

OS SENTIDOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: A VISÃO DAS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR

Cristina Cardoso de Araujo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Piauí-UFPI
cristinadearaujo@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar, a partir da fala das professoras, os sentidos produzidos sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)¹ no ensino regular. Inicialmente, apresentamos nossa concepção de linguagem fundamentada nos estudos de Bakhtin (2006) e Barros (2005) sobre tema e significação. A seguir, discorreremos sobre as categorias teóricas significado e sentido tomando como referência as discussões de Leontiev (2004); Asbahr (2005) e Serrão (2006). Discutimos ainda, as significações sociais sobre a educação inclusiva com a intenção de analisarmos o *corpus* selecionado, que se compõe de excertos retirados de duas entrevistas narrativas realizadas com professoras que atuam no ensino regular na rede pública municipal de São Luís/MA no processo de inclusão desses alunos. Destes excertos emergiram a categoria de análise, os sentidos produzidos sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular, que será analisada conforme o objeto de estudo, assim como as significações em torno da perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Sentido e significado da inclusão escolar. Professoras do ensino regular. Alunos com necessidades educacionais especiais.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é identificar os sentidos produzidos pelo professor sobre a inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular. Para alcançarmos este objetivo, analisaremos os discursos de duas professoras que atuam no ensino fundamental no processo de inclusão de alunos com NEE. Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas realizadas de modo individual pela pesquisadora com a participação das professoras.

Para melhor apreensão dos discursos das professoras, adotamos a compreensão de linguagem de Bakhtin (2006), em especial, suas discussões sobre tema e significação, assim como os estudos de Barros (2006). Esses conceitos nos permitiram perceber o contexto sócio-histórico em que os discursos foram produzidos ao situarmos

¹ Neste artigo, consideramos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) aqueles que apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; [...] aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.” (Artº 5º, item I inciso b da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001).

a origem social, o como e o porquê dos modos que as professoras utilizam para expressarem os sentidos produzidos sobre inclusão escolar. Além disso, consideramos a complexidade e a inter-relação desses conceitos, as vivências pessoais e profissionais das professoras.

Definimos, ainda, como categorias teóricas os conceitos de significado e sentido discutidos por Leontiev (2004), Asbhar (2005) e Serrão (2006). Essas categorias nos ajudaram a compreender a relação entre o geral, o particular e o singular. Ou seja, o que se tem produzido socialmente sobre a inclusão escolar desses alunos e o que as professoras pensam sobre esse processo inclusivo.

Para analisar os discursos das professoras definimos como categoria de análise - os sentidos produzidos sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular - e, elegemos os estudos de Mendes (*apud*, FUCHS & FCHS, 1998) sobre inclusão e inclusão total para nos orientar na produção da compreensão. Na próxima seção abordamos as categorias teóricas que serviram de base para a produção da análise.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN À ANÁLISE DO DISCURSO: A INTER-RELAÇÃO ENTRE TEMA E SIGNIFICAÇÃO.

Os estudos sobre linguagem têm sido empreendidos na área das ciências humanas nesses últimos trinta anos, sobretudo, sob a influência dos estudos de Bakhtin (BARROS, 2005). Tais ciências, diferentemente das exatas e biológicas, tomam como objeto de estudo o texto² e, por conseguinte, o homem passa a desempenhar outro papel, o de produtor de textos. Conforme Barros (2005, p. 216) “[...] dessa concepção decorre que o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos textos ou por meio deles”.

Ao pontuar o papel ativo do homem e a relação que ocorre entre o sujeito que produz e o texto que é produzido, a autora nos conduz a compreensão de que esta relação é dialética, pois à medida que se toma conhecimento das produções históricas, sociais e culturais produzidas pelo homem em interação com outros homens, o próprio homem se torna sujeito passível de cognição.

Desse modo, Barros (2005), com base em Bakhtin, evidencia a importância do texto no processo de produção de conhecimento. Ressalta ainda que o ponto de

² O texto segundo a autora se refere ao discurso ou enunciado (BARROS, 2005).

partida deste teórico, assim como “seu gesto inicial na concepção da própria ciência é o de colocar o texto como fulcro, como lugar central de toda investigação sobre o homem” (op. 2005,p.28)

Essa perspectiva nos mostra os avanços ocorridos na área das ciências humanas e, de modo específico, nas áreas da Linguística, da Teoria do Discurso, dentre outras. No entanto, no que tange a Teoria da Linguagem, algumas questões ainda se apresentam como desafios a serem superados.

Para Bakhtin (2006), a significação constitui um desses desafios, ou seja, questão complexa nos estudos linguísticos. Ao se referir a constituição de ciência sólida sobre a significação, este teórico, sinaliza a necessidade de sabermos distinguir entre tema e significação e, sobretudo, de compreendermos a inter-relação entre estes conceitos.

Segundo o teórico: o tema é o sentido da enunciação como um todo que expressa situação histórica concreta, portanto, única, individual e não-reiterável. Para o autor, o tema da enunciação é apresentado pelos aspectos linguísticos da língua, mas também pelas formas não-verbais contidas na enunciação, por isso, nos alerta quanto aos elementos que caracterizam as diversas situações em que a enunciação é produzida:

[...] Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence (BAKHTIN, 2006, p. 133-134).

Podemos inferir que este instante histórico ao qual Bakhtin se refere nos remete a outro elemento importante da enunciação – a significação. Toda enunciação precisa ser compreendida em sua totalidade histórica e social já que o tema isoladamente não tem a capacidade de dar sentido à enunciação, pois o tema, “[...] é na essência irreduzível a análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem.” (ibid., p.134)

Além da significação das palavras que compõem cada enunciação e as relações que estas apresentam com a estrutura da própria língua como na morfologia, na sintaxe e outras, na significação também está contida formas não-verbais que as situações apresentam. Com isso, veremos que embora tema e significação mantenham

relação de interdependência, enquanto aspectos indissociáveis de uma mesma enunciação, Bakhtin (2006, p. 134) assim os apresenta:

[...] O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema.

Como vimos, toda enunciação é constituída por tema e significação e, ambos os termos possuem a capacidade real de significar o que é dito e não-dito. Isso caracteriza a inter-relação entre esses elementos da enunciação, tendo em vista que um está contido no outro, pois ao se referir a esta inter-relação, Bakhtin (2006) analisa que o tema é a capacidade linguística superior real de significar, enquanto que a significação a capacidade inferior que também significa. Partindo da discussão de Bakhtin (2006) sobre tema e significação, destacaremos como tema em nossa análise os sentidos produzidos pelas professoras sobre a inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular e como significações as reflexões sobre inclusão e inclusão total situando-as social e historicamente no contexto da escola regular e da educação inclusiva. Esses conceitos, assim como as categorias teóricas significado social e sentido pessoal que passaremos a discorrer agora, nos ajudarão a fundamentar a análise.

3 SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL: CATEGORIAS TEÓRICAS NECESSÁRIAS PARA APREENSÃO DA REALIDADE.

A inclusão social tem sido objeto de estudo, sobretudo, nas sociedades capitalistas. As críticas recaem sobre os princípios organizacionais dessa forma de organização social que tem deixado parte dos trabalhadores sem acesso aos bens e serviços sociais, dentre eles a educação escolar.

No âmbito educacional, na década de 1990, os discursos evidenciam que a educação é direito inalienável, portanto, deve ser garantido a todos, não só o acesso, mas a permanência e participação com sucesso nos espaços escolares. Por participação se entende o processo de desenvolvimento das dimensões humanas, sobretudo a cognitiva, que assume no processo de escolarização papel fundamental, já que na sociedade da comunicação e da informação se torna condição imprescindível para inserção do indivíduo no mundo da produção, das relações de produção e de trabalho. Junto a esta dimensão, a cultura segundo Leontiev (2004, p.284) assume também igual importância nesse processo, tendo em vista que:

[...] Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Percebemos a importância do papel da cultura no processo de desenvolvimento da humanidade, pois diferentemente das demais espécies animais, o homem desenvolve a linguagem e o trabalho coletivo laboral como atividades especificamente humanas ao se relacionar com os outros homens, os objetos e ao aperfeiçoar seus instrumentos de trabalho, produzindo assim, sua vida material e intelectual no decurso do seu desenvolvimento sócio-histórico à medida que transforma a natureza e, por ela é transformado. Neste contexto, ambas as atividades são de fundamental importância para o homem, mas Asbahr (2005, p. 5) destaca que nesse processo de apropriação da cultura pelo homem, a linguagem:

[...] torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual do homem. Pela linguagem, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações. O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e lhes confere um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos.

Nesse sentido, a linguagem permite a apropriação das significações cristalizadas e, ao mesmo tempo faz com que se atribua sentido pessoal à medida que estas significações se relacionam com os modos que o indivíduo tem de compreender determinados fenômenos. É a partir dessa relação que procuramos identificar nos enunciados das professoras o sentido pessoal atribuído por elas a inclusão escolar.

Para isso, é preciso compreender que as significações são produções culturais que ao longo da história da humanidade o homem vem acumulando, elas refletem determinados períodos históricos e sociais, assim como diferentes formas de pensar, agir e sentir de uma dada sociedade que se fixam socialmente por meio de suas crenças, valores, idéias, conceitos. Nesse sentido, para Leontiev (2004, p. 100) as significações representam:

[...] a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos.

Tudo isso, nos conduz ao questionamento: será que os sentidos produzidos pelas professoras sobre a inclusão escolar desses alunos no ensino regular se aproximam ou não das significações que se tem produzido socialmente sobre a inclusão escolar? Em relação a essa questão Serrão (2006, p.151) ressalta que as significações:

[...] não deixam de ser também um fato da consciência individual, pois o indivíduo, como um ser sócio-histórico, é um ser que apreende o mundo por meio das interações sociais estabelecidas, que propicia a formação de seu pensamento, apropriando-se das significações produzidas por gerações que o precederam.

Neste contexto, os professores encontram na realidade social significações que ao longo dos anos tem sido construída em torno do atendimento oferecido a estes alunos que apresentam NEE, pois esse atendimento ocorria em outros espaços que não o da escola regular. A discussão de que a escola regular é o *locus* mais apropriado para essa formação é recente, por isso, a importância de identificarmos os sentidos pessoais atribuídos pelos professores à inclusão escolar desses alunos, sobretudo no ensino regular.

Os sentidos pessoais das nossas professoras expressam as significações apropriadas por elas no decurso de suas histórias de vida, por isso, estão relacionados ao que as incita a agir e aos objetivos que desejam alcançar com essa atividade na escola. Por isso, discutiremos algumas significações sociais sobre a educação inclusiva pela importância que tem em nossa análise já que não existem sentidos puros, mas sempre relacionados aquilo que se tem construído ao longo do desenvolvimento sócio-histórico do homem e da sociedade. Passamos em seguida a discorrer sobre as significações sociais no contexto da educação inclusiva.

4 AS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento em favor de uma educação inclusiva se materializa no Brasil por meio de Leis, Decretos dentre outros documentos influenciados pelas conferências internacionais. Tais documentos passam a orientar as políticas, as culturas e as práticas escolares³, sobretudo a Declaração de Salamanca que se constituiu documento

³ Compreendemos, segundo Glat, Santos, Sousa e Xavier (xxx, p.1) por culturas [...] desenvolvimento de valores que primem pela preocupação com a desconstrução cotidiana de relações de desigualdade e de desvalorização do outro, em quaisquer que sejam as bases desta desvalorização e da desigualdade; por políticas [...] a tradução destes valores em afirmações de intenções e estratégias de formulação e

referência ao proclamar “o princípio da inclusão e as bases do movimento da educação inclusiva” (FERREIRA, 2006, p. 216), em especial, para os alunos que apresentam NEE ao proclamar que:

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994)

No caso brasileiro, estes princípios têm subsidiado a elaboração, a implantação e implementação de políticas públicas de inclusão em vários setores sociais e, em especial na educação. Essas políticas têm orientado, especificamente, a formação de professores para atuarem na educação inclusiva e, também as escolas no sentido de se (re) estruturarem para atender a todos os alunos. Embora essas orientações, não se restrinjam somente a inclusão escolar da pessoa com NEE, enfatizaremos as compreensões sobre a inclusão escolar dessas pessoas por serem alvo de nossa investigação e inquietações no que tange a inclusão no ensino regular e, também, em função dos discursos dos professores de não estarem preparados para as incluírem no contexto da escola regular.

Ressaltamos que a escola que se quer inclusiva deve se constituir como sendo espaço de desenvolvimento e de aprendizagem para estes alunos, independente de suas condições socioculturais, econômicas, cognitivas, afetivas, motoras dentre outras. A esse respeito, a LDBEN (9394/96) no Art. 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com NEE:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para incluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996).

No contexto da referida lei, pontuamos que o enfoque individual, centrado no aluno como responsável pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem e,

implementação das mesmas em um dado contexto; por práticas [...] o fazer cotidiano da escola, efetivamente.

consequentemente, pelo seu fracasso escolar, a partir desse paradigma, o da educação inclusiva, se desloca para a escola, tendo em vista que é no reconhecimento das diferenças humanas e no respeito a essas diferenças que o paradigma da educação inclusiva desafia os sistemas educacionais a se (re) estruturarem, no sentido de garantirem educação de qualidade a todos.

Embora se reconheça que a inclusão escolar não se restrinja ao aluno com NEE estudiosos como Murta (2006), Laplande (2007), Mendes (2002; 2006; 2008) e Baptista (2009) têm contribuído com a defesa da escola que acolha a todos indistintamente, mas reconhecem que o debate sobre a inclusão escolar, em especial, do aluno com NEE, vem possibilitando transformações nas práticas tanto de professores do ensino comum como do ensino especial. Os sentidos produzidos no contexto da escolar regular sobre a inclusão escolar desses alunos abrem a possibilidade de nos questionarmos sobre a função da escola e das práticas educativas.

Segundo Mendes (2002), esse paradigma, na atualidade, passa por diferentes compreensões, originando duas correntes: o da “inclusão” e o da “inclusão total”, cujos princípios organizados no quadro a seguir fundamentaram a análise:

EIXOS DE ANÁLISE	INCLUSÃO	INCLUSÃO TOTAL
a) Concepção da função da escola.	Promover o desenvolvimento pleno de habilidades e conhecimentos.	Oferecer oportunidades para fazer amizades, fortalecer habilidades de socialização e mudar o pensamento estereotipado dos outros sobre as incapacidades.
b) Papel dos serviços tradicionais de Educação Especial.	Manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até a escola especial.	Colocação apenas e só na classe comum da escola regular e extinção do contínuo.
c) Crença na capacidade de mudança da classe comum.	Finita mesmo que uma reestruturação escolar ocorra, e que a escola comum não será adequada a todas as crianças.	Crença na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Fonte: MENDES, 2008.

Quadro 1 – Eixos da análise: compreensão de inclusão e inclusão total

As compreensões acima nos conduzem as seguintes reflexões: a importância de a escola promover a interação, a socialização, mas, sobretudo o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos e ao papel de mediador do professor entre os alunos e os conhecimentos produzidos na escola. Essas reflexões justificam a pesquisa, já que queremos investigar se estes sentidos estão subsidiando o desenvolvimento de ações que de fato podem incluir ou não esses alunos e se a compreensão que o professor do ensino regular está tendo em relação à inclusão escolar está articulada com os pressupostos da educação inclusiva. Isso é o que pretendemos realizar a seguir, a partir dos discursos das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

4.1 A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR.

Procuramos identificar os sentidos atribuídos pelas nossas professoras à inclusão escolar dos alunos que apresentam NEE no ensino regular, a partir dos ditos e não-ditos que emanam de seus discursos, com o objetivo de percebermos os limites e as possibilidades de sua efetivação no contexto da escola regular. Podemos sinalizar nas falas das duas professoras que seguem os primeiros sentidos revelados:

P. 01 - [...] Existe a questão da idade mental que se fala muito, às vezes ele está numa sala de oitava série que tem alunos de treze anos, mas a idade mental dele não é de treze anos, está ali pra conviver, eu vejo pelo lado social, mas em termos de desenvolvimento do cognitivo fica mais difícil pra ele

P.02 - [...] No caso de uma mental, ela (...) uma aluna que a gente tem, ela falta muito e às vezes à gente pensa até que ela já abandonou a escola. Porque (...). Eu acredito o que? O que eu penso? Que ela vem para a escola pela questão da socialização, mas ela não está aprendendo, embora ela tenha uma escrita muito boa, ela escreve poema que eu fiquei até surpresa quando olhei o caderno dela. Eu fiquei! Porque eu achei a letra dela tão bonitinha, tão arrumadinha, muito melhor do que alguns ditos normais. Que é só o garranchão, e a dela não é toda organizada, alinhada na linha do caderno, fiquei surpresa quando olhei.

Nos excertos acima os sentidos produzidos pelas professoras têm como tema a socialização, a convivência e a interação destes alunos na escola regular. Podemos constatar que as professoras percebem a importância da participação desses alunos nas atividades escolares, estas permitem a socialização, o contato e o convívio

com outros alunos com e sem NEE. As relações estabelecidas entre eles ajudam no desenvolvimento de algumas de suas dimensões.

Podemos, ainda, evidenciar que as professoras reconhecem a necessidade dos alunos conviverem juntos e de que precisam oportunizar essa relação de pertencimento ao grupo, por meio do convívio e da socialização dos mesmos. Podemos ressaltar que as professoras se posicionam a favor da inserção desses alunos no ensino regular. No entanto, ao atribuírem um peso maior a socialização perdem de vista as potencialidades que estes alunos têm para se apropriarem dos conhecimentos sistematizados e veiculados pela escola. E assim, sinalizam dificuldades relacionadas à idade cronológica e as ausências da escola.

Ressaltamos que estes sentidos atribuídos pelas professoras são restritos em relação aos pressupostos hoje defendidos em relação à inclusão desses alunos. “A função social da escola não se resume à socialização como diz a P.1: *“tá ali pra conviver, eu vejo pelo lado social, mas em termos de desenvolvimento do cognitivo fica mais difícil pra ele”* e também pela P.2 *“ela vem para a escola pela questão da socialização, mas ela não está aprendendo”*.

As falas demonstram que as professoras não acreditam que estes alunos possuem condições para aprender, ou seja, potencialidades para se desenvolverem em todas as dimensões humanas, suas visões ainda focalizam a patologia desses sujeitos. A esse respeito destacamos a seguinte contradição apresentada pela P.2: *“embora ela tenha uma escrita muito boa, ela escreve poema que eu fiquei até surpresa quando olhei o caderno dela. Eu fiquei!* As habilidades que a aluna possui, em especial, na área de Língua Portuguesa não expressa para a professora à materialidade da aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dessa aluna em relação a esta área específica do conhecimento. As habilidades adquiridas pela aluna, conforme surpresa da professora, sinaliza que a apropriação desse conhecimento ocorreu em outros contextos sociais dos quais a aluna faz parte, menos na escola. Cabe ressaltarmos que a função social da escola para estes alunos é proporcionar a apropriação dos conhecimentos necessários para que possam viver dignamente na sociedade.

Podemos ainda, sinalizar que as falas das professoras se encontram fundamentadas no modelo educacional centrado no aluno, ou seja, no modelo clínico, cuja ênfase é no atendimento individualizado que, ao invés de incluir, segrega o aluno.

Nessa perspectiva é o aluno que tem que se adaptar à escola, ou seja, as suas estruturas administrativas, pedagógicas, dentre outras. Com isso, se distanciam dos pressupostos da educação inclusiva que defende que são as instituições escolares que devem se (re) estruturarem para atender a todos, indistintamente.

Os sentidos produzidos nesses excertos de certa forma direcionam as ações das professoras em relação a essa atividade na escola, revelando os sentimentos que atribuem as suas práticas. Ou seja, revelam as subjetividades construídas em relação à inclusão escolar desses alunos no ensino regular:

P. 01 - [...] Pra mim tem sido um pouco difícil, na verdade muito difícil, porque eu não tive uma formação, nunca tive uma formação pra trabalhar com esse tipo de aluno. Então, na verdade eu faço um trabalho que eu acho que é um trabalho que deve ser feito, não é um trabalho que eu estou sendo orientada pra fazer, faço porque eu sinto a necessidade de ajudar aquele aluno, eu sei que ele está ali que ele precisa crescer, dentro é... das limitações dele, então eu vejo aquele aluno como alguém que precisa também ser acompanhado mesmo que seja de uma forma diferenciada mais que ele precisa

P. 02 - [...] E é (...) a questão da formação continuada pra nós professores [...] a gente não tem, a gente não tem esse incentivo, a gente não tem essa preparação. Talvez por isso, esse medo, essa surpresa, essa rejeição de trabalhar com aluno especial. Conversando com alguns outros colegas e (...) a gente pensou: nossa, eu não posso parar o meu trabalho com vinte, trinta alunos para cuidar só de um. Eu não posso fazer isso.

A P.1 se coloca como alguém que sente a necessidade de ajudar o aluno e toma para si a responsabilidade desse processo, mas diz que: *“tem sido um pouco difícil, na verdade muito difícil”*. As limitações dos alunos em relação à patologia que possuem aparecem na sua fala como um fator que impede a efetivação da inclusão na escola, apesar de reconhecer que os alunos precisam ser *“acompanhados mesmo que seja de forma diferenciada”*. Ainda que a professora sinta essa necessidade de ajudar, percebemos que esse sentimento não é suficiente para que o processo de inclusão dos alunos se concretize, tendo em vista que lhes faltam outras condições necessárias para melhoria de sua prática em sala de aula.

A P.2, também ao explicitar os sentimentos em relação à inclusão escolar desses alunos, utiliza a falta de formação para justificar os medos e a rejeição dos professores e expressa os sentimentos compartilhados por eles *“(...) a gente pensou: nossa, eu não posso parar o meu trabalho com vinte, trinta alunos para cuidar só de um. Eu não posso fazer isso”*

Os sentidos expressos pelos sentimentos dos professores revelam a crença de que a escola regular deve incluir a todos, mas sem o devido apoio de profissionais especializados que possam orientar as ações realizadas pelos professores e sem as condições materiais adequadas. Dentre essas condições objetivas e subjetivas as professoras sinalizam a formação de professores, o acompanhamento técnico-pedagógico e classes superlotadas.

A nosso ver esses fatores têm dificultado o desenvolvimento de ações inclusivas na escola e dentre eles, a formação é, sem dúvida, um dos principais que inviabiliza sua efetivação, conforme sinalizam as falas das entrevistadas. Desse modo, as professoras não conseguem garantir a participação e a aprendizagem desses alunos e, reconhecem a importância da formação como condição imprescindível para melhoria da atuação profissional junto a estes alunos no contexto da escola regular de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a educação inclusiva é tema concreto que se encontra historicamente situado e tem estado presente nos discursos, sobretudo na área da educação. Por isso, encontramos ao longo da história educacional, significações que se fixaram socialmente expressando modos diferentes dos professores a conceberem, principalmente quando se trata da inclusão social e educacional de alunos com NEE no ensino regular. Os professores pela falta de preparação teórico-metodológica expressam medo e insegurança ao realizarem tal atendimento.

Nesse contexto, não se tem promovido nem a inclusão e tampouco a inclusão total, já que a mera inserção nas salas regulares e a efetivação da matrícula não tem garantido o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos já que necessitamos de profissionais qualificados e de escolas reestruturadas para atendê-los em suas necessidades específicas, tendo em vista que demandam maiores apoio pedagógicos quer nas escolas regulares ou em outros espaços educativos.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica:** contribuição da teoria da atividade. São Paulo: Universidade Ibirapuera, n. 29 maio/jun/jul/ago, 2005.

BAKHTIN, M/ VOLOCHINOV. Tema e significação na Língua. In: BAKHTIN / VOLOCHINOV. 1929/1930. **Marxismo e Filosofia**. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARROS, Diana L. P. de. Contribuições às tóricas do discurso. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2ª ed. Rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, nº 248, de 23/12/96.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

LAPLANDE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANDE, Adriana Lia Friszman (orgs.). **Políticas e Práticas de educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARTINS, Simone Cristina Fanhani (Orgs). **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MURTA, Agnes Maria Gomes. **Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a Educação Inclusiva: os sentidos produzidos por professores da Educação Infantil de uma cidade do vale do Jequitinhonha acerca da Inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado (Psicologia da Educação). São Paulo: PUC-SP, 2004.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.