da linguagem discursivamente, este acontece a partir da tensão entre dois processos: o parafrástico e o polissêmico. Portanto, não podemos falar em paráfrase, sem nos referirmos à polissemia, que representa os deslocamentos dos processos de significação (ORLANDI, 2009).

Propusemo-nos a demonstrar como se deram os processos de paráfrase em algumas sequências dos discursos analisados.

Quadro 18 – Processos de paráfrase das sequências dos discursos analisados

Famílias Parafrásticas	Sequências discursivas
Não me sinto preparado	<p>“Realmente, eu me considero totalmente despreparada para lidar com algumas diversidades” (P01).</p> <p>“Olha, preparado eu acredito que a gente nunca está, mas a gente tenta fazer da melhor maneira possível” (P02).</p> <p>“Não [me sinto preparado devido] a falta de formação” (P03).</p> <p>“Não me considero preparada [...]; na minha formação, nós não tivemos nada específico e eu penso que, mesmo se a gente tivesse, não teria ajudado muito, porque a prática é muito diferente, né?!” (P04).</p> <p>“[...] essas diversidades são inúmeras, então, [...] ‘pra’ saber trabalhar com cada uma eu não me sinto habilitada para isso. Então... eu acredito que tenha que ter um preparo mesmo” (P05).</p> <p>“Eu não tenho esse preparo para tratar diretamente com essas diversidades, [...] que existem aí entre os nossos alunos (P08).</p> <p>“Não, não sei, eu acho que não. Sinceramente eu acho que não, preparado, preparado, não. Eu não sou ignorante quanto a isso, mas eu acho que preparado não. Até porque, eu penso que essa [...] função docente, [...] ela exige preparo constante, né [...]” (P09).</p> <p>“Eu não me sinto preparado mesmo, [...], né? Eu me esforço, tento fazer o que dá pra ser feito nas circunstâncias, mas eu confesso que eu não estou preparado mesmo [...]” (P10).</p>

(Continua...)

(Continuação)

Famílias Parafrásticas	Sequências discursivas
O diferente atrapalha, incomoda	<p>“Tenho uma aluna com TDAH [...], os alunos fazem <i>bullying</i> com ela [...] Tem dias que falo [...] que as pessoas têm diferenças, e que é normal, somos diferentes um do outro, e sobre tolerância, sabe?! Só que não é sempre que dá tempo ou que eu estou com paciência pra falar sobre isso. Então eu tiro a aluna da sala, mando ‘pra’ direção e eles dão logo uma advertência [...]” (P04).</p> <p>“[...] eu fico muito preocupada com a questão dos colegas, porque muitas vezes a velocidade com que você ministra um conteúdo, ela diminui consideravelmente. Se você tem um aluno com dificuldade, você demora muito mais pra dar prosseguimento aos conteúdos. Então, eu fico preocupada neste sentido. Também, o quanto é justo com os outros se prejudicarem, né, com relação a questão de você ter um ou outro aluno com maior dificuldade incluso no mesmo ambiente? [...] a gente têm que discutir muito e também encontrar as maneiras, [...] ter algum apoio dentro da sala de aula, né, um profissional a mais, que poderia estar dando esse suporte; porque é muito difícil um único profissional ministrar disciplinas pra trinta ou, às vezes, até mais alunos dentro de uma sala de aula” (P06).</p> <p>“Mas de certa forma tem um desinteresse total dentro, a gente pega aí turma com vinte, vinte e poucos alunos e a gente [...] não consegue fazer com que os alunos prestem atenção no que a gente está falando, isso já é difícil. Então eu vejo assim, quando a gente têm alunos com determinadas dificuldades específicas, mais difícil ainda, [...] eu vejo isso aí como um desafio de prender, como é difícil de prende a atenção desse aluno, como é que a gente vai fazer uma avaliação dele, se tem alguma dificuldade, né?” (P05).</p>
A Formação continuada vista como um treinamento	<p>“Professor tem que ter um treinamento levar a sério esse treinamento e o Instituto deve estar preparado para receber a demanda aqui” (P01).</p> <p>“Na minha opinião essa superação vem através do conhecimento, né, deste tipo de dificuldade e treinamento, né?” (P05).</p>
O grande número de disciplinas dificultam a inclusão	<p>“[...] E eu acredito que nenhum <i>Campus</i> de IFMT ou de IF talvez... tenha já essa preparação. Porque são muitas disciplinas que esses alunos têm, disciplinas muito específicas [...]” (P04).</p> <p>“[...] eu vejo que o fato de um aluno já tem alguma dificuldade, fazer concomitantemente o Ensino Médio e o ensino técnico, né, o volume de disciplinas é bem maior e com certeza isso também dificulta, né, essa questão da permanência desse aluno” (P06).</p> <p>“[...] você hoje conta, um aluno que entra no instituto federal ele tem um currículo com no mínimo 18 a 20 disciplinas. Isso pesa muito se o aluno não tem uma base de formação do Ensino Fundamental que de sustentação pra ele tocar esse número de unidades curriculares [...]” (P09).</p> <p>“Eu acho que é muito difícil e essa dificuldade para o, vamos dizer assim, para o Ensino, pra Educação Profissional Integrada, ela é ainda maior, porque, pelo número de disciplinas que os alunos têm, pela carga horária maior, pelo tempo que eles passam na instituição, né, os desafios são ainda maiores” (P10).</p>
Os alunos em inclusão não são vistos como normais	<p>“Então, claro que uma pessoa com uma necessidade especial ela tem que ser avaliada de forma especial, ela não pode ser avaliada que nem um aluno normal que não tem problema nenhum [...]” (P02).</p> <p>“[...] porque inclusive esses que já são nossos, que a gente têm como normais ou como sem necessidades específicas, eles também têm alguma coisa que eles sentem excluídos, entende?” (P04).</p>

(Continua...)

(Continuação)

Famílias Parafrásticas	Sequências discursivas
<p>Não temos tempo para a formação continuada</p>	<p>“[...] Então a gente tenta fazer isso, mas muitas vezes deixamos a desejar, muitas vezes nós temos turmas bastante numerosas, às vezes o próprio dia a dia não... a falta de tempo que é muito comum na nossa vida de professor [...]” (P02).</p> <p>“Eu fiz um curso de curta duração oferecido pela UFMT que trabalhava com inclusão [...] depois eu precisei parar em função de falta de tempo, não consegui finalizar o curso” (P04).</p> <p>“[...] seria uma dificuldade pessoal minha, seria a questão tempo de participar como deveria ser de um programa desses, porque é muito relevante, você precisa no mínimo de dedicação. [...] eu tenho uma alta carga horária de aula, né, [...] a dificuldade seria tempo. Então, a modalidade EAD, né, onde flexionaria, no caso os horários, seria muito interessante” (P06).</p> <p>“[...] parece que está todo mundo, assim, buscando formação, mas na sua área [...]então realmente outros temas acabam que qualquer tipo de curso de formação vai ficar para outro tempo, né (P07)”.</p>
<p>Faltam políticas de formação continuada no Campus</p>	<p>“Não temos políticas de inclusão dentro do IFMT... inclusive não temos processo de capacitação docente para tal” (P03).</p> <p>“[...] eu acho que a dificuldade está na parte de gestão mesmo, de elaborar cronogramas de ter essas reuniões, de estabelecer esses horários, né, de falar não, então uma vez por mês nós vamos trazer um profissional aqui, vai tratar de tal assunto, né. Então, eu acho que o que falta é essa organização, né?” (P05).</p> <p>“[...] porque a gente poderia criar uma política de inclusão do IFMT, mas precisa de ter alguém pra ficar responsável. Então seriam os docentes, seria uma comissão estabelecida por portaria, seria o psicólogo do <i>Campus</i>, ou a assistente social, ou o técnico em Libras, a gente precisa saber, ou o NAPNE em si, ou o Núcleo de Apoio. A gente precisaria ter definido quem, pra gente poder fazer, ter o desmembramento disso, sabe?!” (P04)</p> <p>“[...] falta o interesse em projetos dentro da instituição voltada mais para a educação inclusiva, né?! Grupos de estudos, formação de grupos de estudo que venham, mensalmente, quinzenalmente aí, né, fazer encontros e debates e discussões ‘pra’ incluir esse tema em nosso instituto aqui” (P08).</p> <p>“[...] acho que essa questão de você falar de educação inclusiva e formação continuada é política. Então não adianta a gente ter, às vezes, uma iniciativa em ilhas se isso não se institucionalizar, porque as pessoas são transitórias. O instituto é um ‘órgão’ federal onde as pessoas têm, de certa forma, uma liberdade de trânsito entre as unidades federativas do país. Tem um que vem do nordeste, vem do sul do Mato Grosso, enfim... e a partir do momento que isso é institucionalizado, ou seja, todo mundo fala a mesma língua, todo mundo têm o mesmo princípio, todo mundo têm o mesmo objetivo ideal. [...] Não adianta, às vezes, ter uma iniciativa muito isolada nossa, talvez a gente até consiga resultado, mas isso é aquela questão: as pessoas vão e a instituição fica, né, [...] e aí isso novamente pode cair no esquecimento, quando chegar... Por isso que eu acho assim, tem que ser política e uma política da instituição” (P09).</p> <p>“É preciso, então, precisa de uma continuidade e eu acredito que é uma análise caso a caso de cada aluno trabalhar com casos reais fazer esse estudo e trabalhar em cima de cada caso específico. Tem que ter uma atenção, simplesmente não ministrar, não ensinar algo que o professor não vai necessitar” (P01).</p>

(Continua...)

(Continuação)

Famílias Parafrásticas	Sequências discursivas
<p>Professores se sentem incomodados por não saber como incluir</p>	<p>“[...] E eu tenho essa dificuldade, assim, de saber como é que vai avaliar, como que, quais são os outros métodos que a gente pode aplicar e sem fazer com que esse aluno também se sinta separado, se sinta não fazendo parte da sala toda, né” (P05).</p> <p>“[...] eu me esforço, tento fazer o que dá pra ser feito nas circunstâncias, mas eu confesso que eu não estou preparado mesmo, sabe, pra lidar com isso de forma, assim, efetiva” (P10).</p> <p>“[Seria bom] que os professores pudessem discutir essas questões, pudessem conversar, dentro das áreas e depois as áreas conversar com outras áreas pra gente poder integrar. Mas do jeito que está hoje, eu não vejo uma grande integração e se continuar assim, nem uma luz no final do túnel pra superar estas dificuldades. Acho que a única coisa que pode efetivamente trazer resultados é investir em formação, né, investir em formação” (P02).</p> <p>“[...] eu se eu tivesse alguém de apoio dentro da sala de aula, que pudesse ajudar esse aluno com maior dificuldade, eu acho que seria uma forma, assim, de tentar manter esse aluno, né, incluso dentro da disciplina” (P06).</p> <p>“[...] às vezes fica tão preocupado com outras coisas que às vezes passo o ano inteiro e fala assim: ‘nossa!’ o final do ano, você fala assim: ‘realmente não consegui trabalhar aquilo que eu precisava’” (P07).</p> <p>“[Eu penso] que nós poderíamos ter com uma atuação mais frequente, nisso a gente não têm, não vejo esse apoio, sabe!” (P04).</p>
<p>IFMT Campus Barra do Garças não é uma instituição inclusiva</p>	<p>“[...] Eu não considero, atualmente, uma instituição inclusiva, porque pela própria infraestrutura da instituição, ela não oferece um conforto para cadeirantes. Ela não tem um bicicletário para quem chega de bicicleta, ela não tem uma segurança, os professores não têm preparação. Como já foi citado, [...] [não houve] nenhum treinamento, nenhum curso para recepcionar esse tipo de aluno. Não sei se eu posso falar ‘esse tipo de aluno’, mas um aluno com necessidade. Então, realmente, a instituição [...] peca na infraestrutura e na formação da equipe toda” (P01).</p> <p>“[...] Absolutamente não. Nós tivemos algumas experiências aqui, de pessoas, de alunos com necessidades especiais, [que] eu acredito que nós não conseguimos que nenhum terminasse o Ensino Médio. Então, a medida que o tempo vai passando, esses alunos acabam saindo, acabam desistindo, acabam indo pra outras escolas ou até ficando em casa. [...] Hoje a nossa instituição não é, posso afirmar isso com muita categoria, não é uma instituição inclusiva, né?!” (P02).</p> <p>“[...] nós não temos acessibilidade, nós não oferecemos pra esse aluno para que ele, nós damos o acesso, então, se ele colocar lá no dia da prova dele que tem uma necessidade específica, nós vamos conseguir fazer com que ele acesse o <i>Campus</i>, com que ele entre no <i>Campus</i>, que ele comece a estudar. [...] Nós não temos uma política de permanência, para que ele fique os três anos do Ensino Médio ou mais três, caso ele precise” (P04).</p> <p>“[...] no estágio que a gente se encontra [...], eu acho que ainda não. Acho que a gente têm ensaiado alguma coisa, a gente têm buscado algumas coisas, mas dizer que o nosso instituto, que o nosso <i>Campus</i> é uma instituição inclusiva eu acho que não, eu acho que ainda é precipitado afirmar isso, por quê? Pelos motivos [...] que passam por essa questão da formação e também eu acho</p>

(Continua...)

(Continuação)

Famílias Parafrásticas	Sequências discursivas
<p>IFMT Campus Barra do Garças não é uma instituição inclusiva</p>	<p>por questões estruturais, eu ainda vejo, por exemplo, [na] questão de acessibilidade, aqui a gente [tem] ainda muito o que melhorar, né?! As salas não são completamente preparadas [...] 'pra' um cadeirante [...]. Os setores não estão preparados ainda, a gente ainda têm muitos lugares que 'pra' ter acesso têm que ter rampas. Até pra gente que não têm necessidades, às vezes, tem lugares complicados de se chegar. Acho que ainda há muita dificuldade nesse sentido [...]" (P10).</p>
<p>Os alunos em inclusão sentem maior dificuldade no Ensino Médio Integrado</p>	<p>"[...] é um desafio a mais, porque primeiro a gente têm que vencer o desafio de conseguir integrar, que eu acho que muitas vezes não acontece. No que o comum rema pra um lado, parte técnica rema pra outro, como se trata então de pessoas com necessidades especiais, que precisam ser incluídas, isso fica mais difícil ainda, né?!" (P02).</p> <p>"[...] então eu vejo que o fato de um aluno já tem alguma dificuldade, fazer concomitantemente o Ensino Médio e o ensino técnico, né, o volume de disciplinas é bem maior e com certeza isso também dificulta, né, essa questão da permanência desse aluno" (P06).</p> <p>"Então eu vejo assim, quando a gente têm alunos com determinadas dificuldades específicas, mais difícil ainda, então eu vejo, eu vejo isso aí como um desafio de prender, como é difícil de prende a atenção desse aluno" (P05).</p> <p>"Esses alunos não têm permanecido, embora eu não tenho algum estudo pra saber o que está acontecendo, né?! Eu não posso afirmar se é a falta de preparo do profissional ou se é uma falta de interesse, né, partindo do aluno" (P08).</p>
<p>Os alunos indígenas não se comunicavam com os outros, principalmente com mulheres, tinham uma cultura diferente, por isso não permaneceram</p>	<p>"[...] a gente têm uma série de fatores que têm que ser analisados, por exemplo, a questão da língua. O aluno indígena vai ser muito mais lento que um aluno não indígena. Porque quando o professor explica o conteúdo ele pega esse conteúdo, ele tem dificuldade com a língua portuguesa, mas ele tem que fazer a conversão do português, a tradução do português para língua dele, para ter um entendimento e depois fazer o inverso para conseguir escrever. Então, não dá pra esperar que o aluno indígena tenha o mesmo rendimento que um aluno normal e as vezes que nós tivemos alunos indígenas nós não estávamos preparados para dar este diferencial, a gente tratava [...] da mesma maneira que a gente trata os outros alunos; o que gerou insucesso. Então, além da língua tem outras questões, por exemplo, dentro da cultura Xavante. Os meninos, eles não aceitam ordens ou a imposição, ou não ouvem o sexo feminino; então ouvi relatos de várias professoras [de] que quando elas entravam em sala de aula, os meninos indígenas simplesmente baixavam a cabeça e se isolavam, ou seja, [...] 'vindo de uma professora, sexo feminino, então o que ela está falando pra mim não serve'. Então, são questões culturais que a gente precisa analisar, precisa estudar, como é que funciona pra poder recebê-los. Não adianta simplesmente ir lá na aldeia e assim: 'somos o IFMT e tem vaga pra tantos indígenas' e vamos trazer o pessoal da aldeia pra cá, porque tem que contar número, porque nós somos uma instituição que precisa incluir e acaba por aí, né?!" (P02).</p> <p>"[...] eu não consegui me comunicar, tinha dificuldade, vários professores relataram que eles tinham dificuldades de se comunicar com os alunos indígenas. Nós fizemos algumas perguntas e eles ficavam calado, eles parecem que tem um jeito diferenciado de aprender, não nesse método tradicional que nós temos; então parece que realmente eles não se adequaram a essa</p>

(Continua...)

(Continuação)

Famílias Parafrásticas	Sequências discursivas
<p>Os alunos indígenas não se comunicavam com os outros, principalmente com mulheres, tinham uma cultura diferente, por isso não permaneceram</p>	<p>escola. Esses alunos eram do Ensino Médio Integrado” (P01).</p> <p>“[...] os conhecimentos inclusive da própria cultura. [...] eu não fui professora deles, mas por relatos com os colegas eu percebo que as dificuldades inclusive de entender a cultura, né, porque nós tínhamos alguns, por exemplo, do sexo masculino, né, adolescentes que durante certa idade deles eles não podem conversar com as mulheres, então no momento que a professora do sexo feminino se dirigia a eles, eles baixavam a cabeça e não respondiam.</p> <p>Então, assim, além do choque cultural, tem toda esse choque linguístico da dificuldade dos docentes se comunicarem com esses alunos e vice-versa, né, vice-versa, não saber o quanto esses alunos compreendem a língua portuguesa pra entender, né?” (P07).</p> <p>“[...] eles nos vão, vão nos exigir estudo de como lidar com eles, como é a cultura deles. E acima de tudo, [...] eles vão exigir de nós tolerância e a gente não têm, não a gente como docente, sabe, mas a gente enquanto ser humano, nem todos desenvolveram essa capacidade de tolerar o outro, de entender a cultura do outro, de saber como é que outro aprende, sabe?! Nós tivemos aqui, acho que é a próxima pergunta, vou falar rapidamente... alunos da tribo Xavante que os meninos, nós tivemos só meninos, né, eles não conversavam com as mulheres até passar pelo período de maturidade na aldeia, e aí eles não respondiam nem a chamada para as professoras” (P04).</p> <p>“Acho que a primeira dificuldade é que os servidores de uma maneira geral não conhecem a cultura indígena da região e em virtude disso vem os preconceitos, né, então, eu acho que falta isso, principalmente. Então o aluno, por exemplo, o indígena veio aqui... uma coisa bem básica que eu fiquei sabendo, por exemplo, um adolescente ele não olha, ele não conversa com uma mulher. por exemplo, o adolescente da, se eu não me engano, da tribo Xavante ele não conversa, por exemplo, com uma mulher. ‘Você está preparado para um aluno que não vai te responder?’ Então acho que é uma das dificuldades, o aluno chega aqui, ele também não encontra pessoas preparadas, então ele não vai ficar” (P07).</p> <p>Dois alunos indígenas, eles frequentaram aí praticamente uns dois meses, depois não apareceram mais nas aulas e até hoje nós não identificamos qual foi o problema, né?”(P08).</p> <p>“Olha o ano passado ou retrasado, se não me engano, a gente teve alguns alunos, me parece que três alunos indígenas. Eles não frequentaram, eles ficaram poucos meses. E o que eu percebi foi o seguinte: eu acho que o choque cultural muito grande ainda. Uma das coisas que fica mais claro pra gente é, por exemplo, a barreira da língua, eles têm muita dificuldade ainda em compreender a nossa língua e nós também a deles. Eu senti pelos... eles se comunicam pouco, né, eles têm dificuldade de se integrar com os alunos brancos. Assim, e eles falam muito pouco, eles se comunicam muito pouco e nos poucos momentos que eu tentei algum tipo de contato, de diálogo com eles, eu percebi que eles falam mal, muito mal a língua portuguesa [...], eles têm muita dificuldade. E percebi também na escrita, [...] também. Então, foi uma experiência rápida, mas que já demonstrou que é a dificuldade é grande, assim, é uma barreira assim, acho que [...] cultural que é difícil de ser rompida, eles são bem fechados e têm todos esses limitadores, aí. (P10).</p>

(Continua...)

(Continuação)

Famílias Parafrásticas	Sequências discursivas
<p>É imprescindível que os alunos sejam diagnosticados</p>	<p>“Então, tem funcionado com alguns problemas [sic] que tem déficit, com alguns alunos que têm déficit de atenção, que são considerados, não tem um diagnóstico, mas são considerados hiperativos” (P02).</p> <p>“E eu tenho muita dificuldade pra adaptar metodologia de aula, adaptar o estilo da prova. Nós temos, atualmente, um aluno com TDH, com diagnóstico de TDH e eu não soube. Como, ela [sic] teve um desempenho ruim, né, em algumas provas, porque eu apliquei pra ela a mesma prova que eu apliquei para os demais, porque inclusive eu não sabia que ela tinha direito a uma prova diferente e que eu podia fazer para ela essa prova diferente, sem deixar ela, por exemplo, constrangida na sala e os outros alunos [...]” (P04).</p> <p>“[...] ela foi diagnosticada com déficit de atenção [...] Eu acabei não fazendo um trabalho diferenciado com ela, né, aplicava as mesmas atividades e ela, ela ia, assim, cambaleando, mas acabava, acabava tendo um desempenho mediano, né?” (P05).</p> <p>“[...] eu entendo que hiperatividade, déficit de atenção são dificuldades que o professor pode apontar, mas necessitam de um diagnóstico também familiar e profissional, não seria só do professor” (P06).</p> <p>“[...] eu acho que justamente por isso, pela falta de política, pela falta de diagnóstico, acho que a escola nem sabe se um aluno, a evasão do aluno foi em detrimento desse tipo de peculiaridade ou não. Acho que é difícil até de contabilizar, você não tem um instrumento, você não tem algo que realmente faça o acompanhamento metódico disso, então, se falar que é, se falou que é, a não ser que fala ‘oh, eu tenho o instrumento’, então. Agora eu não sei se a escola tem isso realmente bem claro, não sei” (P09).</p> <p>“[...] alguns alunos também com problemas mentais, assim, com problemas de desenvolvimento psíquico, né, que eu não vou saber aqui dizer pra você de que ordem ou enquadrar no diagnóstico” (P10).</p>
<p>Documentos oficiais e Leis bonitas mas faltam condições de implementação</p>	<p>“[...] criaram a lei e esqueceram de criar as condições” (P02).</p> <p>“Eu acho que enquanto a gente tiver, né, essa relação professor aluno em termos numéricos do jeito que a gente têm hoje, enquanto a gente tiver as condições de trabalho que tem hoje eu acho que a educação inclusiva ela ainda vai se tornar uma coisa assim utópica, né, em que ela vai ficar amarrada ainda a documentos, a algumas propostas teóricas e que na, na prática isso acho que não vai se efetivar” (P10).</p> <p>“Então, eu acho bonito isso, né, na organização didática, mas a gente tem uma coisa que complica pra... é muito trabalhoso pra você fazer isso, né, com a carga horária sempre que é alta, com as outras turmas. Então, eu acredito que é uma coisa que nem todo mundo está colocando em prática, esses documentos, né, que têm esse direcionamento, porque seria pra educação inclusiva, porque você tentaria trabalhar essa forma de avaliação, esse jeito de lidar com o aluno durante o bimestre todo, mas também eu vejo assim que tinha que ser uma ação que também, que também olhasse para o lado do professor que está com uma carga horária cheia, que está com além das atividades em sala de aula, ainda tem atividade de pesquisa, ainda tem atividade de extensão, ainda tem reuniões, então é difícil, tudo isso que tem que ser avaliado, né. Mas esse direcionamento eu acredito que [...] de certa forma tenha” (P05).</p>

(Continua...)

(Conclusão)

Famílias Parafrásticas	Sequências discursivas
Documentos oficiais e Leis bonitas mas faltam condições de implementação	“Então, se a gente começa a pensar desde a LDB até todos os documentos que a gente têm, que isto não está ali nessa questão dessa formação que é muito do instituto é muito bonito. Até nos PPCs de alguns cursos, a gente vê algumas questões pontuais sobre toda essa questão da inclusão, mas como eu disse, questões pontuais que atendem meramente uma burocracia normativa da lei. E ... o que a gente precisa é de uma política” (P09).

Fonte: Da autora (2017).

Notamos, a partir desse quadro de famílias parafrásticas, que diferentes sujeitos reproduziram os mesmos efeitos de sentido e, ao fazê-lo, no plano da enunciação, tornaram-se autores de seus discursos reproduzindo mesmos sentidos de formas distintas. Há, portanto, um repetível, um “já-dito” que é atualizado no momento da enunciação, quando os sujeitos-professores se mostram autores (intradiscurso).

No plano da enunciação, como vimos em outras seções, os sujeitos, interpelados pela ideologia, esquecem esses sentidos e formulam “seus” discursos, acreditando que a linguagem evidencia um sentido verdadeiro. Por isso somos preocupados com o que dizemos e em se e como somos entendidos, porque como autores podemos ser responsabilizados pela autoria de algo que não se poderia enunciar em determinado contexto de produção. Por isso, as vezes, o enunciador manifesta a intenção de fechar as fronteiras de seus discursos, querendo deixar claro, o que “quis dizer”, utilizando-se de expressões como: “isto é”, “ou seja”, “em outras palavras”, ou quando ainda se nega o que não quer que signifique os seus enunciados.

Quando formulamos nossos discursos, mobilizamos outros sentidos. Um sentido embora nunca seja originado no sujeito ao ser por ele reproduzido é modificado. Passa a funcionar de acordo com as condições de produção atuais. Essa é a razão em se ponderar que os discursos materializam a ideologia que interpela os indivíduos em sujeito e são históricos porque ocorrem sob um contexto social e ideológico. O que significa um discurso hoje pode não significar em um mês ou em um ano. Da mesma forma, o sentido de um discurso em uma sociedade, não é idêntico ao sentido que assume em outra como identificamos por exemplo, ao se tentar entender o silêncio dos “indígenas”, sob o prisma da outra cultura.

Esse processo pelo qual, a partir do mesmo, reproduzem-se outros sentidos

é o que chamamos de polissemia. Partindo do que se repete, acontece a deriva, os deslizos, onde se opera o funcionamento da língua.

Contudo, no plano do interdiscurso, os sujeitos não são autores, apenas reproduzem os sentidos já existentes. E é aí que residiu nosso principal interesse: entender os efeitos de sentido estavam se repetindo nos discursos docentes sobre a inclusão escolar e as necessidades de formação continuada no IFMT - Campus Barra do Garças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do processo de escrita desta dissertação, retomo a questão e objetivos propostos inicialmente neste trabalho. Ao fazê-lo, certifico que a pretensão traçada no início foi alcançada: a identificação e a análise de manifestações discursivas de alguns professores do EMI sobre a inclusão e formação continuada docente no âmbito do IFMT Campus Barra do Garças. Posso afirmar, em linhas gerais, que muitas das preocupações, incertezas e frustrações que me afligiram ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional quanto à inclusão escolar e à formação em serviço, repetiram-se na atualidade, nos discursos dos sujeitos professores. Isso porque, como visto ao longo deste estudo, os sentidos não se originam no momento em que os enunciamos. Existe um já-dito, que é retomado no plano do intradiscorso. Portanto, o mesmo é dito diferente (a paráfrase) e, ao dizê-lo em outras condições de produção, ocorrem deslizes, derivas, possibilitando aos discursos a reprodução de outros efeitos de sentido, a partir do pré-construído (a polissemia).

Pudemos notar uma tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos no funcionamento do discurso, o que ensejou múltiplas concepções de inclusão escolar, algumas reducionistas, outras amplas, muitas que se ancoraram na dicotomia normal e anormal, entre outros. Por isso afirmamos existir diferentes formas de dizer a inclusão, sempre retomando “já-ditos”, outros sentidos.

Impende destacar que os professores, em sua maioria, reconheceram lacunas em seu processo formativo, saberes que lhes fizeram e fazem falta ao longo de suas

práticas profissionais. As raras oportunidades de formação se deram apenas em forma de palestras e reuniões avulsas, não existindo no Campus uma política de continuidade e periodicidade de formação em serviço. No entanto, alguns docentes apontaram também a falta de tempo como um dos motivos principais de ainda não estarem ainda “preparados”. Desse modo, intuímos que mesmo que houvesse formação, muitos não teriam condições de fazê-la.

Sabemos que a oferta de formação continuada requer dos docentes uma dedicação e disponibilidade mínimas. Isso porque estudos embasam e norteiam as práticas inclusivas. Destarte, por mais onerosos que possam ser, a escola deve propiciar momentos para os professores empreenderem leituras, análises, discussões e construir projetos coletivos com vistas à inclusão das diferenças constantes na Instituição.

Não é uma tarefa fácil, nem de rápida implementação. Ocorre gradualmente, devido ao enraizamento de práticas historicamente excludentes no imaginário da comunidade escolar, as quais para nós até pouco tempo eram vistas como aceitáveis, porque convencidos de que não excluir era tratar todos os indivíduos igualmente. Com a “universalização”, isto é, a “democratização” da escola, expressa em discursos oficiais, passamos a entender que havia indivíduos diferentes a serem amoldados para se tornarem o mais semelhante possível ao ideal de aluno.

Enfim, chegamos à compreensão de que as diferenças não devem se conformar a modelos que não os representam. As vozes dos “diferentes” devem ser ouvidas, consideradas nas práticas escolares, e não silenciadas, por mais que isso nos incomode. Entretanto, há uma resistência por grande parte da comunidade escolar, visto que teremos de reconstruir nossos currículos, destruir a hierarquia imposta entre conhecimentos dominantes e periféricos, rever nossos discursos sobre a qualidade de ensino que repousam centralmente no sucesso em avaliações oficiais. Com isso, não retiramos a importância de preparar os alunos para esses momentos, tendo em vista as atuais condições de produção, mas não pode ser apenas este ou o mais relevante enfoque da educação escolar.

Portanto, ao dizermos que a inclusão envolve todo esse complexo de mudança, não apenas os docentes necessitam de formação, mas também os

servidores técnicos em educação, bem como a comunidade escolar, que precisa estar convencida de que a inclusão é um imperativo legal, moral e ético.

Ingênua seria nossa posição, se não pensássemos essa gradação de sentidos sobre a inclusão como fruto de lutas dos grupos minoritários pelo seu reconhecimento. Os direitos humanos foram constituídos à custa de muito suor e sangue. Não se engendraram automaticamente, sequer por empatia de quem detém historicamente poder. Ademais, sabemos que muitos discursos políticos sobre a inclusão de minorias se abrigam em uma ideologia dominante, que camufla interesses de controle, de ‘docilização’ de corpos para torná-los passíveis de manipulação.

Contudo, mesmo que por interesses escusos, reconhecemos que no Brasil, especificamente falando, tivemos grandes avanços no que tange à inclusão. Em nosso ordenamento jurídico, o número de normas e orientações que reproduzem o discurso da não discriminação indubitavelmente é um dos mais expressivos do mundo. Precisamos criar meios para efetivá-lo, compreender as realidades, garantir maiores investimentos em formação e enfatizar os processos de construção de uma aprendizagem efetiva.

Reiteramos que é tarefa das mais árduas e uma construção gradual, cujos resultados não são perceptíveis em um curto espaço de tempo. Por isso, aliada a outros fatores, insistimos na formação continuada, na construção possível. Às vezes, como sujeitos influenciados por uma lógica imediatista, não continuamos um trabalho de formação. Reproduzimos então discursos como “não queremos esse aluno aqui, ele nos dá trabalho, obriga-nos a estudar mais”. Outras vezes, nos dividimos entre o imperativo ético da inclusão e a injustiça que podemos estar cometendo por não conseguir manter um ritmo de aula compatível com um grupo a que histórica e equivocadamente denominamos “normais”. A AD contemplou um sujeito discursivo ideológico e histórico, incompleto, e a reprodução de seus discursos os inscreve em dadas condições de produção.

Considerando o prisma da AD, os sentidos dos discursos não são os mesmos. Se mudarem, são ressignificados de acordo com o momento e contexto de produção. Os docentes, ao enunciarem que não estão completamente

preparados, remetem a uma memória discursiva, a um interdiscurso, em que se reproduzia que a formação preparava para o ensino, que os colocava em posição de detentores da verdade. Ao serem retomados nas atuais condições de produção, os termos “preparação” e “formação” passam a assumir outros sentidos, como o de falta e necessidade de constante formação. Não existe um fim, porque a cada dia surgem “novos” desafios, decorrentes da dinamicidade das transformações sociais.

Em suma, os discursos e pesquisas realizadas neste trabalho tiveram o condão de nos fazer refletir sobre os modos como estamos reagindo aos desafios coevos, se estamos incluindo, integrando ou se continuamos inertes. Reafirmamos que nossa pesquisa não consiste em dizer o que fazer; não existem receitas prontas ou verdades absolutas para a AD francesa. Não pretendemos, nem podemos, apenas com o discurso, mudar formas de pensar, de ensinar, de fazer, porque isso demanda decisões que envolvem toda a comunidade escolar, baseando-nos na concepção escolar. Identificamos vontades na maioria dos discursos de fazer melhor, de repensar as formas de incluir, de compreender as diferenças. Também existem muitas experiências individuais dignas de serem compartilhadas. O que entendemos são ausências de pressupostos elementares que possibilitem as conexões dessas ações isoladas e iniciativas que devem formar um agir coletivo.

Como fazê-lo? Eis a questão que não ousamos responder. Intuímos que não haja uma única resposta, sequer apenas um caminho. Portanto, a partir dos discursos sobre inclusão e formação docentes, propusemos apenas reflexões sobre nossas ações, as políticas inclusivas e as concepções de currículo. Em suma, não existem sentidos unívocos, completos, e toda a pretensão de igualar os desiguais pode ser entendida como uma negativa das singularidades dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Francisca M. **Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz-MA**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 29 jun. 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/968>>.

ALCÂNTARA, Juliana N. de. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva**: desvelando os fios da trama. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, Aracaju, 2014.

ALMEIDA, Hélio S. de; TEIXEIRA, Maria C. Ações afirmativas como medida de proteção das minorias. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, [S.l.], v. 8, n. 8, 2011.

ALMEIDA, Leiva M. R. de. **Educação inclusiva**: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais de Campos Belos – Goiás. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 08 jul. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17136/1/2014_LeivaM%C3%A1rciaRodriguesDeAlmeida.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Ana C. S. **O ensino desenvolvido na formação de professores que atuam em sala de recursos na rede municipal de educação de Imperatriz/MA**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 28 set. 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/1139>>.

AMARAL, Raquel D. do. “Sabem do que são feitos os direitos, meus jovens?” **Portal Geledés**. [S.l.], 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/texto-exemplar-da-juiza-federal-raquel-domingues-do-amaral/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ARANHA, Maria S. F. **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AZEVEDO, Kátia R. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 16 set. 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15027/1/2013_KatiaRosaAzevedo.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

BAPTISTA, Cláudio R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, mai./ago. 2011, edição especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/06.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BARRETTA, Emanuela M.; CANAN, Sílvia R. **Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais**. In: IX ANPED SUL - Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BONI, Valdete; QUARESMA, SÍLVIA J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BORGES, Águeda A. C. **Da aldeia para a cidade: processo de identificação/subjetivação do índio Xavante na cidade de Barra do Garças/MT, alteridade irreduzível?** 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP. [s.n.], 2013.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Decreto 3956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. In: MEC/SECADI. **Legislação: Documentos Internacionais: Convenção da Guatemala**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEEP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>>. Acesso em: 08 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB n. 02, de 02 de outubro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB n. 04, de 11 de setembro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. **Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/CENESP, 1974.

_____. Ministério da Justiça. Declaração Universal de Direitos Humanos garante igualdade social. **Cidadania e Justiça**. 04 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social>> Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério Público do Estado de São Paulo. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação**

inclusiva. 2015. Disponível em:

<<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Normas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BUENO, José G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: Editora ABMEP, v. 3, n. 5, p.7-25, 1999. Disponível em:

<http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

CARVALHO, Erenice N. S. de. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 261-276, mai./ago. 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4662>>. Acesso: 20 out. 2016.

CAVALLARI, Juliana S. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** - RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, 2010.

CHARADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

COURTINE, J. J. **História do Corpo**: As mutações do olhar o século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

DIAS, Marian A. L. e; MAIA, Beatriz B. Educação Inclusiva: o que dizem os documentos. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 194-218, maio 2015.

DUCROT, Oswald. Implícito e pressuposto. In: **Dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1997.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

FÁVERO, Eugênia A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). **Os desafios das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FÁVERO, Eugênio A. G.; RAMOS, A. C. Considerações sobre os direitos das pessoas com deficiência. **Escola Superior do Ministério Público da União**, São Paulo, 2002.

FERNANDES, Cláudio O. Fracasso escolar e Escolas em ciclos: Tecendo relações históricas, políticas e sociais. **GT: Educação Fundamental**, (CAPES), Rio de Janeiro: UNIRIO, n. 13, [s/d].

FERREIRA, W. B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógico - Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: SEESP/MEC, 2006. p. 317-323. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FIGUEIREDO, Rita V. de. A formação de professores para a inclusão de alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). **Os desafios das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. Tradução de L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

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

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI. Apresentação. Xavante. [s/a]. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-xavante>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

GARCIA, Tirza M. A Análise do Discurso Francesa: uma introdução nada irônica. In: **Working Pappers em Linguística**. Santa Catarina: UFSC, n. 7, 2003.

IFMT. **Site oficial**. Reitoria. Os *campi* do IFMT. Disponível em: <<http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/os-campi-do-ifmt/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. PDI 2014-2018. Cuiabá, 2013. Disponível em: <<http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/pdi-2014-2018/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Sobre o IFMT. Perfil Institucional. Disponível em: <<http://bag.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/sobreoifmt/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e outras vozes**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução de João Baptista Machado. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LANDIM, Andressa B. P. **O pedagogo formado na UnB e a sua atuação na educação inclusiva**. 2016. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 29 abr. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20879/1/2016_ThalitaAndressaBarbosaPaesLandim.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

LASSEN, Dulce B. M. **No tecer dos fios: resistência no discurso das mulheres camponesas**. 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37431/000821181.pdf?sequence=1>> Acesso em: 18 ago. 2017.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). **Os desafios das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). **Os desafios das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARQUES, Claudia L. **Educação profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 27 mar. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15892/1/2014_ClaudiaLuizaMarques.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

MARTINS, Lúcia A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Cláudio R.; JESUS, M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MENDES, Eniceia G. A radicalização do debate sobre a inclusão no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In:

PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MENDES, Enicéia G.; VELTRONE, Aline A. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2007. **A formação docente na perspectiva da inclusão**: Comunicação Científica. São Paulo: Unesp, 2007.

MENDONÇA, Fabiana L. de R.; SILVA, Daniele N. H. **Formação docente e inclusão**: para uma nova metodologia. Curitiba: Appris, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Erli A. **Educação inclusiva em ciências exatas: práticas e desafios percebidos por docentes de Cabixi-RO**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, fev. 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/1455>>.

ONU BRASIL. A Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: **Nações Unidas no Brasil**. [s/a]. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. A análise de Discurso: algumas observações. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** – D.E.L.T.A, São Paulo: EDUC, 1986.

_____. **A cidade dos sentidos**. São Paulo: Pontes, 2004.

_____. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. As ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade. In: ORLANDI, E. P.; LAGARZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.) **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. **Discurso e Leitura**. 9.ed. São Paulo: Pontes, 2012.

_____. Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos**: Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 295-311. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/18_cap_2_artigo_10.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. O lugar das sistematicidades linguísticas na Análise de Discurso. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada – D.E.L.T.A**, 2. ed. São Paulo: EDUC, 1994.

ORRÚ, Sílvia E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes 2017.

PADILHA, Anna M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PAIVA, José M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliana M. T. et al. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PÊCHEUX, M. **Semântica do discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. 288p.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1975. p. 163-252.

POSSENTI, S. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. **Revista de estudos de linguagem**, 1995.

PRIETO, Rosângela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David. Apresentação. In: _____. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora**: suas crenças, suas ações. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2015.

SANTOS, Boaventura de S. Aspectos Jurídicos: de onde surge o direito à educação das pessoas com deficiência? In: Ministério Público Federal; Fundação Procurador PEDRO Jorge de Melo e Silva. (Orgs.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atual. Brasília:

Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. p. 06-29. Disponível em: <http://www.geocities.ws/rhaissanet98/cartilha_da_inclusao.pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

_____. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. **Introdução:** para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, A. R. TELES, M. M. **Declaração de Salamanca e educação inclusiva.** In: III SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, edição internacional, 17 a 19 de set. 2012. [S.l.], 2012.

SANTOS, Maria S. Introdução. In: CAMPOS, Herculano R.; PANUTTI, Maria R. V.; SANTOS, Maria S. **Inclusão:** reflexões e possibilidades. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SANTOS, Thiffanne P.; REIS, Marlene B. F. Educação especial: da segregação à inclusão? In: IV SEMANA DE INTEGRAÇÃO: XIII SEMANA DE LETRAS, XV SEMANA DE PEDAGOGIA E I SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX): Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento, 2015, Inhumas UEG. p. 113-119. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/viewFile/5008/2845>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SANTOS, Yvonete B. S.; OLIVEIRA, Elenilce G. O princípio da igualdade e a pessoa com deficiência. **Revista de Ciência Humanas**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 429-440, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/artigo5evol11-2.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

SARZI, Luana Z. **Práticas de bullying escolar e a inclusão educacional:** a formação de professores nesse contexto. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 11 abr. 2014. Disponível: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6597>. Acesso em: 05 out. 2016.

SCHERER, Larissa C. B. **Se um professor-leitor-viajante:** uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 28 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106495/000941774.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 out. 2016.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/299/309>>. Acesso em: 11 set. 2016.

SILVA, Luciana L. **O jogo de bocha adaptado como recurso no ensino da matemática para alunos com paralisia cerebral**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 31 maio 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/599>>.

SILVA, Mayara C. da. **Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128922/000975397.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 out. 2016.

SIMON, Pedro. **Declaração universal dos direitos humanos: ideal de justiça, caminho da paz**. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/505869/declaracao.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, Cristina F.; FIGUEIREDO, Rita V. **Por uma prática inclusiva na educação infantil**. In: XVIII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió, 2007.

STRIEDER, Roque. **Dignidade humana como desafio da educação escolar**. In: IX ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1191/652>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

STRIEDER, Roque; LAGO, Clenio. Educação inclusiva: um convite para pensar a complexidade humana. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, [S.l.], v. extr., n. 8, nov. 2015. Disponível em: <<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/142>>. Acesso em: 20 set. 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TFOUNI, L. V. Autoria e contenção da deriva. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí, RS: Unijuí, 2008. p. 141-158.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção**. [S.l.], 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. [S.l.], 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

VILLELA, Tereza C. R.; GUERREIRO, Elaine M. B. R. **Os desafios da inclusão escolar no século XXI**. [S.l.], 2013. Disponível em: <www.bengalalegal.com/desafios>. Acesso em: 20 set. 2016.

VOSS, Dulce M. S. Discursos de identidade e alteridade nos currículos escolares em tempos de globalização biopolítico. **Nuances: Estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 27, n. 2, p. 48-63, maio/ago. 2016.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Acontecimento, arquivo, memória, às margens da lei. **Leitura**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – UFAL, [S.l.], n. 29, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Ficha de identificação entrevistados**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO ENTREVISTADOS**

Nome: _____

Formação acadêmica: _____ Ano de graduação: _____

Instituição: _____

Pós-Graduação: () Especialização () Mestrado : _____ () Doutorado: _____

Qual a área de conhecimento? _____

Idade: () entre 18 e 25 anos () 25 e 30 anos () 30 a 40 anos () mais de 40 anos

Tempo de magistério: _____ Tempo de magistério na Educação Profissional: _____

Tempo de magistério no IFMT: _____

Disciplina(s) que ministra nas turmas de EMI:

Carga horária em sala de aula: _____

APÊNDICE B - Entrevista

ENTREVISTA

1. Defina o que é educação inclusiva.
2. Como se deu em sua graduação a abordagem quanto à educação com vistas à inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas?
3. Você tem alguma formação na área de educação inclusiva? Qual?
4. Como professor, você identifica as necessidades educacionais específicas dos discentes?
5. Considera-se preparado para trabalhar com turmas com diversidades (sabe adaptar o currículo e como avaliar os alunos de acordo com suas peculiaridades)? Por quê?
6. Quais são os maiores desafios em se trabalhar com a educação inclusiva no contexto da educação profissional integrada ao Ensino Médio? Como superar essas dificuldades?
7. De que forma o IFMT *Campus* de Barra tem auxiliado os docentes na sua formação para a atuação com os alunos com necessidades educacionais específicas?
8. Há programas de formação continuada nesse *Campus* do IFMT com vistas a possibilitar ao docente e à comunidade escolar o atendimento das demandas de alunos com necessidades educacionais específicas?
9. Caso não haja, qual a dificuldade que você percebe para a implantação e êxito de programas de formação continuada que tratam das necessidades individuais e específicas dos alunos?
10. Você considera o IFMT *Campus* Barra do Garças uma instituição inclusiva? Por quê?
11. Os alunos com necessidades educacionais específicas têm conseguido acesso ao Ensino Médio Integrado? Esses alunos têm permanecido na Instituição? Por quê?

12. Diante da localização geográfica do *Campus*, situada em uma região onde se percebe uma presença de população indígena marcante, há alunos indígenas matriculados e frequentes no Ensino Médio Integrado? Se não, a que você atribui a ausência desses alunos na Instituição?
13. Já houve, durante os cinco anos de funcionamento do *Campus* Barra do Garças, matrículas de alunos indígenas? Em caso positivo, eles permaneceram? Por quê?
14. Em sua opinião, o que falta para que seja possível o êxito de uma formação continuada aos docentes, com vistas à educação inclusiva no Ensino Médio Integrado no âmbito do *Campus* Barra do Garças IFMT?
15. Já teve experiências em sala de aula com alunos com algum tipo de necessidade educacional específica?
16. Você percebe ocorrências de exclusão social na escola e sabe enfrentar tais situações? Os professores estão preparados para esse enfrentamento? Há um esforço coletivo para incluir os diferentes alunos no contexto da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio?
17. Quanto aos documentos oficiais do IFMT, tais como a Organização Didática e o Regimento Interno, você percebe um direcionamento à educação inclusiva?

APÊNDICE C - Questionário

QUESTIONÁRIO

1. De quantas atividades de formação continuada de professores relacionadas à educação inclusiva você participou entre os anos que você leciona no Ensino Médio Integrado?

() Não participei () Participo anualmente () 1 atividade () 2 a 4 atividades () mais de 4 atividades.

Se sua resposta acima foi positiva:

a) As atividades de formação foram ofertadas pelo IFMT?

b) Cite algumas que foram relevantes para sua atuação em sala de aula.

2. Você já participou de outros cursos ou atividades de formação continuada de professores em outros espaços que não o IFMT? () Não () Sim. Quais espaços?

3. Além de suas atividades em sala de aula, existem outras atribuições que você desempenha no IFMT – *Campus* Barra do Garças? () Não () Sim. Quais?

4. Você teria disponibilidade e interesse de participar de cursos de formação continuada para saber atuar com educação inclusiva? () Sim () Não. Por quê?

5. Em relação à periodicidade dessa formação, para você o ideal é que ela ocorra:

() quinzenalmente () semanalmente () duas vezes por semana () Outra:

6. É possível que a formação continuada de docentes com vistas à educação inclusiva seja ofertada na modalidade Educação a Distância?

() Sim () Não () Talvez. Por quê? _____

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFMT, *Campus Barra do Garças*, diante das demandas por uma educação inclusiva”.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. o(a) Sr.(a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias. Uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra lhe será fornecida.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade por eles.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) sobre o estudo “**Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFMT, *Campus Barra do Garças*, e as demandas da educação inclusiva**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

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

Barra do Garças-MT, _____ de _____ de 2016 .

Nome do participante:

Assinatura:

Assinatura do pesquisador:

APÊNDICE E - Carta de anuência**CARTA DE ANUÊNCIA**

Aceito que a pesquisadora **FERNANDA LUZIA DE ALMEIDA MIRANDA**, devidamente matriculada no curso de Mestrado em Ensino – 4ª Turma, do Centro Universitário UNIVATES, desenvolva nesta instituição sua pesquisa intitulada **“Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFMT, *Campus* Barra do Garças, e as demandas da educação inclusiva”**, sob a orientação do **Professor Dr. José Cláudio Del Pino**.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que sejam asseguradas as disposições que seguem abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto poderá ocorrer somente após a concordância dos envolvidos, mediante assinatura individual de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Barra do Garças, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do Responsável pela Instituição