

INCLUSÃO: DISCURSO LEGAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO(AEE) NO COTIDIANO ESCOLAR

Ednea Rodrigues de **Albuquerque** – UFPE - SEE/PMJG

Lia Matos Brito **Albuquerque** – CED/UECE

Resumo

No Brasil, a educação de pessoas com deficiência tem recebido influências de movimentos internacionais, tendo prevalecido até 2008, como modalidade no âmbito da Educação Básica. A partir desse período, as políticas públicas da área transformaram essa modalidade em Educação Inclusiva, preconizando que alunos da educação especial frequentem escolas regulares e, também, instituíram o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este trabalho discute os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal, situada no Nordeste, enfocando políticas públicas e prática pedagógica inclusiva no cotidiano escolar, sob a perspectiva de professores, gestores e pais. Para coleta de informações, fez-se uso de entrevistas associativas, cujos resultados foram submetidos à análise de conteúdo com a utilização do *software* Alceste. Foram entrevistados 32 sujeitos, que ressaltam a impossibilidade de aplicação plena dos instrumentos legais, em decorrência da carência de recursos humanos e da inadequação curricular, no entanto, consideram o AEE como um serviço indispensável ao processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Políticas públicas; AEE; Cotidiano escolar.

INCLUSÃO: DISCURSO LEGAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO(AEE) NO COTIDIANO ESCOLAR

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o uso do termo inclusão escolar assume um caráter polissêmico e, segundo Ainscow (2009), que admite sua complexidade, nas instituições escolares, as deficiências dos alunos têm sido mais citadas do que suas potencialidades.

O autor destaca o Movimento Mundial da Educação para Todos, que foi inspirado nas conferências realizadas em Jomtien, na Tailândia (1990) e Dacar, no Senegal (2000). O teor das declarações, que foram produzidas nesses eventos,

possibilitou debates e reflexões relativas à garantia mais efetiva do direito à educação, nos países mais pobres do mundo. Sob essa mesma ótica, diversos estudiosos começaram a examinar a situação das escolas e de outros meios, que contribuem para a educação nessas sociedades.

Os dois eventos acima citados trouxeram benefícios para a agenda educacional internacional, no entanto, a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) contém uma proposta mais sedimentada em princípios e em fundamentos inclusivos. Em linhas gerais, o documento proclama, que os aprendizes com necessidades educacionais especiais sejam incluídos nos planos locais e nacionais de educação, o que exige a abertura de todas as escolas, que devem se transformar em centros prazerosos de ensino-aprendizagem. A Declaração de Salamanca considera indispensável promover a inclusão de todas as crianças nas escolas e, conseqüentemente, cada país precisa reformar seu sistema educacional para concretizar tal desafio.

No Brasil, as políticas de educação para as pessoas com deficiência foram profundamente influenciadas pelos movimentos internacionais. Até 2008, no país, prevaleceu a Educação Especial definida como modalidade, no âmbito da Educação Básica. O atendimento educacional previsto para as pessoas com deficiência, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9394/96 e, em outros documentos legais até aquele período, era realizado predominantemente em escolas regulares e/ou escolas especiais, classes especiais, salas de recursos, atendimento itinerante, e em outros espaços organizados pelas redes de ensino. Havia o que alguns autores, como Mendes (2002), denomina de inclusão parcial.

As políticas educacionais implementadas durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) transformaram a modalidade Educação Especial no que, hoje, se denomina Educação Inclusiva. Essas políticas preconizam que todos os alunos da educação especial em idade escolar obrigatória frequentem escolas regulares. O Decreto Nº 6.571/2008 além de propagar a inclusão total, teve no Atendimento Educacional Especializado (AEE) sua centralidade. Trata-se, conforme os ditames da política educacional vigente, de um atendimento complementar ou suplementar à formação do aluno com deficiência na escola regular.

Tendo em vista esse novo contexto e suas possíveis interferências, a pesquisa que deu origem a este trabalho, analisou a prática inclusiva na rede pública municipal de ensino de uma cidade situada no Nordeste e, também, o potencial inclusivo do AEE no espaço da escola regular. Trata-se de uma pesquisa abrangente, no entanto, nos limites

deste texto, analisa-se o modo como professores, apoios, gestores e pais concebem a prática de inclusão no interior da escola.

METODOLOGIA

Tendo como base o objeto de estudo - prática pedagógica inclusiva em uma escola, que oferece ensino regular e, também, dispõe de AEE, fez-se opção por um estudo de natureza qualitativa. A pesquisa de natureza qualitativa, de acordo com Oliveira (2012, p.58), “[...] se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo”. A abordagem qualitativa caracteriza-se pelo esforço de explicar em profundidade o problema investigado e considera que o conhecimento é construído com base no vivido e no experimentado no cotidiano, portanto, investiga o mundo vivido.

A pesquisa qualitativa não despreza as técnicas de quantificação e responde às questões muito particulares do objeto pesquisado, conforme afirma Minayo (1994, p. 21):

[...] ela 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.

Dada a natureza do objeto de estudo, a prática pedagógica inclusiva, que apresenta singularidades, em decorrência de sua localização, optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caso para atender as suas especificidades. O estudo de caso tem como preocupação central a compreensão de uma instância singular, conforme afirmam Ludke e André, (2012, p 21) “[...] o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade multidimensional e historicamente situada”.

Para Yin (2010), o estudo de caso possibilita a compreensão dos fenômenos sociais complexos e é frequente seu uso nas áreas das ciências humanas e sociais. Permite ao pesquisador investigar de forma integral os acontecimentos da vida real. O estudo de caso é: “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

O estudo de caso possibilita um aprofundamento de dados obtidos de uma situação em particular, pois objetiva compreendê-lo, descrevê-lo minuciosamente. É

algo singular, bem delimitado e contextualizado em um determinado tempo e lugar, uma busca contínua de informações específicas sobre o caso.

[...] o estudo de caso constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminantes e utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.650):

A autora acima citada ressalta que os critérios adotados para identificação e seleção do caso e, também, a possibilidade de generalização se modificam, conforme a opção paradigmática do investigador. Essa situação demonstra uma atitude de livre escolha, que deve ser respeitada. Os critérios adotados para selecionar o caso, precisam contemplar uma situação complexa e relevante, que explicita a compreensão do fenômeno investigado.

Admite-se, ainda, que a investigação pode ser considerada como um estudo de caso qualitativo, tendo como base os seguintes aspectos: as atividades ocorreram em ambiente natural (uma escola pública que aderiu à política nacional de educação inclusiva e possuía o AEE); envolveu um pequeno número de sujeitos e, durante cada observação, surgiram novos aspectos relevantes da prática, que foram sendo investigados; professores, alunos, apoios e famílias tornaram-se os principais agentes da coleta de dados através da observação direta e interação constante; os métodos de recolha de dados, essencialmente descritivos, foram variados, o que possibilitou uma análise da prática pedagógica inclusiva no interior de uma escola da rede pública municipal de ensino, tendo sido focalizado o potencial inclusivo do AEE, no espaço da escola de ensino regular.

Escolha do lócus da pesquisa e dos instrumentos de investigação

Após o delineamento dos fundamentos teóricos referentes à metodologia, iniciou-se a busca pelo lócus da pesquisa, tendo como base os seguintes critérios de escolha: a escola deveria estar recebendo há, pelo menos, cinco anos consecutivos alunos com deficiência em processo de inclusão, dispor de projeto político pedagógico com princípios e determinações voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência e: possuir uma sala multifuncional (AEE);

Constatou-se que dentre as cento e cinco escolas da rede municipal (número de escolas existentes no período da pesquisa), apenas, três preenchiam os critérios

estabelecidos. Diante de tal situação, a pesquisadora elegeu três unidades de ensino, que foram observadas e, apenas, uma foi selecionada, tendo sido identificada com um nome fictício. A escola selecionada ocupa dois prédios: um patrimonial e outro alugado.

Sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa 14 professores de sala regular; 01 professora do AEE; 03 apoios aos alunos com deficiência; 04 supervisoras; 01 técnico; 01 representante do conselho escolar; 02 gestores; 04 pais; 02 professores da EJA.

Procedimento de coleta e análise de informações

Na coleta de dados e informações, fez-se a escolha dos seguintes instrumentos de investigação: análise documental, observação (livre e dirigida) e entrevistas semiestruturadas, e entrevista associativa. Os resultados das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo com a utilização do software Alceste. Este trabalho focaliza os resultados das entrevistas associativas.

A ideia de utilizar a entrevista associativa foi uma inspiração decorrente do contato com os trabalhos apoiados na Teoria das Representações Sociais. Denominou-se de entrevista associativa a relação que se estabeleceu com os sujeitos, mediada por cartelas indutoras. Baseado em técnicas projetivas, esse tipo de instrumento estimula a reflexão e permite capturar discursos/conteúdos mais espontâneos e menos racionalizados dos sujeitos acerca dos objetos.

Assim, na tentativa de confrontar os sujeitos em relação ao proclamado pelas políticas públicas inclusivas e a prática cotidiana da escola no trato com os alunos com deficiência, foram utilizadas três cartelas que privilegiaram os trechos da legislação atual e política nacional de educação especial. Os trechos recortados enfatizavam as garantias asseguradas por lei ao aluno com deficiência para sua inclusão no espaço da escola regular; finalidade do AEE e estratégias a serem utilizadas por esse serviço.

As cartelas foram apresentadas individualmente aos sujeitos e, na ocasião das entrevistas, solicitou-se a cada um que lesse e refletisse sobre o conteúdo daquele material e, em seguida, falassem sobre o que sentiam e vivenciavam como prática inclusiva naquela escola. As reflexões, espantos, dúvidas e queixas dos sujeitos foram fluindo e contribuíram para a análise da relação entre o discurso preconizado pelas políticas públicas e a prática pedagógica inclusiva no cotidiano da escola pesquisada, na perspectiva dos professores e das famílias.

O *corpus* das entrevistas associativas foi discutido, seguindo a orientação de Bardin (1997) para análise do conteúdo. Entende-se que adotar esse suporte analítico implica em buscar, interpretar as informações, captando e refinando seus sentidos e significados. Conforme a autora, análise de conteúdo significa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1997, p.37).

Bardin (2004) apresenta três etapas do trabalho com essa técnica de tratamento de dados: a pré-análise, exploração do material e interpretação inferencial. A pré-análise exige sucessivas leituras do *corpus* recolhido para que o pesquisador possa sistematizar ideias, intuições e impressões iniciais de maneira a conduzir a uma visão do conjunto de material coletado. A exploração do material consiste em submeter o *corpus* aos seguintes procedimentos: codificação, classificação e categorização, visando alcançar os núcleos de sentido das mensagens. Através da interpretação inferencial procura-se desvelar os sentidos e significados inerentes ao conteúdo daquele quadro comunicacional. Nesse sentido, para proceder a análise, após a coleta das informações, foram registradas todas as observações e sínteses da leitura dos documentos.

O segundo momento foi dedicado à construção de quadros temáticos para explicitar e captar as unidades de sentido do *corpus*. De acordo Bardin (2004) com a captação e explicitação, ou interpretação, desses significados chega-se às categorias.

[...] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos unidades de registro, no caso da análise de conteúdo, sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2004, p.146).

A categorização materializa as impressões do pesquisador frente do material obtido na coleta de informação, reflete sua forma de organizar e agrupar os dados, mediante sua criatividade e compreensão (SZYMANSKI, 2004). Em suma, a análise de conteúdo, neste estudo, foi uma ferramenta necessária para compreender como se caracterizam as práticas pedagógicas inclusivas, no interior da escola investigada.

Software Alceste e sua utilização nesta pesquisa

Nesta pesquisa, os depoimentos obtidos através das entrevistas associativas foram processados pelo software ALCESTE. O programa favorece e agiliza a análise lexical de dados textuais. O software foi desenvolvido por Max Reinert, na França em 1970. No Brasil, o programa foi introduzido no final da década de 1990, e de acordo com Soares (2005, p.541), trata-se de:

[...] uma metodologia de análise de dados qualitativos que se adequa a qualquer domínio de investigação onde se pretenda tratar material textual, nomeadamente no que se refere à sua composição lexical e estruturação temática. É aplicável a dados provenientes de diversos procedimentos de recolha cujo denominador comum é a linguagem verbal.

O Alceste é um programa estatístico de análise léxica das palavras de um texto, que organiza os dados textuais com base na segmentação, análise de correspondências e classificação hierárquica do material. A utilização do programa exige a construção de um *corpus* que requer coerência para garantir uma lógica quantificável da análise estatística de textos; é um recurso útil para tratar textos volumosos decorrentes do trabalho com muitos sujeitos. Pode ser usado para analisar perguntas abertas constantes em questionários, depoimentos, entrevistas, narrativas orais, dados de mídia, artigos e capítulos de livros, entre outros.

O programa agrupa as palavras dos textos (*corpus*) em classes. As classes são o conjunto das raízes semânticas das palavras e o agrupamento expressa o pensamento comum de um grupo sobre determinado objeto. A lógica orientadora do Alceste é a regularidade do vocabulário, que sinaliza um campo semântico específico. Coerente com essa lógica, o objetivo principal do Alceste, segundo Nascimento e Menandro, (2006, p.74), é garantir: “[...] a organização tópica de um discurso ao colocar em evidência os mundos lexicais [...] o vocabulário de um enunciado constitui um traço, uma referência, um funcionamento, enfim, uma intenção de sentido do sujeito-enunciador.”

Conforme Lima e Fernandes (2008, p.219): “[...] O programa parte do pressuposto de que diferentes pontos de referência podem produzir diferentes maneiras de falar.” Nesse sentido, as palavras que foram organizadas em classes pelo programa, reúnem e desvelam o pensamento desse grupo acerca de um objeto tornando possível compreender o modo subjetivo daquilo que está sendo compartilhado.

O resultado desse procedimento configura-se em gráficos e figuras que evidenciam palavras e sentenças comuns aos discursos mais homogêneos dos sujeitos.

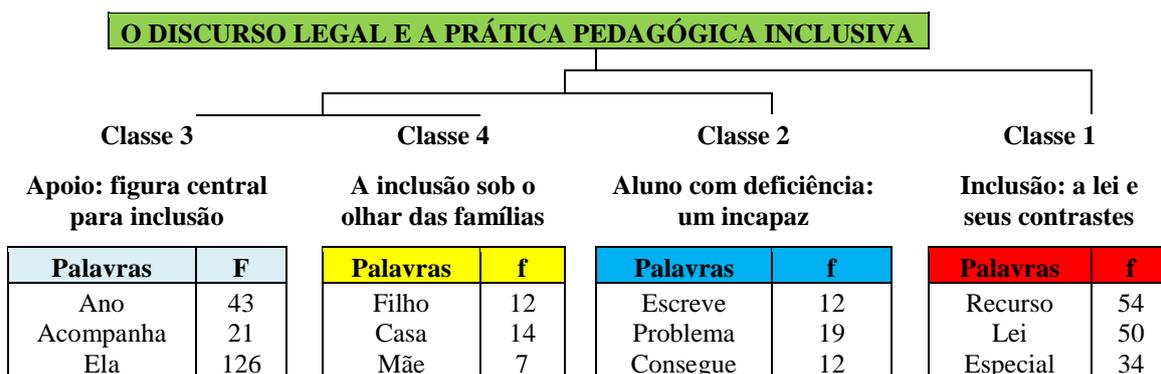
O programa determina a frequência das informações (vocábulo e palavras) mais relevantes dos campos semânticos (classe).

Ao processar as informações, o Alceste organiza os dados em forma de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Análise Fatorial de Correspondência (AFC) corresponde às classes, que aparecem em forma de dendograma. Cada classe é formada por palavras que constituem as Unidades de Contexto Elementar (UCEs). Essas UCEs não mais são do que o vocabulário comum do grupo seguido de sua respectiva frequência. Lima e Fernandes (2008, p.219) afirmam que: “As classes identificadas pelo Alceste relacionam-se entre si e permitem observar similitudes no material analisado.”

Para esta pesquisa, a organização do material seguiu as instruções de Camargo (2005), por conseguinte, fez-se o processamento das entrevistas associativas. Em cada rodada, teve-se um depoimento de participante, que correspondeu a uma Unidade de Contexto Inicial (UCI), totalizando o correspondente a 32 UCIs da cada vez. Foi feita uma cuidadosa preparação do *corpus* a fim de garantir a precisão do processamento do Alceste. Do processamento das entrevistas associativas, o *software* processou 74% uma quantidade considerada também satisfatória, conforme estabelecem as regras do programa.

Com a disposição do *corpus* em classes, procurou-se analisar a prática de inclusão e, também, a relação entre o discurso preconizado pelas políticas públicas e a prática de inclusão, no cotidiano da escola pesquisada, na perspectiva dos professores e das famílias. A Figura 1 resume o processamento do *corpus* (entrevistas associativas), que está organizado em quatro classes.

Figura 1 – Dendrograma referente à Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do corpus o discurso legal e a prática pedagógica inclusiva



Passa	34	Vou	13	Produz	5	Prática	32
Estagiar	18	Família	7	Dele	21	Necessidade	55
Tempo	17	Aprende	8	Ele	75	Trabalho	83
Sala	41	Todo	6	Ano	11	Aluno	94
Módulo	8	Cuidado	2			Material	23
Turma	16					Precisa	36
Dia	13						
Apoio	21						

Este item, que está dividido em quatro itens, apresenta os resultados das entrevistas associativas, que foram realizadas com base em cartelas, cujos conteúdos estimularam o professor a falar a respeito do direito à educação e da realidade da prática de inclusão. Os conteúdos das cartelas privilegiavam a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Inc. I, Art. 59, Cap. V, da modalidade da Educação Especial, da LDBEN N° 9394 de 1996. Esse instrumento ofereceu ao entrevistado a possibilidade de refletir / analisar os conteúdos da legislação e confrontá-los com a prática docente. Convém lembrar que duas cartelas foram apresentadas a todos os sujeitos e uma cartela específica, relativa aos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi mostrada apenas à professora responsável por esse setor.

As reações dos entrevistados em relação ao material apresentado foram distintas, tais como: perguntavam se poderiam ler em voz alta; queriam saber quem havia confeccionado o material; ficaram surpresos com a novidade do instrumento e procuravam manipular o material inúmeras vezes. Em geral, para os professores, a LDB era conhecida, mas a Política Nacional de Educação Especial era desconhecida pela maioria dos pesquisados, com exceção daqueles que fizeram curso de especialização nessa área. Alguns pais e mães tiveram dificuldades para ler e compreender as cartelas, por isso, solicitaram ajuda à pesquisadora.

Após a leitura de cada cartela, solicitava-se ao entrevistado que, com base no trecho da lei, procurasse expor seus conhecimentos e suas impressões e, em seguida, deveria justificar sua fala. O conteúdo da entrevista era gravado, com previa autorização do entrevistado, no entanto, o uso desse recurso de gravação trouxe desconforto para alguns participantes.

Para processar os dados, utilizou-se o *software* Alceste, conforme os mesmos procedimentos utilizados nas entrevistas convencionais. As 32 (UCIs), ou seja, o total das entrevistas constituiu o *corpus* da análise, formado por 162.545 caracteres com

espaço e 42 páginas, aqui designado “**o discurso legal e a prática pedagógica inclusiva**”.

Convém ressaltar que, conforme as regras do programa, para que o processamento da análise seja considerado satisfatório, é necessário que, pelo menos, 70% do corpus, nele processado, sejam analisados. No caso deste material de pesquisa, obteve-se um nível de satisfação muito bom, uma vez que, 74% das informações foram processadas e, apenas, 26% obtiveram um índice de rejeição das UCIs.

Como resultado do procedimento de análise, obteve-se um total de 672 Unidades de Contexto Elementares (UCEs) distribuídas em quatro classes. As respectivas classes têm sua origem em dois eixos principais: no primeiro são sistematizados os conteúdos dos depoimentos dos professores, que se referem à legislação e constituem, unicamente, a Classe 1. O segundo eixo enfoca o aluno com deficiência e processo de inclusão, constante na Classe 2 e está subdividido em outros dois eixos, que englobam as Classes 3 e 4. Essas duas classes estão constituídas da seguinte forma: a Classe 3 contém a fala dos professores relativas ao papel do apoio e a Classe 4 está composta, apenas, pelos depoimentos dos pais sobre prática inclusiva na escola. As quatro classes estão articuladas, sintetizam os conteúdos dos depoimentos, são referentes ao discurso legal e às suas relações com a prática cotidiana.

RESULTADOS OBTIDOS

A Classe 1, denominada **Inclusão: a lei e seus contrastes**, organiza 42% das (279) UCEs e representa o contexto temático mais significativo dos dados apurados pelo programa. Nela, se localizam as palavras: recurso (f=54); lei (f=50); especial (f=34); prática (f=32) necessidade (f=55); trabalho (f=83); aluno (f=94) material (f=23); precisa (f=36). As palavras reunidas nesse eixo formaram o tema: inclusão no discurso legal e suas contradições na prática cotidiana.

A classe reúne os posicionamentos dos professores, que foram expressos a partir das cartelas, que lhes foram apresentadas. Em tais depoimentos, prevalecem os seguintes enfoques: discrepância entre os ditames da lei e a realidade da escola; limites dos instrumentos legais, que não asseguram as necessárias condições materiais para a concretização da educação inclusiva; falta do cumprimento das normas, que provocam várias inadequações curriculares. Além disso, citaram o excesso de leis, como mais um obstáculo.

Para os professores, entre os ditames da lei e a realidade da escola, há uma acentuada contradição referente à prática pedagógica inclusiva; pois existem muitos obstáculos, que impedem a efetivação do processo de escolarização dos alunos com deficiência. Dentre as dificuldades citadas, destaca-se o distanciamento do que está determinado nos documentos legais e sua efetivação no cotidiano escolar. Os resultados das análises reforçam que, em geral, os docentes consideram o instrumento legal como um avanço, no entanto, sua efetivação é quase inexistente.

É. Isso é uma coisa muito boa né. Tá assegurado, isso é uma garantia, é que nós temos eu acho na Lei de Diretrizes e Bases, não é. E... o que que tá faltando é somente implementar de fato, né, essa garantia uma vez que . uma vez que tá muito solto assim... A parte de técnicas, de recursos educativos para esse é, é esse alunado específico, esse pessoal com deficiência e transtorno né.. E eu acho uma coisa muito boa que conste em lei, ou seja, esteja na lei essa garantia. Mas tá faltando muito. Há uma distância muito grande no que tá na lei e o que a gente encontra, né (P31).

Isso daqui é muito bonito, num é, só no papel, isso funciona, de fato, esse sistema de ensino, que vai assegurar ao portador de deficiência, não assegura não, porque o currículo não é adequado, método também não, nem técnica, nem recurso, nada, nada, nada! Nada atende de fato a necessidade do aluno que tenha deficiência, pode ser qualquer uma, motora, qualquer tipo de deficiência, visual. Então isso é um sonho, é uma utopia, porque na prática, de verdade, isso não acontece, pelo menos as experiências que eu tenho, né, não funciona, de jeito nenhum (P9).

Os docentes pesquisados consideram que, no contexto brasileiro, há legislação em excesso, o que dificulta o conhecimento de suas especificidades. Por exemplo, o Cap. V da LDBEN/1996, que trata da modalidade da educação especial é, praticamente, desconhecido pelo grupo em foco.

Esse daqui não, a LDB sim, a LDB sim. Esse não, não conhecia não e é desde 2008. É outro problema seriíssimo, a gente tem muita legislação em nível de educação que a gente fica sem acesso, entendeu? (P27).

Não, não, é a primeira vez que eu tenho acesso, a gente teve algum encontro, aproveitando o Conselho de Classe, mas a gente não se detém à lei, a gente se detém a conhecer rapidamente assim, por exemplo, deficiência visual (P28).

Na visão dos professores, a legislação brasileira é um instrumento que tende mais para a exclusão, do que para a inclusão dos alunos com deficiência. Em seus discursos, reconhecem que a lei é desrespeitada pelo sistema de ensino e pela escola, no exercício da prática docente. As barreiras existentes no âmbito atitudinal e/ou procedimental contradizem os instrumentos legais e não respeitam a condição do aluno, por conseguinte, a inclusão fica comprometida.

[...] não existe um olhar específico para os alunos que têm necessidades, na escola não. A realidade aqui é essa nua e crua. No papel é lindo e maravilhoso, mas na prática, não se pratica até mesmo porque nem tem, nem tem pessoal pra gente pôr isso em prática, você sequer recebe uma formação específica, não se para para fazer um planejamento específico para esse tipo de aluno (P27).

Ele precisa de outras estratégias, acessibilidade perfeita, mas aqui ao meu ver, nessa legislação quando se fala em recursos pedagógicos, acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação do aluno (P14).

A Classe 2, denominada, **O aluno com deficiência: um incapaz**, organiza 6% das (40) UCEs. Essa classe reúne os sentidos atribuídos ao **aluno com deficiência**. A referida classe agrupou os termos: escreve (f=12); problema (f=19); consegue (f=12); produz (f=05) dele (f=21); ele (f=75); ano (f=11) As palavras contêm, majoritariamente, discursos dos professores, que estão centrados na condição do aluno em relação à aprendizagem. As entrevistas focaram os seguintes elementos: classificação/comparação; desconhecimento do aluno; e descrenças nas suas possibilidades para aprender.

Os professores entrevistados demonstraram não conhecer e/ou ter dificuldade para respeitar os direitos dos alunos, que são assegurados por lei, por exemplo, em relação às intervenções pedagógicas diferenciadas. Há, ainda, mais um fator prejudicial ao processo de ensino e de aprendizagem: o aluno é caracterizado como alguém que não tem condições de se desenvolver como pessoa, nem de aprender no contexto escolar. Em paralelo a tantas dificuldades, as experiências não exitosas do trabalho de um professor foram generalizadas e atingiram o corpo docente da escola. Tais generalizações perturbam o cotidiano escolar.

Bem eu posso citar por experiência própria na escola do estado onde eu trabalho, eu tenho uma cadeirante que está no sexto ano... Na sexta série, que é o sétimo ano, ela tem dificuldade em escrever, ela tem dificuldade. Ela consegue falar, ela ler, eu peço pra ela ler e ela lê com dificuldade mas lê. Mas eu... Dentro da minha área, eu vejo que ela vai ter problemas, porque existe, é assegurado o procedimento, mas como é que essa menina vai para uma sétima série, que é o oitavo ano, se ela não produz! (P5).

Nas entrevistas, os professores revelaram que o atendimento educacional, previsto na legislação, pode ser um recurso favorável ao desenvolvimento do aluno. Todavia, na escola pesquisada, os resultados ainda são insignificantes. Nessa fronteira entre as expectativas e a operacionalização dos serviços, os professores e os alunos não conseguem conhecer a funcionalidade do setor de AEE.

[...] timidez ele não consegue perceber, entender, certo! Pela minha percepção de estudo. O atendimento educacional especializado identifica, ótimo. Então seria bom realmente identificar isso aí. E eu não vejo isso aí! (P5).

[...] então a gente tentava lidar com o que tinha, eu acredito agora que depois dessa mocinha, é porque eu não sei o nome dela... As coisas tende a melhorar, porque eu vejo que esse garotinho está sendo acompanhado desde que chegou aqui, é porque eu não sei o nome dele (P10).

A Classe 3 foi designada como “apoio: figura central para inclusão” e organiza 20% das (131) UCEs, tendo agregado depoimentos de todos os participantes dessa fase da pesquisa: apoios, pais, técnicos, representante do conselho e professores. Entretanto, há uma maior prevalência de professores. Essa classe agrupou os termos: ano (f=43); acompanha (f=21); ela (f=126); passa (f=34) estagiar (f=18); tempo (f=17); sala (f=41); módulo (f=08); turma (f=16); dia (f=13) e apoio (f=21). Nos depoimentos, estão evidenciadas a presença e a necessidade do apoio, considerado como um suporte fundamental para a prática inclusiva.

Nas falas dos professores, existe uma recorrência quanto à presença do apoio em sala de aula. Para eles, esse suporte se torna essencial para o desenvolvimento do aluno com deficiência nas turmas do Ensino Fundamental e, também, na Educação de Jovens e Adultos.

Na sala de aula, os alunos com deficiência ficam sob os cuidados dos apoios, principalmente, aqueles que apresentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem e/ou têm uma deficiência mais acentuada. A presença do apoio facilita a realização do trabalho do professor que, sozinho, não teria condições atender os alunos com deficiência e, também, os ditos normais, de forma eficiente.

Ela fica só, sobe aula, aquela coisa toda, falta professor, vem outro, e ela fica meio perdida se não tiver estagiária pra casa. Foi tanto que a gente fez prova e ela na sala com a prova: Cadê? E eu disse: o que foi? E ela: o professor entregou a minha prova e o apoio não está (P3).

A Classe 4, constituída pelos posicionamentos das **Famílias**, organiza 6% das UCEs. Esse eixo centraliza o núcleo de sentido: **experiências escolares**. A Classe 4 organiza 6% das (43) UCEs. Na Classe 4, encontram-se as palavras: filho (f=12); casa (f=14); mãe (f=07); vou (f=13) família (f=07); aprende (f=08); todo (f=06) e cuidado (f=02). Essa classe centraliza o tema **experiências escolares**. Os discursos são, predominantemente, oriundos dos pais e, em menor quantidade, aparecem as falas dos técnicos e dos professores.

Para as famílias, o processo de escolarização do filho com deficiência está associado às condições de infraestrutura da sala de aula e da escola. Os pais referem-se à localização da instituição de ensino e à facilidade de acesso as suas residências, tendo em vista as dificuldades de locomoção. Percebe-se que, em geral, os pais não compreendem o que significa uma escola estar preparada, ou seja, dispor de condições para receber a criança com deficiência, de acordo com a legislação em vigor. A família e o aluno com deficiência buscam suportes para que sejam atendidas suas necessidades.

[...] a senhora vai botar um intérprete de libras porque eu gostei daqui, gostaria que ele ficasse aqui, gostava assim né, porque é mais perto de casa, mas o ensino mesmo, não tava legal (P26).

[...] o sistema é bonito, mas o próprio governo fez com que ele falhasse, e não dá o suporte necessário ou a capacitação necessária para o professor, porque eu fiz libras, então alguma coisa eu entendo (P8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos depoimentos dos participantes desta pesquisa (professores, gestores e pais), merecem destaques os seguintes aspectos: impossibilidade de aplicação plena dos instrumentos legais; dificuldades de acesso e permanência do aluno na escola; desenvolvimento insatisfatório de sua escolarização. Além disso, foram ressaltados diversos fatores, que impedem a efetivação do processo de educação inclusiva, tais como: os recursos didáticos/pedagógicos existentes não atendem às necessidades dos alunos; a não efetivação das modificações curriculares, que são previstas pela atual legislação de ensino; e a ausência de recursos humanos devidamente especializados.

Em geral, os sentidos atribuídos ao aluno com deficiência, articulados às práticas desenvolvidas pelos professores na escola pesquisada, estão fundamentados na concepção de incapacidade do sujeito. Quase todos os professores e gestores adotam uma visão inatista, que condiciona o aluno a elementos das suas características físicas, emocionais e intelectuais. No entanto, consideram que o setor de AEE poderia contribuir de forma mais efetiva para o processo de inclusão escolar.

Alguns professores não conseguem acompanhar os alunos com deficiência em sala de aula, portanto, necessitam da presença do apoio (estagiário que acompanha o aluno individualmente durante a aula). Na sala de aula, o aluno está cada vez mais dependente da atuação do apoio, uma vez que as suas dificuldades desestabilizam as atividades do docente em relação à turma. Para os professores, a retenção dos alunos em um mesmo módulo e/ou em uma mesma série é necessária, para que cada aluno com

deficiência possa aprender os conteúdos, que foram suprimidos ao longo do processo de escolarização.

Os professores, notadamente, aqueles que estão atuando, na escola, há pouco tempo, consideram que a falta informações relativas aos alunos com deficiência é um fator que dificulta o processo de inclusão.

Os pais falam das experiências negativas, que foram *enfrentadas* por eles e pelos seus filhos em outras escolas públicas e/ou privadas, que deixaram determinadas marcas em suas vidas. A busca pelo direito à educação está carregada de tensões e de desafios, que, ainda, não foram superados, tais como: estrutura física que não está adequada à condição de aluno; e o processo escolar que não promove a inclusão do aluno com deficiência. Em suas falas, pais, técnicos e professores apresentam situações, que acentuam a discrepância existente entre o que está posto na legislação e a realidade do cotidiano escolar e familiar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O; FERREIRA, W. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

ALVES-MAZZOTTI. A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edição revista e atualizada. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 1997.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394/96**, de 20/12/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 22-maio-2012.

BRASIL. **Decreto Nº 6571/2008, de 17/12/2008, Presidência da República**. Dispõe sobre atendimento educacional especializado. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 22-maio-2012.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. In: **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010, 73, p. Disponível em: <mec.gov.br/politicaeducacional>. Acesso em: 13-jun-2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria

Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC: SEESP, Brasília, 2007.

Disponível em: <mec.gov.br/politicaeducespecial>. Acesso em: 13-jun-2012.

BRASIL. **Movimento Mundial Educação para Todos** - Ação política, cultural, social, decorrente da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Política Nacional de Educação Especial, Ministério da Educação.

Disponível em:<mec.gov.br/educacaoespecial>. Acesso em: 12-jun-2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Ministério da Educação. 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 12-jun-2012.

CAMARGO, B.V. Alceste: um programa informativo de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A.S.P; CAMARGO,B.V.; JESUINO, J.C; NOBREGA, S.M. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EDUEPB, 2005.

LIMA, R.C. P; e FERNADES, M.C.S.G. Representações sociais de alunas de pedagogia sobre suas trajetórias escolares. **Educação Unisinos**, 2008, 12(3):215-225, 2008.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Paulo: EDUFSCAR, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, prática e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, A.R.A; MENANDRO, P.R.M. Análise lexical de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, Rio de Janeiro, 2006, n.2. Disponível em: < <http://www.revispsi.uerj.br/artigos>>. Acesso em: 15-jun-2014.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES, C. Em torno do pensamento social e do conhecimento do senso comum. A aplicação da metodologia Alceste em contextos discursivos distintos. In: MOREIRA, A.S.P; CAMARGO,B.V.; JESUINO, J.C; NOBREGA, S.M. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais** João Pessoa: EDUEPB; 2005.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

