

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO
CONTEXTO DO ENSINO AGRÍCOLA: experiências docentes no Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* São João
Evangelista-MG**

CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO PIMENTA

2012



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES
ESPECIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO AGRÍCOLA:
experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* São João Evangelista-MG.**

CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO PIMENTA

Sob a Orientação da Professora
Dra. Amparo Villa Cupolillo

&

Co-orientação do Professor
Dr. Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Dezembro de 2012

Ficha Catalográfica.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO PIMENTA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**,
no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola,
Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM ___ / ___ /2012

SUGIRO ESTA BANCA, MAS PRECISAMOS CONVERSAR COM AMPARO

Prof^a. Dr^a. Amparo Villa Cupolillo
(Orientador - UFRRJ)

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno
(Co-orientador - UFRRJ)

Prof^a. Dr^a. Valéria Marques de Oliveira
(Membro interno - UFRRJ)

Prof^a. Dr^a. Valdelúcia Alves da Costa
(Membro externo - UFF)

Prof^a. Dr^a. Lucília Augusta Lino de Paula
(Suplente interno – UFRRJ)

Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos
(Suplente externo - UFRJ)

DEDICATÓRIA

Ao meu querido Pai Manoel (*in memoriam*),
à minha querida Mãe Maria,
aos meus irmãos Délio,
Gilberto, Laurita, Sid,
Marcus Vinícius
e Humberto
e aos meus
sobrinhos.

À Cléber, meu amado companheiro
e incentivador.

À Erica, minha sobrinha
magrela mais
branquela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por permitir que eu possa, mais uma vez, galgar no mundo do aprendizado.

Às pessoas que fazem parte de minha família que sempre acreditaram em mim e me incentivaram mesmo, às vezes, estando distante fisicamente.

Ao meu amado Cléber pela paciência, perseverança e amor devotado durante todo o período da realização deste trabalho.

Aos meus orientadores, que se tornaram também amigos e parceiros, Prof^a. Dr^a. Amparo Villa Cupolillo e Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno. Sou muito grata a vocês. Muito obrigada.

Aos colegas professores que participaram deste estudo e à direção do Campus São João Evangelista do Instituto Federal Minas Gerais pela oportunidade.

RESUMO

Neste estudo investigamos a inclusão de estudantes com necessidades especiais, com base nas experiências docentes vividas no cotidiano de uma escola de Educação Básica tecnológica, pertencente à rede pública federal, abordando questões relacionadas à formação de professores, tanto inicial quanto continuada, e às práticas docentes que contribuem para a organização de escolas inclusivas. Tendo como fundamentação teórica o pensamento de Theodor Adorno, representante da teoria crítica da Escola de Frankfurt, e de alguns de seus comentadores, este estudo problematiza a formação docente, que se revela insipiente no que se refere ao atendimento da diversidade dos estudantes com necessidades especiais, por não possibilitar aos professores a reflexão crítica necessária para o desenvolvimento de sua autonomia. Em tempo, analisamos, ainda, as mudanças estruturais que estão ocorrendo nas sociedades pós-modernas, em relação ao convívio com a diversidade, sendo este movimento um pressuposto importante para a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, com base no pensamento de Stuart Hall. Problematizamos questões ligadas à educação e emancipação, educação e política e educação e sensibilização focada na formação crítica dos professores para a autonomia, com vistas à organização de escolas inclusivas. A inclusão escolar deve ocorrer não apenas com base nos dispositivos legais, mas, principalmente, pela sensibilização dos professores ao processo de democratização educacional e por meio da reflexão crítica acerca das práticas docentes no cotidiano da escola. Foram analisadas as questões legais que amparam a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino e as possibilidades na organização de escolas inclusivas baseadas no desenvolvimento de sentimento de solidariedade e respeito entre professores e estudantes. Esta pesquisa teve como sujeitos os professores de um curso técnico profissionalizante e integrado ao Ensino Médio, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista-MG. Por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores da referida escola, foi possível perceber que o processo inclusivo ainda está se estruturando no Brasil, em atendimento a uma demanda educacional, configurando-se em um grande desafio aos sistemas escolares. Os resultados obtidos no *locus* deste estudo permitiram concluir que a formação de professores tem contribuído pouco no combate e na superação da exclusão dos estudantes com necessidades especiais. Mesmo diante desta realidade, os professores da escola pesquisada revelaram que os elementos centrais para a organização inclusiva da escola têm sido as redes de apoio constituídas pelos profissionais da escola e que suas experiências no/do cotidiano envolvido, na tessitura de fazeres e práticas, têm se constituído nas principais estratégias de enfrentamento dos desafios da inclusão de estudantes com necessidades especiais. Pensamos que este estudo oferece subsídios para debates sobre a democratização da escola pública brasileira e sobre os caminhos que ainda estão sendo percorridos na direção da constituição de uma escola mais humana, plural e solidária.

Palavras-chave: formação de professores; práticas docentes e escola inclusiva; estudantes com necessidades especiais.

ABSTRACT

In this study we investigated the inclusion of students with special needs, based on teachers' daily life experiences in a Technological Basic School that belongs to the Federal Public System. We also addressed issues related to teachers' initial and ongoing training and teachers' practices that contribute to inclusive school organization. This study problematized teachers' training, which is stumbling as to the attendance of students' diversity with special needs, by not allowing teachers the necessary critical reflection towards the development of their autonomy, having as theoretical grounds Theodor Adorno's thoughts, critical theory representative from Frankfurt School. We also analyzed the structural changes that have taken place in postmodern society, related to the contact with diversity. This movement is an important assumption to the inclusion of students with special needs, having Stuart Hall's thoughts as a support. We questioned some matters related to education and emancipation, education and politics and education and sensibility focused on teacher's critical training to their autonomy, bearing in mind inclusive schools organization. School inclusion must occur not only based on legal provisions, but chiefly also by teachers' sensitivity to educational democratization process and by means of critical reflection about teaching practices in school life. Legal issues that support school inclusion of students with special needs were analyzed in regular teaching system. Possibilities in inclusive schools organization were also analyzed, based on the development of solidarity and respect among teachers and students. Teachers from a technical course integrated to High School in a Federal Institute of Education, Science and Technology, São Joao Evangelista Campus, were the main subjects considered for this research. By semi-structured interviews with teachers from this school it was possible to realize that inclusive processes are still structuring in Brazil, in order to meet an educational demand and they are a great challenge to the schools systems. The results we got from this study allowed us to conclude that teachers' training has contributed little in combating and overcoming exclusion of students with special needs. Even in face of this reality, school teachers surveyed revealed that central elements to the inclusive school organization are the support networks constituted by school professionals and that their experiences in/from life school, their doings and practices have been the main strategies to face the challenges to students with special needs inclusion. We think this study offers subsidies in order to promote debates about Brazilian schools democratization and about paths that are being driven into the direction of making a more human, plural and solidary school.

Key words: teachers training; teachers practice and inclusive school; students with special needs.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo da População de 15 anos ou mais.	31
Gráfico 2 - Relação de estudantes com necessidades especiais matriculados no ano de 2010, distribuídos por Rede de Ensino	32
Gráfico 3 - Número de matrículas da Educação Especial por modalidade	33
Gráfico 4 - Matrículas de Educação Especial (modalidade especial + alunos incluídos) por Dependência Administrativa de acordo com o Censo 2010 (INEP, MEC, 2010).	33
Gráfico 5 - Caracterização dos tipos de deficiências apresentadas pelos estudantes incluídos em classes regulares no <i>Campus</i> São João Evangelista do IFMG	64
Tabela 1 - Distribuição dos estudantes com necessidades especiais, por tipo de deficiência, nas séries/períodos regulares do <i>Campus</i> SJE do IFMG.	64
Tabela 2 - Caracterização das professoras entrevistadas que atuam ou que atuaram em turmas do Curso Técnico em Nutrição e Dietética do <i>Campus</i> SJE do IFMG.	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 e 2 -Entrada do Prédio de aulas I	66
Figura 3 e 4 -Parte interna do Prédio de aulas I- acesso às salas de aulas e laboratórios.....	66
Figura 5 e 6 -Entrada dos estudantes do Prédio de aulas I	67
Figura 7 e 8 -Entrada do refeitório do Campus	67
Figura 9 e 10 -Entrada da Biblioteca do Campus	68
Figura 11 e 12 -Entrada do Prédio de aulas II	68
Figura 13 -Cantina dos Estudantes	69
Figura 14 - Entrada do Prédio Administrativo do Campus	69

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO I - FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA INCLUSIVA	15
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE À DEMANDA DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS	25
1. Identidade cultural e diferença na pós-modernidade.	25
2. Democratização da escola na sociedade contemporânea.	29
3. Os fundamentos histórico-políticos, filosóficos e legais da educação inclusiva.	36
4. Formação de professores para a autonomia e emancipação: a democratização da escola em debate.	48
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DO IFMG – CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA	55
1. Caracterização do IFMG – <i>Campus</i> São João Evangelista: cenários, contextos e locus do estudo	59
2. A inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais no <i>Campus</i> São João Evangelista do IFMG – aspectos institucionais.	65
2.1 Aspectos estruturais relacionados a acessibilidade física e arquitetônica.	65
2.2 Aspectos educacionais e pedagógicos do Projeto Político-Pedagógico Institucional.	71
2.3 Aspectos da formação e experiências docentes do <i>Campus</i> São João Evangelista do IFMG.	73
3. Narrativas de experiências docentes sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais do IFMG – <i>Campus</i> São João Evangelista	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	119

APRESENTAÇÃO

A proposta desta dissertação surgiu no ano de 2010, após ter vivenciado algumas experiências que me possibilitaram crescimento profissional e humano. A primeira destas vivências ocorreu em 1997, quando meu irmão sofreu um grave acidente automobilístico, que provocou lesões no cerebelo impossibilitando-o de andar e, por isso, passou a usar cadeira de rodas para a sua locomoção. Essa situação permanece até hoje e, no primeiro momento, tudo era muito novo para mim e para a minha família. A partir daquele momento foram necessárias várias adaptações físicas/arquitetônicas em nossas casas, o que provocou mudanças em nossas atitudes e nas nossas formas de compreensão sobre a vida e seus determinantes.

A opção pelo exercício do magistério se deu após atuar no setor de secretaria de registros escolares da mesma escola em que atuo hoje como professora, despertada pela possibilidade de conviver e de participar do crescimento diário das pessoas.

A Escolha pela área de atuação, a História, se deu em função de uma professora da Educação Básica, uma profissional que me mostrou a importância de aprender História para ampliação do conhecimento sobre os estados de consciência dos seres humanos, com vistas à possibilidade de intervenção e de transformação da sua realidade. Isso me fez perceber a necessidade de “deslocar o olhar” para os homens e para as formulações que os próprios seres humanos elaboram sobre si mesmos e sobre o contexto vivido.

Após ter concluído a graduação, iniciei a docência na área de História e Geografia na Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, hoje denominada *Campus São João Evangelista* do Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), *locus* deste estudo.

Em 2005, esta escola recebeu uma estudante com deficiência física, que também usava cadeira de rodas para se locomover. Fui sua professora durante os três anos no Ensino Técnico Profissionalizante e Integrado ao Ensino Médio.

Em 2009, período em que estive à frente da Educação do município como Secretária de Educação convivi com a realidade da inclusão de pessoas com necessidades especiais mais de perto ao atuar como gestora de programas e promotora de ações que possibilitaram o acesso dos estudantes com necessidades especiais à rede pública, frente à considerável demanda existente à época, nas escolas municipais da cidade de São João Evangelista, estado de Minas Gerais (MG), principalmente no meio rural.

E ainda, no ano de 2010, dentre alguns estudantes com deficiências que o *Campus São João Evangelista* do Instituto Federal Minas Gerais (IFMG) matriculou, havia um estudante

cego, ou seja, com total privação da visão, e cinco estudantes com visão e audição reduzidas. Particpei diretamente, desde a sua chegada, das atividades escolares do estudante cego no *Campus*, atuando como sua professora, o que me proporcionou momentos ímpares de aprendizado, o que me permitiu compreender que ato de educar é um desafio diário e o cotidiano escolar é enriquecedor, tanto para formação profissional quanto para a nossa humanização.

Hoje, por meio da realização deste trabalho de pesquisa, venho amadurecendo intelecto-academicamente, o que possibilita compreender que as experiências pelas quais passei foram necessárias para me sensibilizar em relação a compreensão da diversidade humana, com destaque para as demandas educacionais e pedagógicas de estudantes com necessidades especiais.

Essas experiências, tanto familiares como profissionais, mesmo diante de algumas manifestações de preconceito e de “olhares estigmatizadores”, me levaram a compreender que deficiência não é sinônimo de incapacidade. Mas, ao mesmo tempo compreendi que ainda não possuía o conhecimento necessário para compreender os sentidos e significados sociais, políticos, educacionais, entre outros, atribuídos à deficiência.

Mesmo diante das vivências anteriormente mencionadas, no ano letivo de 2010, após encontrar o estudante cego em sala de aula, neste estudo identificado como Davi¹, confesso que vários questionamentos me ocorreram ao entrar em sua turma: Que atitudes/ações seriam necessárias para acolher pedagogicamente este estudante em minha sala de aula? Como atuar na sala de aula com um estudante cego? Era grande a minha vontade de ajudá-lo, no sentido de conceder a ele todas as condições necessárias para o seu sucesso escolar, mas a minha formação acadêmica não havia possibilitado nenhum conhecimento acerca do atendimento de estudantes com necessidades especiais.

Os demais colegas professores do *Campus* também sentiam as mesmas aflições que as minhas diante daquela realidade. Após várias manifestações de nossas angústias, a Coordenação de Ensino organizou, para os professores que iriam atuar com o estudante Davi, dois módulos de um curso do sistema de escrita Braille. Após isso, decidi encontrar nos estudos as respostas que me permitiriam atender melhor as demandas presentes na situação em que me encontrava. As experiências anteriormente vividas me permitiram refletir criticamente sobre a minha atuação e a dos outros professores que também se encontravam diante do desafio da inclusão de estudantes com necessidades especiais, tanto o estudante

¹ Neste estudo todos os sujeitos são identificados por pseudônimos.

cego que chegara ao *Campus* como outros que chegariam a partir daquele momento. Entretanto, percebi que nem todos os profissionais da escola se sensibilizaram frente ao desafio que nos era posto a partir da inclusão de Davi, o que poderia contribuir para a reflexão de nossas práticas docentes com vistas ao atendimento daquele estudante.

Diante da situação exposta, algumas questões emergiam: Como poderia colaborar no processo de inclusão dos estudantes com necessidades especiais no *Campus* São João Evangelista do Instituto Federal Minas Gerais (IFMG)? Como promover o debate sobre as práticas dos professores desta escola em relação ao acolhimento dos estudantes com necessidades especiais? Como enfrentar os desafios presentes no processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola contemporânea?

Com base nestas e outras problematizações apresentamos nossas contribuições neste estudo, tendo como base teórica o pensamento de Adorno, representante da Teoria Crítica da Sociedade, aliada as contribuições de Stuart Hall sobre as mudanças estruturais que estão ocorrendo nas sociedades pós-modernas, em relação ao convívio com a diversidade, sendo este movimento um pressuposto importante para a inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Com o objetivo de analisar o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, com base nas práticas instituídas no cotidiano pelos professores, estabelecemos como categorias analíticas deste estudo: educação para a democratização, educação para emancipação, educação para sensibilização, entre outras.

Buscamos compreender como o desenvolvimento da autonomia e emancipação pode ser revelado por meio da prática dos professores, o que nos permite problematizar a concepção de formação docente na contemporaneidade, podendo contribuir para o sucesso escolar de estudantes com necessidades especiais.

Iniciamos nosso debate relacionando a formação dos professores, seja inicial ou continuada, e sua contribuição para a diferenciação dos indivíduos na sociedade da homogeneização.

Diante da afirmação anterior, questionamos: A educação que queremos é a que considera a diversidade como essência humana ou a que tem como foco a homogeneização? É possível numa sociedade democrática a manutenção de escolas excludentes?

Defendemos a ideia de que devemos, sobretudo, pensar sobre o desenvolvimento da autonomia dos saberes e fazeres docentes. Isto não significa que estamos transferindo exclusivamente a responsabilidade da inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais para os professores, mas os estamos considerando como “elemento-chave” para a

efetivação do processo inclusivo, partilhando responsabilidades com os órgãos competentes e demais membros da sociedade.

Ante ao exposto, apresentamos o presente estudo que se organiza textualmente seguintes partes: a apresentação, com os fundamentos para a definição do objeto de estudo; o primeiro capítulo onde apresentamos o tema e a formulação da situação-problema, destacando os desafios postos aos professores diante do processo de inclusão, relacionando-os a sua formação, no que se refere ao entendimento e as práticas possíveis no atual processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais.

No segundo capítulo fomentamos o debate sobre a formação de professores frente à demanda dos estudantes com necessidades especiais, tendo como elemento central de análise as mudanças necessárias na sociedade e na escola diante da inclusão escolar. Em seus subcapítulos, debatemos: a formação de professores para autonomia e emancipação, buscando a compreensão sobre formação no pensamento de Adorno, e seus comentadores, como Costa, Crochik, Damasceno, dentre outros; debatemos as mudanças estruturais que estão em ocorrência nas sociedades modernas, focando o convívio com a diversidade como um pressuposto importante para a inclusão dos estudantes com necessidades especiais; discutimos os aspectos da fundamentação histórica, política, filosófica e legal presente no processo de inclusão escolar.

No terceiro capítulo, organizamos a compreensão metodológica do estudo, com caracterização do *locus*, sujeitos do estudo, instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Em tempo, realizamos análise e discussão dos dados coletados, com destaque para as entrevistas realizadas com os professores do *Campus* São João Evangelista do Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), enfatizando suas experiências, percepções e ações relacionadas à estruturação e organização da educação inclusiva.

Nosso desejo é que este estudo possa contribuir para a reflexão sobre a formação docente, e sua prática consequente na escola contemporânea, desdobrando-se em outros estudos que tenham como foco a inclusão escolar, social e humana de estudantes com necessidades especiais.

CAPÍTULO I - FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA INCLUSIVA

Em função de este estudo ter como foco a organização da escola inclusiva, com o pressuposto de que a prática docente tem relação direta com a formação dos profissionais que atuam ou que irão atuar em classes inclusivas, este estudo versa sobre a formação e atuação dos professores na perspectiva da inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Nessa perspectiva, Costa (2007, p.28) afirma que “[...] o acesso à escola pública e a permanência nela dos alunos com necessidades educativas especiais dependem da organização de escolas democráticas e da formação de professores para a autonomia”. A autora enfatiza a necessidade de pensar a formação dos professores como condição para a garantia e efetividade do acesso, permanência e sucesso dos estudantes com necessidades especiais na escola pública.

Essa necessidade vem sendo reafirmada mediante resultados de estudos (COSTA, 2007; DAMASCENO, 2006; GLAT, 2000) que vêm apontando a necessidade de se pensar a formação dos professores como condição essencial e premente para a promoção da inclusão de estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Sobre a formação de professores para a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais Ainscow (2002, p. 14) nos afirma que:

Ao encorajarmos os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, estamos, porventura, a convidá-los a experimentarem métodos que, no contexto da sua experiência anterior são estranhos. Consequentemente, é necessário empregar estratégias que lhes reforcem a auto-confiança e que os ajudem nas decisões arriscadas que tomarem. A nossa experiência diz-nos que uma estratégia eficaz consiste em implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de acção.

Para o autor, o professor deve ousar na busca de novos métodos e práticas não experimentados durante a sua prática docente com vistas a criar condições para a aprendizagem de todos os seus estudantes.

Portanto, o atual desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam levar os profissionais da educação a desempenhar seu papel de ensinar de forma a valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido Costa (2007, p. 30) nos afirma que “na perspectiva da educação inclusiva é importante planejar considerando todos os alunos com sua diversidade. Os

próprios alunos representam uma rica fonte de experiências, e a aprendizagem é, sobretudo, um processo social”.

A autora considera a necessidade de que a escola acolha todos os estudantes e que considere a diversidade humana existente como uma oportunidade de criação de uma ambiência fértil a aprendizagem para todos, professores e estudantes.

Seguindo a mesma perspectiva de Costa, Ainscow recomenda:

A chave desta estratégia, que consideramos útil, consiste no apoio à experimentação na sala de aula através de formas que encorajem, a reflexão sobre as actividades. A chave desta estratégia situa-se na área do trabalho em equipe. Encorajamos, especificamente, os professores a formarem equipas e/ou parcerias em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática. (2002, p. 17)

O autor menciona a experimentação de práticas que possam conduzir à reflexão e ao trabalho em equipe, oportunizando aos professores e estudantes vivenciarem novas/outras experiências didático-pedagógicas, que superem modelos que definem um “tipo” de estudantes.

Aliado a esse pensamento, Damasceno (2006, p. 23) entende que:

[...] a formação de professores para o atendimento da diversidade dos estudantes com deficiências, não deverá apenas se circunscrever em torno dos métodos e técnicas, porque apenas esses não darão conta das diversas e diferentes condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo. Os professores é que terão que desenvolver uma postura investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios cotidianos.

Diante do desafio da inclusão escolar dos estudantes com necessidades especiais, o autor nos aponta a necessidade do professor ser capaz ter a sua prática como instância de pesquisa e investigação para oportunizar as condições adequadas/necessárias a aprendizagem e o sucesso de todos os seus estudantes.

Ainscow (2002, p.18) acrescenta:

[...] reflexão crítica, realizada em colaboração com os colegas, é especialmente importante na área das necessidades educativas especiais. Especificamente, as nossas tradições levaram-nos a conceptualizar o trabalho de uma forma relativamente estreita, em que foram excluídas muitas possibilidades que poderiam ter gerado melhores oportunidades para as crianças que pretendemos ajudar.

A reflexão crítica dos professores é apontada pelo autor como especialmente importante na área de atendimento às necessidades educativas especiais e ainda destaca a

necessidade de ampliação das atividades e ações que fazem parte do trabalho docente para oportunizar o atendimento para todos os estudantes.

Nesse sentido Costa (2007, p. 31) afirma que “é preciso que os professores sejam encorajados a permitir o processo social de aprendizagem entre os próprios alunos com sua mediação permanente”. O que significa que o professor precisa pensar em práticas docentes que envolvam todos os estudantes, com vistas à construção do conhecimento de forma coletiva, assumindo o desafio de educar na/para a diversidade.

Deste modo, como destacado por Ainscow:

[...] é possível sensibilizar os professores a novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula. Isto implica que não nos limitemos a preocupar-nos com métodos e materiais e que levemos os professores a tornarem-se pensadores reflexivos e a sentirem a confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do feedback que recebem dos seus alunos. (2002, p. 20)

O exposto nos leva a entender que a formação de professores para o atendimento da diversidade dos estudantes com necessidades especiais deverá considerar o desenvolvimento de uma postura de descobertas, de pesquisar formas/estratégias de enfrentamento e superação dos vários desafios que são postos no cotidiano escolar.

Para Costa (2007, p.31) essa capacidade:

[...] implica modificar planos de ensino e atividades pedagógicas durante seu desenvolvimento, em resposta à demanda dos alunos. Agindo assim, os professores podem encorajar uma participação ativa e, ao mesmo tempo, podem levar cada aluno a viver experiências em sala de aula.

A autora afirma a necessidade de se (re)pensar a organização da escola na perspectiva da inclusão escolar, sendo para isso necessário uma postura crítica e reflexiva dos dos professores diante desse contexto.

Problematizando a questão afirmada anteriormente por Costa, Damasceno (2006, p. 23) nos afirma que vivemos num contexto escolar “onde os professores se tornaram reprodutores de práticas instituídas, muitas vezes pelo próprio sistema de ensino, contribuindo para a manutenção de estruturas das quais deveriam ser, a priori, seus reelaboradores”. O autor ratifica a ideia de que os professores são meros reprodutores das práticas instituídas e da necessidade da formação de professores ser na direção do oferecimento de subsídios para uma atuação objetivada no enfrentamento dos vários desafios postos pela escola contemporânea e dentre eles a inclusão escolar.

Considerando o foco deste trabalho de pesquisa e os vários desafios que são postos à educação escolar, segundo a problematização fundamentada nos diversos autores mencionados, propomos algumas questões de análise, relacionando-as à formação de professores e a organização de escolas inclusivas:

- A formação de professores, inicial e continuada, tem contribuído para a organização de escolas inclusivas?
- Os desafios postos pelo cotidiano escolar de escolas inclusivas são debatidos na formação, seja a inicial e/ou continuada, dos professores?
- Como a formação inicial e continuada dos professores está contribuindo para a organização de escolas inclusivas?
- Como as experiências e práticas vivenciadas pelos professores, tanto profissionais quanto acadêmicas, têm contribuído para a organização de escolas inclusivas?
- Quais os tipos de apoio são necessários aos professores para que possam atuar propositivamente na organização de salas/escolas inclusivas?
- Como atuar diante de um contexto de desafios a educação contemporânea, aqui expressa pela inclusão de estudantes com necessidades especiais, se as práticas docentes ainda se encontram atreladas a uma formação acadêmica conservadora?
- Como tornar a escola inclusiva se os seus professores não se percebem capazes de elaborar e refletir sobre a sua prática?

Considerando minhas experiências atuando em uma instituição pública que oferece ensino profissional integrado ao médio e que possui estudantes com necessidades especiais em seu corpo discente, percebi que a formação dos professores para o atendimento da diversidade é um fator importante no processo de inclusão destes estudantes, mas não é o único elemento responsável pela atuação docente diante das várias situações desafiadoras que fazem parte do cotidiano escolar inclusivo. Essas vivências também nos revelam que os professores necessitam desenvolver posturas reflexivas e investigativas sobre a sua prática, no sentido de enfrentarem e de propor soluções aos desafios postos pelo cotidiano das escolas inclusivas.

Para desenvolver esta postura reflexiva, Adorno propõe:

Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade'. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado

irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. (1995, p. 169)

O autor menciona a autorreflexão e a formação da própria vontade como formas de superação da auto-inculpável minoridade e isso nos leva a pensar numa formação acadêmica que leve à construção da autonomia do profissional que está sendo formado.

Consideramos que o papel do professor no processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais tem importância indiscutível, valendo aqui a citação de Costa (2007, p. 31) que nos afirma:

Como é importante que as políticas públicas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, contemplem o desenvolvimento da sensibilidade dos professores, para que eles possam pensar o planejamento e executar a prática pedagógica, levando em consideração a demanda de seus alunos, considerando novas possibilidades de atuação junto a eles, ainda não presentes, em sua experiência histórica docente.

A autora dá ênfase à formação e às práticas dos professores no cotidiano da escola como pressupostos importantes para a inclusão dos estudantes com necessidades especiais. Isso nos remete à ideia central desse trabalho, que tem como foco a formação dos professores para atuarem frente aos desafios postos ao processo de inclusão escolar.

Considerando o exposto, é ratificada a ideia de que o professor é um dos elementos principais na promoção das mudanças necessárias para a inclusão de estudantes com necessidades especiais.

Outro aspecto que merece destaque é a sensibilização para o atendimento das diversidades presentes nos estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário um reconhecimento de que as diferenças existem e que são características próprias do ser humano.

Quanto à responsabilidade do professor no processo da inclusão escolar, Damasceno (2006, p. 26) nos dá a sua contribuição:

Não estou afirmando que a responsabilidade pela efetivação do processo inclusivo é exclusivamente do professor, eximindo o sistema, e apresentando-o como o “super-herói”. Estou debatendo as responsabilidades e posicionando o professor como um elemento essencial no atual estágio em que vivemos o processo de inclusão escolar de deficientes.

O autor debate a responsabilidade do professor diante da inclusão escolar, não devendo, no entanto, ser considerado como o único responsável por todo o processo.

Diante da necessidade de pensar a formação dos professores e refletindo sobre o que vem sendo praticado nessa formação, podemos fazer algumas constatações. A primeira delas

diz respeito à possibilidade de oferecimento dos cursos de formação inicial e continuada para professores pelo Ministério da Educação e suas secretarias.

No Brasil, as escolas que proporcionam a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação seguem ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as necessidades em favor da educação inclusiva. Vale destacar que quase exclusivamente nos cursos de pedagogia são oferecidas disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de estudantes com necessidades especiais.

Essa situação de carência na oferta de disciplinas e conteúdos é fato, apesar do que está posto no inciso I do Art. 49 do Decreto nº 3298, de 20 de Dezembro de 1999 em que decreta:

[...] tratamento prioritário e adequado dos Órgãos da Administração Pública Federal direta e indireta, responsáveis pela formação de recursos humanos , viabilizando sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: I- formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional.

Além desse Decreto, há também a Portaria nº 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina “*Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais*” prioritariamente em todos os cursos de licenciatura. O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para formar professores que considerem atuar com as diferenças humanas, com destaque neste estudo para os presentes no campo das necessidades educacionais especiais. Isso é preocupante, pois os professores estão sendo formados para uma concepção de escola que conta com estudantes homogêneos e iguais.

Diante da escassez de subsídios teóricos/práticos na formação dos profissionais da educação para atuarem no processo de inclusão dos estudantes com necessidades especiais e visando atender ao disposto no Decreto nº 7.611 de 17 novembro de 2011, sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, podemos mencionar alguns programas e projetos governamentais como a saber:

1. O Programa de formação continuada de professores em Educação Especial na modalidade à distância vem sendo ofertado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, a partir de 2007, na tentativa de conceder o apoio necessário aos sistemas de ensino para a implementação da política de formação continuada de professores em educação especial. Esses cursos são ofertados na modalidade à

distância com foco no Atendimento Educacional Especializado e práticas educacionais inclusivas, voltados para professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e nas salas de aula regulares. O cadastramento dos cursos oferecidos é realizado por meio da Plataforma Paulo Freire.

2. O Projeto Educar na diversidade nos Países do Mercosul, também é uma iniciativa da Secretaria de Educação Especial que, a partir de junho de 2005, na tentativa de implementação do projeto brasileiro de formação de professores para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes visando com isso combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todos.
3. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em articulação com os sistemas de ensino vêm buscando implementar políticas educacionais em algumas áreas, dentre elas, na educação especial na tentativa de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino e pela valorização das diferenças e da diversidade. Após a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP), ocorrida em maio de 2011, a SECADI vem se responsabilizando pelas ações desenvolvidas anteriormente pela SEESP no que se refere ao apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino na tentativa de garantir o atendimento educacional especializado e complementar à escolarização dos estudantes com necessidades especiais.

Diante do exposto podemos considerar que existem experiências em ocorrência de formação dos professores para atuarem em escolas inclusivas. Entretanto, desconhecemos os seus impactos quanto ao desenvolvimento da autorreflexão crítica e da sensibilidade dos profissionais que atuam ou que atuarão com os estudantes com necessidades especiais.

Outra questão que merece atenção especial para pesquisas futuras ou até como um desdobramento desta, se refere ao desenvolvimento dos saberes e fazeres profissionais em cursos de formação inicial e continuada que oferece em seus projetos pedagógicos uma disciplina incluída nos cursos de graduação, ou ainda os cursos de especialização ou capacitação profissional. Diante disso, podemos levantar um questionamento: cursar alguma disciplina relacionada à inclusão em cursos de graduação ou de especialização é o suficiente para que o profissional possa atuar no processo de inclusão escolar?

Diante do questionamento acima, recorreremos a Adorno no debate sobre para que educar:

Quando sugeri que conversássemos sobre: 'Formação – para quê?' ou Educação – para quê?', a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação. (1995, p. 140)

A afirmação do autor nos permite pensar na necessidade de uma formação para a emancipação dos saberes e fazeres docentes, para além da adaptação a modelos preestabelecidos e considerados como ideais.

Costa problematiza a questão afirmando que:

[...] a educação para a adaptação, como já destacado por Adorno (1995b), tem a função de preparar os homens para se orientarem no mundo. Ou seja, a questão da adaptação é importante e a educação deve tê-la como meta, mas deve ir além dela, no sentido da emancipação. (2005, p. 61)

O professor deve buscar formas de atuação em sua sala de aula, para além do que a sua formação ofereceu, em função do contexto vivido e das necessidades reveladas pelos seus estudantes, desenvolvendo as suas próprias metodologias e práticas sem negar as existentes. Diante disso, concluímos que a formação do professor deve possibilitar ao profissional pensar e realizar suas práticas de acordo com o contexto e exigências apresentadas no cotidiano escolar. Este é o sentido da formação para a emancipação, aquele que possibilita o professor superar modelos, que só tendem a aprisioná-lo, mas que o permitam derivar seus conhecimentos em outros saberes e fazeres.

Em consonância com esta perspectiva, Costa propõe a seguinte reflexão:

Educar alunos com deficiência é tarefa a ser desenvolvida pelo professor no cotidiano escolar em parceria com esses mesmos alunos. E mais, cabe ao professor, também, no espaço de aprendizagem estabelecido com seus alunos viabilizar o fim dos espaços considerados da educação especial, significando isso a possibilidade de acesso inicial e permanência em uma mesma escola para alunos com deficiência e alunos sem deficiência, na perspectiva da educação democrática. (2002, p. 42)

A autora nos aponta a responsabilidade do professor diante do processo de inclusão para a promoção do acesso, da permanência e do sucesso de estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares como resultado das experiências de uma sociedade democrática constituída de cidadãos emancipados, reflexivos e críticos.

Outra questão importante presente neste debate diz respeito a necessidade que os profissionais sejam sensibilizados quanto ao atendimento educacional-pedagógico dos

estudantes com necessidades especiais. Diante desta necessidade, Damasceno (2006, p.29) nos dá a sua contribuição:

Penso que ninguém seja capaz de outorgar sensibilidade a outrem. Penso que a sensibilidade não é possível ser transferida entre indivíduos. Somos capazes de criar condições em espaços de formação que estimulem o desenvolvimento da sensibilidade nos professores. Nesse sentido, os indivíduos sensíveis estariam mais abertos ao acolhimento da diversidade humana, reconhecendo-a não como característica que apenas diferencia os indivíduos, mas como essência da natureza humana, desenvolvendo assim a tolerância e aceitação no coletivo social.

O autor nos apoia esclarecendo que a sensibilização dos professores quanto à promoção da inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola regular é necessária e que, após isso, tais docentes estariam abertos ao entendimento de que a diferença destes estudantes faz parte da própria natureza humana.

Nesse sentido, o desenvolvimento desta sensibilidade é possível nos espaços constituídos nos processos de formação dos profissionais que atuam/irão atuar com os estudantes com necessidades especiais, pela via da promoção de debates e momentos de autorreflexão da prática docente com vistas ao acolhimento das diferenças dos estudantes com necessidades especiais na escola regular.

Consideramos que a análise das experiências de inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, das percepções e das ações docentes em uma escola pública é a questão central deste estudo, pensamos ser necessário cotejar a formação de professores com essas experiências docentes no cotidiano da escola.

Diante disso, propomos neste estudo, tendo com suporte teórico-metodológico o pensamento de Adorno e considerando algumas contribuições de Hall sobre educação e diferença na contemporaneidade, uma análise das experiências de professores numa escola pública inclusiva, objetivando:

- Caracterizar o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais considerando as experiências docentes no/do cotidiano do IFMG - *Campus* São João Evangelista;
- Avaliar o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais implementado no IFMG - *Campus* São João Evangelista, no que se refere ao desenvolvimento de ações voltadas ao apoio dos professores no atendimento das necessidades especiais dos estudantes.

Na perspectiva da problematização e dos objetivos deste estudo, penso que sua elaboração, no âmbito de um Instituto Federal, instituição que tem como foco a justiça social, a equidade e a geração de novas tecnologias (BRASIL, 2008), e que possui características tão peculiares, oferecerá elementos que possam contribuir para uma reflexão ao conjunto dessas instituições sobre o atendimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes com necessidades especiais que estejam se escolarizando ou que venham a se escolarizar nestes estabelecimentos de ensino.

Penso que esta pesquisa apresenta uma particularidade por estar sendo realizada em uma instituição pública de ensino federal de educação profissionalizante integrado ao ensino médio que expressa uma concepção de formação humana, com base na integração nas várias dimensões da vida no processo educativo, visando à formação integral dos sujeitos. Dentre essas dimensões podemos apontar o trabalho, a ciência e a cultura.

Em cumprimento a esse embasamento filosófico da integração do ensino, o curso técnico integrado, no caso desta pesquisa o curso Técnico em Nutrição e Dietética, tem o seu projeto pedagógico composto por conteúdos teóricos aliados às práticas em laboratórios e em outros ambientes. Considerando esta especificidade, este estudo realiza uma análise do cotidiano do curso pesquisado, considerando o desafio posto à formação de estudantes com necessidades especiais com base em um currículo integrado, que conta com aulas teóricas e práticas.

Consideramos, sobretudo, que esta pesquisa contribuirá no processo educacional de estudantes com necessidades especiais, tendo como foco as políticas, as culturas e as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva com base nas experiências vividas em um dos Institutos Federais de Educação Profissional do Brasil.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE À DEMANDA DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

1. Identidade cultural e diferença na pós-modernidade.

Ao iniciarmos o debate sobre identidade cultural e diferença como subsídio teórico com vistas à investigação sobre a formação de professores frente à demanda dos estudantes com necessidades especiais, penso ser necessário discutir o significado do termo pós-modernidade.

Pós-modernidade é um termo que vem adquirindo vários significados e sentidos ao longo dos anos. Segundo a Filosofia e a Teoria Crítica, pós-modernidade será o estado ou a condição da sociedade existir depois da modernidade, uma condição histórica que marca os motivos do fim da modernidade, caracterizando a crise das “ideologias” que dominaram o século XX.

Nesse sentido, para Stuart Hall (2011) havia nos anos 1990 a ideia de que as identidades que foram uma vez centradas, coerentes, inteiras, estavam sendo deslocadas e fragmentadas pelos processos de globalização que vinham aproximando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais “conectado”.

O autor considera a existência de um deslocamento de identidades, que eram antes consideradas como identidades centradas e estáveis. Essa mudança, para o autor, interferiu nas relações de comunidades.

Com relação a mudanças, Adorno (1995, p.29) nos fala da importância de se elaborar o passado para mudar e superar as antigas contradições, ainda existentes na contemporaneidade:

A pergunta ‘O que significa elaborar o passado’ requer esclarecimentos. Ela foi formulada a partir de um chavão que ultimamente se tornou bastante suspeito. Nesta formulação, a elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas, o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória.

A discussão proposta pelos autores justifica o debate que vem acalorando o contexto educacional contemporâneo sobre identidade, diferença e diversidade nas sociedades, motivados em parte, por documentos/dispositivos legais nacionais e internacionais que

apontam a importância de uma educação como um direito humano fundamental e também por um redimensionamento do que costumamos denominar por identidade.

Sobre esta discussão Hall afirma que:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, está aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (2011, p.7)

Hall notifica a ocorrência de mudanças que causam declínio das velhas identidades que faziam parte dos quadros de referência que por tanto tempo estabilizaram o mundo social. O autor aponta o surgimento de uma “crise de identidade” que vem fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno que até então era visto como um sujeito unificado.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia de que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Este duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (2006, p.9)

A chamada “crise de identidade” é vista pelo mesmo autor como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma sustentação no mundo social.

Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento ou descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos constitui a chamada "crise de identidade" para alguns autores, enquanto que outros questionam os argumentos que sustentam essa afirmação focando nos significados dos envolvidos na formação e nos processos, e em que medida as identidades são fixas ou fluidas.

Diante destes posicionamentos e questionamentos sobre os processos de mudanças acerca da “crise da identidade” da pós-modernidade é que construiremos nossas ideias iniciais sobre diferença e identidade.

Esses processos de mudança, tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos levados a questionar se não é a própria modernidade que está sendo transformada. Aliado a isso, Kobena Mercer *in* Hall (2011, p. 9) afirma que a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando ela é deslocada para o mundo da dúvida, afastando as ideias que a compreendem como estática e colocam-na vinculada a contextos.

Em continuidade a isso, Hall nos revela uma mudança em todos os setores e com isso ainda aponta para uma mudança permanente e o surgimento de novos conceitos.

Ao falar de modernidade, o mesmo autor aponta que:

A sociedade não é como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças revolucionárias a partir de si mesmas, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. (2011, p.17)

No sentido do pensamento de Hall, Damasceno (2011, p. 3) afirma que: “as sociedades modernas teriam uma única certeza, que a mudança é inexorável e permanente e que novos conceitos e configurações passariam a serem admitidos e veiculados”.

É nesta perspectiva que buscaremos refletir e construir conceitos relacionados à identidade e à diferença, analisando as suas razões de ser diante das mudanças e discontinuidades do mundo pós-moderno, tendo como base o pensamento de Stuart Hall.

Silva enfatiza o tema da identidade e da diferença como o centro das discussões contemporâneas:

Esses processos colocam em questão uma série de certezas tradicionais, dando força ao argumento de que existe uma crise da identidade nas sociedades contemporâneas. A discussão da extensão na qual as identidades são contestadas no mundo contemporâneo nos levou a uma análise da importância da diferença e das oposições na construção de posições de identidade (2006, p. 67).

O autor ratifica a importância da discussão acerca da diferença e da identidade que vai ao encontro da reflexão que propomos nesse trabalho de pesquisa que problematiza as mudanças estruturais, atitudinais e pedagógicas, por conseguinte, os possíveis obstáculos que possam obstar a promoção da inclusão de estudantes com necessidades especiais em cursos da educação profissional oferecidos pelo *Campus* São João Evangelista do IFMG.

Ainda na direção da problemática e do objetivo desta pesquisa, é eminente a necessidade de estabelecer a crítica à ideia de diversidade, o que para Skliar significa:

[...] toda vez que quis falar em torno da expressão *atenção a diversidade* ou, diretamente, de diversidade, uma certa patologia de nome desconhecido me obrigava com frequência a desviar meu olhar para outras coisas, a pronunciar outras vozes, a balbuciar outros sons; assim, na mesma medida que o termo diversidade de tornava cada vez mais inaudível e supérfluo, apareciam diante de mim quase sempre de modo instável outras vozes. (2003, p.27)

Percebe-se, diante do posicionamento do autor, o surgimento de vários sentimentos quando objetivamos pensar sobre a diversidade. Essa diversidade que se faz presente na natureza humana e, por conseguinte, se faz presente nos estudantes com ou sem necessidades especiais, imprimindo aí o desafio da inclusão escolar posto às escolas e aos professores que nela atuam.

Faz parte desse desafio à disposição dos professores em vivenciarem experiências com as diferenças humanas presentes nos seus estudantes e com isso contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes fundamentadas na reflexão crítica com vistas à construção de sua autonomia e de seus alunos.

Quanto a essas práticas educacionais que reconheça a diversidade dos estudantes, Damasceno (2010, p.29) considera importante:

[...] a consolidação de práticas educacionais inclusivas, considerando as demandas de aprendizagem dos estudantes, isso é, o reconhecimento de sua diversidade cultural, cognitiva, sensorial e física. Pensar e refletir sobre as diferenças humanas pode ser a ‘chave’ para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe a escola à manutenção de práticas educacionais desconsiderando essa diversidade.

Considerando o posicionamento do autor, percebemos a urgência de refletirmos sobre os saberes e práticas instituídas na escola relacionadas ao reconhecimento da diversidade dos estudantes.

Quanto a isso, Costa (2007, p. 14-15) nos afirma que são necessários esforços:

No que se refere à formação de professores e à inclusão de alunos com necessidades especiais, os dispositivos legais vigentes estabelecem a elaboração e implementação de políticas públicas em educação que promovam movimentos de democratização e inclusão nas escolas públicas brasileiras por intermédio de:

- programas de formação de professores e demais profissionais da escola;
- organização de escolas inclusivas no enfrentamento e superação da discriminação quanto à matrícula de alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares.

De acordo com a autora, os fatores que possibilitam o atendimento das demandas dos estudantes com necessidades especiais estão ligados à formação dos professores e à

organização da escola quanto à superação da discriminação dos estudantes com necessidades especiais.

Considerando o exposto até aqui, com base no pensamento de Skliar, aliado ao pensamento de Hall e de Silva, problematizamos a concepção do *outro* relacionado à ideia da diversidade, da diferença e da identidade cultural na perspectiva de contribuir para a construção de uma escola democrática, para todos os estudantes do *Campus* São João Evangelista do IFMG.

2. Democratização da escola na sociedade contemporânea.

Vivemos um momento cultural favorável à inclusão social e humana dos indivíduos na sociedade e isso vem se revelando, por exemplo, no atendimento dos estudantes com necessidades especiais na escola regular, em que a diversidade humana não pode ser considerada como um impedimento para o seu ingresso, permanência e sucesso na escola.

No Brasil a expressão “educação inclusiva” foi relacionada exclusivamente a educação de estudantes com necessidades especiais, com destaque para seu público-alvo definido em termos legais: estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Isto significa que a compreensão que se constituiu em termos do campo epistêmico deste campo do conhecimento foi de que a educação inclusiva era o “novo modelo” da educação especial, rasurando/ultrajando completamente seu sentido político, social e educacional.

Desta forma, entendia-se que educação inclusiva e educação especial eram “faces de uma mesma moeda”, o que é alienação por completo de um e de outro.

A educação inclusiva significa outra concepção de educação, onde o debate político se origina em termos do processo de democratização da escola e da sociedade, superando a ideia de educação segregada/marginal presente na concepção de educação especial. Nesse sentido, a educação inclusiva não se volta apenas para o público-alvo da educação especial, mas para todos que estão excluídos ou em condição de desvantagem (seja por condição biológica, social, econômica, étnica, entre outras) no processo de escolarização, dentre estes os estudantes com necessidades especiais.

Em nosso país os dispositivos legais quando se referem educação especial, mais contemporaneamente, o fazem de forma simples e substitutiva, utilizando no lugar de

educação especial a expressão educação inclusiva ou utilizando a expressão “educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, o que é uma ambiguidade.

Esclarecimentos feitos, o importante é ressaltar que em tempos de educação inclusiva, onde as velhas práticas de segregação e marginalização, historicamente presentes na educação especial no Brasil, estão sendo superadas e processos de (re)democratização apontam cenários mais promissores para a escola contemporânea.

Esse momento vem exigindo que os professores sejam apoiados a entenderem, a enfrentarem e a superarem os limites pedagógicos e atitudinais que são postos à inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Pensamos que para a superação desses limites será necessário, além de uma organização didático-pedagógica da escola, formação de professores que ofereça subsídios teórico-práticos com vistas a oportunizar-los refletirem criticamente sobre as suas concepções e práticas. Essa formação deve também ser no sentido do oferecimento de subsídios para que os professores sejam capazes de ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência, que invariavelmente produz a exclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Nesse sentido, Costa (2001, p.13) nos afirma que as necessidades especiais dos estudantes não devem ser:

[...] impeditivo para o ingresso e permanência na escola regular, desde que essa estivesse equipada com os recursos didático-pedagógicos específicos e profissionais capacitados para lidar com a diversidade dos alunos, atuando na perspectiva da educação democrática, com possibilidades de autonomia para todos os alunos.

A autora reafirma a necessidade de organização da escola para atendimento das necessidades especiais dos estudantes e da democratização da escola como pressuposto para a construção da autonomia destes estudantes.

Quanto a isso, Damasceno (2006, p. 34) nos dá a sua contribuição:

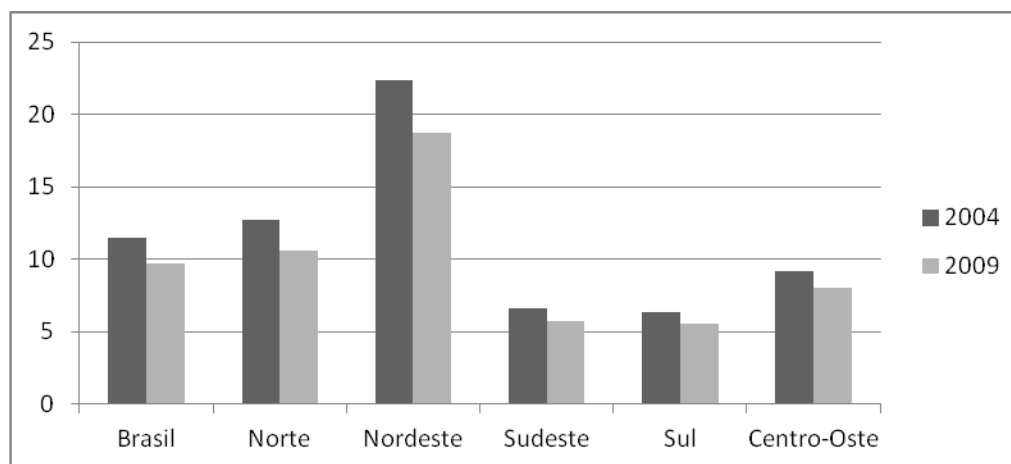
[...] quanto à matrícula de estudantes deficientes na escola regular, observo que a inclusão escolar é um movimento em desenvolvimento no Brasil, o que reforça que os esforços pela democratização da escola e, por conseguinte, de redemocratização social, sendo irrefreável no atual estágio civilizatório.

O autor reconhece a importância do movimento que está sendo desenvolvido no Brasil em relação à inclusão dos estudantes com necessidades especiais, no entanto ele mesmo nos aponta a existência de um confronto:

[...] o reconhecimento da escola exclusiva estão em confronto com a proposta de inclusão escolar de deficientes, porque significa modificar estruturas cristalizadas espaço-temporalmente. Entretanto, a necessidade de mudarmos a escola que temos, excludente, segregadora, parece-me que nunca esteve tão evidente e fortalecida como hoje. (DAMASCENO, 2006, p. 33)

Considerando o posicionamento do autor, percebemos a necessidade de se ressignificar a escola que temos em função das mudanças ocorridas na sociedade. Ou seja, em tempos de democratização social, manter a escola excludente e segregadora significa caminhar na contramão da história humana.

Centrando nossa discussão na realidade brasileira, com base em estudo feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea/2010), observamos que o número absoluto de analfabetos brasileiros com 15 anos ou mais, teve queda de 7% entre os anos de 2004 e 2009, conforme demonstra o gráfico a seguir.



Fonte: Pnad/IBGE - 2010

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo da População de 15 anos ou mais.

De acordo com estudo realizado, que tem como base o levantamento realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2010, o Brasil contava com 14.104.984 de analfabetos no ano de 2004. No entanto, se considerarmos a definição de analfabeto como sendo a pessoa com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número sobe para 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais.

Esse panorama indica a necessidade de modificarmos situações que expressam uma enorme exclusão social. A escola contemporânea precisa romper com a reprodução da lógica da marginalização, o que significa modificarmos as instâncias sociais com vistas a uma política de educação inclusiva que acolha toda a diversidade humana. Vale destacar que este anseio da escola emerge em decorrência de uma demanda da sociedade diante de um “modelo” de escola excludente.

Centrando a discussão na educação escolar e considerando os dados do Censo Escolar de 2010 (INEP, 2011), a Educação Especial² registrou em 2010, 702.603 matrículas, um aumento de 10% com relação a 2009. Segundo o presidente do Inep, o grande salto aconteceu no processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais em escolas públicas regulares, iniciado em 2007. Dentre os 702.603 estudantes com necessidades especiais matriculados nos sistemas de ensino, 532.620 (75,80%) estudantes com necessidades especiais estão matriculados em escolas da rede pública e 169.983 (24,19%) estudantes com necessidades especiais são atendidos em escolas privadas, como verificado no gráfico abaixo:

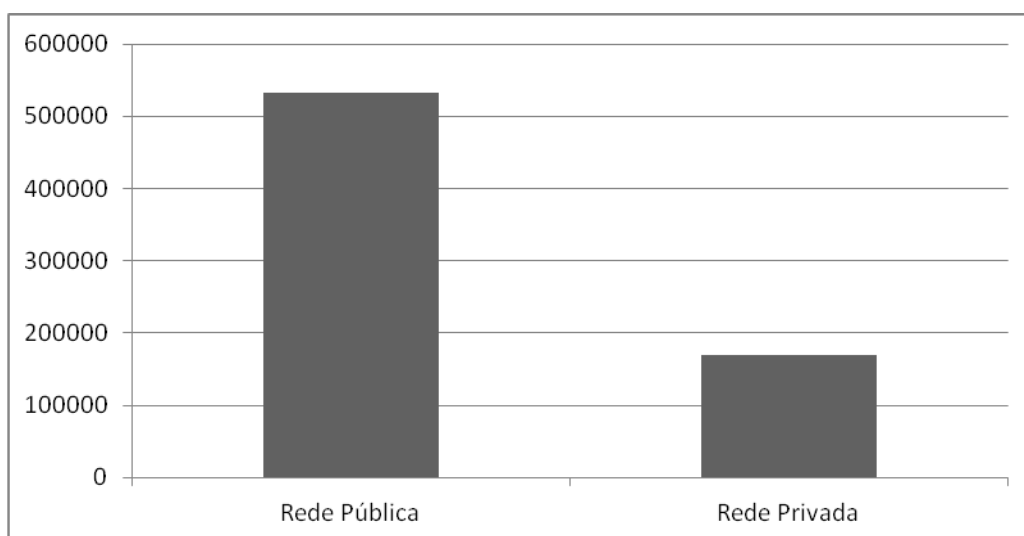
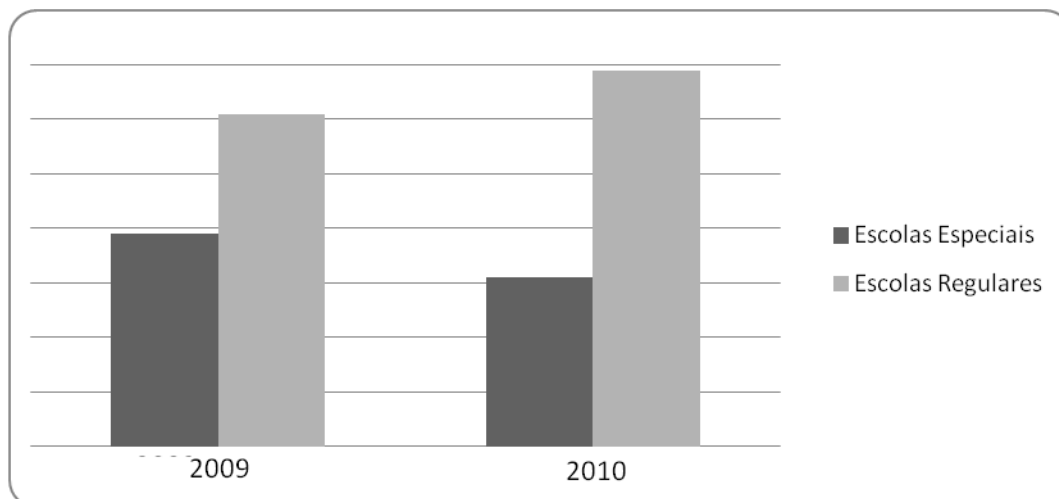


Gráfico 2 - Relação de estudantes com necessidades especiais matriculados no ano de 2010, distribuídos por Rede de Ensino

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2010 (INEP, 2011) demonstrados no gráfico 2, percebemos que o número de matrícula de estudantes com necessidades especiais em escolas especiais, em 2009 foi num total de 252.687 e em escolas regulares foi num total de 387.031. Já em 2010, o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais em classes especiais foi num total de 218.271 estudantes e em escolas regulares foi num total de 484.332 estudantes. Esses dados demonstram um aumento de matrículas de estudantes com necessidades especiais em classes regulares em 8% e conseqüentemente, uma diminuição do mesmo percentual quanto às matrículas de estudantes com necessidades especiais em escolas especiais.

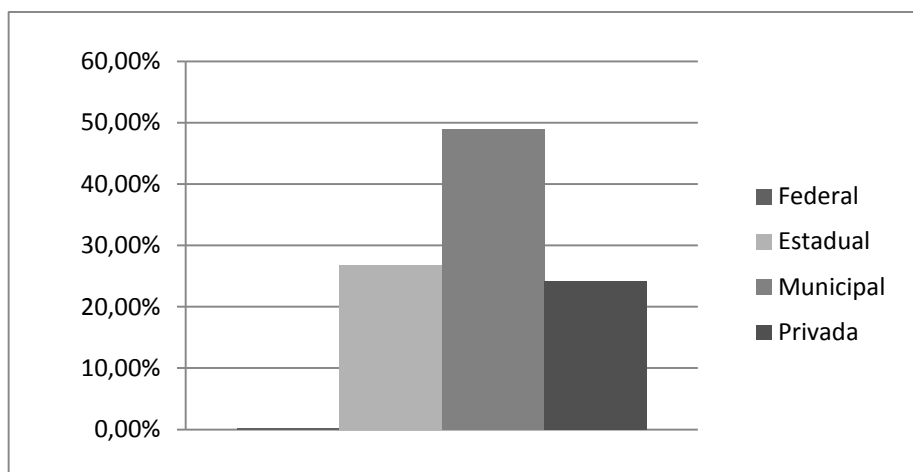
² Entende-se por Educação Especial, de acordo com o que consta no artigo 58, do capítulo V da LDB, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. O público alvo da educação especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.



Fonte: INEP, MEC - 2011

Gráfico 3 - Número de matrículas da Educação Especial por modalidade

De acordo com dados do Censo Escolar de 2010 (INEP, 2011), chegamos a outros resultados, quando relacionamos o número de matrículas da Educação especial (modalidade especial + estudantes incluídos) por dependência administrativa (escolas da rede Federal, da rede estadual, da rede Municipal e instituições/escolas da rede privada), como podem ser observados no gráfico a seguir:



Fonte: INEP, MEC, 2011

Gráfico 4 - Matrículas de Educação Especial (modalidade especial + alunos incluídos) por Dependência Administrativa de acordo com o Censo 2010 (INEP, MEC, 2010).

Confirmando o movimento de ampliação de estudantes com necessidades especiais na rede regular, os dados sobre o censo escolar de 2005, do INEP/MEC (Informativo nº 131, 10/03/2003) e mais recentemente com a divulgação dos dados do censo escolar 2010 (INEP, MEC 2011), de fato identificaram que vem ocorrendo uma diminuição do número de estudantes nas instituições especializadas, ou seja, nas chamadas escolas especiais. Segundo o

Censo 2010, há na educação básica brasileira 218.271 estudantes com necessidades especiais matriculados em escolas especializadas. Esse número considera os estudantes público alvo da educação especial: estudantes com deficiências (físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas), com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Proporcionalmente, os estudantes com deficiência intelectuais formam o maior grupo nas escolas de educação especial.

Estudos recentes realizados por Damasceno (2006, 2010) afirmam a ocorrência do fenômeno de migração dos estudantes com deficiências das escolas especializadas para as escolas regulares. O mesmo ainda aponta, como resultado de pesquisa, o aumento do número destes estudantes nas classes comuns no ensino regular das redes de ensino.

Ante ao exposto é indiscutível que há ampliação das matrículas dos estudantes com necessidades especiais na escola regular. Vale lembrar que consideramos apenas os números relacionados à matrícula em função de não termos acesso aos dados de pesquisas acadêmicas ou mesmo do Ministério da Educação (MEC) sobre a permanência desses estudantes na escola regular.

Diante dos dados até agora apresentados, podemos perceber que mesmo considerando alguns entraves e limites que existem e que ainda persistem na sociedade brasileira, os estudantes com necessidades especiais estão chegando às escolas regulares nos três níveis de ensino, ou seja, Fundamental, Médio e Superior, embora seja mais visível neste momento histórico da educação brasileira a ampliação destas matrículas, sobretudo, no Ensino Fundamental.

Damasceno (2006, P. 34) reconhece esse movimento como importante no atual momento educacional e social de nosso país, considerando o processo de redemocratização social, portanto benéfico a todos.

Diante deste quadro, reafirmamos o compromisso que os professores deverão ter quanto à organização de escolas inclusivas e os desafios que estão postos à sua formação.

De acordo com Damasceno (2006, p. 40), no que se refere à formação de professores para o atendimento das necessidades especiais dos estudantes com necessidades especiais:

[...] os dados nos revelam que desde o Censo Escolar de 2002 (INEP, MEC), não existem registros sobre o número de docentes da educação básica (que compreende a educação infantil, ensino fundamental e médio) que possuem curso específico ou formação sobre as questões presentes na educação especial. Ou seja, posso afirmar que, nos procedimentos de coleta de dados adotados não se contemplou nenhuma abordagem vinculando a formação docente à educação especial, o que considero uma hipótese remota, ou o número de professores com essa formação é inexpressivo frente ao total de professores da educação básica.

De acordo com os dados da Secretaria de Educação Especial³ (SEESP, MEC, 2007) sobre a formação de professores atuantes na educação especial no censo escolar de 2006 (SEESP, MEC, 2007), dos 54.625 professores que atuavam na educação especial naquele momento, 77,8%, ou seja, 42.498 professores declararam possuir cursos específicos na área. Diante dessas informações percebemos a relevância destes dados, considerando a necessidade de que todos os professores que atuam em instituições especializadas deveriam ter formação na área. Ou seja, a carência de informações sobre a formação dos professores que atuam na escola regular e, considerando o atual contexto de inclusão de estudantes de necessidades especiais, é reafirmada a pertinência das nossas indagações propostas nesse estudo.

De acordo com Damasceno (2006, p. 41):

[...] estamos diante da necessidade de pensarmos a formação do professor para que o projeto de escola inclusiva seja exitoso, embora ainda de maneira dicotomizada, ou seja, professor de escolar regular *versus* professor de escola especial.

O mesmo autor nos afirma a necessidade de avançar para além dos dualismos que nos prendem às dissensões que acabam por ofuscar o objetivo da organização da escola inclusiva.

A escola inclusiva deve ser pensada como um ambiente que esteja preparado para educar *para/na* diversidade humana e não como um ambiente que segrega e que discrimina. Aliado a isso, Damasceno (2006, p. 24) observa que:

[...] as escolas especiais sobrevivem mantendo longe do convívio social os estudantes deficientes, ratificando assim a lógica da exclusão presente na sociedade de classes. O momento atual que vivemos é de busca da superação da escola especial. Os professores podem e devem agir se desejam promover a reestruturação da escola para se tornar inclusiva.

O autor problematiza a necessidade de pensarmos numa concepção de educação que temos e a que queremos, no sentido de superação dos modelos. Quanto a isso Costa (2005, p. 67) acrescenta que:

[...] não é o momento de pensar a própria concepção de educação especial, uma vez que ela contém a ideia de discriminação, de segregação, de barbárie, de exclusão escolar, social e cultural dos educandos com deficiência denominados “especiais”, ou seja, inadaptados, desiguais?

³ A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta em maio de 2011, por meio do decreto nº 7480 de 16/05/2011 que foi revogado pelo decreto nº 7690 de 02/03/2012, criando a Diretoria de Políticas de Educação Especial.

Diante do exposto, estamos diante de um quadro que necessita de atuação no sentido da superação de um “modelo” instalado, que é o da educação especial. Como? Adorno (1995, p.169) propõe:

Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento.

Fundamentando nossa análise no pensamento do autor, o professor precisa problematizar a sua atuação considerando o “modelo histórico possível de educação especial” pela reflexão crítica. Daí a necessidade de viver experiências formativas, que permitirão pensar e desenvolver os saberes e os fazeres emancipatórios.

Quanto à responsabilidade do professor diante desse processo de mudança, alguns autores (Stainback, 1999; Bueno, 1999; Damasceno, 2006) nos afirmam que a responsabilidade em promover a inclusão escolar e de efetivar escolas acolhedoras está nas mãos dos estudantes e dos professores e não apenas do sistema. Isso vem ao encontro desta pesquisa, que analisa a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais em uma escola pública regular, considerando as experiências docentes no/do cotidiano dos professores relacionando a sua formação, inicial e o aperfeiçoamento em serviço.

Nesse sentido, considerando o aumento expressivo de matrículas de estudantes com necessidades especiais registradas nos últimos censos escolares, entendemos que a escola não deve se contentar mais em reproduzir a lógica da marginalização. Estamos diante da possibilidade de modificarmos o papel da escola diante do processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais com vistas à inclusão escolar e social destes estudantes.

3. Os fundamentos histórico-políticos, filosóficos e legais da educação inclusiva.

Para dar início a esta discussão, recorremos a Damasceno (2006, p. 62) ao afirmar que quando discutimos inclusão escolar na atualidade entendemos que também estamos debatendo democratização social, porque não podemos pensar numa sociedade, de fato democrática, onde apenas parte dela tenha acesso à escola.

Em contrapartida, o mesmo autor afirma que:

Pensar a necessidade de educação inclusiva afirma a existência da exclusão, pois a educação deveria ser para todos, e se ela é hoje inclusiva é porque existem

excluídos. Na sociedade burguesa de classes como pensar uma educação que se volte para inclusão de todos os historicamente excluídos? (Damasceno, p. 63)

O autor aponta a existência de uma dívida histórica para com estes estudantes e, ainda, questiona sobre a possibilidade de uma educação para todos os estudantes, com e sem necessidades especiais.

Penso que pequenas ações poderão ser realizadas se forem pautadas no entendimento de que a escola inclusiva é um espaço necessário e que torna possível a convivência *na* e *da* diversidade destes estudantes com necessidades especiais, oportunizando o aprendizado por meio do convívio entre diferentes subjetividades e de uma postura reflexiva sobre a sua própria realidade.

Para subsidiar nossa análise, tendo como foco os objetivos deste estudo, propomos a análise de documentos e diretrizes brasileiras que fazem referência aos direitos educacionais e sociais das pessoas com necessidades especiais.

Considerando o substanciamento teórico necessário para promoção desta discussão histórico-política, não poderíamos deixar de estabelecer a crítica à histórica posição do Estado em relação à implementação de ações político-educacionais para a inclusão de estudantes com necessidades especiais, problematizando em que medida as Políticas públicas de inclusão escolar criam as condições para o acesso, a permanência e o sucesso destes estudantes nas escolas.

Dando prosseguimento, recorreremos a Freitas (2009, p. 222) que afirma:

Discorrer acerca do direito à educação para a pessoa com deficiência requer a revisão do conceito de democracia e sua articulação na forma como configura as políticas públicas. No que tange à construção da democracia, apresentam-se diferentes posturas: aquelas que enfatizam as questões relativas à igualdade com eliminação ou relativização das diferenças e situa a igualdade em segundo plano.

Considerando o posicionamento da autora, torna-se necessário refletir sobre a concepção de democracia que vige no Brasil e a forma como se apresenta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assegurando as condições para a participação de todos, nas várias instâncias da sociedade.

Considerando o contexto sociopolítico mundial, Santos (2002) denuncia que vigora o modelo em que o capitalismo e globalização controlam a humanidade, sequestrando assim a democracia. O autor afirma que:

Quanto mais se insiste na fórmula clássica da democracia de baixa intensidade, menos se consegue explicar o paradoxo de a extensão da democracia ter trazido consigo uma enorme degradação das práticas democráticas. Aliás, a expansão global

da democracia liberal coincidiu com uma grave crise desta nos países centrais onde mais se tinha consolidado, uma crise que ficou conhecida como a dupla patologia: a patologia da participação, sobretudo em vista do aumento dramático do abstencionalismo, e patologia da representação, o fato de os cidadãos se considerarem cada vez menos representados por aqueles que elegeram. Ao mesmo tempo, o fim da guerra fria e a intensificação do processo de globalização implicaram uma reavaliação do problema da homogeneidade da prática democrática (SANTOS, 2002, p. 42).

O autor evidencia que estamos diante de um período de transição paradigmática⁴ em que a produção industrial e os avanços científicos não contribuíram para a melhoria de vida da maioria da população, nem cumpriram as promessas de “paz e felicidade”. Diante da configuração de um Estado mínimo, as responsabilidades sociais são reduzidas, utilizando-se de mecanismos de ocultação para a sustentação das relações de poder.

Desta forma, Freitas afirma que:

A denúncia do sequestro da democracia parte do pressuposto que essa foi utilizada para cristalizar a participação e a distribuição dos ganhos para os setores desfavorecidos, no entanto, tem-se apenas deflagrado o privilégio do império que dita o norte econômico, político e social dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, por meio de duas ferramentas: a ciência e o direito. (2009, p.223)

A partir da análise da autora acima, podemos identificar a coexistência de duas vertentes que têm marcado a construção histórica das Políticas públicas educacionais para as pessoas com necessidades especiais. É apontada a criação de instituições especializadas para a educação das pessoas com deficiências revelando-se como sendo os únicos ambientes propícios ao desenvolvimento e aprendizado destas, gerando uma resistência da sociedade em relação à participação plena destas pessoas com deficiência no contexto econômico, político e cultural. (Freitas, 2009, p.223).

Diante desse quadro é exposta a necessidade de pensar no rompimento com esse ideário de educação que segrega os estudantes com necessidades especiais em escolas especiais ou em instituições especializadas. Quanto a isso, Damasceno (2010, p. 249) afirma que:

É necessário não apenas problematizar a concepção de educação nesse ideário histórico político da educação especial. Mas, também pensar ações que não reforcem a dicotomia educação especial *versus* educação inclusiva, uma vez que considerando os avanços teórico-epistêmicos dessa área do conhecimento, não há mais sentido em pensar a ideia isolada de educação especial que traz em si a concepção de segregação, como enfatizado por Costa (2005).

⁴ O conceito de transição paradigmática, de acordo com Santos (2000, p. 45), é “[...] um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade”.

O autor propõe pensar e problematizar a concepção de educação considerando o ideário histórico-político da educação. Nesse sentido, propomos as análises e discussões acerca das Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, ressaltando as garantias e debatendo a efetividade da implementação do direito ao convívio e atendimento à diversidade dos estudantes com necessidades especiais pela escola regular. Assim, destacamos:

1. A Constituição Federal/1988 que, no Artigo 208 prevê o “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”. Destaca que “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público”. Ainda afirma que “o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”. Como vemos, a referida lei reafirma o direito à educação das pessoas com necessidades especiais e afirma a obrigação do Estado em garantir esse direito, mas abre espaço para a manutenção do atendimento especializado realizado de forma segregada.
2. A Lei nº 8.069/1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras determinações, estabelece, no §1º do Artigo 2º que “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”. E estabelece ainda no Artigo 5º que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” Percebemos aqui que é reafirmado o direito da criança e do adolescente, mas não menciona as ações que deverão ser implantadas, tanto no setor público como no privado, que garantam o direito da criança e do adolescente não ser discriminado.
3. A Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 que propôs a constituição de um sistema educacional inclusivo, em que o Brasil fez opção, no seu artigo 1º evidencia que “cada pessoa - criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas

necessidades básicas de aprendizagem”. O seu conteúdo não é claro quando menciona a necessidade de as pessoas aproveitarem as oportunidades educativas com vistas à sua aprendizagem. Diante disso, fica um questionamento se essas oportunidades não deveriam ser oportunizadas pela escola.

4. A Declaração de Salamanca e suas linhas de Ação, realizada na Espanha 1994 através da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, no seu artigo 3º há a afirmação de que “o princípio fundamental dessa Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p.14). Esse documento trata do acolhimento das crianças com necessidades especiais independentemente de suas necessidades educacionais apresentadas. Cabe destacar que este dispositivo nos apresenta o termo “acolher”, que será problematizado/utilizado em várias discussões no texto desta pesquisa.
5. Cabe destacar que, simultaneamente à promulgação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), houve a publicação, no Brasil, da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) que, apesar da data de sua publicação, segue os postulados da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Em seu artigo 205, declara a educação como um direito de todos, ratificada pela Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa lei fundamenta-se na concepção integracionista⁵ de educação, indicando o acesso às classes comuns do ensino regular apenas para alunos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.
6. A Lei 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em seu capítulo V dispõe quanto à educação especial, entendendo-a como “[...] uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Vale mencionar também que em seu artigo 59 ela preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

⁵ Concepção integracionista, de acordo com Damasceno (2010, p.159), é uma denominação dada a uma característica do período histórico, ocorrida no final da década de 80 no Brasil, quando os estudantes eram matriculados em salas regulares ou classes especiais em escolas regulares, mas eram mantidos distantes do convívio pedagógico nas práticas educacionais inclusivas.

7. A Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação e deu outras providências, estabeleceu no Plano Nacional de Educação (2001) vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Resumidamente, essas metas tratam:

- Do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando a ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos estudantes;
- Das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos estudantes na educação infantil e no ensino fundamental;
- Do atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino;
- Da educação continuada dos professores que estão em exercício em instituições de ensino superior.

8. O Brasil se tornou também signatário de um documento internacional, firmado na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ou simplesmente Convenção da Guatemala (2001). Quanto a esse documento, Fávero (2004) destaca que esse acordo internacional faz parte do ordenamento jurídico brasileiro, pois foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República do Brasil.

A importância dessa Convenção para a inclusão escolar de deficientes é destacada por Fávero:

Sua importância está em definir o que é discriminação deixando clara a impossibilidade de diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência. Para essa Convenção, discriminação é 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 (art. I, nº 2, “a”). (2004, p. 43)

A autora enfatiza os aspectos jurídicos que legitimam a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, incluindo os que possuem alguma deficiência, em um único sistema de ensino, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

9. A Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, no Art. 1º, “Institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educativas especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”, ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento dos que apresentam necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias de educação para todos (BRASIL, 2001). Tais diretrizes representam um avanço em relação à própria LDB/96, que, em seu artigo 58, afirma: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O avanço justifica-se pela tentativa de solucionar a ambiguidade que o termo “preferencialmente”, utilizado na LDB/96, traz em relação à educação das pessoas com necessidades especiais, podendo indicar a escola regular como ambiente de aprendizagem para todas as pessoas ou, então, legitimando frequentarem ambientes segregados de ensino.

10. O Decreto nº 5.296 de 02/12/2004 que regulamenta as Leis nº. 10.048 de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. O referido decreto condiciona a aprovação de financiamentos de projetos com a utilização de recursos públicos ao atendimento das necessidades das pessoas com deficiência. Prevê ainda a aplicação de sanções administrativas, cíveis e penais cabíveis em lei, quando não forem observadas as normas do referido decreto.

11. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU, de 13/12/2006, aprovada em 13 de dezembro de 2006, que assegura o reconhecimento igual perante a lei, o acesso à justiça, bem como a liberdade e segurança da pessoa, como pontos fundamentais de respeito aos direitos humanos e inerentes a dignidade da pessoa. Em seu preâmbulo é reconhecida que o conceito de deficiência está em constante evolução e em todo o seu texto é dado o merecido destaque e reconhecimento como texto constitucional, ou seja, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência compõe hoje a Carta Magna do Brasil e isso significa legitimar constitucionalmente a inclusão escolar.

12. Em 2007, é lançado o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas, publicados pelo Ministério da Educação, no qual é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar, entre as diversas fragmentações do sistema de ensino brasileiro, a oposição entre educação básica e educação especial. Embora haja críticas em relação ao PDE, a exemplo de Saviani (2007) que aponta que este documento é caracterizado preponderantemente como um conjunto de estratégias não vinculadas ao Plano Nacional de Educação de 2001, no que se refere à educação especial, pode-se indicar um avanço significativo. O PDE levanta possibilidades de ações e de programas do governo com vistas a garantir o acesso de pessoas com deficiência a todos os espaços e atividades nas instituições de ensino como também no oferecimento de programas de acompanhamento e de monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência.

13. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propõe assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica, nos transportes,

nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

14. A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* prevê, para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, que os sistemas de ensino deverão matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a referida resolução, tem a finalidade de complementar ou suplementar a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, que deve ocorrer na sala de aula regular.

15. Nota Técnica nº 62/2011/MEC/SECADI/DPEE concede orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Nesta Nota Técnica, o Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI após receber manifestações e pedidos de esclarecimento sobre o Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, encaminhados por gestores de secretarias de educação, professores de instituições de educação superior e representantes dos movimentos sociais. Este documento orienta aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação. No documento foram considerados diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: A Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino; A oferta complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e demais serviços da educação especial; O financiamento público às instituições privadas filantrópicas de Educação Especial; O Plano Nacional dos

Direitos das Pessoas com Deficiência – 2011/2014 e a construção da educação inclusiva nos sistemas de ensino; A organização da educação bilíngüe nas escolas da rede pública de ensino e o Decreto nº 7.611/2011 a luz dos fundamentos legais da educação inclusiva.

16. A Meta 4 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020, trata da universalização, para a população de 4 a 17 anos, do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Essa meta revela uma tentativa em atender ao compromisso assumido pelo Brasil ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Esse projeto define, no artigo 8º, §2º, que os entes federados deverão estabelecer, em seus planos de educação, metas para garantir o pleno acesso à educação regular e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, complementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial.

Percebe-se claramente, ao analisar o conteúdo dos documentos aqui expostos, que o princípio da não discriminação está evidenciado nestes dispositivos legais. Entretanto, por si só, estes não promovem a efetivação da inclusão de estudantes com necessidades especiais, como afirma Costa (2005), embora exerçam papel de importância ímpar.

Os dispositivos legais são necessários, mas não são os promotores da inclusão escolar.

Segundo Damasceno:

[...] a questão da inclusão escolar não pode se voltar somente para questões de aplicação prática e se restringir a apenas métodos, pois ela demanda concepções críticas de sociedade, educação, escola e indivíduo, que exigem reflexão e atitudes de combate ao preconceito e a segregação imposta historicamente às pessoas com deficiência. (2006, p. 78).

De acordo com o exposto fica claro, embora tendo que considerar as resistências para implementação da lei, a existência de Políticas educacionais que assegurem o atendimento aos estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares. Diante disso, o que falta é a operacionalização desses compromissos, que devem ser assumidos por todos que compõem as diversas esferas de poder para a organização das escolas e a formação de professores e demais profissionais da educação para o acolhimento da diversidade dos estudantes com necessidades especiais.

Na perspectiva da concepção de educação inclusiva, o acesso dos estudantes com necessidades especiais à escola pública, a permanência e o sucesso nela dependem de uma série de fatores, dentre eles a formação dos professores. Essa deve estar voltada para que o trabalho do professor oportunize aos estudantes tornarem-se atores autônomos e emancipados, conforme Glat e Blanco nos apontam a seguir:

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodológicos e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (2009, p. 16).

Nessa direção, é importante destacar que para afirmação da educação inclusiva é necessário criar as condições para o acesso, permanência e sucesso dos estudantes com necessidades especiais na escola.

Ainscow (2002, p.14) destaca duas questões importantes quanto a isso: “Como podem os professores ser apoiados para organizar as suas salas de aula de modo a assegurar a aprendizagem de todos os seus estudantes? Como as escolas podem ser organizadas de forma a apoiarem os professores?”

Diante dos desafios postos, Ainscow (2002, p.16) destaca a necessidade de encorajar professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os estudantes e um convite a experimentarem métodos que “(...) no contexto da sua experiência anterior, lhes são estranhos”. Desta forma, o autor enfatiza a necessidade dos professores serem estimulados à experimentarem novas práticas no dia a dia da sala de aula, em consonância com o contexto vivido e das necessidades apresentadas.

O que percebemos é a existência de práticas pedagógicas que, geralmente dão ênfase ao planejamento e desenvolvimento individual, não oportunizando a experiência entre os estudantes. Ou seja, são práticas que dificultam ou impedem experiências entre os estudantes com necessidades especiais com os demais.

Como contraponto a isso, Damasceno (2006) nos afirma que o contato e o convívio no plano formal e informal entre estudantes com e sem deficiência é uma oportunidade de criar laços e de estabelecer relações interpessoais entre todos os estudantes e, ainda, de desenvolver a aceitação pelos estudantes das diferenças individuais.

Segundo Cadima (1995, p. 14), a aceitação da diversidade e do pluralismo exige um desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das

aprendizagens, que permita gerir as diferenças do grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro apresenta.

O mesmo autor ainda enfatiza que

Não se trata de dar mais a quem tem menos ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece habitualmente na educação compensatória. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe. (Cadima, 1995, p.14).

Uma estratégia pedagógica que vem tendo resultados interessantes é a capacidade de resposta dos professores às experiências dos estudantes, de forma que atinjam a todos, à medida que se desenvolvem as atividades em suas salas de aulas de maneira coletiva e solidária.

Glat e Blanco propõem o conceito de resposta educativa como a seguir:

O conceito de resposta educativa indica a preocupação da escola em responder às necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e a cada um deles em particular, assumindo efetivamente o compromisso com o sucesso na aprendizagem da totalidade do corpo discente. (2009, p. 17).

Essa capacidade exige modificar os planos de ensino e atividades pedagógicas durante seu desenvolvimento de acordo com a necessidade dos estudantes, o que levarão todos a participarem e a vivenciarem novas experiências, possibilidades e aprendizado em sala de aula oportunizando o desenvolvimento acadêmico, sócio-emocional e pessoal do indivíduo.

Goffredo (2001) nos apresenta a ideia de que uma proposta de educação inclusiva não admite a segregação de estudantes com necessidades especiais em escolas especiais. Damasceno (2006, p.89) ratifica essa ideia e ainda afirma que “é na diversidade que devemos educar, admitindo e acolhendo as diferenças que caracterizam as subjetividades, sem esquecermos-nos da condição de humanos que nos iguala”.

Ainda, segundo Mader (*In*: Goffredo, 2001, p.5) “Um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais a diversidade está sendo vista como algo natural”.

Diante destes posicionamentos ratifica-se a necessidade de um (re) posicionamento das instituições de ensino diante da diversidade humana, em busca de uma (res)significação dos objetivos educacionais para a promoção da inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Diante deste contexto, entendemos que para debater sobre a diversidade humana na escola devemos ter como parâmetro a necessidade de reconhecer a pluralidade humana, o

reconhecimento do outro com suas características e subjetividade, pois o ser humano é um ser que só existe através da vida social.

Ante ao exposto, à luz do pensamento dos autores invocados neste estudo, desenvolvemos uma análise crítica e reflexiva acerca da diversidade humana e do acolhimento da diferença na escola, especificamente no *Campus* São João Evangelista do IFMG, considerando que por si só as Políticas públicas não efetivam as condições de implementação das ações inclusivas. Elas orientam e fundamentam o processo, mas é no cotidiano de cada escola que se criam as condições/meios para sua operacionalização.

Ademais, consideramos que suscitamos inúmeros aspectos legais, históricos e filosóficos que dão subsídios para a compreensão dos desafios da escola contemporânea, para além da inclusão de estudantes com necessidades especiais, mas que destacam a necessária transformação em sua totalidade pedagógica com vistas a sua democratização.

4. Formação de professores para a autonomia e emancipação: a democratização da escola em debate.

Iniciamos nossa discussão trazendo à baila a problemática da formação dos professores, e sua prática consequente, particularmente dos que atuam no *Campus* São João Evangelista do IFMG. Nas situações de inclusão de estudantes com necessidades especiais observa-se, comumente, resistência de professores da rede regular de ensino em atuar com esses estudantes (Damasceno, 2006, 2009, 2010). Essa resistência é geralmente relacionada a vários fatores como: falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento, inexistência de materiais e de adaptações estruturais das escolas, dentre outros.

Nessa direção, Damasceno (2006, p. 24) afirma que:

[...] mesmo quando alguns desses obstáculos são minimizados, ainda assim a resistência, de maneira geral, permanece. Qual será, então, o principal, se é que se pode singularizar, entrave à organização de escolas inclusivas?

Diante dessa realidade torna-se necessário o questionamento que o autor faz quanto ao(s) verdadeiro(s) entrave(s) para que a inclusão aconteça. O mesmo autor prossegue esclarecendo quanto ao papel do professor neste processo:

[...] é elemento chave na mudança que se faz necessária, visto que uma sociedade democrática demanda escolas verdadeiramente democráticas, portanto constituídas

por indivíduos/professores livres pensantes e emancipados. (DAMASCENO, 2006, p. 29).

Considerando o exposto e os objetivos desta pesquisa, estabelecemos a reflexão crítica sobre as práticas docentes frente à demanda por inclusão escolar no *Campus* São João Evangelista do IFMG, realizando análises reflexivas sobre o cotidiano escolar, revelando os aspectos pedagógicos e atitudes que obstaculizam o atendimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes com necessidades especiais.

A escolha por estabelecermos nossa análise considerando a prática dos docentes da referida escola partiu do entendimento de que tais práticas revelam suas próprias visões de mundo e suas formações.

Assim, recorreremos ao potencial crítico do pensamento de Adorno, relacionando a ação/prática docente à formação:

[...] é necessário contrapor-se a tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente quando dirigida a uma auto-reflexão crítica (1995, p.121).

O autor ainda acrescenta a necessidade de reflexão sobre a prática, deixando clara a necessidade do professor assumir a direção de se tornar um indivíduo reflexivo e crítico, problematizando a realidade que ele vivencia, construindo suas próprias ideias e de se libertando de modelos preestabelecidos.

Nesse sentido, precisamos pensar numa formação de professores que seja crítico reflexivo com vistas à construção de sua autonomia. Adorno (1995, p. 67) faz referência a uma meta que deve ser considerada importante para aqueles que pretendem ensinar: “[...] a obrigação de desprovincializar ao invés de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir uma meta importante para aqueles que pretendem ensinar alguém”.

Isso significa evidenciar a importância da educação diante de seu potencial formativo para a promoção da mudança social. Ou seja, uma sociedade verdadeiramente democrática só é possível com sujeitos autônomos e emancipada, isto é, sujeitos capazes de atuarem na sociedade protagonisticamente, promovendo a sua transformação.

Nesse sentido, Costa (2007) afirma que o fortalecimento da democracia só ocorre mediante a educação. E o que se confirma por meio das práticas dos professores no cotidiano escolar, de maneira geral, é que elas não estão direcionadas para a democratização da escola pública. Isso nos revela que a formação possível desses professores não tem possibilitado a superação da reprodução sem reflexão de práticas acríicas e pautadas em modelos homogeneizadores.

Costa reafirma tal concepção:

Se as reproduções de práticas pedagógicas sem fundamentação teórica pelos professores são reducionistas, é possível afirmar que essas práticas pedagógicas são antidemocráticas, isto é, encontram-se à mercê de modelos educacionais que aprisionam alunos com deficiências e seus professores em espaços segregados, como escolas e classes especiais, por não atenderem a diversidade da maneira de aprender dos alunos. (2007, p. 19)

A autora enfatiza a segregação como resultante da adesão de professores a modelos de práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade dos estudantes e menciona, como exemplo dessa segregação, a educação oferecida nos moldes da educação especial.

Nessa direção Glat & Nogueira nos afirmam que:

O professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. (2002, p. 4)

Diante dessas constatações, os autores problematizam a necessidade dos professores refletirem acerca de suas práticas objetivando o atendimento à diversidade de todos os estudantes, o que significa romper com a concepção de que estes sejam iguais, ignorando que possuem diferentes ritmos e estilos e de aprendizagem.

Contudo, cabe aqui uma análise mais próxima do significado do termo “preparar o professor” mencionado pelos autores anteriormente. Qual preparação a que se referem? Será se existe uma receita pronta para atuar com estudantes com necessidades especiais? Será se existem estratégias já pré-estabelecidas ou devem ser construídas no cotidiano da escola considerando as situações encontradas e os desafios que são cotidianamente postos à inclusão escolar dos estudantes com necessidades especiais?

Diante do que problematizamos, somos levados a concepção da educação que se volta unicamente para a Adaptação.

Sobre a educação para a adaptação, Adorno (1995) afirma que tem a função de preparar os indivíduos para se orientarem no mundo. Costa (2007, p.21) ratifica o pensamento de Adorno afirmando que “[...] a questão da adaptação é importante, e a educação deve tê-la como meta. Mas deve ir para além dela, no sentido da emancipação dos alunos e professores”.

Essa emancipação de que fala a autora está na direção do pensamento de Damasceno (2006, p.174) que nos afirma:

[...] a educação deverá ser capaz de levar os professores a se perceberem autores de sua prática, até porque não conseguiremos formar professores especialistas nas

diversas deficiências. Isso é, o professor precisará ser capaz de, por si mesmo, buscar o apoio na experimentação, nos diálogos com os pares, nas pesquisas das Universidades para o enfrentamento das condições adversas que venha encontrar na estruturação/organização de sua escola com proposta inclusiva. Isso me parece que somente será possível se, pela formação críticorreflexiva, levarmos os professores a não dicotomizarem a teoria e a prática, percebendo sua prática como teoria; se permitirem viver experiências e, principalmente, se tornarem autônomos, condição para se sentirem capazes de enfrentar os desafios da inclusão escolar de estudantes com deficientes.

O autor evidencia a necessidade dos professores serem autônomos em suas práticas com vistas a se sentirem capazes de enfrentar os desafios postos no cotidiano da escola que inclui os seus estudantes com necessidades especiais e para subsidiar o enfrentamento das diversas situações que venham encontrar. Nessa perspectiva, cotejando ao pensamento de Adorno (1995, p.169-170), problematizamos:

[...] não somos educados para a emancipação', sendo ela um pressuposto para o enfrentamento e superação da sociedade de classes, portanto, da pré-determinação da classificação e hierarquização postas no sistema social vigente.

Para Adorno, um ponto que precisa ser considerado na escola, se realmente se deseja criar as condições ambientais para a emancipação dos professores e dos estudantes, é a autorreflexão crítica.

No sentido do pensamento de Adorno, Damasceno (2006, p. 46) considera a necessidade de a escola ofertar diversas propostas educacionais e pedagógicas para que sejam atendidas as diferentes demandas presentes na diversidade dos estudantes que constituem a coletividade. O que defendemos que não está presente em “manuais” ou “receituários”, daí a necessidade da formação para emancipação docente.

Diante do exposto até aqui, somos levados a refletir sobre a possibilidade de se pensar numa educação emancipatória para estudantes e professores, que supere a segregação com base na formação da consciência crítica dos envolvidos no processo.

Quanto a este fenômeno, Adorno esclarece sobre um dos desafios da educação contemporânea:

[...] a chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas com base em seu exterior. Mas, também não é a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta foi mais do que destacada, mas, sim, a produção de uma consciência verdadeira (1995, p. 142).

Adorno reforça a necessidade de se estabelecer reflexões acerca da educação possível com vistas à transformação da realidade de forma a torná-la com significado e dirigida a uma autorreflexão crítica, possibilitando a educação para todos os estudantes.

Nessa concepção, conforme destacado por Adorno (1995), o papel do professor é fundamental na estruturação da escola inclusiva, devendo ter uma atuação no sentido de buscar se libertar da sua minoridade auto-inculpável⁶, mediando o processo de aprendizagem por meio de uma prática que supere preconceitos e que considere as demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes com necessidades especiais.

Becker (*In: ADORNO, 1995, p.177*) destaca a importância da figura dos professores para seus estudantes:

Creio que é importante fixarmos esta questão: que evidentemente o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade. Disto resulta uma série de consequências muito complexas e aparentemente contraditórias para a elaboração de nossa estrutura educacional. Afirma-se que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste [...]. (1995, p.177)

Nessa perspectiva, o autor enfatiza a participação do professor em todo o processo, priorizando o seu papel no sentido de atuar com consciência, não admitindo ser moldado, e que a sua atuação seja na direção de construir a sua autonomia e na construção de personalidades também autônomas.

Nessa direção, Damasceno afirma que:

[...] é possível pela educação possibilitarmos uma formação emancipatória, desde que se tenha clareza desse objetivo e dessa possibilidade. Se o processo educacional encontra-se obscurecido quanto às suas orientações emancipatórias, os sujeitos participantes do processo – professores e estudantes, deficientes e não deficientes, é que deverão, pela crítica reflexiva, instância possível de resistência à barbárie, resistir à sua reprodução e manutenção (2006, p.58).

Com isso, torna possível perceber que para que aconteça essa construção de personalidades autônomas é necessário posicionamentos emancipatórios, críticos e reflexivos dos sujeitos envolvidos.

Ainda, sobre educação, Adorno (1995, p. 14) acrescenta que “Eu diria que atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos”.

⁶ O estado de minoridade auto-inculpável ocorre para Adorno (1995, p. 169) quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. Para ele o “esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade”.

Nesse sentido, o autor evidencia a necessidade do homem se libertar de padrões/modelos preestabelecidos. Diante disso, pensamos que o professor deve desenvolver suas estratégias e práticas com autonomia, desvinculadas de quaisquer modelos ou manuais, considerando o cotidiano e as necessidades apresentadas pelos seus estudantes e se libertando do que Adorno identifica como heteronomia.

Ao relacionar a heteronomia aos modelos ideais, Adorno destaca que:

Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. Encontra-se em contradição com a idéia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável minoridade. (1995, p.141)

Ao discutir sobre a necessidade de uma educação pautada na emancipação e na autonomia do homem, Adorno faz referência novamente aos professores que atuam em escolas inclusivas e que não conseguem atender à diversidade dos estudantes, inclusive os que possuem necessidades especiais, uma vez que se encontram ainda aprisionados a práticas preestabelecidas. Nesse caso, como apontado por Adorno, o professor não produzirá conhecimento, mas reproduzirá porque a sua prática permanece atrelada a um estado de minoridade auto-inculpável, ou seja, de heteronomia.

É apontada para nós a necessidade de que a formação dos professores com vistas à organização e estruturação de escola inclusiva seja aquela que possibilite ao professor analisar o cotidiano vivido em sua sala de aula e, a partir daí, propor as ações e práticas em atendimento às exigências deste cotidiano vivido.

Sobre a adaptação, Becker (In: Adorno, 1995, p. 144), afirma que:

A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. E esta tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individualistas e sociais, simultaneamente – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente. (1995, p. 144)

O autor revela que adaptar-se não implica necessariamente em uma anulação da individualidade. Porém, considerando-se a manifestação de parte dos professores que para atuar em turmas inclusivas condicionam que lhes ensinem como atuar com estudantes que

possuem necessidades especiais, nos revela que a formação de professores vem se pautando apenas adaptação.

Sobre este fenômeno Damasceno esclarece:

Emancipar-se em nossa sociedade não é algo simples. Porém, é possível afirmar que na mesma sociedade que existe o aprisionamento das mentes obscurecidas pela ideologia dominante, também existe o germe da liberdade humana por intermédio da crítica reflexiva. (...) ou seja, a mesma educação que atende à ideologia dominante, pode reorientar-se e ressignificar seus objetivos, transformando-se em possibilidade de formação para a contradição e a resistência, para o rompimento do controle, para a reflexão e autonomia pela crítica reflexiva. (2006, p. 53)

Como condição para a constituição de escolas acolhedoras da diversidade dos estudantes, o autor propõe que os professores sejam autônomos, sensíveis e capazes de perceber a necessidade de reorientação e reestruturação de suas formações, não negando e/ou alienando todo o processo de formação até então vivido.

Nesse sentido, destacamos o pensamento de Costa (2007, p.20) quando afirma que:

[...] uma educação para a inclusão e para a emancipação de todos os alunos se constitui na contemporaneidade uma alternativa democrática para:

- Superação da diferença significativa, marcada pela deficiência, como obstáculo ao acesso e permanência na escola pública dos alunos com necessidades especiais;
- Possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana, contrapondo-se, assim, à prática pedagógica institucional de controle dos destinos dos alunos, inclusive com necessidades especiais.

A autora reafirma os desafios postos para a organização de escolas inclusivas quanto ao oferecimento de uma educação *para e na* diversidade de todos os estudantes com vistas à construção de uma sociedade constituída por indivíduos livres pensantes.

Diante deste quadro, parece-nos que a questão principal da educação inclusiva é pautada na formação de professores, que precisa desenvolver a autonomia e a sensibilidade à inclusão de todos os estudantes.

Essa formação será possível se pautada na crítica reflexiva com vistas a transformar a realidade e resistir à reprodução e manutenção de práticas homogeneizadoras.

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DO IFMG – CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados deste estudo, considerando os seus objetivos de caracterização do processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, tendo como base as experiências e os significados sobre este processo constituídos pelos professores que atuam no *Campus* São João Evangelista do IFMG.

Diante da impossibilidade de pesquisar a prática dos docentes de todos os cursos ofertados pela referida instituição, optamos em realizar a pesquisa no âmbito do Curso Técnico em Nutrição e Dietética, pelo fato deste curso possuir um estudante cego, por ser professora deste curso e em função da especificidade das aulas práticas e de laboratório realizadas em seu cotidiano, entendendo que esses fatores podem contribuir substancialmente para a pesquisa.

Tendo como base a reflexão críticorreflexiva, com ênfase ao pensamento de Adorno, destacamos os objetivos deste estudo:

- Caracterizar o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais considerando as experiências docentes no/do cotidiano do IFMG - *Campus* São João Evangelista;
- Avaliar o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais implementado no IFMG - *Campus* São João Evangelista, no que se refere ao desenvolvimento de ações voltadas ao apoio dos professores no atendimento das necessidades especiais dos estudantes.

Após estabelecer os objetivos, foram propostas as seguintes questões de estudo:

- Há alunos com necessidades especiais no Curso Técnico em Nutrição e dietética do IFMG - *Campus* São João Evangelista? Quais necessidades especiais apresentam? Como são identificados?
- Quais aspectos educacionais e pedagógicos que permitem afirmar que o *Campus* São João Evangelista do IFMG promove a inclusão de estudantes com necessidades especiais?

- Há acessibilidade (físico-arquitetônica, didático-pedagógica, curricular, dentre outras) no *Campus* São João Evangelista do IFMG para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais? Como se configuram/apresentam?
- Qual é a percepção dos professores do Curso Técnico em Nutrição e Dietética no que diz respeito à sua formação (inicial e em serviço) para atuar com estudantes com necessidades especiais matriculados no IFMG - *Campus* São João Evangelista?
- Que ações são desenvolvidas ou estão em desenvolvimento pelos docentes para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais?
- A formação acadêmica dos professores do referido curso tem contribuído para o atendimento da diversidade dos estudantes com necessidades especiais?
- As experiências profissionais dos professores do curso têm contribuído para a organização de uma escola que promove a inclusão de estudantes com necessidades especiais? De que maneira?
- Quais ações são instituídas no *Campus* São João Evangelista do IFMG no apoio aos professores no atendimento às demandas de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais?

Na elaboração deste estudo, em função da minha participação no contexto pesquisado, primei por descrever e analisar crítico-reflexivamente a realidade de inclusão de estudantes com necessidades especiais vividas pelos outros professores que atuam na mesma realidade, destacando suas compreensões e vivências. Para isso, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação das práticas pedagógicas e da realidade cotidiana dos professores do curso pesquisado, com registro em diário de campo, questionário para caracterização de sujeitos da pesquisa e entrevistas semiestruturadas.

No primeiro momento, elaboramos e aplicamos um questionário onde caracterizamos os aspectos acadêmicos e profissionais da formação dos professores do curso pesquisado (anexo I). Neste primeiro momento da pesquisa participaram todos os professores do núcleo profissionalizante que já atuaram ou que estariam atuando nas turmas que possuíam e/ou possuíram estudantes com necessidades especiais do Curso de Nutrição e Dietética.

Desta forma, foi realizada um levantamento dos professores que atuam na área de formação profissional do Curso Técnico em Nutrição e Dietética junto à Coordenação de Recursos Humanos e à Coordenação de Ensino do *Campus*. Os dados que apontaram as especificidades dos estudantes do *Campus*, quanto às suas necessidades especiais, foram coletados junto à Coordenação de Atendimento ao Educando.

Quanto à identificação das condições presentes no *Campus* que possam caracterizá-lo como uma instituição de ensino que promove a inclusão de estudantes com necessidades especiais, ressaltaram alguns aspectos:

- A estrutura física do espaço escolar;
- A acessibilidade didático-pedagógica e curricular;
- Cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os docentes;
- As ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE;
- A política institucional promovida pela gestão do *Campus* diante da educação inclusiva.

Quanto à caracterização da formação acadêmica dos professores do referido curso do *Campus* para o atendimento da diversidade de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais na escola inclusiva, destacamos alguns aspectos:

- Área de formação em nível superior;
- Cursos de capacitação e aperfeiçoamento;
- Cursos de pós-graduação;
- Conhecimentos gerais sobre a educação inclusiva;
- Prática pedagógica dos professores.

No segundo momento da pesquisa, considerando os limites temporais de realização desta pesquisa se fôssemos realizá-la com todos os professores que atuam na instituição ou no

curso pesquisado, definimos que acompanháramos as práticas de dois docentes do curso pesquisado, que possui um estudante cego. A definição destes docentes, sujeitos da pesquisa, se deu pela realização de sorteio, considerando os que atuaram ou que atuam em turmas que apresentaram e/ou apresentam estudantes com necessidades especiais.

Este momento da pesquisa, com base na observação e acompanhamento da prática pedagógica destes dois professores do Curso Técnico em Nutrição e Dietética com vistas à caracterização do atual processo inclusivo e as barreiras atitudinais, físicas e estereótipos existentes nas suas práticas, nos possibilitou realizar análises e “um mergulho na realidade da prática docente que expressará o entremeado das relações das redes cotidianas, nos diferentes *espacostempos* vividos por esses sujeitos do cotidiano” (GARCIA, 2003, p. 63).

Em seguida, foram realizadas as entrevistas com os dois professores, o que nos possibilitou o entrelaçamento dos discursos dos sujeitos ao (re) conhecimento sobre o processo de inclusão da instituição pesquisada. Para isso, buscamos nos apropriar do *sentimento de mundo* (Oliveira & Alves, 2001, p.21) indo muito além do olhar que vê, num combate permanente contra todo o pensamento estruturado anteriormente nos outros, e especialmente, dentro de mim mesma.

Vale considerar que as entrevistas foram realizadas com livre consentimento dos professores, sendo garantidos os seus anonimatos e com prévia definição de data, horário e local de realização das entrevistas, de acordo com suas disponibilidades. Para a referida entrevista, em consonância com os objetivos da pesquisa e com vistas à organização de sua realização, construímos um roteiro flexível, prevendo desdobramentos ou supressões, de acordo com a ocorrência das mesmas e com as necessidades emergentes nas falas dos entrevistados.

Estas entrevistas transitaram de maneira crítico-reflexivo pela análise sobre as práticas, formação e concepção dos professores sobre/para a organização de escolas inclusivas, democráticas e sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Para isso, com embasamento teórico-metodológico da Teoria Crítica, com destaque ao pensamento de Theodor Adorno, realizamos as referidas análises, o que também pode oferecer suporte a organização e escolha dos procedimentos adotados, tendo como a realidade cotidiana (o cotidiano vivido) como cenário/contexto da pesquisa.

Nesta pesquisa, a Teoria Crítica, baseada no pensamento de Adorno, se constituiu no próprio método de pesquisa, considerando que os dados coletados foram analisados à luz da teoria, de forma a não dissociar a teoria da práxis.

Para reforçar a pertinência da proposta teórico-metodológica deste estudo, Damasceno (2010, p. 129) nos afirma que “a questão do método não se restringe a uma escolha pura e simples de um caminho que melhor se adéque ao estudo, mas a partir da Teoria construir um caminho que ilumine/revele à práxis, agregando novos conhecimentos à Teoria”.

Nessa perspectiva é que realizamos esta pesquisa, desde as escolhas dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados até as análises e discussões, considerando as observações e entrevistas ocorridas ao longo de aproximadamente oito semanas no *Campus* São João Evangelista, nas salas do prédio I, local onde são realizadas as aulas do curso pesquisado.

1. Caracterização do IFMG – *Campus* São João Evangelista: cenários, contextos e locus do estudo

O IFMG é um dos Institutos criados através da Lei nº 11.892/2008, publicada no D.O.U. de 30/12/2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que é vinculada ao Ministério da Educação.

Estes Institutos foram estruturados a partir das instituições que ofertavam o ensino agrícola no Brasil, especialmente os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs).

A reitoria da instituição está instalada em Belo Horizonte MG e é constituído por nove campi situados em nove municípios do Estado de Minas Gerais, sendo eles: Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves e São João Evangelista, contando com um número aproximado de mil servidores e doze mil alunos.

O IFMG – *Campus* São João Evangelista é uma instituição vinculada ao Ministério da Educação, que possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A instituição oferece educação integral, tendo o estudante possibilidades de desenvolver suas potencialidades, interagindo com os desafios tecnológicos e tornando-se partícipe da sua própria história na conquista de sua autonomia.

A missão do IFMG – *Campus* São João Evangelista é “Consolidar-se como um Centro de Educação, promovendo o desenvolvimento e contribuindo para o progresso”. A instituição

tem como atividade principal a educação, manifestada, através do ensino nos cursos de Ensino Médio e Educação Profissional nos diversos níveis e modalidades previstos na Lei 11892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O *Campus* conta com aproximadamente 32.300,90 m² de área construída, onde estão localizados três prédios de aulas, unidades de aulas aliadas à produção nas diversas áreas, um prédio administrativo, um teatro, vinte salas de aula, quatro salas de multi-meios, uma biblioteca com teatro, salas de estudos e pesquisa, duas residências para alunos e uma residência para alunas, uma moderna Unidade de Alimentação e Nutrição (restaurante), laboratórios, unidades de acompanhamento médico, odontológico e psicológico, um ginásio poliesportivo, dois campos de futebol, uma pista de atletismo, duas quadras poliesportivas, uma estação de tratamento de água, uma estação meteorológica, dentre outras estruturas.

Iniciei minha trajetória profissional na Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG, hoje *Campus* São João Evangelista do IFMG, em julho de 1987, exercendo atividades na área pedagógica e, a partir de 1998, mediante aprovação em concurso público federal, passei a atuar como docente ministrando as disciplinas História e Geografia como parte da Educação Profissional Técnica de nível médio, nos cursos que são oferecidos pelo *Campus*.

No início do ano letivo de 2005, o referido *Campus* recebeu uma estudante com deficiência física que usava cadeira de rodas, o que trouxe apreensão para todos os profissionais da instituição em função da situação nova e desafiadora a ser vivenciada por todos.

Parte desta apreensão foi se reduzindo a partir do momento em que a própria estudante e seus colegas foram revelando aos professores e demais servidores como atuar diante deste cenário. O exposto até aqui confirma para nós, profissionais da educação, que os próprios estudantes representam uma rica fonte de experiência e que a convivência do dia-a-dia da sala de aula cria uma ambiência favorável à aprendizagem de todos os estudantes, tanto daqueles que possuem alguma necessidade educacional especial como dos demais estudantes.

Para que as escolas públicas se tornem acolhedoras em relação ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, faz-se necessário uma reflexão acerca da realidade que vivemos, em que o equilíbrio entre coletivo e particular precisa ser permanentemente perseguido no sentido de atentarmos para o respeito e o reconhecimento de todas as diferenças humanas, sob pena de desenvolvermos atitudes preconceituosas.

Com a chegada da estudante usuária de cadeira de rodas, a administração do *Campus* se viu diante de um dentre os vários desafios que estão postos ao acolhimento de estudantes

com necessidades educacionais especiais na escola regular. Tão logo ocorreu a sua chegada perceberam a necessidade da tomada de providências visando criar o acesso aos diversos espaços físicos da instituição, considerando que a construção era antiga e, portanto, não existia a acessibilidade física e arquitetônica necessária. Vale destacar aqui que tais iniciativas iniciais se reduziram às melhorias na infraestrutura da escola para o atendimento básico de locomoção da estudante usuária de cadeira de rodas.

No ano de 2010 foi verificado no *Campus* São João Evangelista, no Curso Técnico em Nutrição e Dietética, matrículas de outros estudantes: um com privação total na visão e cinco alunos com visão e audição reduzidas. Inicialmente, mesmo após ter vivenciado a situação anterior com a estudante usuária de cadeira de rodas, essa situação deixou a comunidade escolar muito apreensiva. A inexistência de estruturas didático-pedagógicas adequadas para receber pessoas com deficiências fosse de ordem sensorial ou física, além da ausência de profissionais capacitados a oferecer a esses estudantes uma educação que os oportunizasse condições de aprendizagem que atendessem suas demandas pedagógicas, gerou apreensão e conflitos.

Diante das situações expostas, a administração do referido *Campus* constatou, mais uma vez, a necessidade de se criar/proporcionar acessibilidade no espaço escolar, em suas múltiplas dimensões (físico-arquitetônica, didático-pedagógica, curricular, entre outras) que constituem, por assim dizer, “pré-requisitos para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.” (FERNANDES, ANTUNES & GLAT, 2009).

No cotidiano escolar, vários aspectos têm sido observados com relação à formação em serviço dos profissionais que irão atuar com estes estudantes nas classes regulares, a qualificação dos profissionais que poderão dar suporte/apoio aos professores que atuam nas classes regulares e outros desafios que se apresentam no atendimento às demandas pedagógicas e educacionais dos estudantes com necessidades especiais.

A escola pública, sob a égide das Políticas públicas de educação inclusiva, vem buscando tornar-se um espaço que possibilite a todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais e/ou culturais, seu pleno desenvolvimento. Contudo, o cotidiano escolar ainda impõe muitas barreiras que se remetem aos limites sociais. De acordo com a UNESCO (1994) as escolas regulares devem se adaptar para atender às necessidades específicas dos estudantes, pois elas se constituem nos ambientes mais capazes para combater as atitudes discriminatórias e, como consequência poderá auxiliar na construção de uma sociedade inclusiva, promovendo uma educação para todos.

No entanto, de acordo com pesquisas de Ainscow (2002), Costa (2007) e Damasceno (2006) percebeu-se que estudantes com necessidades especiais são matriculados em escolas regulares desconsiderando/alienando as suas diferenças. Essas mesmas pesquisas ainda apontaram a realização de um planejamento único para todos os estudantes das turmas, o que significa homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem, gerando assim a segregação.

Na direção do objetivo desse trabalho de pesquisa, nos apoiamos em Masini (2007) quando afirma que para a efetivação da inclusão nas escolas torna-se necessário uma mudança no modo de pensar, de planejar e de avaliar, enfatizando assim a importância da gestão e da prática docente no processo.

Nesta perspectiva, o presente estudo analisa reflexivamente o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais em um dos cursos da Educação Profissional ofertado pelo *Campus* São João Evangelista do IFMG, tendo como eixo de análise as experiências docentes no/do cotidiano escolar.

O *Campus* São João Evangelista do Instituto Federal Minas Gerais a partir do ano de 2010 realizou um levantamento das características dos estudantes do ensino técnico integrado e superior, matriculados na instituição. Estas informações foram coletadas por meio de um questionário que os estudantes ou o seus responsáveis preenchem no ato da matrícula, junto à Coordenação Geral de Atendimento ao Educando do *Campus*, o que possibilitou identificar a existência destes estudantes com alguma necessidade especial. Por isso, por falta de dados registrados em anos anteriores, a nossa pesquisa considerou somente números referentes a estudantes com necessidades especiais na instituição pesquisada a partir do início do ano de 2010.

Vale destacar, com base no exposto, que os próprios estudantes se autodesignavam como estudantes com necessidades especiais ou os seus pais e/ou responsáveis os caracterizaram como tais, por meio do preenchimento do referido questionário.

Diante disso, de acordo com levantamento realizado pela Coordenação Geral de Atendimento ao Educando e pela Coordenação de Registros Escolares da instituição, no ano de 2010 ingressaram no *Campus* São João Evangelista um total de 921 estudantes, dos quais 18 eram estudantes com necessidades especiais, o que corresponde a aproximadamente 1,95% do número total de estudantes da Instituição.

No ano de 2011, de acordo com o mesmo levantamento anterior, ingressaram no referido *Campus* um total de 942 estudantes, dos quais 16 são estudantes com necessidades especiais, o que corresponde a aproximadamente 1,69% do número total de estudantes da instituição.

Dentre este número de estudantes pontuados anteriormente, no ano de 2010, ingressaram 229 no Ensino Superior e 692 no Ensino Integrados/Concomitante e Subsequente⁷. Sendo que 16 destes que afirmaram possuir alguma deficiência, eram estudantes do Ensino Integrado/Concomitante/Subsequente e 2 eram estudantes do Ensino Superior.

No ano de 2011 ingressaram 299 estudantes no Ensino Superior e 643 estudantes no Ensino Integrado/Concomitante/Subsequente. Sendo que 16 destes estudantes que apresentam deficiências eram estudantes do Ensino Integrado/Concomitante/Subsequente, sem entrada de estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior.

Esses dados merecem destaque e levantam questões instigantes para pesquisas futuras, pois observamos uma diferença quantitativa no acesso dos estudantes com necessidades especiais matriculados na escola, por nível de escolarização, demonstrando uma diminuição no acesso destes estudantes do Ensino Superior.

Esse quadro nos traz elementos para pensar que existem desafios específicos a inclusão de estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior. E observamos também que há escassez na produção de pesquisas bem como na implantação de políticas para a inclusão de estudantes com necessidades especiais neste nível de ensino. Isso nos revela ainda a necessidade de Políticas públicas e de ações institucionais que levem à formação do professor com vistas a uma formação e a uma atuação docente críticorreflexiva no cotidiano da escola, com vistas à superação da exclusão destes estudantes com necessidades especiais, em todos aos níveis de ensino.

Para possibilitar a análise dos dados, visando os objetivos da pesquisa, categorizamos os tipos de necessidades especiais como sendo: deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência na aprendizagem⁸.

⁷ De acordo com o PARECER CNE/CEB Nº 39/2004 que trata da *Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio*. De acordo com o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, as formas possíveis de concretização dessa “articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio” são as seguintes: **1. Integrada** (inciso I do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. A instituição de ensino, porém, deverá, “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do art. 4º). **2. Concomitante** (inciso II do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio” e com “matrículas distintas para cada curso”. Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas, as quais já eram possíveis na vigência do Decreto nº 2.208/97: **3. Subsequente** (inciso III do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Esta alternativa estava prevista no Decreto nº 2.208/97 como “seqüencial” e teve a sua denominação alterada pelo Decreto nº 5.154/2004, acertadamente, para evitar confusões com os “cursos seqüenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência”, previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB, no capítulo da Educação Superior.

⁸ Preferimos adotar essa terminologia, embora estes estudantes não sejam considerados público-alvo na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, devido a uma ausência de especificidade do quadro clínico e dos sintomas que caracterizam tal deficiência, que criam condições de desvantagem no processo educacional destes estudantes, podendo ter relação com déficit de atenção, transtorno de ansiedade, transtorno compulsivo, depressão, agressividade, hiperatividade, entre outros.

Sobre os estudantes com deficiência visual, eles foram identificados como cegos totais ou com baixa visão. Sobre os estudantes com deficiência auditiva, foram identificados com apresentação de baixa audição ou com distúrbio auditivo e comprometimento da fala.

Durante o ano de 2011, conforme pontuados nesta pesquisa, a distribuição dos estudantes por necessidades especiais se apresentam como observado no gráfico a seguir:

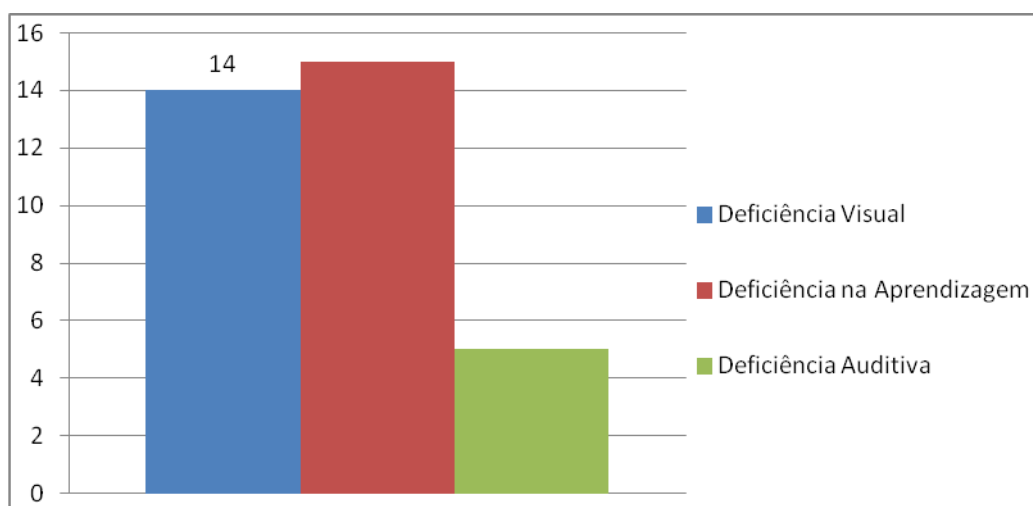


Gráfico 5 - Caracterização dos tipos de deficiências apresentadas pelos estudantes incluídos em classes regulares no Campus São João Evangelista do IFMG

Quanto à caracterização dos estudantes com necessidades especiais do Campus São João Evangelista, apresentamos a tabela com a distribuição dos ingressantes na instituição durante os anos de 2010 e de 2011, por série/período, que apresentam necessidades educacionais especiais e que são considerados estudantes incluídos.

SÉRIE e/ou PERÍODO/ Nível de Ensino	DEFICIENCIA VISUAL	DEFICIENCIA AUDITIVA	DEFICIENCIA NA APRENDIZAGEM
1ª série/ E.M.	05	00	11
2ª série /E.M.	09	03	04
1º período /E.S.	00	00	00
3º período/E.S.	00	02	00

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes com necessidades especiais, por tipo de deficiência, nas séries/períodos regulares do Campus SJE do IFMG.

Vale destacar alguns aspectos importantes. Dentre esses estudantes com deficiência visual, existe um estudante cego matriculado no ano de 2010 no Curso de Nutrição e Dietética. À época de inscrição ao processo seletivo para ingressar na escola, o estudante

providenciou sua inscrição, prestou o exame e foi muito bem classificado no resultado final do processo seletivo. Após sua aprovação fez a sua matrícula no curso escolhido.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa que é analisar a inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola com base nas experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais – *Campus* São João Evangelista e considerando a impossibilidade de analisar o processo de inclusão a partir das experiências em todas as turmas com estudantes incluídos da instituição, definimos que a pesquisa se deteria num estudo mais próximo na turma em que se encontra matriculado o estudante que é cego do Curso Técnico em Nutrição e Dietética da referida instituição.

Desta forma, estabelecemos categorias para análise que se apresentam nos subcapítulos seguintes.

2. A inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais no *Campus* São João Evangelista do IFMG – aspectos institucionais.

2.1 Aspectos estruturais relacionados a acessibilidade física e arquitetônica.

De acordo com o que consta na apresentação do Projeto Político Institucional (PPI) do *Campus*, ele é resultado de veemente debate e participação de todos os representantes dos segmentos da comunidade da escola que se fizeram presentes às reuniões por ocasião de sua construção. Essas afirmações encaminham algumas questões:

No que se refere à acessibilidade física, consta no item dois do referido documento que os dois prédios de aulas existentes no *Campus* estão adequados “à *acessibilidade de portadores de necessidade especiais físicas*”. Como forma de confrontar essa afirmação considere necessário demonstrar essa acessibilidade, conforme as fotos abaixo:



Figura 1 e 2 - Entrada do Prédio de aulas I

Esse prédio é o mais antigo da escola, construído em 1951. Percebe-se que existem rampas na sua entrada, mas ao mesmo tempo, existem também degraus que dificultam a mobilidade dos estudantes com necessidades especiais e das pessoas que apresentam deficiência.



Figura 3 e 4 -Parte interna do Prédio de aulas I- acesso às salas de aulas e laboratórios

Na parte interna do mesmo prédio acima que dá acesso às salas de aulas e aos laboratórios percebe-se a existência de rampas, mas contrariando o que determina as normas de acessibilidade da ABNT que prevê que os locais de utilização pública e privada de uso comunitário devem ser adaptados com o objetivo de promover a acessibilidade aos indivíduos, com rampas e, obrigatoriamente devem ter corrimãos e guarda-corpos.



Figura 5 e 6 - Entrada dos estudantes do Prédio de aulas I

Nesta entrada dos estudantes do prédio de aulas I percebemos a presença de rampas e de corrimãos, atendendo, em parte, ao estabelecido na Norma Brasileira 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Um fator a ser analisado é a inclinação e a largura mínima de rampas permitida pela referida norma.



Figura 7 e 8 -Entrada do refeitório do *Campus*

Na entrada no refeitório percebe-se a existência de rampas e na porta de entrada tem outra rampa com corrimão em atendimento, e m parte, à Norma Brasileira 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).



Figura 9 e 10 -Entrada da Biblioteca do Campus

A entrada da biblioteca está em desacordo com a Norma Brasileira 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), uma vez que conta com degraus e inexistem rampas com corrimãos.



Figura 11 e 12 – Entrada do Prédio de aulas II

Na entrada deste prédio de aulas percebe-se a ocorrência de rampas, mas não existem os corrimãos para o atendimento no que consta na Norma Brasileira 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Um fator a ser analisado é a inclinação e largura mínima de rampas permitida pela referida norma.



Figura 13 - Cantina dos Estudantes

Na cantina dos estudantes percebe-se a presença de rampas.



Figura 14 - Entrada do Prédio Administrativo do *Campus*

Na entrada do prédio administrativo do *Campus* percebemos a existência de rampas.

Ainda no PPI consta que o *Campus* está estruturado de acordo com o foco dos Institutos Federais, que é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vista à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias, como sua própria filosofia, pois se entende a educação como instrumento da transformação e de construção do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto das experiências humanas.

Esse destaque do PPI nos provoca a reflexão do significado dos termos justiça social, de equidade e de inclusão social, que têm relação direta com esta pesquisa.

Ao fazer uma análise dos aspectos físicos do *Campus* podemos afirmar que a construção do PPI do *Campus* não ocorreu por meio do debate, da reflexão coletiva e da elaboração de propostas democraticamente constituídas, o que poderia contribuir para

democratização da escola, por conseguinte, para o acolhimento da diversidade dos estudantes com necessidades especiais.

Com relação ao projeto da escola, na perspectiva da educação inclusiva, Costa (2011, p. 52) nos afirma que deve ser:

[...] uma educação emancipadora capaz de combater o preconceito na escola, por intermédio de um projeto que contemple e acolha a diversidade humana e as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas dos alunos, não as transformando em desigualdade.

De acordo com a autora o projeto pedagógico da escola deve atender e acolher a diversidade dos estudantes atentando para o enfrentamento das barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas da Escola.

Sobre essas barreiras Damasceno (2010, p. 161) nos afirma que:

[...] o processo de (re)organização escolar com vistas à inclusão demanda a identificação dos obstáculos e impedimentos postos cotidianamente ao acesso escolar para que se possibilite uma cultura de acessibilidade, um dos pilares para a promoção da educação inclusiva.

O autor enfatiza a necessidade de construção de espaços que criem uma cultura escolar de acessibilidade como um dos pilares para a promoção de oportunidades para estudantes que apresentem diferenças sensoriais, físicas e intelectuais.

Fazendo referência aos dados apresentados, podemos afirmar que quanto aos aspectos estruturais relacionados à acessibilidade física e arquitetônica, o *Campus* São João Evangelista, *lócus* desta pesquisa, não possui uma cultura institucional e escolar de acessibilidade, em seus diversos níveis.

Mesmo que alguns fatores sejam destacados na tentativa de justificar a referida carência, como o aspecto histórico dos prédios, os estudantes com necessidades especiais continuam sendo matriculados na referida escola e, em várias situações, a administração do *Campus* foi surpreendida por situações emergenciais quanto ao atendimento das demandas dos estudantes que apresentam necessidades especiais.

Diante disso, penso que a escola deve se organizar no que diz respeito aos aspectos físico-arquitetônicos, pedagógicos e no fomento a formação de seus profissionais para enfrentar o desafio que está posto para a educação brasileira na contemporaneidade, que é oferecer educação de qualidade, possibilitando o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes.

2.2 Aspectos educacionais e pedagógicos do Projeto Político-Pedagógico Institucionais.

O *Campus* São João Evangelista do IFMG é uma instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei nº. 11.892/08.

Especificamente, o *Campus* São João Evangelista oferece cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Superiores de Tecnologia.

Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio oferecido pelo *Campus* São João Evangelista são: Agropecuária, Manutenção e Suporte em Manutenção de computadores e Nutrição e Dietética. Os Cursos de Bacharelado são em Agronomia e em Sistemas da Informação. É oferecido a Licenciatura em Matemática e o Curso de Tecnologia em Silvicultura.

Estes cursos são oferecidos adotando-se diversas metodologias de ensino expressas no Projeto Pedagógico de cada curso, em conformidade com a legislação vigente, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) do IFMG.

A coordenação, o planejamento, o acompanhamento, o controle e a avaliação das atividades de ensino de cada curso técnico e de graduação são exercidos por um Colegiado de Curso específico, autônomo e independente.

Os Projetos Pedagógicos dos cursos contemplam um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam o processo de ensino e aprendizagem, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Cada curso tem o seu Projeto Pedagógico que contempla os seguintes elementos:

- Finalidade do instituto e o histórico do *Campus*;
- Diagnóstico da realidade e do contexto em que a instituição está inserida;
- Objetivos do curso;
- Perfil profissional de conclusão;
- Condições objetivas de oferta e vocação do curso;
- Organização administrativa e curricular;
- Carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso;
- Descrição do corpo docente e corpo técnico-administrativo;
- Estratégias de realização da interdisciplinaridade;

- Formas de integração entre teoria e prática;
- Modos de fomento ao espírito empreendedor e ao cooperativismo, à inovação tecnológica e ao desenvolvimento sustentável;
- Critérios e instrumentos de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- Modos da integração entre os diversos níveis e modalidades de ensino;
- Incentivos às atividades de extensão e à pesquisa aplicada;
- Concepção e composição das atividades de estágio e das atividades complementares;
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) quando houver;
- Instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e biblioteca;
- Diplomas e certificados a serem expedidos.

Os Planos de Ensino dos cursos oferecidos pelo *Campus* estão em consonância com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que são submetidos à análise da área pedagógica. Após serem compilados pelo Colegiado dos referidos cursos, a Diretoria de Ensino disponibiliza os ementários para a comunidade acadêmica.

O *Campus* de São João Evangelista conta hoje com 86 professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico com formações acadêmicas de acordo com a necessidade de suas atuações nos cursos oferecidos, sendo que 29 deles têm cursos de mestrado e 08 têm curso em nível de doutoramento, e ainda 29 estão realizando capacitação em nível mestrado e/ou doutorado.

O IFMG tem alguns programas específicos de capacitação de seus professores, sendo possibilitado a eles se aperfeiçoarem em nível de mestrado e/ou doutorado visando melhoria no processo ensino-aprendizagem e diante disso, um número de 29, dentre os mencionados acima, estão realizando capacitação em nível mestrado e/ou doutorado.

Segundo o PPI, são deveres do docente do IFMG:

- Apresentar ao discente, no início do período letivo, o Plano de Ensino, o sistema de avaliação, as metodologias de ensino e o cronograma de trabalho;
- Orientar os discentes visando à integração destes à vida acadêmica, ao seu melhor rendimento acadêmico bem como à sua adaptação ao futuro exercício da profissão;
- Preencher e atualizar semanalmente todas as bases de dados acadêmicos, internas e externas à instituição, sob sua responsabilidade;
- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo o projeto pedagógico do curso;
- Estabelecer estratégias de recuperação para os discentes de menor rendimento;

- Cumprir os dias letivos e as horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- Colaborar com as atividades de articulação do *Campus* com as famílias e a comunidade.

O tempo máximo para integralização dos cursos do IFMG está estabelecido nos Projetos Pedagógicos de cada curso.

De acordo com o exposto e que consta no PPI do IFMG do *Campus* São João Evangelista, no que diz respeito aos aspectos educacionais e pedagógicos, não percebemos no seu conteúdo a indicação de diretrizes e/ou ações da gestão/organização escolar que explicitasse a escola como um espaço que reconhece e cria oportunidades para estudantes com necessidades especiais ou qualquer outra diferença significativa.

Ainda, como contraponto a isso, percebemos nos dados levantados no/do cotidiano da escola, *locus* da pesquisa, a presença de elementos que identificam a necessidade de uma reorganização da escola com vistas ao estabelecimento de diretrizes e de ações que promovam a inclusão escolar, social e humana dos estudantes do *Campus* São João Evangelista.

2.3 Aspectos da formação e experiências docentes do *Campus* São João Evangelista do IFMG.

A população-alvo do *Campus* se constituiu, num primeiro momento da pesquisa, como foi mencionado anteriormente, nos professores do núcleo profissionalizante do Curso Técnico em Nutrição e Dietética que atuam ou que já atuaram com estudantes com necessidades especiais, no que consistia num total de 7 professores.

Os professores, sujeitos deste estudo, atuam nas três séries do Curso Técnico em Nutrição e Dietética que possui estudantes com necessidades especiais, a destacar deficiência visual, problemas na aprendizagem e deficiência auditiva, incluídos em salas regulares do curso e convivendo com estudantes sem necessidades especiais. A seguir, por meio de uma tabela, apresentamos os dados que caracterizam profissionalmente os professores⁹ participantes deste momento do estudo: mais experientes, recém-concursados, entre outras variáveis que podem contribuir no entendimento do perfil desses professores.

⁹ Todos os sujeitos participantes desta pesquisa foram desidentificados por meio de pseudônimos, resguardando suas identidades.

PROFESSORA	IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO QUE LECIONA NO CAMPUS	SÉRIE QUE LECIONA	DISCIPLINA(S) QUE MINISTRA
Carla	27	3 anos	1 ano e 5 meses	1ª e 2ª	Fundamentos de Bioquímica, Custos e Sistemas de Informação em UAN, Administração de UAN I
Maria Eduarda	41	18 anos	17 anos	1ª	Técnica Dietética I
Sirley	32	8 anos	1 ano e 8 meses	1ª e 2ª	Dietoterapia I, Nutrição Básica
Maria Luísa	44	19 anos	19 anos	1ª, 2ª e 3ª	Qualidade de vida e Saúde do trabalhador; Organização e planejamento físico em UAN.
Andréia	28	1 ano	1 ano	1ª, 2ª e 3ª	Fundamentos de Anatomia e Fisiologia, Técnica Dietética II e Gestão.
Rosely	44	23 anos	18 anos	Técnico, Médio e Superior	Extensão Rural
Catarina	41	19 anos	19 anos	3ª	Artes, Relações Humanas e profissionais, Técnicas de fabricação de massas salgadas, etc.

Tabela 2 - Caracterização das professoras entrevistadas que atuam ou que atuaram em turmas do Curso Técnico em Nutrição e Dietética do *Campus* SJE do IFMG.

Todas as professoras que responderam ao questionário, em função das exigências do próprio cargo e do nível de ensino que a escola oferece, têm formação em nível de graduação de acordo com as exigências das disciplinas que ministram, sendo que a formação pedagógica, diante dos concursos realizados até o momento, não é exigida nos editais dos concursos para os referidos cargos. É concedido o direito ao candidato aprovado em concurso de realizar tal complementação pedagógica, se não for formado em licenciatura da área afim, num prazo de até dois anos de exercício da profissão.

Quando questionadas sobre a realização de cursos de extensão ou aperfeiçoamento, todas as professoras entrevistadas afirmaram ter realizado cursos de pós-graduação em nível de especialização e dentre as 7 (sete) professoras, 6 (seis) delas realizaram mestrado.

Com relação a cursos com abordagens voltadas para a educação inclusiva, 3 (três) delas afirmaram ter participado de encontros/seminários/palestras/cursos que tenham debatido o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais. Duas professoras afirmaram que não participaram de encontros/seminários/palestras/cursos que tenham debatido o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, mas contraditoriamente mencionaram

ter realizado curso de aperfeiçoamento do Sistema de escrita Braille, oferecido pela própria escola, e as outras duas professoras não participaram de cursos desta natureza.

Isso significa que existe uma oferta de cursos para professores, ainda que em caráter emergencial, para os professores do IFMG, o que pode ser considerado como fator relevante no cenário atual de democratização da escola.

Em contato com a Coordenadora Geral de Ensino, nos foi afirmado que o Curso do Sistema de escrita Braille foi oferecido no ano de 2010 a todos os professores interessados em realizá-lo, priorizando os professores que iriam atuar com o aluno cego que havia sido matriculado na escola no início do ano de 2010. Ela também afirmou que alguns professores não se interessaram ou não consideraram relevante realizar tal curso, o que possibilitou a oferta de vagas remanescentes para professores que não atuavam com o referido estudante.

Um fato interessante observado foi que dentre as professoras entrevistadas, 2 (duas) mencionaram terem realizado curso do Sistema de escrita Braille, mas quando foram inquiridas sobre a sua participação em algum encontro/seminário/palestra/curso que tenha debatido o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais deram resposta negativa, ou seja, essas professoras não reconheceram um curso desta natureza como uma formação relacionada à educação inclusiva.

De maneira geral, na realidade do *Campus* São João Evangelista do IFMG, especificamente para as professoras entrevistadas, sujeitos deste estudo, no que se refere à formação acadêmica e profissional, podemos afirmar que houve momentos formativos, embora talvez fragmentados, que contemplassem as questões do âmbito da educação de estudantes com necessidades especiais.

Com base nesses dados, é possível considerar que houve avanços que poderão significar entendimento dos professores da escola pesquisada sobre a inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Nesse sentido, Costa (2011, p.60) nos afirma que:

[...] quando os professores possuem experiência com inclusão, torna-se possível a elaboração do conceito acerca dos alunos com deficiência e a possibilidade de se admitir suas diferenças como inerentes à sua humanidade, prescindindo de viver com preconceito, que dificulta a visibilidade dos indivíduos.

Com base no pensamento da autora, podemos afirmar que outras experiências e a própria atuação desses profissionais do *locus* de nossa pesquisa, contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais presentes.

Com relação à importância da figura do professor no processo de inclusão escolar, Becker (*In: Adorno, 1995, p. 177*) destaca:

Creio que é importante fixarmos esta questão: que evidentemente o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade. Disto resulta uma série de conseqüências muito complexas e aparentemente contraditórias para a elaboração de nossa estrutura educacional. Afirma-se que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste.

O autor nos oferece subsídios que nos possibilita reafirmar a necessidade de o professor ter consciência do seu papel no processo educacional. Ainda nos incita a problematizar questões para além da atuação e formação dos professores, que merecem ser consideradas como condições necessárias ao desenvolvimento de uma postura afirmativa da escola quanto à inclusão escolar dos estudantes com necessidades especiais.

3. Narrativas de experiências docentes sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais do IFMG – *Campus São João Evangelista*

Considerando os objetivos desta pesquisa e com base no levantamento dos dados realizados, consideramos relevante a análise sobre as experiências dos docentes que atuam no *Campus São João Evangelista* com vistas à organização da escola inclusiva.

Nesse sentido, estabelecemos categorias de análise, cotejando os dados coletados com as observações¹⁰ (registradas em diário de campo) e com as entrevistas¹¹ realizadas com duas professoras do Curso de Nutrição e Dietética, que foram desidentificadas para garantia do anonimato de suas contribuições ao estudo.

Assim, seguem a apresentação dos resultados, cotejados as suas respectivas análises e discussões:

¹⁰ As observações realizadas no IFMG – *Campus São João Evangelista* tiveram como recurso metodológico a organização de um diário de campo, onde foram registrados os fenômenos, ocorrências e processos do/no cotidiano do *Campus* que se relacionaram com os objetivos deste estudo. Optamos por realizar a análise destes registros de forma concomitante as análises das narrativas dos sujeitos, de forma que não aparecem em destaque como as últimas.

¹¹ Neste texto, as narrativas, de maneira geral, sofreram correções gramaticais e de concordância, mantendo-se a fidelidade do *sentido* das falas.

3.1- Concepções docentes sobre educação inclusiva

Nesse momento da pesquisa, investigamos as concepções dos professores sobre educação inclusiva. Nesse sentido, questionamos o que as professoras sabiam/conheciam sobre educação inclusiva. Obtivemos a seguinte resposta da professora Carla¹²:

“O significado do termo educação inclusiva eu não conheço, pois o conhecimento que obtive foi no curso de Braille que realizei aqui no *Campus*. Nesse curso tive conhecimento de que antes os alunos ficavam isolados e que agora a sociedade e a escola estão buscando essa educação inclusiva no ensino regular”.

É observado na fala da professora o conhecimento do atual estágio da educação inclusiva relacionado ao empenho da sociedade e da escola pela educação como direito. Também é destacado pela docente que num dado momento histórico os estudantes com necessidades especiais ficavam isolados, o que significa que há reconhecimento da segregação imputada a estes pela escolarização em escolas especiais.

Sobre o aspecto da concepção da educação inclusiva Glat & Nogueira (2002, p. 27), propõem que:

A educação inclusiva, apesar de encontrar, ainda, sérias resistências (legítimas ou preconceituosas) por parte de muitos educadores, constitui, sem dúvida, uma proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos. Porém, para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino se efetive, possibilitando o resgate de sua cidadania e ampliando suas perspectivas existenciais, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes. As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

O ponto de vista dos autores nos revela que a formação dos professores, na direção da educação inclusiva, deverá ser capaz de propiciar aos professores a afirmação da autoria de suas práticas, diante do desafio de resgatar valores sociais com vistas à igualdade de direitos e de oportunidades para todos os estudantes.

Considerando o mesmo questionamento anterior, sobre a concepção de educação inclusiva, a professora Andréia respondeu:

¹² Neste estudo todos os sujeitos são identificados por pseudônimos.

“Com relação à educação inclusiva, tive pouca experiência quando trabalhei na prefeitura, mediante a presença de um aluno com síndrome de down, numa escola municipal de Educação Infantil. Eu sabia que o fato dele estar matriculado numa escola municipal e regular era amparado pela legislação vigente, que vem concedendo o direito a esses alunos a terem acesso à escola. Sei também que o ideal é que esses alunos não fiquem em uma escola separada das outras crianças, ditas normais”.

É revelada pela docente a existência de uma experiência profissional anterior, o que possibilitou o conhecimento das Políticas públicas e da legislação que garante o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com necessidades especiais na escola regular. Percebemos na narrativa em destaque e nas observações da prática da docente realizadas *in loco* a falta de subsídios teórico-práticos em sua formação acadêmica para atuar com estudantes com necessidades especiais e a insipiência de outras experiências com a educação destes estudantes, o que pode ser facilmente compreendido se considerarmos que historicamente se escolarizaram em instituições especializadas. Ao mesmo tempo, percebe-se um posicionamento da professora favorável ao combate da segregação e em defesa da inclusão dos estudantes com necessidades especiais na escola e na sociedade.

Quanto à superação da segregação na escola com vistas à promoção da educação inclusiva, Costa (2005, p. 67), nos esclarece que:

Diante dessa possibilidade, a questão posta aos profissionais que atuam na educação dos deficientes é: não é o momento de pensar a própria concepção de educação especial, uma vez que ela contém a ideia de discriminação, de segregação, de barbárie, de exclusão escolar, social e cultural dos educandos com deficiência denominada “especial”, ou seja, inadaptados, desiguais? Pensar sobre isso pode ser revolucionário, pois “Aquele que pensa opõe resistência”, embora constatando que, para os profissionais dessa área “[...] é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza.” (Adorno, 1995a, p. 208).

Diante do desafio de resistir à ideia de discriminação, de segregação, de barbárie e de exclusão escolar, social e cultural dos estudantes com necessidades especiais, a autora propõe uma postura reflexiva, significada por Adorno (1995, p.169) como autorreflexão crítica, quesito importante para a emancipação das pessoas:

Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade’. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento.

O autor enfatiza a necessidade da emancipação das pessoas por meio da formação do professor de forma a levá-lo a desenvolver suas estratégias, junto com os estudantes,

oportunizando uma educação crítica e emancipatória para todos, o que pensamos ser um pressuposto para constituição das sociedades democráticas.

Objetivando, ainda, analisar a concepção das professoras sobre a educação inclusiva, perguntamos sobre o que pensam sobre inclusão de estudantes com necessidades especiais nas classes regulares de ensino. Obtivemos a seguinte resposta da professora Carla:

“Considero que essa estratégia seja realmente mais efetiva do que separá-los numa escola especial. Eu conheci uma escola especial, há uns anos atrás, em que os estudantes com deficiência ficavam marginalizados. Enquanto que essa inclusão na escola regular já traz uma imagem de proximidade entre os todos os estudantes e demonstra que todos são iguais. Esse convívio entre eles quebra um pouco a visão de separação. Eu considero muito positiva essa visão de que todos são iguais, independentemente de patologias”.

Tal afirmação nos revela outra concepção de educação, que é contrária aos princípios da educação inclusiva, que segrega e marginaliza os estudantes com necessidades especiais quando os mantém separados e isolados dos demais estudantes. É revelado também o reconhecimento da importância e da legitimidade da escola inclusiva, de sua representação na sociedade em prol da diminuição das desigualdades, que nas sociedades pseudodemocráticas estão intimamente relacionadas com as diferenças humanas.

Quanto a isso, Costa afirma que:

A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos estudantes com deficiência e na possibilidade de se pensar em uma sociedade justa e humana (2007, p.91).

Na perspectiva do pensamento da autora, é revelado que, por meio da inclusão na escola, é possível tornar a sociedade mais justa e humana, o que nos remete à retomada da discussão sobre democratização da sociedade e da escola, o que está no cerne do debate da educação inclusiva.

A professora Andréia afirmou sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas classes regulares:

“Considero essa proposta de trazer esse aluno com deficiência para o ensino regular fantástica. Mas, em contrapartida, penso que nós, os profissionais da educação, não temos o devido preparo para incluir ou para trabalhar com esse aluno no meio dos demais alunos da turma. A inclusão é uma necessidade da educação, mas que de certa forma podemos fazer com que muitos dos nossos alunos fiquem excluídos, principalmente aqueles que não têm o mesmo desenvolvimento cognitivo do que os alunos regulares”.

No trecho em destaque é revelada a preocupação da docente com a preparação dos profissionais para atuarem diante do desafio da inclusão de estudantes com necessidades especiais, nos apontando a factual consequência da exclusão do estudante com necessidade especial em turmas regulares. A análise da fala da professora nos leva a questionar o “tipo” de formação que menciona ser tão necessária para atuar no processo de inclusão dos estudantes com necessidades especiais, que de certa forma retira a responsabilidade da sua atuação/protagonismo transferindo-a exclusivamente para um agente externo, como se um curso fosse capaz de formar o professor para o enfrentamento dos desafios de uma prática tão dinâmica e metamórfica.

Considerando o exposto, cotejamos a análise ao pensamento de Adorno quando afirma que as condições sociais que geraram Auschwitz precisam ser superadas. Nessa perspectiva, destacamos seu pensamento quando afirma que (ADORNO, 1995, p.119) “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. O autor considera que para a superação da barbárie, seja qual for sua natureza, que a educação deve dirigir-se contra ela, com a meta de que Auschwitz não se repita.

Auschwitz representa uma lembrança que move aquilo que nos representa o sofrimento do passado, a angústia que sentimos no presente e a culpa que nos acompanhará no futuro.

Na perspectiva de se contrapor à barbárie, Damasceno (2006, p. 89) propõe:

[...] penso que para se contrapor à barbárie é necessária a reflexão e auto-reflexão crítica, base de minha proposta de formação de professores. A auto-reflexão torna-se elemento indispensável para o esclarecimento dos dominados (os deficientes) e dominadores (todos que reproduzem a lógica de controle e exclusão social).

O autor considera que a educação só terá sentido se dirigida a uma autorreflexão crítica. O desenvolvimento da criticidade no indivíduo é que o conduzirá a refletir sobre as condições em que vive, sob a possibilidade de mudar a realidade. De acordo com o pensamento do autor, a realidade que precisa ser pensada e mudada é a relação entre dominados e dominantes.

Portanto, segundo Costa (2005, p. 79):

A área de educação dos deficientes, para se contrapor aos até então modelos existentes baseados na rotulação, no patológico e no clínico, ou seja, em modelos nem neutros nem arbitrários, precisa se transformar em uma área pedagógico-educacional e escolar a ser exercida, prioritariamente, pelos professores de maneira democrática, política, reflexiva, crítica, transformadora e no mesmo espaço escolar para todos.

Na perspectiva dos autores acima, é preciso criar condições, via formação, de conscientização dos professores para o exercício da autonomia, por meio da autorreflexão e autodeterminação com vistas a uma atuação transformadora da educação, rumo à inclusão de todos os estudantes, incluindo os que possuem necessidades especiais.

Dando prosseguimento as análises sobre o questionamento do que pensam sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas classes regulares de ensino, a professora Andréia acrescentou que:

“A legislação, ao mesmo tempo em que exige essa inclusão, também deveria conceder uma melhor estrutura para a realização do trabalho em sala de aula, para que esse aluno possa acompanhar a turma, sem que o professor fique refém do aprendizado dele. O professor precisa dar atenção tanto para o aluno com deficiência quanto para os demais alunos da turma. Sugiro a presença de um monitor junto com ele ou um professor auxiliar para trabalhar com esse aluno para que ele não fique prejudicado em relação ao aprendizado. E a turma dele também não fique prejudicada, em função dele. Acontece, às vezes, a necessidade de voltar uma explicação da matéria em função de atender especificamente a ele e isso pode prejudicar toda a turma”.

Percebemos duas situações que poderão ser contraditórias: a primeira é a associação do sucesso da inclusão escolar do estudante com necessidade especial condicionado ao apoio pedagógico e à presença de um monitor e/ou professor auxiliar na sala de aula. A segunda é uma preocupação legítima de oferecer melhores oportunidades de aprendizagem ao estudante, mediante o acompanhamento de um monitor.

Observamos que as duas situações nos revelam a necessidade de uma discussão mais ampla sobre as práticas inclusivas focadas no objetivo da não segregação do estudante e o papel do professor nesse processo é importante.

Quanto a essa questão, Becker (*In: Adorno, 1995, p.180*), destaca que:

[...] num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade, e porque é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas.

Diante do pensamento do autor, cotejando com o nosso contexto de análise, podemos afirmar que a emancipação docente pode significar/materilizar a flexibilização da prática pedagógica diante do contexto das diferenças apresentadas ou das necessidades dos estudantes na sala de aula. Ou seja, professores autônomos prescindem de receituários e entendem a sua prática como objeto de estudo e pesquisa, o que não significa ignorar/alienar a

formação/aperfeiçoamento em serviço, mas caracterizar o seu necessário protagonismo neste processo de mudanças.

Quanto a isso Damasceno (2006, p. 167) reforça que “As diferenças demandam condições de entendimento diversificadas, operacionalizando assim o entendimento às diversas maneiras de aprendizagem dos estudantes com deficiência e sem deficiência”. Ou seja, o autor enfatiza a necessidade de o professor compreender e operacionalizar a sua prática com vistas ao atendimento da diversidade presente em sua sala de aula. Agora, objetivando analisar o que as docentes, sujeitos deste estudo, pensam sobre a inclusão do estudante com necessidades especiais no *Campus* São João Evangelista do IFMG, a professora Carla teceu as seguintes considerações:

“Apesar de estar aqui há pouco tempo, acredito que esse foi um dos primeiros desafios quanto à inclusão vivido no *Campus* São João. Quanto à inclusão desse aluno com deficiência visual, eu considero que proporcionou uma quebra de paradigma, um divisor de águas, entre o antes e o depois da inclusão. Eu penso que proporcionou uma mudança no olhar dos professores com relação à deficiência e eu acredito que foi uma experiência muito positiva e pioneira e que vai abrir portas para outros alunos virem estudar nessa escola”.

Observamos, no trecho destacado, o reconhecimento da professora da existência de um “divisor de águas”, entre o antes e o depois da inclusão do estudante cego na escola: Isso demonstra o impacto que a presença desse estudante provocou na escola pesquisada e como isso mudou os pensamentos, atitudes e práticas docentes em decorrência da inclusão deste estudante.

Na perspectiva de mudança de pensamentos, atitudes e práticas diante da inclusão escolar, reportamos ao pensamento de Becker (*In*: Adorno, 1995, p. 144) que nos afirma que:

A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. E esta tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individualistas e sociais, simultaneamente – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente.

Becker nos revela a necessidade de existir uma preocupação com a formação que ofereça subsídios teórico-práticos que propicie o desenvolvimento de práticas docentes autônomas, emancipadas e que valorizem o indivíduo como parte da sociedade, com vistas ao atendimento das diferenças presentes na escola e na sociedade.

A professora Andréia, considerando o mesmo questionamento sobre a inclusão do estudante com necessidades especiais no *Campus* São João Evangelista do IFMG, respondeu:

“[...] Nós temos uma situação um pouco diferenciada, pois quando o aluno chega ao Ensino Médio, que é o nosso caso, ele já passou por outras etapas de amadurecimento, de aprendizado e de acompanhamento do ritmo de turmas nos outros níveis do ensino. Mesmo assim, considero que nós não estamos preparados para essa inclusão e considero que nós temos que nos adaptar a uma realidade que nos é posta”.

É revelada a ideia de que o estudante chega à escola com experiências anteriormente vivenciadas que possibilitam/facilitam o acolhimento e o sucesso dele na escola. Isso nos leva a perceber uma reatividade da professora diante dos desafios postos à inclusão de estudantes com necessidades especiais.

Dando continuidade à sua resposta, a professora Andréia acrescentou:

“[...] se a escola matricula um aluno com deficiência auditiva, nós temos que buscar formação em libras. Sabemos que existe a legislação que assegura o direito da presença de intérprete em libras em salas que apresentam estudante com deficiência auditiva, mas isso ainda não vigora efetivamente. Se a escola matricula um aluno com deficiência visual, nós temos que aprender o Braille para trabalhar no mesmo nível desse aluno, de forma a não deixá-lo prejudicado. Mesmo assim, considero que ficamos em falta com esses alunos, porque essa adaptação nem sempre é o necessário para o aprendizado desses alunos”.

Percebemos aqui um destaque à instrumentalização, associada à ideia de formação em serviço entendidas como ações imprescindíveis e necessárias ao processo inclusivo. O exposto nos revela a ideia da formação que visa instrumentalizar pedagogicamente com a indicação de técnicas e métodos para atender às necessidades apresentadas pelos estudantes nas salas de aulas. Podemos afirmar que essa ideia de formação de professores é reducionista, considerando que dessa forma ela não apontaria a possibilidade de caminhos que conduzam à formação para além da adaptação e com condições para atender às diferentes demandas da sociedade.

Sobre a citação da professora de que a adaptação que nem sempre é o preparo que chega ao nível que o estudante necessita, podemos cotejar com o pensamento de Adorno que nos afirma que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe o conceito de

educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos desviar dela. (1995, p. 143-144)

De acordo com o pensamento do autor, percebemos que é reforçada a ideia de ir além da adaptação e a ênfase na educação para a consciência como forma de superar os desafios postos no cotidiano da escola. A fala da professora nos remete à ideia de considerar a adaptação como um “modelo” e que despreza as diferenças presentes nos estudantes.

Diante disso, ao cotejar o pensamento do autor com o posicionamento da professora, percebemos a presença de posicionamentos, por parte dela, que estão em desacordo com a busca pela emancipação e pela autonomia como construções necessárias para superar os desafios postos ao processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais. Somente professores emancipados e com autonomia serão capazes de buscar conhecer as metodologias existentes e de desenvolver as suas, ou seja, a formação do professor deve oferecer espaços de formação que ofereçam subsídios que os conduzam a pensar e a elaborar os seus próprios métodos de ensino e não ficar à espera de “receituários”.

3.2- Diretrizes políticas e ações formativas em prol da inclusão de estudantes com necessidades especiais no *Campus* São João Evangelista - IFMG

Considerando os objetivos desta pesquisa, neste momento nos debruçamos na análise das diretrizes políticas e ações formativas que existem em prol da inclusão de estudantes com necessidades especiais na instituição *locus* do estudo. Nesse sentido, perguntamos às professoras se elas se sentiam apoiadas pedagogicamente para atuarem em classes regulares com estudantes com necessidades especiais incluídos. A professora Carla respondeu:

“Sim, quando esse estudante chegou aqui, foi oferecido um curso sobre o sistema Braille. Além desse curso nós temos o NAPNE no *Campus*, cuja representante é a psicóloga Regina¹³, que sempre nos orienta e envia e-mails sobre atividades e equipamentos que poderão nos auxiliar nas aulas. Ou seja, ela está sempre disponível para conceder suporte necessário às aulas e por isso, desde o início, foi muito tranquilo o trabalho em sala de aula com o Thiago”.

Observamos uma postura propositiva considerando o apoio da escola quanto ao processo de inclusão do estudante cego, dando ênfase à instrumentalização associada à ideia de formação em serviço como ações imprescindíveis ao processo inclusivo. Podemos

¹³ Utilizamos um pseudônimo para o estudante cego, garantindo seu anonimato neste estudo.

perceber também a ideia da associação da concepção de “suporte” pedagógico quando se refere às ações do NAPNE (Núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas).

O NAPNE foi implantado nas instituições federais de ensino por meio do programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP) do Ministério da Educação (MEC) a partir do ano de 2000. Vale destacar que essa implantação se deu após o Decreto Nacional número 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção, e dá outras providências.

Após isso, o programa TEC NEP deu início ao movimento de inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação profissional, visando à inserção das pessoas com necessidades especiais nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico, nas instituições federais de educação tecnológica.

Especificamente no *Campus* São João Evangelista, este Núcleo de Atendimento foi criado somente a partir do ano de 2009, sendo composto pela psicóloga e pela Coordenadora Geral de Atendimento ao Educando. Pesquisei nos arquivos da escola e não encontrei nenhuma portaria que constituía o referido NAPNE e fui informada que ele foi constituído informalmente somente com o objetivo de a escola pleitear um valor financeiro do Governo Federal, mediante a apresentação de um projeto, para promover acessibilidade física e arquitetônica ao prédio da biblioteca do referido *Campus*.

Quanto à atuação do NAPNE no *Campus*, durante a realização de minha pesquisa e pela fala das professoras entrevistadas, pude perceber a existência de atuação da psicóloga do *Campus* quanto ao oferecimento de suporte/apoio técnico no atendimento às necessidades especiais do estudante cego.

O posicionamento da Professora Carla se confirma na resposta da professora Andréia quando nos afirmou que:

“Considerando o caso do aluno Thiago se matriculou no *Campus* em 2010, penso que tivemos o apoio necessário. Logo quando ele ingressou nos foi oferecido o curso de Braille, que nos despertou com relação à necessidade de desenvolver atividades que pudessem demonstrar por meio do uso do tato do aluno, o conteúdo da disciplina, com vistas ao seu aprendizado. Eu, diante das aulas de prática profissional, penso que consegui incluir esse aluno, pois sempre o chamo para colocar a mão na massa durante a preparação, pegar os instrumentos de medidas e outros equipamentos necessários àquela prática que estou realizando naquela aula”.

A narrativa em destaque ratifica a ênfase na instrumentalização como imprescindível ao processo inclusivo. Contudo, a prática docente observada no cotidiano das aulas contraria esta condição e nos revela que o processo de inclusão na escola vem envolvendo questões que estão além do simples ato de inserir um estudante com necessidade especial em uma sala de aula com outros estudantes sem deficiência.

Podemos apontar como questões importantes, relacionadas à prática docente, que devem ser consideradas no processo de inclusão escolar: a sensibilização e o reconhecimento dos professores quanto às diferenças apresentadas pelos seus estudantes, a autonomia e a emancipação dos professores quanto às suas práticas com vistas a perceberem, entenderem e a superarem os desafios postos à organização de escolas inclusivas e a atuação de professores capazes de se perceberem como autores de suas práticas, e que busquem apoio na experimentação, nos diálogos com os pares, nas pesquisas realizadas para enfrentarem as várias condições que venham encontrar na estruturação/organização da escola inclusiva.

Nas observações das aulas das duas professoras que atuam na área da formação técnica do Curso Técnico em Nutrição e Dietética, percebemos que há entendimento, enfrentamento e superação dos desafios e limites pedagógicos postos à inclusão do estudante com necessidades especiais.

Nessa perspectiva Ainscow destaca que:

[...] é possível sensibilizar os professores a novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula. Isto implica que não nos limitemos a preocupar-nos com métodos e materiais e que levemos os professores a tornarem-se pensadores reflexivos e a sentirem a confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do feedback que recebem dos seus alunos. (2002, p.20)

Ao perguntar às professoras sobre a percepção que elas têm sobre a formação que o *Campus* vem promovendo para a sua atuação em turmas inclusivas, a professora Carla respondeu:

“[...] tivemos o curso do sistema Braille uma vez. Eu penso que seria necessário que essa formação fosse continuada, pois com o passar do tempo podemos esquecer algumas coisas ou outras podem cair no desuso. Outro fator que considero importante e que indicaria é que esses cursos fossem oferecidos para todos os professores do *Campus* e não restringisse somente aos professores envolvidos diretamente com o aluno que apresenta uma necessidade especial”.

Percebe-se a ênfase novamente a instrumentalização como essencial ao processo inclusivo, relacionada a um posicionamento crítico quanto à necessidade de uma formação

continuada e mais abrangente voltada para a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Essa ênfase dada pela professora à instrumentalização, como se ela fosse capaz de trazer a solução para a inclusão é reducionista, uma vez que instrumentalizar sem autonomia e reflexão crítica inculca o uso das técnicas e recursos.

O exposto nos revela, mais uma vez, a confirmação da necessidade do oferecimento de uma formação de professores, seja nos cursos de formação inicial ou para os professores em serviço, que possibilite, por meio da reflexão crítica e da autonomia, resistirem à barbárie da exclusão escolar ainda existente nas escolas.

Também foi revelado que nem todos os professores realizaram os cursos de capacitação que foram oferecidos pela escola, ou seja, nem todos os professores estavam sensíveis à inclusão do estudante com necessidades especiais. Este fenômeno pode revelar a insipiência de uma formação para a sensibilização dos professores do *Campus* quanto à existência de um projeto inclusivo e da ausência de um trabalho em equipe, envolvendo todos os profissionais da escola, o que é também imprescindível para o desenvolvimento de ações exitosas no processo inclusivo.

Sobre a necessidade de preparação, envolvimento e sensibilização e todos os professores quanto ao processo de inclusão, Costa (2003, p.82) problematiza:

[...] em se tratando do atendimento às necessidades especiais dos alunos, os princípios da educação inclusiva têm impactos sobre a formação de professores, possibilitando-lhes respostas educativas distintas no atendimento das diferenças de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência.

O exposto pela autora nos leva a compreender que não existe uma receita pronta para o trabalho inclusivo e esse é um desafio que deve ser encarado pelo professor no cotidiano de sua sala de aula, utilizando-se de respostas educativas distintas no atendimento da diversidade presente nos seus estudantes.

Diante do mesmo questionamento, sobre a percepção sobre a formação que o *Campus* vem promovendo para a sua atuação em turmas inclusivas, a professora Andréia respondeu:

Sim, tivemos uma formação inicial básica em Braille que nos possibilitou conhecer e a utilizar esse sistema de escrita e ainda de saber da necessidade de utilizar ferramentas e de práticas para a promoção da inclusão de alunos cegos com relação à escrita e à leitura. Aprendemos também que o aluno deve desenvolver as suas atividades de sala de aula junto com os demais alunos da turma.

O texto em destaque nos remete novamente a ideia de instrumentalização, no entanto, agora posta como formação inicial básica. Também é pontuado pela docente a necessidade de

propor/oportunizar atividades entre os estudantes com necessidades especiais e os outros estudantes sem tais necessidades.

É sabido que ao proporcionar o contato e o convívio entre estudantes, com e sem deficiência, estamos oportunizando a criação de laços e de estreitamento de relações interpessoais entre todos os estudantes e, ainda, oportunizando a aceitação das diferenças pelo convívio entre as diferentes subjetividades.

Quanto a isso, Costa (2005, p. 77), nos afirma que:

A ênfase nos aspectos clínicos e/ou patológicos das prováveis necessidades especiais ou deficiências sempre justificou a retirada da escola regular das crianças e adolescentes considerados especiais ou deficientes, reforçando as chamadas classes especiais e instituições especializadas, essas sim, legítimos espaços de segregação e de negação da liberdade humana, uma vez que reforçam a concepção da diferença – no caso, a deficiência – como desigualdade, incompatível com a escola regular e a sociedade burguesa de cultura homogênea dominadora.

Na perspectiva do pensamento da autora é incompatível a ideia de uma escola inclusiva com a efetivação de separação e de segregação de estudantes com necessidades especiais, reafirmando a necessidade de proporcionar o convívio entre todos os estudantes com vistas à inclusão escolar, social e humana.

Diante do exposto nesse item que tratou das diretrizes políticas e ações formativas em prol da inclusão de estudantes com necessidades especiais no *Campus* São João Evangelista, com base na fala das professoras e das observações e registros no diário de campo, podemos concluir que o caminho a ser percorrido ainda é longo e que o *Campus* tem muito a construir com vistas a se tornar uma escola de fato inclusiva.

Percebemos que algumas ações foram implantadas na escola para atender à necessidade emergencial, mas ao mesmo tempo não percebemos uma sensibilização de todos os profissionais quanto à diversidade apresentada pelos estudantes do *Campus*.

3.3- Protagonismo docente: experiências e intervenções pedagógicas

Com o objetivo de entender e de analisar as experiências e intervenções pedagógicas que ocorrem no cotidiano da escola e que podem ser categorizadas como protagonismo docente, nos preocupamos em conhecer um pouco sobre a organização da escola *para e na* inclusão dos seus estudantes com necessidades especiais. Nesse sentido, as questões que nos mobilizaram foram: Considerando as necessárias ações/adaptações/adequações pedagógicas e educacionais para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes com

necessidades especiais, que tipos/com quais estratégias didático/pedagógicas a professora utiliza/recorre na mediação dos saberes/fazer de sua disciplina?

A Professora Carla respondeu se referindo aos desafios do atendimento pedagógico do estudante cego:

“Bom, no trabalho com esse aluno, tivemos vários desafios. O primeiro foi em uma disciplina da área de exatas, que é bioquímica. Então, nessa disciplina, que foi meu primeiro contato com esse aluno, nós buscávamos muitos recursos, mais táteis. Eu trabalhava muito com ele com objeto, massinhas e isopor. Assim tínhamos que construir as estruturas químicas de determinadas substâncias e ele poderia pegar. Aquilo para ele era ótimo porque pegava e identificava o que era o oxigênio, o que era hidrogênio, onde era o carbono e onde não era. Através desses recursos mais táteis ele conseguia ‘visualizar’ melhor as estruturas químicas. Outra coisa que também utilizei foi uma cola que ficava em alto relevo. Isso também foi muito bom para ele porque, às vezes, na disciplina tinha que mostrar muitas estruturas químicas e como ele não consegue ver, não podia deixá-lo aquém desse conhecimento. Então, coloquei esse alto relevo e ele conseguia sentir, conseguia identificar também as estruturas”.

A professora evidencia o desafio que é posto para os professores diante do processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais e expõe sua preocupação e o seu empenho em constituir/elaborar práticas pedagógicas para atender à necessidade de aprendizagem que o estudante apresenta, resultante do seu processo de mobilização de seus saberes e fazeres docentes diante do desafio da inclusão escolar.

Ou seja, esta observação revela que a professora protagonizou no sentido de constituir práticas, que antes lhe eram desconhecidas/estranhas no âmbito de sua formação, mas que de forma autônoma e emancipada foi capaz de identificar as demandas educacionais e pedagógicas de seu aluno e de mobilizar e (re) significar seus saberes e fazeres de forma a adequar as estratégias de ensino capazes de atender as demandas de aprendizagem do estudante cego, o que revelador também de sua sensibilidade para o acolhimento da diversidade humana.

A professora Andréia, diante do mesmo questionamento, se refere aos desafios que enfrenta na sala de aula com o estudante cego:

“Sempre que possível nós trabalhamos com a parte tátil para possibilitá-lo pegar os objetos referenciados na aula. Às vezes, em que essa possibilidade não foi possível, trabalhei com descrições detalhadas especificando a imagem que queremos que ele compreenda. Em outros momentos temos que levá-lo a identificar um ambiente de uma distribuição, de uma preparação ou de um setor e para isso temos que utilizar dessa explicação detalhada. Eu me preocupo sempre em saber se ele está entendendo ou não, pois o que eu quero é que ele compreenda o que estou explicando”.

Observamos a preocupação na proposição de estratégias didático-pedagógicas diferenciadas e não comuns às práticas docentes da professora, com o objetivo de criar as condições necessárias ao aprendizado do estudante cego. Percebe-se também, com base na análise da fala da professora, a presença de consciência crítica da realidade existente em sua sala de aula, uma vez que utiliza da experimentação de estratégias, por considerar que não existe um único método.

Quanto à experimentação na sala de aula, Ainscow (2002, p. 17) nos afirma:

A chave desta estratégia que consideramos útil consiste no apoio à experimentação na sala de aula através de formas que encoraje, a reflexão sobre as actividades. A chave desta estratégia situa-se na área do trabalho em equipe. Encorajamos, especificamente, os professores a formarem equipas e/ou partenariados em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática.

O autor evidencia a necessidade de um trabalho em equipe e a experimentação como pressupostos importantes para o desenvolvimento de ações docentes que atendam às diferentes demandas de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais. Ao cotejar o pensamento do autor com a narrativa da professora, podemos afirmar que a sua atuação considera que apropriação/conscientização da realidade possibilita a intervenção com vistas a transformá-la, mesmo diante de todos os limites presentes em sua formação.

Com o objetivo de investigar a existência de outras experiências que possam contribuir com o processo inclusivo na escola, perguntamos às professoras se elas tiveram alguma experiência extraescola (familiar, amigos, outras instituições) com pessoas com necessidades especiais. A professora Carla respondeu:

“Pessoalmente eu nunca tive, mas profissionalmente já realizei um trabalho de suporte nutricional¹⁴ numa APAE e lá contavam com alunos que apresentavam várias deficiências, menos a visual, como o nosso aluno Thiago. Diante dessa experiência, pude perceber que os alunos com deficiência são carentes e que em muitas vezes querem chamar a atenção das pessoas”.

Percebe-se que a professora teve outras experiências profissionais anteriores à sua atuação docente com o estudante Thiago. Se analisarmos essa revelação como contraponto à sua atuação, e as práticas que emprega na sala de aula com o estudante cego, percebemos que é um fator importante, pois nos revela sua sensibilidade com relação à diversidade, embora

¹⁴ A professora tem curso de graduação em Nutrição, por isso ela menciona sua atuação como suporte nutricional.

sua narrativa ao ser analisado de forma crítica identifique alguns “mitos” sobre a deficiência, como “são carentes” e gostar de “chamar a atenção”.

Nesse contexto, surge como justificativa a esse movimento frente ao desafio da inclusão de estudantes com necessidades especiais, o que pude compreender com base no pensamento de Adorno (1995, p. 129), assim:

A educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido.

O autor afirma a necessidade de não permitir que o medo seja capaz de imobilizar os professores frente aos desafios educacionais, aqui cotejados ao processo de inclusão escolar, sob pena de ficarem aprisionados a modelos estabelecidos. Ou seja, uma educação para a emancipação e autonomia é uma educação para a experiência, o que significa que viver experiências significa uma educação emancipatória, daí a importância de não se deixar aprisionar pelo medo.

A sensibilização manifestada pela professora é resultante de um movimento com significado de autonomia e de resistência a modelos preestabelecidos. Essa autonomia deverá estar presente no processo escolar inclusivo.

Adorno (1995, p. 141) ao relacionar a heteronomia aos modelos ideais, destaca que:

Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. Encontram-se em contradição com a idéia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade.

O autor discute sobre a questão da auto-inculpável menoridade como um impeditivo para a autonomia e emancipação do homem. Ao aproximar essa questão do nosso contexto de análise, nos permite debater acerca da necessidade de os professores se libertarem de sua auto-inculpável menoridade, tornando profissionais autônomos e emancipados com vistas ao atendimento às demandas dos estudantes com necessidades especiais.

Sobre a existência de alguma experiência extraescola (familiar, amigos, outras instituições) com pessoas com necessidades especiais, a Professora Andréia respondeu:

“Eu tive uma vivência, durante a minha adolescência na APAE em função de a minha mãe que realizava um trabalho voluntário junto àquela instituição e eu, ainda

cursando minha graduação em nutrição na Universidade Federal de Viçosa-MG, sempre que era possível estar em São João me envolvia de forma colaborativa àquela instituição, na organização de festivais, danças, etc. Essa experiência me proporcionou uma convivência com várias deficiências ali presentes e pude, ainda, perceber a necessidade de receber um preparo para lidar com as várias situações adversas que são postas quando se destina a trabalhar com as pessoas que apresentam deficiência”.

Percebe-se nas experiências da professora o entendimento da necessidade de preparo para entender/atuar com as várias deficiências, o que pode ser cotejado ao ao processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais. Ou seja, embora a professora sinalize um certo convívio com pessoas com deficiências, se posiciona como incapaz de lidar com as diferenças advindas delas, ou seja, não se reconhece como produtora de conhecimento com base em sua própria experiência.

Sobre esse preparo para atuar com as diferenças, tratado nesse estudo, entendemos que o professor deve ser comprometido com a educação emancipadora, tendo a consciência de seu papel e em se configurar em um modelo que não se fixa e que aponta como exemplo autônomo, como destacado por Adorno (1995, p. 178):

Esta simultaneidade é tão difícil porque nas formas de relacionamento atuais corre-se o risco de um comportamento autoritário do professor estimulando os alunos a se afastar dele. O resultado será uma emancipação ilusória de estudantes que acabará em superstição e na dependência de todo um conjunto de manipulações.

Adorno propõe refletir sobre o encontro do professor com o estudante como possibilidade de trocas e por meio desse encontro será construída a autonomia do estudante. Cotejando o pensamento de Adorno com o nosso contexto de análise, podemos afirmar a necessidade de o professor promover o convívio e a troca de experiências com o seu estudante com necessidades especiais, com vistas a construir juntos, possibilidades de construção do conhecimento.

Ao perguntar se suas experiências profissionais de atuação com estudantes com necessidades especiais no curso de Nutrição e Dietética têm contribuído para a sua prática docente? A professora Carla respondeu:

[...] isso vem contribuindo muito com a minha prática de sala de aula, pois percebemos que não temos que visualizar somente a parte técnica, pois temos que trazer a prática para a sala de aula, para os alunos visualizarem melhor o que estou ensinando. Essa necessidade de trazer mais a prática para a sala de aula nos abrem mais um horizonte de criatividade do professor para as suas práticas e isso representa um ganho para o restante da turma.

Está objetivado na fala da docente que a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais estimulam/desafiam o desenvolvimento da criatividade do professor, trazendo contribuições aos processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Essa possibilidade de desenvolver a criatividade e de promover diferentes estratégias de escolarização para o atendimento das demandas diferentes da sociedade é próprio de pessoas emancipadas. Sobre a possibilidade de emancipação dos indivíduos, Adorno (1995, p. 143), afirma que:

[...] a ideia de emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. As perguntas que o senhor apresentou pertencem em sua totalidade a uma prática que pretende gerar emancipação.

O autor propõe uma possibilidade de formação para a contradição e a resistência por meio da crítica reflexiva, com vistas à construção da autonomia. Relacionando criticamente essa afirmação a fala da professora, destacamos que esse deve ser o movimento que a escola deve empregar no sentido de constituir diferentes práticas e estratégias para o acolhimento da diversidade dos estudantes com necessidades especiais.

Dando continuidade à sua resposta à mesma pergunta anterior, a Professora Carla ainda acrescentou:

“[...] penso que é um ganho para toda a turma, pois às vezes eu preciso aprofundar mais a explicação do conteúdo para torná-lo mais tangível, tentando demonstrá-lo por meio de uma prática, de forma mais vagarosa. Diante disso, considero que toda a turma aprende mais. Vivenciar essa possibilidade está sendo um marco na minha experiência profissional. Mudou muito [...]”.

Percebe-se a preocupação com a inclusão do estudante cego na fala da professora, ao explicitar a necessidade de explicar o conteúdo de sua disciplina de forma mais profunda em função da necessidade de aprendizagem demandada pelas condições da ausência de visão do aluno, o que contribui para sua turma oportunizando aos demais estudantes outras formas de compreensão dos saberes socializados na aula. Podemos afirmar que essa atitude da professora é significada por Adorno (1995) como prática docente emancipatória, quando diversifica a sua prática com vistas ao atendimento às diferenças humanas presentes na turma. Conclusivamente, essa atitude da professora é reflexo de sua sensibilidade, da reflexão sobre seus saberes e fazeres e, ainda, de sua autonomia, ao realizar práticas diferenciadas, contribuindo para o aprendizado e para a inclusão de todos os estudantes presentes.

Na perspectiva da inclusão escolar, Damasceno (2006, p.34) nos afirma que:

Esse movimento é valioso uma vez que essa ressignificação aponta para a possibilidade de modificarmos outras instâncias sociais que também apresentam a mesma lógica da exclusão, como por exemplo, a formação para e pelo trabalho.

O autor reafirma a importância do momento em que a educação passa e do resultado na prática do dia-a-dia da sala de aula, apontando para a democratização da sociedade como um dos resultados positivos da inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Solicitamos também que a Professora Andréia narrasse suas experiências profissionais de atuação com estudantes com necessidades especiais no curso de Nutrição e Dietética e como essas experiências têm contribuído para a sua prática docente, no que nos respondeu:

“[...] isso nos motiva a ser criativos para diversificar as aulas ministradas. A atuação com o Thiago nos faz ver que precisamos, para todos os nossos alunos, sermos criativos e diversificar o trabalho em sala de aula, tanto na teoria como na prática. Penso também que quanto mais diversificamos as nossas práticas diárias, mais rico será o aprendizado do aluno [...]”.

Observamos a constituição de momentos criativos de aprendizagem, considerando as diferenças apresentadas pelos estudantes, se criam estratégias de ensino-aprendizagem para todos, estudantes com e sem deficiência. Podemos afirmar que essa manifestação da professora é reflexo de um sentimento despertado diante da diversidade configurada em sua sala de aula. Vale ressaltar que essa diversidade, própria da natureza humana, configura um dos grandes desafios para os professores na contemporaneidade: romper com modelos pedagógicos e educacionais que homogeneizam os estudantes, alienando seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Quanto à necessidade de o professor desenvolver suas práticas com vistas à inclusão de seus estudantes, Damasceno nos dá a sua contribuição:

[...] na sociedade da homogeneização viver experiências significa fugir ao padrão dominante, a possibilidade de vivê-las aponta para a superação de uma escolarização baseada em modelos aprisionadores. Viver e trocar experiências significa muito além do simples convívio. Viver experiências possibilita descortinar um mundo cheio de novos sentidos, de novas ideias. (2006, p.175)

Na perspectiva, apontada pelo autor, nos é revelado um caminho pautado na troca de experiências de modo a descortinar um mundo com mais significados e que poderá

oportunizar a superação de uma educação que segrega e que exclui os estudantes com necessidades especiais.

Dando continuidade à sua resposta, diante do questionamento anterior, a professora Andréia acrescentou:

“Ter o Thiago como aluno nos faz ter a certeza de que precisamos ser mais criativos e oferecer uma diversidade de práticas em sala de aula, visando um melhor aprendizado de todos os nossos alunos. Percebo que, tanto nas atividades práticas quanto nas teóricas, precisamos utilizar atividades mais diversificadas objetivando um aprendizado com mais qualidade para todos os alunos”.

Percebemos uma preocupação da professora em diversificar a sua prática, objetivando uma ambiência pedagógica para todos os seus estudantes. A postura da professora está em consonância com o pensamento de Adorno (1995) ao propor que a educação deve ter como objetivo a superação da ideologia dominante, neste debate a segregação, o que reivindica posturas docentes emancipatórias.

Na perspectiva de apontar os objetivos que a educação deve ter, Adorno (1995, ps. 140-141) nos afirma que:

[...] hoje em dia a educação já não pode ser uma educação voltada a determinados modelos ideais. Aqui anunciar-se-ia uma inflexão decisiva na pedagogia moderna. Eu diria que atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. Pois se não fosse por outro motivo, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico.

O autor nos revela a necessidade da educação ser na direção de tornar os indivíduos autônomos e emancipados por meio da reflexão crítica. O posicionamento do autor, cotejando com o nosso objeto de análise, nos possibilita afirmar que o professor deve desenvolver a sua prática com vistas a apontar possibilidades que possam ir além da adaptação plena ao *status quo* escolar e social.

Percebemos, por meio das entrevistas e das observações realizadas durante a pesquisa, a presença de experiências pedagógicas que fazem parte do cotidiano da escola que são consideradas pelos professores como consentâneas ao processo inclusivo da escola. Diante disso, penso que se confirma a possibilidade da promoção de espaços de formação, seja em cursos de aperfeiçoamento, seminários, palestras, entre outros, com vistas ao

desenvolvimento/aprimoramento da postura crítico-reflexiva exigida no atendimento à diversidade dos estudantes na escola.

Com relação a essa formação, Damasceno (2006, p. 60) nos afirma que:

Para tal, faz-se necessário uma formação para além da apropriação de técnicas e recursos pedagógicos para o atendimento das necessidades especiais dos estudantes, considerando que, a educação, segundo Adorno, como já relatado (1995, p. 141) “não a (...) chamada modelagem de pessoas (...) mas também não a mera transmissão de conhecimentos (...) mas a produção de uma consciência verdadeira”.

Considerando o exposto pelo autor, penso que o protagonismo docente está num estágio inicial, no *locus* de nossa pesquisa, no que se refere à proposta de uma educação democrática, portanto inclusiva.

3.4- Educação profissional e inclusão de estudantes com necessidades especiais: desafios docentes e institucionais

Entendendo que são vários os desafios postos no cotidiano da escola diante do seu processo de organização com vistas à inclusão escolar dos estudantes com necessidades especiais, perguntamos se as professoras se sentem seguras para trabalharem em sala de aula com o estudante que é cego, no que a professora Carla respondeu:

“[...] No início das atividades em sala de aula com o Thiago ele sempre me testava com vários questionamentos durante as aulas. Às vezes percebia que ele queria mesmo era ter a certeza de que eu estava notando a presença dele na sala. Daí, nós fomos aprendendo juntos e hoje penso que construímos uma relação de confiança: ele tem confiança em mim como professora e eu tenho a certeza de que ele está aprendendo a matéria que explico em sala de aula”.

É demonstrada uma relação de confiança entre a professora e o estudante com necessidade especial com vistas a contribuir para o êxito do processo inclusivo deste estudante. O cenário exposto nos revela o protagonismo de uma profissional autônoma, portanto capaz de elaborar as suas próprias práticas com base em suas reflexões.

Nesse sentido, Costa (2007, p.42) nos reafirma que “a educação de estudantes com necessidades especiais deve ser desenvolvida pelo professor no cotidiano escolar em parceria com esses mesmos estudantes”. Para tanto, penso que seja necessário viabilizar/efetivar a formação de professores com vistas à organização da escola inclusiva.

Vale destacar que essa formação de que trata a autora, como necessária para a organização da escola inclusiva, é aquela que se volta para a construção da emancipação e da

autonomia dos professores. Ao cotejar o pensamento da autora com a fala da professora, podemos afirmar que estamos diante de um trabalho com autonomia que propicia a elaboração de práticas baseadas em reflexões críticas e necessárias ao processo inclusivo dos estudantes com necessidades especiais.

Considerando o mesmo questionamento anterior, a professora Andréia respondeu: “Hoje em dia sim, porque esse aluno nos passa uma tranquilidade muito grande, mesmo que não consigamos entender o seu universo”.

Percebemos uma demonstração de postura reflexiva, significada por Adorno (1995, p.169) como autorreflexão crítica, elemento considerado essencial no movimento pela emancipação das pessoas.

Nessa perspectiva, percebe-se nitidamente a construção de práticas possíveis na direção da concepção Adorniana quando há a afirmação da necessidade de resgatar uma dimensão maior que não seja primada pela reprodução, mas de uma atuação como mediadora da aprendizagem autônoma para todos, estudantes e professores.

Sobre atitudes preconceituosas que precisam ser superadas Crochík (1997, p. 15), nos esclarece que “[...] é preciso dizer que a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois, quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito”. A fala do autor, ao cotejar com a análise da fala da professora acima, nos revela que a professora reconhece a deficiência do estudante como parte da natureza humana e isso não interfere na sua relação com ele e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Objetivando conhecer a percepção sobre as ações de inclusão da escola, perguntamos: Qual a sua percepção sobre a política de inclusão do *Campus*? A professora Carla respondeu:

“[...] as portas do *Campus* São João se abriram para a inclusão. Eu acredito que construímos essa política juntos, nos capacitando e nos informando a respeito da inclusão. Penso que iniciamos um caminho e que temos que nos preparar mais e nos capacitar para receber outros alunos com deficiências”.

Percebemos a necessidade de formação em serviço, compreendida como a “preparação” na narrativa da docente, como um pressuposto importante para acolher estudantes com necessidades especiais. Quanto a essa “preparação” do professor para a inclusão, podemos inferir que a experiência de convívio com os estudantes com necessidades especiais constitui um importante fator para a inclusão devido à experiência possível criada pela ambiência enriquecida pelas diferenças dos estudantes.

Diante disso, é reforçada a ideia de que esperar que a escola e seus profissionais se “preparem” para depois promover a inclusão dos estudantes com necessidades especiais pode significar a promoção/afirmação da segregação. Penso que essa afirmação da professora é equivocada, por entender que se queremos uma escola plural e inclusiva, essa ação deve ser iniciada concomitantemente à chegada dos estudantes com necessidades especiais, possibilitando acolher toda a diversidade existente.

Para tanto, se torna imprescindível, segundo Adorno, a reflexão crítica com vistas à formação dos professores para a autonomia, de forma que sejam capazes de refletirem sobre a sua prática como pressuposto importante para a organização da escola com vistas ao acolhimento da diversidade dos estudantes com necessidades especiais. Aproximando esse pensamento do autor com a fala da professora, podemos afirmar que estamos diante de uma situação que gera a segregação, embora a professora não tenha consciência desta realidade.

Diante do mesmo questionamento, a professora Andréia respondeu:

[...] de certa forma nós precisamos ter um amparo da escola em que trabalhamos para não ficar parados no tempo. Precisamos evoluir, nos capacitando para estarmos preparados para atender aos estudantes com necessidades especiais”.

Percebe-se que há um entendimento de que a efetividade da inclusão escolar depende de um “amparo” da escola. O termo “amparo” utilizado pela professora pode nos remeter a várias compreensões. Entendemos que o uso do termo pela professora se refere ao compartilhamento de responsabilidades, uma vez que as estruturas para o trabalho docente (formação docente, estruturas de acessibilidade de pequeno e grande porte, recursos didático-pedagógicos, entre outros) precisam existir para potencializar os saberes e fazeres dos professores em prol do processo inclusivo.

O posicionamento da professora nos remete ao pensamento de Damasceno (2006, p.174) que nos afirma que:

[...] é o professor o agente transformador dessa realidade. Ele pode aprender a mediar e gerir situações de conflito e principalmente, ter iniciativa (autonomia) para buscar apoio quando não conseguir dar conta de solucionar as questões que se apresentem em seu cotidiano pedagógico de sala de aula inclusiva.

O autor reafirma a função transformadora que está posta aos professores e a necessidade de terem um posicionamento autônomo para superar as situações que serão postas no cotidiano da escola, sem prescindir da existência das Políticas públicas de educação

inclusiva, tampouco da implementação de políticas institucionais consentâneas ao movimento de democratização da escola.

Entendendo ser importante analisar as ações do cotidiano escolar dos professores sobre a organização *para e na* escola inclusiva, perguntamos sobre a percepção das professoras sobre a atuação nas classes regulares com estudantes com necessidades especiais relacionadas à política de inclusão do *Campus* São João Evangelista. A professora Carla respondeu:

“Com o estudante Thiago sempre utilizo das ferramentas disponíveis no *Campus*, como por exemplo, quando precisamos utilizar os recursos da informática para as aulas, utilizo o leitor de tela e um teclado adaptado ao sistema de escrita braile adquirido para o uso dele. Esse aluno ainda realiza todos os seus trabalhos e exercícios, da minha disciplina, no sistema de escrita Braile, em que leio e corrijo normalmente”.

Estamos diante de uma responsabilização da professora pelo processo de construção de uma escola inclusiva. Esta manifestação da professora é um importante elemento de análise deste estudo, pois revela as ações do cotidiano escolar com vistas à superação dos desafios postos na/para a escola inclusiva.

Nesse sentido, destacamos o pensamento de Costa (2005, p. 81), ao afirmar que:

[...] educar alunos com deficiência é tarefa a ser desenvolvida pelo professor no cotidiano escolar em parceria com esses mesmos alunos. E mais, cabe ao professor, também, no espaço de aprendizagem estabelecido com seus alunos viabilizar (por que não?) o fim da educação especial, significando isso a possibilidade de acesso inicial dos alunos com deficiência no ensino regular e sua permanência nele, na perspectiva da educação democrática e inclusiva, considerando sobretudo, o que afirma Crochík (1997), quanto a essa questão “(...) a nossa cultura, por diversos mecanismos, dentre os quais a distinção entre classes normais e especiais, pode favorecer o preconceito”. Para isso, faz-se necessário pensar o ressignificado da educação dos deficientes, que pressupõe por parte dos educadores uma postura crítica em relação ao seu papel social e à própria educação especial, considerando a educação como movimento, como ação política e reflexão.

O pensamento da autora reúne argumentações defendidas neste estudo como questão central para a organização e estruturação do processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais é a formação dos professores. Lembramos que essa formação deve ir para além da formação técnica-pedagógica, na direção de construção da autonomia do professor, de forma a torná-lo corresponsável pelo processo com vistas à superação dos desafios postos *para e na* organização de escolas inclusivas. Ao relacionar o pensamento da autora com a manifestação da professora acima mencionada, percebe que existe um trabalho

em parceria com o estudante e há uma preocupação da professora com o aprendizado do estudante que apresenta necessidade especial.

Diante do mesmo questionamento, a professora Andréia respondeu:

“Eu fiz curso de capacitação antes de atuar com o aluno Thiago e isso foi indispensável para a minha atuação, pois recebi um preparo para lidar com ele, objetivando o seu aprendizado. Penso que se a escola não tivesse oferecido essa capacitação para nós professores, a nossa atuação seria bastante deficitária. Essas ações e políticas de inclusão são necessárias, pois envolvem todos os profissionais. E se o profissional tivesse que procurar por si só, poderia haver até um desencontro de informações que interferiria na formação desse aluno. Considero importante mencionar que nós temos outros colegas que já tiveram outras experiências profissionais de inclusão escolar e que sempre colaboram conosco na indicação de estratégias e de práticas de sala de aula. Outro fato que considero importante é a relação existente com o aluno Thiago, em que sempre conversamos e perguntamos a ele sobre o seu aprendizado e ainda discutimos juntos sobre possibilidades de práticas com o objetivo melhorar seu aprendizado”.

Estamos diante de uma tomada de responsabilidade pelo processo inclusivo e de sensibilização quanto ao atendimento e acolhimento de estudantes com necessidades especiais. Percebe-se também a existência de um trabalho conjunto e em colaboração com outros profissionais da escola e com o próprio estudante com necessidade especial, se apoiando em experiências de quem vivenciou outras situações de inclusão. Pensamos que esse exercício de apoio e de trabalho colaborativo potencializa a criação de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, incluindo o estudante com necessidade especial, além de estimular o aperfeiçoamento da prática docente e (re) elaboração de seus saberes e fazeres.

Sobre essa questão Ainscow (2002, p. 21) nos afirma que:

Assim, embora a reflexão seja uma condição necessária para a formação profissional, não é suficiente. Tem de ser acrescida por confrontações com pontos de vista alternativos. Daí a necessidade de se criarem oportunidades para realizar experiências de demonstração de formas diferentes de trabalhar em colaboração com os colegas.

O autor nos esclarece sobre a necessidade de não limitar a questão em torno do indivíduo, reforçando a necessidade de debater suas experiências com outros profissionais para a organização da educação inclusiva.

Na perspectiva do desenvolvimento da sensibilidade do professor quanto ao processo inclusivo, Damasceno (2006, p.29) nos afirma que:

[...] somos capazes de criar condições em espaços de formação que estimulem o desenvolvimento da sensibilidade nos professores. Nesse sentido, os indivíduos sensíveis estariam mais abertos ao acolhimento da diversidade humana.

Damasceno evidencia a importância de criar condições, nos espaços de formações, para desenvolvimento da sensibilidade dos professores para o acolhimento da diversidade humana presente nos estudantes com necessidades especiais.

Sabemos que a educação, na perspectiva da inclusão escolar, é um dos grandes desafios que as escolas vêm enfrentando na contemporaneidade. Nesse sentido, além da escola ter que se organizar arquitetonicamente e administrativamente, deverá também se organizar pedagogicamente com vistas a atender toda a diversidade presente nos estudantes com necessidades especiais.

Dentre os enfrentamentos que o professor deverá superar com vistas à inclusão de seus estudantes, está a necessidade de ele desenvolver um senso crítico para enfrentar o desafio de ensinar *na e para* a diversidade de seus estudantes. São várias as ações que os professores deverão desenvolver visando atender às demandas de aprendizagem dos seus estudantes, dentre elas podemos apontar a realização de trabalhos em equipe e utilização da experimentação. Outro fator primordial nessa empreitada de incluir os estudantes com necessidades especiais é a necessidade dos professores serem apoiados a entenderem, enfrentarem e a superarem os limites pedagógicos postos à inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Diante do exposto, podemos concluir que, dentre os vários enfrentamentos postos à inclusão dos estudantes com necessidades, o cerne da questão, que também é o foco deste estudo, está na formação de professores para atuar nesse contexto, que não deverá apenas ser em torno de métodos e técnicas. A formação deverá ser objetivada em desenvolver uma postura autônoma e investigativa para o enfrentamento e superação dos vários desafios que serão postos no cotidiano da escola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adorno (1995) nos afirma a necessidade de pensarmos sobre o modelo de educação que queremos e o que temos sob a perspectiva de resistirmos aos modelos preestabelecidos, que são definidos como modelos ideais, nos imputando a alienação e a homogeneização.

Nessa perspectiva, este estudo se afirma como instância de resistência, por entendermos a necessidade de reconhecer e de superar essa concepção de educação que reproduz a alienação e por negar a diversidade humana. Pensamos, também, que esse estudo se apresenta consentaneamente ao pensamento de Damasceno (2010) quando afirma que “é necessário direcionar nossa energia para a promoção da educação para a autonomia e emancipação”.

Assim, neste estudo investigamos as práticas e o cotidiano dos professores de uma escola pública federal, objetivando caracterizar o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais na referida instituição.

Tendo como fundamentação teórica o pensamento de Adorno e Becker, pensadores da Teoria Crítica, e as contribuições de Costa, Crochik, Damasceno, Ainscow e Skliar, analisamos acerca das categorias como educação para a democratização, educação para emancipação, educação para sensibilização, entre outras.

Neste trabalho, investigamos o processo de inclusão dos estudantes com necessidades especiais do *Campus* São João Evangelista do IFMG, tendo como objeto de estudo as práticas docentes e o cotidiano vivido no *locus* da pesquisa.

Penso que este trabalho, desenvolvido no âmbito de um dos Institutos Federais (IFs) brasileiros, que oferece educação pública e que possui características peculiares, oferece elementos que contribuem para a reflexão dos outros IFs e de outras escolas sobre o atendimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes com necessidades especiais, seja os que estejam se escolarizando ou que venham a se escolarizar nestes estabelecimentos de ensino.

Consideramos, sobretudo, que esse trabalho apresenta uma especificidade, por analisar as práticas e o cotidiano vivido pelos docentes de um curso Técnico Integrado, cujo curso tem em seu projeto pedagógico organizado com conteúdos teóricos aliados às práticas em laboratórios e em outros ambientes, se configurando num dos desafios de trabalhar/atuar na perspectiva da inclusão escolar dos seus estudantes com necessidades especiais.

Cabe destacar que resultados de estudos (COSTA, 2005, 2007, 2009; DAMASCENO, 2006, 2010; GLAT, 2000) vêm apontando a necessidade de se pensar a formação dos

professores como condição essencial para a promoção da inclusão de estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino. Mas, são ainda incipientes no Brasil os estudos que debatem a inclusão de estudantes com necessidades especiais com base nas experiências dos professores que atuam em escolas que possuem cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

A educação inclusiva precisa ser pensada e problematizada como uma concepção de educação que supere a dicotomia educação especial *versus* educação regular, pois, conforme enfatizado por Costa (2005), a educação especial traz em si a concepção de segregação.

Diante disso, este estudo se justifica por entendermos que vivemos um momento cultural favorável à inclusão das minorias historicamente excluídas, possibilitando a compreensão de que as diferenças sejam reconhecidas como características humanas e não como marcas para hierarquização entre indivíduos. Nesse sentido, reafirmamos a pertinência da escolha do objeto de estudo relacionado às práticas docentes e ao cotidiano escolar, compreendendo a relevância do papel do professor no atual processo de democratização da escola.

Nessa perspectiva, considerando os objetivos e questões propostas neste estudo, seguem itemizadamente as considerações finais:

Levando em conta a existência de estudantes com necessidades especiais no *Campus* São João Evangelista do IFMG, é possível afirmar que:

1. O *Campus* São João Evangelista do Instituto Federal Minas Gerais, a partir do ano de 2010 vem identificando os seus estudantes com necessidades especiais, por meio de um questionário que é preenchido pelo estudante ou pelo responsável, no ato da matrícula. Esse levantamento é realizado junto à Coordenação Geral de Atendimento ao Educando do *Campus*. Por falta de dados do período anterior, a nossa pesquisa considerou somente números referentes a estudantes com necessidades especiais na instituição pesquisada a partir do início do ano de 2010. Diante do preenchimento deste questionário, os próprios estudantes se autodesignam como estudantes com necessidades especiais ou os seus pais e/ou responsáveis os caracterizam como tais. Cabe destacar que este processo de auto identificação é equivocado, uma vez que o estudante para ser considerado público-alvo da modalidade de ensino educação especial precisa de um diagnóstico médico, elaborado por equipe multiprofissional de saúde.

2. De acordo com o levantamento realizado pela Coordenação Geral de Atendimento ao Educando e pela Coordenação de Registros Escolares da instituição, no ano de 2010 ingressaram no *Campus* São João Evangelista um total de 921 estudantes, dos quais 18 eram estudantes com necessidades especiais. No ano de 2011, de acordo com o mesmo levantamento anterior, ingressaram no referido *Campus* um total de 942 estudantes, dos quais 16 são estudantes com necessidades especiais. Dentre este número de estudantes pontuados anteriormente, no ano de 2010, ingressaram 229 no Ensino Superior e 692 no Ensino Integrados/Concomitante e Subsequente. Dentre estes que afirmaram possuir alguma deficiência, 16 eram estudantes do Ensino Integrado/Concomitante/Subsequente e 2 eram estudantes do Ensino Superior. No ano de 2011 ingressaram 299 estudantes no Ensino Superior e 643 estudantes no Ensino Integrado/Concomitante/Subsequente. Sendo que 16 destes estudantes que apresentam deficiências eram estudantes do Ensino Integrado/Concomitante/Subsequente, sem entrada de estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior. Conforme pontuamos anteriormente, esses dados merecem destaque e levantam questões instigantes para pesquisas futuras, pois observamos uma diferença quantitativa no acesso dos estudantes com necessidades especiais matriculados na escola, por nível de escolarização, demonstrando uma diminuição no acesso destes estudantes ao Ensino Superior.

Sobre os aspectos educacionais e pedagógicos que permitem afirmar que o *Campus* São João Evangelista do IFMG promove a inclusão de estudantes com necessidades especiais, podemos afirmar que:

1. No PPI do *Campus* São João Evangelista do IFMG não há proposta de educação inclusiva e nem a indicação de diretrizes e/ou ações da gestão/organização escolar que explicita a escola como um espaço que reconhece e cria oportunidades para estudantes com necessidades especiais.
2. Em contrapartida, no *locus* da pesquisa, existe a presença de estudantes com necessidades especiais na escola, com destaque ao estudante cego do Curso de Nutrição e Dietética, onde realizamos este estudo, que demandam uma (re)organização da escola com vistas ao estabelecimento de diretrizes e de ações que promovam a inclusão escolar, social e humana de todos os seus estudantes.

3. Considerando que para que o estudante com necessidade especial seja incluído na escola regular, esta deve buscar compreender e entender as demandas educacionais e pedagógicas postas pela condição da deficiência e, diante disso, buscar atender a todas as necessidades de aprendizagem demandadas, verificou que, mesmo em caráter emergencial, houve um esforço sazonal da escola no processo. Como exemplo, verificamos que o setor pedagógico se preocupou em oferecer um curso sobre o escrito Braille aos professores, mas em caráter emergencial e de forma pontual, em função do tipo de deficiência apresentada pelo estudante presente no *Campus*. Outro fator que também verificamos foi uma pequena participação, da psicóloga da escola, no atendimento pedagógico ao estudante com necessidade especial e aos professores.

Sobre como se configuram/apresentam a acessibilidade físico-arquitetônica, didático-pedagógica, curricular e outras, no *Campus*, para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, verificamos que:

1. O *Campus* São João Evangelista não possui uma cultura institucional e escolar de acessibilidade, em seus diversos níveis.
2. Alguns fatores foram destacados na tentativa de justificar a carência da cultura institucional de acessibilidade, como o aspecto histórico dos prédios. Mas, os estudantes com necessidades especiais continuam sendo matriculados na referida escola e, em várias situações, a administração do *Campus* foi surpreendida por situações emergenciais quanto ao atendimento das demandas dos estudantes que apresentam necessidades especiais. A educação, na perspectiva inclusiva, deve vir acompanhada de mudanças estruturais e organizacionais em todo o sistema de ensino, com o envolvimento de todos os atores no processo, com o desenvolvimento da consciência sobre a importância de cada sujeito neste cenário de mudanças. Diante desse compromisso e envolvimento de todos, é questionável a existência de ações isoladas e emergenciais, que não configuram uma proposta de

escola inclusiva, considerando que ações isoladas e emergenciais só retardam a escola em seu processo de democratização.

3. Considerando que a escola deve se organizar no que diz respeito aos aspectos físico-arquitetônicos, pedagógicos e no fomento a formação de seus profissionais para enfrentar o desafio que está posto para a educação brasileira na contemporaneidade, o *Campus* São João Evangelista do IFMG ainda tem um longo caminho a percorrer, visto que a maioria dos prédios que constituem a estrutura física da escola se faz de construções antigas. Merece destaque, em se tratando de acessibilidade física arquitetônica, a inexistência de rampas de acesso a todas as salas de aulas, de banheiros adaptados e de pisos táteis para pessoas cegas e, ainda é identificada a existência de degraus no pátio de acesso às salas de aulas e à biblioteca. Nesse sentido, o *Campus* São João Evangelista não vem contribuindo para o acesso, a permanência e o sucesso de todos os seus estudantes. É preciso que as escolas pensem na sua reestruturação de forma a superar os obstáculos que dificultam/impedem a inclusão dos estudantes com necessidades especiais. Um dos pilares da promoção da inclusão de estudantes com necessidades especiais é a preparação da escola em relação à acessibilidade, em seus diversos níveis: física/arquitetônica, didático-pedagógica, curricular, entre outros.
4. Há reconhecimento da necessidade do uso de material didático-pedagógico acessível na escrita braile, pelas professoras e pelo estudante cego, no atendimento das suas demandas de aprendizagem. Esse uso, no entanto, se faz de forma isolada e pontual, por isso não significa que contribua de forma propositiva para a organização de uma cultura de inclusão dos estudantes com necessidades especiais na escola.
5. No currículo dos cursos que a escola oferece não foi identificada nenhuma referência quanto à flexibilização de disciplinas, de conteúdos e de avaliações, em atendimento à diversidade presente nos estudantes com necessidades especiais. A ausência dessa flexibilização curricular não possibilita ao professor desenvolver ações na direção da inclusão dos estudantes em sala de aula, objetivando atender às necessidades individuais de aprendizagem de todos os estudantes: tanto os que apresentam alguma necessidade especial como àqueles que não apresentam.

6. Sobre a preparação do sistema educacional para lidar com as diferentes demandas socioculturais presentes na escola, não foi identificado a presença de um planejamento e a implementação de propostas comprometidas com a diversificação e flexibilização curricular, respeitando a diversidade presente e propondo a concepção de avaliação na perspectiva dialógica, de forma a proporcionar o convívio entre as diferenças dos estudantes com necessidades especiais. A inclusão escolar vem exigindo que os sistemas de ensino sejam capazes de lidar com os vários desafios que estão postos no cotidiano escolar. O planejamento escolar, considerando seus desdobramentos em planejamentos de curso, de disciplinas, de áreas do conhecimento, entre outros, comprometido com a devida flexibilização que respeita a diversidade de todos os estudantes, é condição *sine qua non* para permitir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes na escola.

Sobre a percepção dos professores do Curso Técnico em Nutrição e Dietética no que diz respeito à sua formação (inicial e em serviço) e a contribuição desta formação para o atendimento da diversidade dos estudantes com necessidades especiais matriculados no *Campus São João Evangelista do IFMG*, podemos afirmar:

1. Em função das exigências do próprio cargo e dos níveis de ensino que a escola oferece, todas as professoras entrevistadas têm formação em nível de graduação na sua área de atuação. Vale destacar que nem todas as professoras possuem cursos de licenciatura, tendo o prazo de dois anos para realizar a complementação pedagógica, pois não vem sendo exigida para ingresso na profissão. Todas as professoras entrevistadas realizaram cursos de pós-graduação em nível de especialização e dentre as 7 (sete) professoras, 6 (seis) realizaram mestrado. Dentre as sete professoras, três participaram de encontros/seminários/palestras/cursos que tenham debatido o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais. A formação dos professores, tanto inicial como continuada, na perspectiva da inclusão dos estudantes com necessidades especiais é necessária. A ausência dessas formações dos professores para atuar na escola inclusiva só agigantam os obstáculos para a democratização da escola, uma vez que nestes espaços formativos questões centrais sobre a educação contemporânea poderiam ser debatidas,

promovendo a reflexão crítica sobre a escola que temos e a que queremos: O que entendemos por inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais? Para que incluir? Por que incluir?

2. As professoras têm a percepção de que necessitam de uma formação voltada para o atendimento à diversidade na escola, embora façam uma associação dessa formação com “preparação” para atuar ou com instrumentalização e/ou suporte necessários para atuarem com estudantes com necessidades especiais. De acordo com o que propõe a Teoria Crítica, essa percepção das professoras é resultante de um trabalho pedagógico que não é direcionado de forma a se tornarem capazes de perceberem, de elaborarem e de refletirem sobre as suas práticas.
3. Na perspectiva do pensamento de Damasceno (2006) que entende que a formação de professores para o atendimento da diversidade dos estudantes com deficiência não deverá ser apenas em torno de métodos e técnicas para dar conta das diversas condições pedagógicas não previstas no cotidiano da inclusão, identificamos que suas formações acadêmicas pouco contribuíram para a superação dos desafios postos pelo cotidiano escolar de escolas inclusivas e para o atendimento à diversidade dos estudantes do *Campus* São João Evangelista do IFMG. Os professores é que terão que desenvolver a postura investigativa para enfrentar e superar os vários desafios que são postos no cotidiano da escola inclusiva, sendo para isso necessário, como nos ensina Adorno (1995) “a educação para a emancipação”.

Sobre as ações que são desenvolvidas ou estão em desenvolvimento pelos docentes para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, foram identificadas:

1. As professoras realizaram um curso do Sistema de escrita Braille, no ano de 2010, oferecido àqueles professores que atuavam e/ou iriam atuar com o estudante cego e aos outros professores interessados em realizá-lo.
2. Considerando o pensamento de Ainscow (2002) que recomenda o trabalho em equipe e a experimentação para o atendimento às demandas de aprendizagem dos

estudantes com deficiência na escola inclusiva, foram identificadas ações no cotidiano escolar que revelam esse direcionamento, conforme o proposto. Nesse sentido, as professoras desenvolvem práticas pedagógicas diferenciadas e criativas objetivando oferecer um aprendizado mais rico tanto para o estudante com necessidade especial quanto para o restante da turma. Percebemos que as professoras foram capazes de elaborar suas concepções pedagógicas a partir de suas reflexões, tornando-se autoras de suas práticas. Cotejando essa postura das professoras com a Teoria Adorniana, podemos associá-la com a autorreflexão crítica proposta por Adorno (1995), considerada por ele, elemento essencial para a emancipação das pessoas.

3. Foram identificados momentos em que as professoras contam com o apoio do setor de psicologia e de outros colegas que têm outras experiências com a inclusão e buscam utilizar dessas experiências e práticas de forma inovadora, com vistas ao atendimento da diversidade presente em seu cotidiano escolar.

Sobre a contribuição das experiências profissionais dos docentes do curso para a organização de uma escola que promove a inclusão de estudantes com necessidades especiais, identificamos que:

1. Foram identificadas práticas docentes diversificadas, significadas por Adorno (1995) como resultantes do desenvolvimento de uma postura reflexiva que conduz à construção da autonomia das professoras com o propósito de atender à diversidade presentes no cotidiano de suas salas de aula. Considerando o nosso aporte teórico em Adorno e Becker, comentados por Costa (2005) e Damasceno (2006, 2010), a reflexão crítica realizada pelas docentes as permitiram perceber suas práticas como teoria, e por meio experimentação com vistas à construção de práticas emancipatórias, se sentiram capazes de enfrentar os vários desafios postos diante da inclusão dos estudantes com necessidades especiais.
2. A atuação das professoras foi no sentido de enfrentamento dos desafios postos à educação inclusiva, sem ficarem atreladas ao conservadorismo das suas formações acadêmicas, se revelando profissionais capazes de elaborar e de refletirem sobre as suas práticas. Se a formação dos professores ocorresse no sentido da oferta de

elementos para a constituição de indivíduos livres pensantes, ou seja, no sentido da emancipação das pessoas, como proposto por Adorno (1995), os professores superariam a reprodução de práticas no cotidiano escolar, passando a desenvolver as suas frente aos diversos contextos materializados em suas experiências. Ou seja, haveria a superação da frase mais reproduzida pelos professores na escola contemporânea em relação à inclusão de estudantes com necessidades especiais: “Não fui preparado para isto!”.

3. As experiências profissionais das professoras com os estudantes com necessidades especiais do curso Técnico em Nutrição e Dietética têm contribuído favoravelmente com as suas práticas docentes no cotidiano da escola, com vistas ao atendimento da diversidade dos estudantes presentes.

Por fim, quanto às ações instituídas no *Campus* São João Evangelista do IFMG no apoio aos professores no atendimento às demandas de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, afirmamos:

1. Não foi identificada a presença de ações institucionais com vistas ao estabelecimento do apoio necessário aos professores no atendimento às demandas de aprendizagem dos seus estudantes. Para conceder o apoio necessário aos professores no atendimento à diversidade presente na escola inclusiva, necessitamos desenvolver uma postura reflexiva, significada por Adorno (1995) como autorreflexão crítica, elemento essencial no movimento pela emancipação das pessoas. Ou seja, a ruptura com os modelos de escola e de estudante e o reconhecimento da diversidade humana são os primeiro passos para que se ofereçam as condições pedagógicas e educacionais para a democratização da escola.
2. Considerando que as Políticas públicas de educação se constituem em substanciais diretrizes legais para a promoção da democratização da escola e o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, em relação à organização do *Campus* São João Evangelista do IFMG observamos sua insipiência/fragilidade no que se refere à garantia e efetivação da inclusão escolar, social e humana de seus

estudantes. As Políticas públicas precisam ser materializadas localmente, na forma de políticas institucionais de cada escola. Um dos movimentos principais de materialização *in loco* das Políticas públicas de educação é a construção do Projeto Pedagógico (PP) da escola. Nele podem estar previstos: programas de aperfeiçoamento docente em serviço, organização didático-pedagógica da escola, organização curricular, oferta de apoios pedagógicos escolares, entre outras previsões. Cabe destacar que as Políticas públicas legitimam/inspiram a transformação dos sistemas de ensino, mas, por si só, não fazem milagres.

Por último, considerando as formações relacionadas às práticas docentes observadas *in loco*, é possível afirmar que a formação acadêmica inicial dos professores não contemplou disciplinas e/ou debates que contribuíssem com o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais. Necessitamos promover, tanto na formação inicial como na continuada, espaços de debate para os professores proporcionando a troca de experiências e o aprendizado, sejam em disciplinas obrigatórias nos cursos de graduação em licenciaturas, cursos de extensão, capacitação, aperfeiçoamento e estágio supervisionado em escolas com classes inclusivas, dentre outras possibilidades.

Aliado a isso, é importante tanto durante o processo de formação inicial como na formação continuada do professor, a propagação contínua da ideia da diversidade e da diferença, considerando a existência de indivíduos e grupos que são diferentes entre si, as que possuem direitos correlacionados, e que a convivência em uma sociedade democrática depende da aceitação da ideia de compormos uma totalidade social heterogênea, e que para sua sobrevivência enquanto sociedade não poderá ocorrer a exclusão de nenhum ser humano. Dessa forma, é dever debater o desenvolvimento humano, numa dimensão histórica, social e cultural, atentando para as peculiaridades e respeitando as diferenças.

Meu estudo revelou que as experiências vividas pelas professoras no cotidiano de suas salas de aulas e a formação continuada oferecida pelo *Campus*, mesmo que em caráter emergencial, se constituíram nos elementos centrais para o atendimento da diversidade dos estudantes com necessidades especiais, com destaque ao estudante cego do curso cujos os professores foram sujeitos deste estudo. O apoio recebido, embora saxonal, do setor pedagógico e psicológico e dos outros profissionais da escola, foram os principais momentos de interlocução da prática dos professores com o cotidiano e com o processo inclusivo dos estudantes com necessidades especiais da escola.

As estratégias pedagógicas devem ser desenvolvidas por quem vive no cotidiano da sala de aula, reconhecendo as dificuldades encontradas para depois enfrentá-las com autonomia, com vistas à superação de modelos preestabelecidos, em busca do aprendizado e do sucesso dos seus estudantes.

Sobre a necessidade de aquisição da autonomia Damasceno (2006, p. 183) nos afirma que:

É necessário assumir como direção a formação crítica, para a resistência à ideologia dominante, pelo movimento de redemocratização social e pela afirmação do direito humano de convivência na diversidade escolar e social.

Meu estudo revelou também que se o professor se empenhar sensibilizado pela inclusão dos estudantes com necessidades especiais, ele terá êxito, pois essa sensibilização será o combustível para a aquisição dos saberes e fazeres que resultem no aprendizado de como se ensinar a um estudante com necessidades especiais.

Isso nos remete, mais uma vez, à necessidade de uma formação crítica destes professores, voltada para a emancipação e não para a adaptação, como proposto pela Teoria Crítica, com ênfase no pensamento de Adorno.

Após isso, podemos considerar que, no caso do *Campus* São João Evangelista do IFMG com vistas à organização de uma escola inclusiva, o que fez a grande diferença no processo inclusivo no contexto pesquisado, foi a presença do estudante cego no Curso Técnico em Nutrição e Dietética, conforme exposto anteriormente. Como instituição pública que tem como foco a equidade e um compromisso social, a escola pesquisada precisa se revisar em sua dimensão político-pedagógica, uma vez que ações insipientes se encontram instituídas objetivando o apoio aos professores em relação ao atendimento das demandas de aprendizagem dos seus estudantes, incluindo os que possuem necessidades especiais.

Para ratificar a importância do diferente neste processo de inclusão escolar, recorro à afirmação de Skliar, pois se não contássemos com a presença do estudante cego no *Campus* São João Evangelista do IFMG, “só nos restaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica”.

Nesse sentido, Adorno destaca a necessidade do desenvolvimento de uma postura emancipadora:

[...] mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido. Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação.

Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. (1995, p.172)

O autor nos revela um propósito nítido de confundir o entendimento do conceito de emancipação, apontando-a como a direção necessária a ser dada à educação. Fazendo uma análise do pensamento do autor, cotejando com o objeto e resultados desse estudo, podemos afirmar que a emancipação é necessária para os professores atuarem na perspectiva da educação democrático-inclusiva, para o enfrentamento dos diferentes desafios postos pela inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola contemporânea.

Este estudo não se encerra aqui, pois há ainda escassez de estudos resultantes de experiências docentes sobre a educação de estudantes com necessidades especiais na perspectiva da democratização da escola no Brasil. Isso nos revela um longo caminho a ser percorrido, com a convicção de que a educação tem um compromisso social que deve ser cumprido. Para tanto, este estudo apresenta enfaticamente suas contribuições em prol de uma educação democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AINSCOW, M. *Educação para todos: torná-la uma realidade*. In: *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-28. 2002.

ABNT. *NBR 9050: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências e edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano*. Rio de Janeiro; 1985.

BRASIL. *Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Brasília, DF. Abril de 2007.

_____. 2004. Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnico de nível médio e no Ensino Médio. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Brasília, DF.

_____. 2003. *Portaria da Acessibilidade, nº 3284/2003*, Ministério da Educação, Brasília, DF.

_____. 2004. *Decreto nº 5296 de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2 de dezembro de 2004.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, DF, Setembro de 2009.

_____. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado.

_____. 1994. Portaria nº 1793 de 27 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina 'ASPECTOS ÉTICOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS', nos cursos de Pedagogia, Psicologia, e em todas as licenciaturas e conteúdos relativos nos cursos superiores que especifica". Brasília, DF, dezembro de 1994.

_____. *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE): Razões, princípios e programas*. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2007.

_____. 1999. Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF. Dezembro de 1999.

_____. Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990 - DOU DE 16/07/1990 - ECA. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF, Julho de 1999.

_____. 2001. Câmara de Educação básica do Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2*, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 11 de setembro de 2001.

_____. Portaria nº 3.284, de 7 de Novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências. Brasília, DF., 11 de novembro de 2003.

_____. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2000

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

_____. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.

_____. *Resolução nº 2* que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.

_____. Decreto nº 5.296 de 02/12/2004 que regulamenta as Leis nºs 10.048 de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e 10.098, Brasília, DF, 19 de dezembro de 2003.

_____. Lei nº 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 9 de Janeiro de 2001.

_____. Decreto nº 7690 de 02/03/2012 que aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação. Publicado no D.O.U. DE 06/03/2012, p. 15. Brasília, DF.

BUENO, J. G. S. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* In: Revista Brasileira de Educação Especial. v. 3, nº. 5, set. , Piracicaba, 1999. pp. 7-25.

CADIMA, A., GREGÓRIO, C. e NIZA, S. *Relatório Intercalar do Projecto Estratégias de Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1995.

COSTA, Valdelúcia Alves da. *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas*. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

_____. *A formação na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade: As experiências dos trabalhadores deficientes visuais do Serviço Federal de Processamento de Dados*. Tese de Doutorado, Programa de Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001, PUC-SP.

_____. Educação escolar inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. In: *Revista Cadernos de Educação Especial*. Universidade Federal de Santa Maria, nº. 22, 2003.

_____. *Políticas de formação de professores, experiências instituintes em educação para a diversidade*. ALEPH, Rio de Janeiro, V. 2, n. 2, p. 4-14, 2005

_____. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói, EdUFF, 2005.

_____. *Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: questões acerca da escola democrática*. In: *Cadernos de Ensaios e Pesquisas*. Niterói, FEUFF, ano 3, janeiro/ junho, 2002, Caderno n.º 7, pp. 39-43.

_____. *Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública*. In: CHAVES, I. M.; COSTA, V. A. da & CARNEIRO, W. (orgs.). *Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência*. Niterói: Intertexto, 2009.

_____. *Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública*. In: *Debates em Educação – ISSN 2175-6600*. Maceió, vol. 3, nº5, Jan/Jun.2011.

_____. *Formação de professores: narrativas e experiências instituintes “na” e “para” a escola inclusiva*. *Cadernos de Ensaios e Pesquisas, Edição Especial*, Niterói, nº 11, p.23-43, Set.2006.

CUPOLILLO, A. V. *Corporeidade e conhecimento: Diálogos necessários à Educação Física e à Escola*. Tese (Doutorado – Área de concentração: Estudos do cotidiano da Educação Popular). Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro, 2007.

DAMASCENO, A. R. *A formação de professores e os desafios para a escola inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Porto*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro, 2006.

_____. *Educação inclusiva e organização da Escola: Projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro, 2010.

_____. *Relatórios de Pesquisa e Prática Pedagógica dos alunos de licenciatura que cursaram a disciplina Estrutura e Funcionamento de Ensino – Instituto de Educação/UFRRJ*. Abril de 2007 a Maio de 2009. (mimeo)

FÁVERO, E. A. G. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro, WVA, 2004.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K.; GLAT, R. *Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano Escolar*, Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A Editora, 2003.

FREITAS, S. N. *O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas*. In: BATISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). *Avanços em políticas de inclusão. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Editoria Mediação, 2009.

GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2003.

GLAT, R.; & BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*, Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2009.

_____.; FONTES, R. de S. &PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã*. Duque de Caxias/RJ: Editora Unigranrio, nº 6, pp. 13-33, novembro de 2006.

_____.; & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*. V. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, pp. 22-27, 2002.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénechal de. *Educação: Direito de todos os brasileiros*. Rio de Janeiro, Faculdades integradas de Jacarepaguá, 2001. (Mimeo)

_____. *Como formar professores para uma escola inclusiva?* Rio de Janeiro, Faculdades Integradas de Jacarepaguá, 2001. (Mimeo)

MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). *A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1ª edição. São Paulo: Vetor, 2007.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA & ALVES (Orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2ª edição. 2001.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. de. *Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção*. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.) *Temas em Educação Especial - avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

ONU. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Organização das Nações Unidas. Washington, EEUU, de 13 de dezembro.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

SANTOS, B. de S. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA. TOMAZ TADEU DA. (Org.) Stuart Hall & Kathryn Woodward. *Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes. 2006.

STAINBACK, Susan e William Stainback. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

WCEFA – Conferência Mundial de Educação para Todos. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

ANEXOS

Anexo I – Questionário semi-estruturado



INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA

PESQUISA: INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO AGRÍCOLA: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São João Evangelista.

ORIENTANDA/PESQUISADORA: Prof^ª. CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO

**ORIENTADORES: Prof^ª. Dra. Amparo Villa Cupolillo
Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno**

Sr (a) Professor (a):

Por gentileza, solicitamos o preenchimento dos dados abaixo que constituem o questionário de caracterização dos sujeitos deste estudo, necessários para a execução da Pesquisa de Mestrado acima nomeada, que elegeu esta instituição como *lócus* de pesquisa.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

POR GENTILEZA, PREENCHA O QUESTIONÁRIO COM LETRA EM CAIXA ALTA

- 1) Nome ou pseudônimo: _____
- 2) Sexo: () Feminino () Masculino
- 3) Data de nascimento: ____/____/____
- 4) Qual sua função no campus? _____
- 5) Há quanto tempo leciona nesta instituição? _____
- 6) Quantas aulas/semana você leciona neste campus? _____
- 7) Leciona quais disciplinas neste campus? _____
- 8) Em que ano você entrou no magistério? _____
- 9) Atua(ou) em qual(is) série(s) e nível(is)? _____



INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGA

PESQUISA: INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO AGRÍCOLA: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São João Evangelista.

ORIENTANDA/PESQUISADORA: Prof^a. CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO PIMENTA

ORIENTADORES: Prof^a. Dra. Amparo Villa Cupolillo

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS DUAS PROFESSORAS SORTEADAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

- 1. O que você sabe/conhece sobre educação inclusiva?**
- 2. O que você pensa sobre inclusão de estudantes com necessidades especiais nas classes regulares de ensino? Porquê?**
- 3. O que você pensa sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais no Campus SJE do IFMG?**
- 4. Você se sente apoiado pedagogicamente no Campus SJE para atuar em classes regulares com estudantes com necessidades especiais incluídos?**
- 5. O Campus SJE vem promovendo formação em... para sua atuação em turmas inclusivas? Qual a sua percepção sobre esta formação?**
- 6. Considerando as necessárias ações/adaptações/adequações pedagógicas e educacionais para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes com Necessidades Especiais: que**

tipos/Com quais estratégias didático/pedagógicas você utiliza/recorre na mediação dos saberes/fazeres de sua disciplina?

- 7. Você já teve alguma experiência extra-escola (familiar, amigos, outras instituições) com pessoas com necessidades especiais? Qual foi esta experiência? Você pensa que esta experiência extra-escola te ofereceu/oferece subsídio para a sua atuação como profissional de uma escola inclusiva?**

- 8. Suas experiências profissionais de atuação com estudantes com necessidades especiais no curso de Nutrição e Dietética tem contribuído para a sua prática docente? De que maneira?**

- 9. Você se sente segura para trabalhar em sala de aula com o estudante que é cego da turma N2B?**

- 10. Qual a sua percepção sobre a política (ações) de inclusão do Campus?**

- 11. Qual a sua percepção sobre a sua atuação nas classes regulares com estudantes com necessidades especiais em relação à política de educação inclusiva no Campus SJE do IFMG?**

- 12. Você gostaria de comentar algo nesse contexto que não foi perguntado?**



**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA**

PESQUISA: INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO AGRÍCOLA: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São João Evangelista.

ORIENTANDA/PESQUISADORA: Prof^ª. CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO

**ORIENTADORES: Prof^ª. Dra. Amparo Villa Cupolillo
Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno**

TERMO DO CONSENTIMENTO LIVRE

Prezado(a) Sr.(a):

Vimos, através deste, solicitar o seu consentimento para acompanhamento de suas aulas, conforme horários e turmas já marcados, e ainda de realização de entrevistas que têm por objetivo complementar os estudos do projeto de Mestrado acima mencionado como parte do PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ.

Tendo em vista a questão ética, informamos que os materiais coletados deste acompanhamento e de sua entrevista são de caráter estritamente confidencial e que seus conteúdos serão utilizados no contexto do referido estudo, mantendo o devido sigilo com o entrevistado.

Sem mais para o momento, agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que considerar necessários.

**Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta
Pesquisadora**

RECEBIDO EM ___/___/2011