

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Paula da Silva Lara

**Narrativas de professores sobre suas experiências com alunos com  
deficiência em situação de inclusão**

Porto Alegre  
1. Semestre  
2014

Ana Paula da Silva Lara

**Narrativas de professores sobre suas experiências com alunos com  
deficiência em situação de inclusão**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Adriana da Silva Thoma

Porto Alegre  
1. semestre  
2014

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha mãe Rosane Lara pelo apoio, incentivo e por acreditar em mim com sua enorme fé durante os quatro anos de Graduação.

A minha tia Adriana Lara por sempre me considerar como filha e me incentivar a entrar na UFRGS.

Ao meu companheiro Athos Hernandez por estar sempre disposto a ouvir meus desabaços e me dar apoio total.

Ao meu eterno pai Marcio Ovalhes por sempre acreditar que eu conseguiria entrar na UFRGS, hoje realizo o seu sonho e o deixo muito orgulhoso.

Aos meus amigos e colegas que compartilharam comigo suas experiências de trabalho e trocas de aprendizagem.

Às pessoas que realizaram esta pesquisa, por me receberam com todo amor e carinho, compreenderem minhas necessidades e compartilharem suas experiências escolares.

E, por fim, a Prof. Dra. Adriana Thoma, pelos muitos ensinamentos que me passou no 1º semestre de faculdade, onde despertou-me o interesse nos estudos da Educação Especial, e por toda a orientação, paciência e trocas de saberes neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? (...) É possível que sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas (...) cada um dispõe de uma série de tramas nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu.

(LARROSA, 2001, p. 22-23).

## RESUMO

Na pesquisa, analiso as narrativas de professores de uma escola pública estadual sobre alunos com deficiência em situação de inclusão. Como referencial teórico, utilizo três noções a partir do campo dos Estudos Culturais: *narrativa* (CARTER, 1993; ELBAZ, 1990 e outros), *experiência* (LARROSA, 2002) e *inclusão* (LOPES, 2007; 2008). Para a produção de dados, realizei entrevistas com três professoras, tendo como pauta suas experiências docentes com alunos em situação de inclusão. Foram feitas as seguintes perguntas: *O que é inclusão e quem é o aluno incluído?* e *Como foi sua experiência de inclusão de alunos com deficiência?*. Utilizar as narrativas de professores como método de pesquisa nos faz ouvi-los como os principais locutores de uma história. Analisar suas falas nos permite refletir sobre como suas experiências docentes têm ocorrido diante da presença de alunos em situação de inclusão como prevê a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Ao analisar as narrativas, construí os seguintes agrupamentos temáticos (ANDRADE, 2012): (1) *Não temos apoio dos pais*: narrativas que falam sobre a pouca presença e incentivo dos pais na vida escolar do filho. (2) *Não tive formação*: narrativas sobre a falta de capacitação dos docentes. (3) *Não temos estrutura*: narrativas sobre os recursos oferecidos pela escola para atender alunos de inclusão.

Palavras-chave: **Narrativas. Experiências. Inclusão.**

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 06 |
| <b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO</b> .....  | 08 |
| <b>3 INCLUSÃO COMO UM DIREITO E INCLUSÃO COMO UM IMPERATIVO DE ESTADO</b> .....                      | 09 |
| <b>4 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES</b> .....  | 14 |
| <b>5 METODOLOGIA</b> .....   | 18 |
| <b>6 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: o que dizem os professores entrevistados?</b> ..... | 22 |
| 6.1 “NÃO TEMOS APOIO DOS PAIS”.....  | 23 |
| 6.2 “NÃO TIVE FORMAÇÃO”.....   | 25 |
| 6.3 “NÃO TEMOS ESTRUTURA”.....   | 27 |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 29 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 31 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 33 |

# 1 INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) trata sobre narrativas de professores a respeito de suas experiências com alunos com deficiência<sup>1</sup> em situação de inclusão<sup>2</sup> em classes comuns<sup>3</sup> da escola regular. Interessa-me conhecer as narrativas de alguns professores sobre suas experiências com esses alunos, como eles se perceberam diante do estudante incluído, suas dificuldades, seus anseios e suas aprendizagens, enfim, o que narram dessa experiência. A pergunta de pesquisa é: *Quais as narrativas de professores sobre suas experiências com alunos com deficiência em situação de inclusão?* O Objetivo Geral da pesquisa é analisar os casos de professores de uma escola pública estadual sobre suas experiências com alunos *com deficiência* em situação de inclusão e os Objetivos Específicos são: 1. Entrevistar professores de uma escola da rede pública estadual que atuam em turmas de classe comum para conhecer o que dizem sobre suas experiências de inclusão escolar. 2. Problematizar as narrativas e experiências desses professores e como elas são produzidas culturalmente.

O trabalho está dividido em seis capítulos. O segundo apresenta a contextualização da pesquisa, o porquê do tema, quais os participantes, onde, como e quando foi realizada. O terceiro trata sobre a inclusão como um direito e inclusão como um imperativo de estado. No quarto apresento os conceitos de narrativas e experiências docentes utilizados para as análises. O quinto aborda a metodologia e como foram realizadas as entrevistas. No sexto apresento e as discuto, tentando

---

<sup>1</sup> De acordo com os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no censo demográfico de 2010, 23,9% possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo com a natureza delas. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%.

<sup>2</sup> Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a inclusão escolar tem como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

<sup>3</sup> De acordo com alguns autores que discutem sobre inclusão escolar, o termo “classe comum” é mais apropriado de ser utilizado em oposição à classe especial, pois “regular” é oposto de “irregular”.

entender como são produzidas determinadas representações e o que os professores dizem sobre seus alunos em situação de inclusão e a presença deles em suas salas de aula. No sétimo e último capítulo, apresento algumas considerações finais, com os principais pontos e contribuições dessa pesquisa para minha própria formação docente.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Trabalho há quatro anos na educação, em uma escola comum da rede privada de Porto Alegre. Nesse período, despertou-me uma curiosidade de saber o porquê de algumas professoras terem medo de trabalhar com alunos incluídos em suas turmas. Conversei com algumas delas, e o que sempre gerava discussões era sobre o pouco suporte que esses alunos têm. Algumas relatavam que o Estado estava investindo em salas de recursos, porém, outras destacavam não ter uma sala apropriada para eles, materiais e, principalmente, não ter apoio de auxiliares, psicólogas e psicopedagogas na escola. Cogitei se isso acontecia somente naquela escola e fui conversar com amigas que trabalham na rede pública de ensino, a fim de saber como funciona o atendimento a alunos incluídos na rede pública regular. As respostas foram bem parecidas, elas não têm um bom suporte da escola pois a supervisão não dá apoio pedagógico e não são disponibilizados especialistas para atenderem seus alunos. Relataram que realmente é uma tarefa muito difícil ter um aluno incluído em suas turmas, pois elas não têm a formação adequada para atender o aluno e a escola não oferece estrutura. Destacaram não possuir instrução para trabalhar com esses alunos e que, mesmo assim, devem aceitar e trabalhar com eles. Há pouca infraestrutura, pois a escola nem sempre possui sala de recursos e materiais didáticos apropriados.

Com base nessa curiosidade, resolvi pesquisar as narrativas de professores de classe comum sobre suas experiências de inclusão através de entrevistas. As conversas foram realizadas no primeiro semestre de 2014 em uma Escola Estadual localizada na Zona Norte de Porto Alegre com três professoras.

### 3 INCLUSÃO COMO UM DIREITO E INCLUSÃO COMO UM IMPERATIVO DE ESTADO

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007, p.1)

No Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010, a grande meta era colocar a inclusão efetivamente em funcionamento nas escolas. O Plano apontava que:

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. “Trata-se, portanto, de duas questões – o direito a educação comum, a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas” “regulares”. (BRASIL, 2001, p.61)

Entretanto, algumas escolas comuns não possuem estrutura para atender alunos com deficiência e não contam, também, com apoio pedagógico e acabam excluindo-os ao invés de incluir.

A meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) DE 2011 A 2020<sup>4</sup>, trata que

[...] deve-se universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

As estratégias da meta falam em implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; garantir a oferta de atendimento educacional

---

<sup>4</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7244&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>).

Acesso em: 12 jul. 2014.

especializado, complementar e suplementar a todos os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica; estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas escolas públicas para garantir o acesso e a permanência na escola dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, entre outros.

Fazendo relação entre os conteúdos da meta e os conteúdos da agenda de políticas públicas educacionais apresentadas no texto do IPEA<sup>5</sup> (BPS nº 20/2012), percebo que há relações no que diz respeito em ampliar o atendimento especializado, com profissionais capacitados para atenderem os alunos com deficiência, ampliar a estrutura da escola construindo salas de aula capacitadas a oferecer serviços ao aluno com deficiência como rampas de acesso, materiais em braile e tecnologia assistiva. Entretanto, na agenda de políticas públicas educacionais apresentadas no texto do IPEA, está explicitado que a matrícula de alunos com deficiência na rede regular vem aumentando consideravelmente, apesar da falta de recursos, cada vez mais esses alunos estão ingressando na rede regular de ensino.

*De acordo com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Viver sem Limites,*

Estar incluído socialmente é direito de todas as pessoas. Assim, políticas públicas de inclusão social têm como objetivo desenvolver ações de participação social e de combate à desigualdade, exclusão ou restrição que impedem o exercício de direitos em igualdade de condições. Em relação às pessoas com deficiência, são necessárias medidas para assegurar o apoio e não permitir que haja discriminação baseada nas condições físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais e afastamento de suas comunidades. (BRASIL, 2012, p.37)

---

<sup>5</sup> Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_20\\_cap04.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_cap04.pdf)>.

Acesso em: 12 jul. 2014.

Entretanto, durante entrevistas realizadas com professores, o discurso de “Igualdade para todos”, segundo elas, vem cada vez menos se concretizando dentro de sala de aula, gerando discordância no que diz e o que se faz na escola. Com isso, parece que o conceito de exclusão vem ganhando cada vez mais ênfase, e que ao invés de “incluir” os alunos com deficiência, a escola está excluindo-os.

Thoma (2005) relaciona a normalidade e a anormalidade como questões centrais no debate sobre in/exclusão. Na sociedade moderna, onde identidades são elencadas como padrões e como consequência, como ideais, todo indivíduo que não se enquadra nesta normalidade é considerado inferior, sendo alvo de correção, num movimento de trazer esses anormais para o mais próximo da normalidade. Segundo Lasta e Hillesheim (2011),

As políticas públicas que legislam a inclusão escolar ratificam-se pela questão da igualdade, dos direitos humanos, da superação das desigualdades, da democratização de oportunidades e do reconhecimento dos sujeitos anormais em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente. Isso acaba colocando em discussão as questões referentes à identidade, à diferença e à diversidade a partir de uma educação que, nessas, políticas, é descrita como “para todos”, problematizando-se ainda o binômio da inclusão/exclusão como uma estratégia para a gestão dos sujeitos anormais. Tal gestão se faz de forma muito sutil por um governo que toma para si a responsabilidade pela formulação e execução dessas políticas públicas, mas que desloca para o sujeito o compromisso multicultural de “respeito às diferenças”.

Nas políticas públicas de inclusão escolar, todos têm direito a escolarização comum, sendo assim, todos devem partilhar do mesmo espaço escolar e dos mesmos direitos, com “igualdade para todos”. Todavia, muitas vezes as diferenças dos alunos incluídos são deixadas de lado, negando-as ou sendo esquecidas dentro da sala de aula.

Segundo Lopes (2007), no momento em que a inclusão pela diferença nega a diferença, não se pode pensá-la fora de um campo político onde as experiências (culturais, comunitárias) e práticas (escolares) são parte integrante das diferenças. Nessa perspectiva, a “[...] inclusão chega como uma metanarrativa revolucionária, pretenciosa, que exige conhecimento daqueles que trabalham com processos de ensino e de aprendizagem [...]” (LOPES, 2007, p. 24).

Confunde-se inclusão com integração. Um aluno inserido em uma classe comum que não interage com os demais colegas está somente integrado em uma

escola que se diz inclusiva, mas que não proporciona condições para a melhoria da educação em geral. Há uma ilusão a respeito da inclusão.

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Em um ambiente escolar onde há alunos incluídos em turmas de classe comum, podemos pensar, politicamente falando, que há inclusão. Entretanto, se o aluno não tiver recursos da escola para aprender, não tiver apoio de professores e auxiliares para o ajudarem nas tarefas diárias e assistência de psicólogas e psicopedagogas para dar auxílio à professora, podemos dizer que está acontecendo exclusão com esse aluno, e não inclusão.

Segundo Lopes (2009, p.157)

Exclusão é uma palavra que tem sido amplamente utilizada em campanhas políticas e em práticas de assistência, em discursos acadêmicos de distintas áreas do saber, em campanhas de saúde pública e, talvez principalmente, em políticas educacionais. Ela está quase sempre associada aos analfabetos, às pessoas com deficiência, aos doentes mentais, àqueles que não conseguiram aprender na escola, aos alunos matriculados em escolas especiais e regulares — mas que não aprendem —, aos meninos de rua, aos velhos abandonados, aos pobres e às minorias em geral [...]

Entretanto, temos que diferenciar exclusão de excluídos. Quando falamos de exclusão, estamos falando de discriminações, de pessoas que têm preconceito e não querem que determinadas pessoas interajam com elas. Porém, excluídos se refere às pessoas excluídas pelo governo, pela sociedade, que se tornam “invisíveis” para o sistema governamental.

Castel (apud LOPES, 2007) afirma que:

Uma lógica, a da exclusão, acontece por discriminações oficiais e a outra, a de marginalização, de precariedade, de expurgação, etc., acontece em processos de desestabilização por marginalização, por degradação das condições de trabalho e de sociabilidade.

Ainda segundo o autor, excluídos são aqueles que escapam a qualquer estatística do Estado, que escapam de atendimentos previdenciários e/ou de assistência, que são despejados de seus territórios para serem colocados em lugar algum, que aguardam em asilos o desfecho de suas vidas, que vivem em espaços onde a sua presença não implica mudança nem do espaço, nem das relações que

nele se estabelecem; enfim, excluídos são todos aqueles que, pelo seu caráter de invisibilidade, não perturbam, não mobilizam, não alteram a rotina do mundo. (CASTEL, apud LOPES, 2007).

Esses conceitos de inclusão escolar, exclusão e excluídos, são importantes para entendermos as políticas públicas do nosso governo, entendermos as leis e para sabermos se elas estão sendo aplicadas e qual o fundamento de cada uma delas. Devemos entender também a inclusão escolar como um direito e um imperativo de estado, sabendo que todos têm o direito a inclusão e que cabe à cada um de nós o compromisso com o outro, com a diferença e com os excluídos para que essa inclusão de fato ocorra, diminuindo, assim, a exclusão escolar dentro de sala de aula.

## 4 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Estamos constantemente narrando acontecimentos, contando sobre eventos que assistimos, participamos ou sobre os quais ouvimos falar. Entretanto, algumas pessoas confundem histórias com narrativas. Connelly e Clandinin apud Galvão (2005), estabelecem uma diferença entre narrativa e história. “O fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa”. Deste modo, para os autores, narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo.

Pode dizer-se que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos. (CARTER, apud Galvão (2005), p. 6).

Utilizei como método de pesquisa, narrativas de professores sobre suas experiências com alunos com deficiência em situação de inclusão. Utilizar as narrativas de professores como método de pesquisa nos faz ouvi-los como os principais locutores de uma história. Analisar suas falas nos permite refletir sobre como suas experiências docentes tem ocorrido diante da presença de alunos em situação de inclusão como prevê a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008).

Na área da educação, Elbaz apud Galvão (2005) é uma das autoras que defendem o recurso à investigação narrativa. Argumenta que as “histórias são o material de ensino, a paisagem em que vivemos como professores e investigadores e através da qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido” (p. 32).

O método da narrativa, na perspectiva de Cortazi apud Galvão (2005), é ideal para analisar histórias de professores, uma vez que nos oferece um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista.

Elbaz apud Galvão (2005) enumera seis razões para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores:

As histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

Para Chapman apud Galvão (2005) o professor é a história, uma história particular em termos de passado, presente e de experiências antecipadas.

Ao utilizarmos o método narrativo como método de pesquisa e análise, estamos incentivando os professores a falarem sobre suas práticas pedagógicas e suas experiências docentes, contar fatos já vividos e o que ficou marcado para eles. Segundo Galvão (2005):

A narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa. Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo.

Realizar análises de narrativas de professores é entrar em suas histórias, dialogar com as suas experiências e se questionar o porquê de certos acontecimentos terem os marcados. Cria-se uma certa intimidade de histórias entre o pesquisador e o pesquisado, pois o pesquisado está compartilhando momentos marcantes de sua vida narrando suas experiências.

Bruner apud Galvão (2005) afirma que organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente sob a forma de narrativa.

Segundo Larrosa (2002, p. 2) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Para adquirirmos experiência algo tem que nos tocar, tem que nos fazer perceber que deixou um rastro que nos acrescentou, e nos damos conta disso quando fazemos uma narrativa do acontecido.

Quando narramos algum fato, estamos adquirindo experiência sobre o ocorrido e transmitindo-a para outras pessoas. Entretanto, quando ficamos “presos” às informações do mundo moderno e das tecnologias, não deixamos tempo para adquirirmos experiências. Segundo Larrosa (2002, p. 2) “a informação não é

experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”.

Ainda segundo o autor, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. “O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina” (2002, p.3). Pessoas que estão muito informadas com o mundo moderno não deixam que aconteçam fatos novos no seu dia a dia que possam gerar experiências. Estão sempre querendo conversar sobre fatos já ocorridos, fatos que aconteceram com outras pessoas e que não tem relevância nenhuma para a construção do seu saber.

A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Estamos sempre com pressa, fazemos tudo contando os minutos, sempre estamos atrasados. Temos acesso às informações na hora que quisermos, sabendo de notícias que nos chocam no primeiro momento, que nos intrigam, entretanto, as esquecemos rapidamente. Assim, “a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência”. (LARROSA, 2002, p. 4).

O autor termina dizendo que a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Estamos sempre sobrecarregados de trabalho, estressados, e, com isso, sempre cansados para nos deixar “tocar” por algo que nos acrescente. Não deixamos que certos fatos passem por nós e nos complemente, pois estamos sempre sobrecarregados com nossas tarefas diárias.

Larrosa (2002, p 4) coloca que “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”.

Em Heidegger apud Larrosa (2002), o autor coloca sobre o fazer experiência, que devemos nos deixar tocar:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Ao usar o método narrativo para as professoras contarem suas experiências com alunos incluídos em turmas de classe comum, estamos pedindo para elas nos

relatarem o que as tocou, o que elas guardaram dos momentos que passaram com esses alunos e como eles marcaram, afetaram suas vidas dentro de sala de aula.

Quando narramos nossas experiências, as compartilhamos e fazemos outras pessoas se deixarem levar por elas, transmitindo aprendizagens e trocas de saberes. Entretanto, para haver essa troca, ambos devem estar abertos para isso, não nos deixando levar pelos “inimigos”<sup>6</sup> citados por Larrosa (2002).

---

<sup>6</sup> O autor cita que a experiência está cada vez mais rara, e que alguns fatores são os inimigos das trocas de experiência: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho.

## 5 METODOLOGIA

Utilizei como ferramenta para minha análise entrevistas narrativas com professores que atuam em turmas de classe comum e que têm em suas turmas alunos com deficiência incluídos.

Realizei as entrevistas com três professoras que trabalham em uma escola estadual na zona norte de Porto Alegre. Quando pensei em realizar as entrevistas, fiquei preocupada com a receptividade da escola e principalmente das professoras. Lembrei-me do texto de Rosa Hessel Silveira, *A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados*, quando ela narra toda a ansiedade em realizar suas entrevistas. Entretanto, essa preocupação foi quebrada na chegada na escola quando a diretora me recebeu muito bem e me indicou as professoras que têm alunos em situação de inclusão em suas salas de aula. Ela me encaminhou para a sala dos professores e me apresentou-as. Senti que todas me acolheram muito bem e queriam conversar sobre o meu trabalho, qual era meu tema, minha metodologia. Após um pouco de conversa, a diretora me relatou que duas professoras poderiam realizar as entrevistas naquela manhã e me direcionou para a sala do SOE (Serviço de Orientação Educacional) e encaminhou uma professora por vez para conversar comigo.

Começo transcrevendo as narrativas, destacando que alguns excertos das entrevistas são repetidos nas minhas análises. Fiz isso para mostrar os contextos das narrativas, pois retirar apenas alguns trechos delas ficaria, às vezes, incompreensível.

Apresentei-me à primeira professora, que ficou empolgada em poder falar sobre o assunto e relatou ter grande experiência com alunos incluídos. Ela se sentiu bem à vontade durante a nossa conversa e narrou sua primeira experiência de inclusão. Comecei me apresentando e explicando a pesquisa. Após, fiz a primeira pergunta: *O que é inclusão e quem é o aluno incluído?* “Aluno incluído é aquele que possui alguma deficiência, alguma necessidade especial e já possui laudo, isso é importante, e que está matriculado em uma escola regular”, foi sua resposta.

Fiz, então, a segunda colocação: *Fale sobre sua experiência de inclusão de alunos com deficiência (que tipo de deficiências os alunos tinham)?*

O aluno possui **síndrome de Down**<sup>7</sup> e tinha atendimento particular com uma psicopedagoga, eu consegui que essa pessoa viesse me ajudar às vezes, ele tinha uma terapia porque ele **era um menino muito agressivo**, quando ele se tornava agressivo ficava muito difícil de conter, então eu dava abraço de urso, conquistei ele primeiro pelo lado afetivo, pra poder introduzir essas pequenas coisas, como a questão da aprendizagem dele em si, porque **ele precisava sentir que eu estava presente na vida dele**, então tinha que ter um laço afetivo muito grande, por essas agressividades foi que a gente foi conquistando ele, com muito abraço, com muito carinho, tentando que ele se tornasse no grupo alguém especial, não especial pela sua deficiência, mas alguém que pudesse chegar lá, foi um ano muito, muito difícil, não foi um ano fácil, eu fui conquistar ele na metade do ano. Ele tinha medicação, mas muitas vezes a mãe deixava ele muito inseguro, então não tornava um ambiente próprio para que ele pudesse estudar. A gente foi assim, criando um laço afetivo, pra poder incluir essas questões de alfabetização. Ele não precisava saber cursiva porque ele já estava num quarto ano, mas **a idade cronológica dele era uma e a idade de desenvolvimento era outra** e a psicopedagoga dele nos ajudou muito, foi um trabalho eu com ela, **ele estava incluso em uma escola que não tinha condições nem pessoas capacitadas pra isso**, nem pra lidar com a questão da agressividade, mas mesmo assim ele conseguiu se destacar, quando chegou por meados de setembro, outubro, ele já estava escrevendo muita coisa, ele já estava fazendo frase, eu não podia pedir pra que ele fizesse uma produção textual, porque ele não tinha condições pra isso, mas ele tinha uma oralidade muito boa, então eu aproveitei pra gravar ele falando. **Dentro da questão dele, de um currículo adaptado, ele conseguiu atingir alguns objetivos de 4º ano, que foi a questão da escrita, a produção textual dele era mais falada, mais oral, mas a gente conseguiu atingir um mínimo de produção, ele conseguia escrever umas dez linhas de um texto. Ele tinha um raciocínio bom, mas nunca ninguém trabalhou com isso. Eles chegam muito abstratos pra ti, não tem nada de concreto na vida deles.**

Na entrevista com a professora, senti que ela estava se esforçando para realizar um bom trabalho com os alunos em situação de inclusão, entretanto, estava desmotivada por não ter apoio em sala de aula. Ela tinha um aluno com síndrome de down, que tinha a idade cronológica diferente da idade do seu desenvolvimento e não tinha auxílio não para atender esse aluno com mais atenção, pois tinha que atender o restante da turma. Ela destacou detalhadamente quem é, na sua visão, o aluno incluído, o que foi muito relevante para a pesquisa.

Após a primeira professora narrar as suas experiências ela saiu da sala e chamou a outra professora que estava aguardando. Essa estava um pouco nervosa, disse que é um assunto bem complicado e falou pouco. Comecei com a primeira pergunta: *O que é inclusão e quem é o aluno incluído?* “Penso que é um aluno que tem dificuldades de aprendizagem, dificuldades bem graves. Que tenha atendimento psicológico e psicopedagógico, que são considerados PNE (Portadores de Necessidades Especiais)” foi sua resposta.

---

<sup>7</sup> Grifos meus para destacar a questão de quem é o aluno incluído.

Fiquei um pouco apreensiva por ela ser tão objetiva, mas continuei a entrevista: *Fale sobre sua experiência de inclusão de alunos com deficiência (que tipo de deficiências os alunos tinham)?*

Ele tem **retardo mental** e eu tenho que trabalhar com ele conteúdos de 1º e 2º ano, ele está no 5º ano, **o aluno incluído não é retido, ele vai passando porque eles não conseguem acompanhar, né**, por isso que eu questiono o que eles chamam de inclusão porque na verdade não é uma inclusão, é uma exclusão, porque **eles não conseguem acompanhar a turma**, ou você exclui o aluno PNE ou exclui o restante da turma. **Não tenho apoio. Não temos formação nenhuma.** A questão dos pais também é bem complicada, quando os pais não aceitam a deficiência do filho e quando os medicam, nem sabem o que o filho tem e já estão dando medicamentos.

Uma semana depois, fui realizar a entrevista com a terceira professora, que estava em um passeio no dia da realização das outras entrevistas, e soube que a professora estava afastada por motivo de saúde e que ficaria uma semana sem trabalhar. Retornei à escola na semana seguinte e a coordenadora pedagógica me encaminhou para conversar com a professora, mas essa não quis realizar a entrevista. Com isso, a coordenadora lembrou da orientadora educacional da escola, que trabalha no SOE na parte da manhã e tem uma turma de 3º ano na parte da tarde na escola. Conversei com a orientadora e expliquei minha pesquisa e ela prontamente concordou em colaborar e realizar a entrevista.

Comecei fazendo a primeira pergunta: *O que é inclusão e quem é para você o aluno incluído?* “O aluno incluído é aquele que recebe todo o tipo de recurso para ser incluído, para ele ser incluído ele tem que receber orientação, o que não acontece aqui na escola, nem [por parte] do Estado que não nos dá apoio e nem dos pais, pois eles mal têm dinheiro para comprar um lápis e uma borracha para o filho”, ela respondeu.

Fiz a segunda questão: *Fale sobre sua experiência de inclusão de alunos com deficiência (que tipo de deficiências os alunos tinham)?*

**O Estado não tem preparo nenhum para receber alunos PNE** (Portadores de Necessidades Especiais) nas escolas. No Estado, **infelizmente, só está no papel a questão do recurso**, por exemplo, se nós temos um aluno com Síndrome de Down (que nós temos), **a professora não tem alguém aqui dentro da escola para orientar algumas atividades a serem feitas com esse aluno**, o aluno realmente tem uma dificuldade, uma deficiência, por mínima que seja, porque nós sabemos que tem graus, né, e ela tem um entendimento de algumas coisas, mas o que acontece, na minha opinião, é que **as leis exigem uma inclusão, mas o Estado nessa escola atualmente não nos dá suporte de mão de obra humana para nos auxiliar.** Eu faço as atividades, mas não tem uma orientação de que tipo de atividades deverão ser oferecidas, **alguns alunos com deficiência, dependendo do seu grau, saem mais cedo, às 10h, porque eles começam a ficar nervosos, ansiosos, e a gente começa a tirar eles da sala porque realmente não damos conta.** Nós temos déficit de pessoal muito grande, a nossa monitora não tem condições de ficar ali do lado do aluno,

então como nós temos esse aluno citado, mais uma outra aluna com Síndrome de Down e mais em outra turma quatro alunos com deficiência, **nós estamos sozinhas em sala de aula**, eu sou professora de sala de aula, agora estou no SOE pela manhã, mas eu sempre percebi que nós estamos sozinhas, então o que nós fazemos, com a experiência que nós temos? **Nós vamos na pesquisa na internet, nos livros, já li muitos, aliás, descubro o que esses alunos podem fazer, porque às vezes eles não têm nem laudo pra você ter uma ideia**, sabemos que ele tem uma deficiência grande, soubemos do histórico deles, por exemplo, tem um aluno do quarto ano que apanhou tanto, o pai agredia ele, jogava o menino na parede e machucou o crânio, ele ainda era pequeno e hoje ele tem uma deficiência muito grande na aprendizagem, e aí o que a gente faz, **porque isso está na lei, uma sala de recursos para o Estado, nas salas devem ter tantos alunos, isso está na nossa chamada, o número reduzido de alunos quando conter algum aluno PNE, mas infelizmente nem isso há**, ele pode não ser PNE no papel, mas dentro de sala de aula ele é, no meu caso **eu tenho vinte e oito alunos, que seria uma turma reduzida, mas porque eu tenho três alunos que tem algumas deficiências** que eu percebo, nem todos tem laudo mas eu considero como inclusão, mas os colegas acabam fazendo a exclusão porque não têm paciência, eu tenho um aluno que toma medicação para se acalmar e sou professora dele há dois anos e agora que a mãe aceitou, porque **também tem essa questão da família aceitar, que idealizou o filho perfeito, fisicamente, mentalmente, e o que acontece, vem um filho com problemas mentais e a mãe e o pai não percebem nada quando o filho vem para a escola e é um déficit bem grande**. Deficiência física é pior ainda, pois os pais não têm condições de ter uma cadeira de rodas decente e **nós não temos estrutura e auxílio para atender esse aluno**. São trinta para uma professora sem ter auxílio, ele é um menino que **precisaria ter uma auxiliar para ajudar e dar mais atenção**, cuidar para ele não sair porta fora, conversar e explicar as atividades para ele não se sentir tão deslocado, porque ele vê que está todo mundo entendendo e ele não. Eu prefiro perder o meu intervalo para ajudar eles nas suas dificuldades, pois eles aprendem muito mais quando fica só os três e não se sentem deslocados, eles ficam calmos e conseguem se concentrar, bem diferente de quando está a turma toda, um tumulto, muito barulho. Eu reparei que **quando eu sento e explico o conteúdo para ele, ele me entende, mas daí eu tenho que dar a aula só para ele**, como eu vou fazer isso se eu tenho mais vinte e nove alunos? Não dá. A professora tem conteúdos para dar que precisam estar em dia e **não tem como dar atenção para alguns alunos e conseguir passar todo o conteúdo, nós não damos conta. Inclusão entre aspas**, ninguém brinca com eles porque eles são agressivos, ninguém brinca com eles porque não entendem o que eles falam, porque eles têm problemas na fala, porque eles não interagem. **Nós estamos entre as moscas, a gente faz o que dá e ponto final**. Nós, professores, somos carinhosos, porque a parte afetiva é muito forte, somos acolhedores, fizemos a nossa parte, mas não é o suficiente. Até pode haver um aprendizado, mas **sem recursos não conseguimos avançar na aprendizagem dele**. E o que acontece? **Ele só passa de ano porque não podemos reter esses alunos**, e o problema vai aparecer mais para frente. **É muito triste o governo ter feito isso, que evolução esses alunos vão ter em uma escola regular sem recursos necessários para suas aprendizagens?** É visível a tristeza que nos dá de não ter apoio, alguém que dê recursos físicos e humanos para nos ajudar.

Durante a realização das entrevistas percebi que algumas professoras desabafaram tudo o que as deixa descontentes em relação à situação que os alunos com deficiência se encontram na escola. Elas não mediram palavras e encontraram, nas entrevistas, uma forma de mostrar como está difícil atender alunos com deficiência em situação de inclusão nessa escola. Algumas, mesmo depois de eu encerrar a entrevista, continuavam conversando e relatando fatos e situações ocorridas.

## **6 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: o que dizem os professores entrevistados?**

Para realizar as análises, além dos conceitos já apresentados anteriormente (inclusão, narrativas e experiência), foi bastante útil para minha organização das unidades de análise o texto *A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas*, de Sandra Andrade (2012), que trata de uma pesquisa de tese de doutorado baseada em entrevistas narrativas sobre a vida escolar de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora defende agrupamentos temáticos como eixo de discussões de pesquisas, o que me baseou a realizar as análises. Durante as narrativas das professoras, busquei ouvi-las detalhadamente contarem suas histórias. Todavia, ao analisarmos suas falas colocamos voz nas suas histórias, participamos dos fatos narrados e descrevemos o que pensamos ser mais relevante. Segundo Fraga (apud ANDRADE, 2012, p. 187), “a voz de quem descreve misturada às vozes daqueles que são descritos, para que a narração perca o ar de transcendência e neutralidade que um certo tipo de realismo investigativo tenta lhe conferir”.

Ao analisarmos, temos que lidar com o silêncio do entrevistado e fazer com que ele fale mais, reperguntar, retomar alguma questão que ficou pendente e fazer avançar o diálogo. Segundo Andrade (2012) “além de aprender a ouvir o silêncio, aprendi que, ao fazer entrevistas narrativas, temos que aprender a lidar também com os esquecimentos, com as ausências como estratégias do outro para poder narrar-se”.

Ao realizar as entrevistas, em alguns momentos tive que perguntar especificadamente para uma professora sobre algo, para ela falar um pouco mais sobre o assunto, pois ela se desvirtuava do tema e repetia algumas falas. Entretanto, quando eu perguntava diretamente, ela falava sobre o tema, mas com certo cuidado. Realizar entrevistas narrativas com professores é enriquecedor, pois ouvimos histórias dos seus próprios autores, porém, temos que estar atentos para

explorar o máximo que pudermos de suas histórias, podendo ouvi-las nos seus mínimos detalhes.

Das narrativas que ouvi, lendo e relendo as falas das professoras, pelas recorrências que apresentaram, construí as seguintes unidades de análise: “Não temos apoio dos pais”, “Não tive Formação” e “Não temos estrutura”, as quais desenvolvo a seguir.

### 6.1 “NÃO TEMOS APOIO DOS PAIS”

Esta seção tem como objetivo analisar as falas das professoras sobre a falta de apoio dos pais, um dos assuntos mais recorrentes durante as entrevistas. As professoras relataram não ter a ajuda dos pais para dar andamento na aprendizagem em casa, que os pais acham que apenas a professora tem esse dever e que em casa eles não precisam ajudar nas tarefas escolares. Para melhor ilustrar, segue um excerto retirado das entrevistas:

Professora A: Sentar com a família pra conversar é muito importante, e dizer o que tu já conseguiu de bagagem, sabendo que o teu filho tem problemas, mas também sabendo que ele tem uma bagagem, a gente tem que descobrir qual é, em que nível ele se encontra, [...] **o pai e a mãe não podem ser resistentes, eles têm que nos ajudar a chegar numa meia ação, e o que eu vejo nos alunos de inclusão é essa questão de resistência dos pais, eles acham que os filhos já sabem as coisas porque a professora falou, o vocabulário é muito curto porque não têm insistência em casa, não administra uma rotina, é tudo mecânico, e deixam pros outros fazerem essa prática mais hábil**, de sentar pra fazer um tema, de sentar pra recortar, tem tanta coisa legal, revista, massinha de modelar, que desenvolve tantas questões e **os pais não fazem, posso te dizer assinando em baixo que a gente não tem retorno da família.**

Nas políticas de inclusão, a importância da ajuda da família está em destaque, ressaltando essa ser fundamental para o processo de inclusão dos filhos com deficiência. Segundo o texto *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*,

[...] os discursos da inclusão, a família constitui-se como ferramenta para as mudanças sociais, visto que seria no espaço familiar que os sujeitos iniciariam sua formação cidadã, tendo condições de conhecer o mundo e de nele relacionar-se a partir dos valores e ideias que são investidos sobre eles no meio familiar (BRASIL, 2006).

Turchiello relata que

[...] as políticas de inclusão estão voltadas à organização de uma sociedade inclusiva, que deverá se configurar como um espaço “democrático” onde a “participação” de todos seja garantida. Para que isso aconteça, a família é chamada a atuar no contexto educacional e social, evitando e administrando fatores de risco que possam manter os sujeitos deficientes excluídos. (TURCHIELLO, 2011, p.234).

Ainda segundo a autora:

Em uma sociedade inclusiva, a família é capturada para ajudar no governo da população de sujeitos com deficiência. Portanto, os discursos das políticas de inclusão têm efeitos sobre a conduta das famílias de pessoas com deficiência e também sobre a maneira de pensar e agir em relação à exclusão como um problema social. (TURCHIELLO, 2011, p.227)

E acrescenta:

Nessa racionalidade, a família é chamada a vigiar aqueles que vão, nessa conjuntura discursiva, sendo produzidos como sujeitos do risco. Com isso, estabelece-se certa “aliança” entre a família das pessoas com deficiência e a inclusão. Há um enlace entre a produção desses sujeitos como sujeitos de risco e a necessidade de vigilância da família, pois se pressupõe que, dentre as funções da família, está a de manter um olhar atento e ininterrupto sobre as ações dos filhos. (TURCHIELLO, 2011, p.227).

Segundo as entrevistas, alguns pais que não aceitam a deficiência do filho e complicam muito a aprendizagem deste, pois não conseguem ajudá-lo sabendo de suas dificuldades, de suas limitações. Tratam o filho ignorando o fato de ele ter algumas dificuldades e não insistem em propor atividades em casa para explorar sua aprendizagem. Entretanto, existem os pais que “acham” que seu filho apresenta sintomas de alguma deficiência e medicam os filhos, sem saber sequer se eles têm alguma deficiência de fato.

Professora B: A questão dos pais também é bem complicada, **quando os pais não aceitam a deficiência do filho e quando o medicam, nem sabem o que o filho tem e já estão dando medicamentos.**

Todavia, há ainda a questão dos pais não terem conhecimento de o que o filho tem e nem condições financeiras para buscar ajuda de psicólogas e psicopedagogas. A partir do momento em que a escola não disponibiliza uma psicóloga para avaliar os comportamentos dos alunos, eles deixam a tarefa para as professoras e para os pais, que, assim, realizam as ações que supõem necessárias.

Professora C: **A família que idealizou o filho perfeito, fisicamente, mentalmente, e o que acontece? Vem um filho com problemas mentais e a mãe e o pai não percebem nada quando o filho vem para a escola e é um déficit bem grande.** Quando vem com deficiência física é pior ainda, pois os pais não têm condições de ter uma cadeira de rodas decente e nós não temos estrutura e auxílio para atender esse aluno.

Nessa fala fica evidente como a escola e a família devem criar uma “aliança” para tentar superar as dificuldades encontradas na criança, seja na sala de aula ou em casa. Quando há um diálogo entre eles, pode-se esclarecer dúvidas existentes de ambas as partes, facilitando, assim, o convívio diário entre o aluno, família e escola.

## 6.2 “NÃO TIVE FORMAÇÃO”

Segundo o projeto *Educar na Diversidade*:

Professores e professoras têm um papel fundamental na construção de escolas para todos e, para realizarem sua função social como educadore(a)s, devem adquirir habilidades para refletir sobre as práticas de ensino em sala de aula e para trabalhar com a colaboração de seus pares a fim de contribuir na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas, a partir das quais os estudantes com necessidades educacionais especiais têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e na comunidade. (BRASIL, 2005, s/p).

Porém, durante as entrevistas as professoras relataram ter tido pouca formação docente para trabalhar com alunos com deficiência. Argumentaram que tiveram poucas cadeiras na graduação e que isso as prejudicou em sua formação, pois não estudaram o bastante para entender mais sobre o assunto.

Sobre a questão de sua formação docente, as professoras destacaram:

Professora A [...] **eu fui descobrindo** através do próprio conhecimento que ele tinha e o que eu tinha em sala de aula, **eu estudei, eu me reciclei, eu aperfeiçoei algumas coisas através de pesquisa mesmo.**

Professora B: **Não temos formação nenhuma para trabalhar com alunos PNE**, eu tive apenas uma cadeira na graduação.

A fala da professora A é extremamente significativa, pois mostra a fragilidade que temos nos estudos sobre o tema e trata sobre como trabalhar com os materiais disponibilizados em sala. Podemos criar alternativas de ensino de aprendizagem para alunos com deficiência, porém, ainda temos que pensar que devemos utilizar apenas os materiais disponibilizados pela escola, o que não são muitos, dificultando os métodos de ensino da professora.

Ainda, todas ressaltaram que tiveram que pesquisar na internet e ler muitos livros para entender como trabalhar com alunos com deficiência. O estudo e o entendimento sobre Educação Especial e inclusão estão partindo da iniciativa dos

professores, pois as universidades investem pouco no assunto durante a graduação. As professoras têm que se especializar na área para poderem trabalhar com alunos em situação de inclusão, pois sem a especialização elas não têm o preparo necessário. A graduação deveria dar o mínimo de suporte necessário para as professoras trabalharem com esses alunos, e a especialização deveria ser um estudo a mais, para acrescentar na formação.

O não estar pronto, a auto formação e a formação continuada são questões produzidas e produtoras deste tempo em que o inacabamento, a efemeridade e a flexibilidade são discursos que cruzam as identidades pós-modernas (HALL, 2000).

Analisando a fala da professora B, percebemos que a graduação nos dá pouco suporte teórico para trabalhar com alunos com deficiência. Sobre isso, as políticas públicas ressaltam que o professor deve ir em busca de sua formação, se especializar e aprimorar seus estudos para que consiga ter bons resultados em sala de aula.

De acordo com o *Projeto Educar na Diversidade*, ensinar o professor a gerenciar sua própria formação e suas aulas faz parte dos princípios orientadores da política, mas: “entende-se que constitui um grande desafio garantir o apoio ao docente para que ele(a) possa se responsabilizar por seu próprio processo de aprendizagem e não ter medo de assumir riscos ao inovar as práticas de ensino” (BRASIL, 2005, p. 23).

Machado (2011) escreve que

[...] ao professor é recomendada a busca pelo seu aperfeiçoamento, tendo em vista a possibilidade de “receber” em sua sala de aula um aluno que apresente características que fogem àquelas previstas nos cânones da normalidade. Sob a égide neoliberal, é preciso que ele tenha “autonomia” para buscar por sua conta a formação necessária para trabalhar com todos os alunos. (MACHADO, 2011, p.62)

Podemos destacar que os professores, na maioria das vezes, e entre todas as entrevistadas, não possuem formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência e que, segundo as políticas públicas, eles devem buscar a auto formação, aprimorando seus conhecimentos através da formação continuada.

### 6.3 “NÃO TEMOS ESTRUTURA”

O terceiro tema mais recorrente nas entrevistas foi a falta de estrutura da escola e de investimentos por parte do Estado. As professoras relataram não haver estrutura e recursos para trabalhar com alunos com deficiência na escola.

Professora C: **Não temos estrutura nem do Estado, que não nos dá apoio, e nem dos pais**, pois eles mal têm dinheiro para comprar um lápis e uma borracha para o filho.

De acordo com Lunardi (2003, p. 125):

[...] boa parte das pessoas com deficiência enfrenta condições de pobreza, analfabetismo, baixo índice de escolarização, altas taxas de evasão escolar e inserção reduzida no mercado de trabalho, esses sujeitos podem ser compreendidos como comunidade de risco, tornando-se alvo de ações políticas que visam a gerenciar, controlar e prevenir o risco através da inclusão.

Nas políticas de inclusão, os alunos com deficiência devem estar devidamente matriculados em escola comum, utilizando-se de estrutura e recursos que possam atender suas necessidades diárias. Todavia, as professoras entrevistadas relataram não haver estrutura para receber esses alunos, ficando difícil avançar na sua aprendizagem.

Professora C: Até pode haver um aprendizado, mas **sem recursos não conseguimos avançar na aprendizagem dele**, e o que acontece, **ele só passa de ano porque não podemos reter esses alunos**, e o problema vai aparecer mais para frente. É muito triste o governo ter feito isso, que evolução esses alunos vão ter em uma escola regular sem recursos necessários para suas aprendizagens? É visível a tristeza que nos dá de não ter apoio, alguém que nos dê recursos físicos e humanos para nos ajudar.

As professoras destacaram que os pais dos alunos com deficiência dessa escola não têm condições financeiras de ajudá-las e que o Estado deveria auxiliar nos recursos didáticos e humanos. Uma das grandes queixas das professoras é a falta de pessoas para auxiliarem em sala de aula. Relatam não haver professoras que possam ajudar quando acontece algo anormal na sala de aula, quando um aluno entra em crise e sai correndo pela escola, por exemplo. Acrescentam dizendo que, às vezes, elas pedem ajuda para a secretária ou para a monitora da escola, mas elas não têm formação para auxiliar adequadamente.

Durante as entrevistas, a professora A relatou que a escola não oferece especialistas como psicólogo e psicopedagoga para orientar na aprendizagem e no comportamento dos alunos com deficiência. Entretanto, o seu aluno tinha

atendimento particular fora da escola e ela pediu ajuda para a especialista, que, algumas vezes, participava das aulas, com o intuito de auxiliar a professora.

Professora A: ele tinha atendimento particular com uma psicopedagoga, **eu consegui com que essa pessoa viesse me ajudar às vezes**, ele tinha uma terapia porque ele era um menino muito agressivo.

Segundo Lockmann e Traversini (2011, p.44): “Vivenciar experiências, socializar pensamentos, verbalizar emoções, superar limites, solucionar conflitos, elevar a autoestima – eis o trabalho sobre si mesmo que é executado por experts da alma humana”.

Com o auxílio de especialistas, a professora poderá trabalhar a autoestima do aluno, fazer com que ele se sinta mais independente, com mais liberdade, e se sinta efetivamente incluído em sua sala de aula. Tentar torná-lo mais afetivo, diminuindo sua agressividade. Sozinha, a professora encontra dificuldades para realizar o trabalho, pois fica difícil realizá-lo com a necessidade de atendimento de mais vinte e nove alunos.

Sobre especialistas, Lockmann e Traversini (2011, p.44) destacam:

Seus trabalhos têm o objetivo de situar o sujeito em relação a si mesmo, promovendo a autorreflexão, o autoconhecimento e a autotransformação. Para isso, desenvolvem técnicas de reflexão e avaliação sobre si mesmo, sobre ações e sobre pensamentos para modificar formas de ser, viver e conduzir-se. (LOCKMANN e TRAVERSINI, 2011, p. 44).

Analisando as entrevistas realizadas sobre a falta de estrutura da escola, podemos perceber que as professoras estão dispostas de poucos recursos e auxílio para lidar com alunos com deficiência em suas salas de aula. Estão buscando orientação fora da escola para que consigam auxiliar o aluno, indo atrás da melhor forma de orientá-lo em seu processo de aprendizagem.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou as narrativas de professoras de classe comum de uma escola estadual de Porto Alegre sobre suas experiências com alunos com deficiência em situação de inclusão e suas práticas pedagógicas na sala de aula.

Através de entrevistas, tentei entender e problematizar como os professores narram suas experiências com alunos com deficiência. Em suas falas, detalharam como é a rotina diária, os obstáculos enfrentados e os métodos de aprendizagem que utilizam em sala de aula. Destacaram que sentem falta de recursos que possam auxiliá-las, como a falta de materiais didáticos e de auxiliares em sala de aula. Outro fator citado foi a falta de apoio dos pais na aprendizagem dos seus filhos. Os relatos mostraram que as professoras sentem falta da ajuda família, seja no processo de aprendizagem do aluno, seja na interação social dele com os demais colegas.

Muitos conceitos apareceram no decorrer da escrita, como a falta de formação docente, de estrutura e de apoio dos pais, porém para problematizá-las detalhadamente seria necessário mais tempo do que o que dispomos para a realização do trabalho de conclusão do curso. Com isso, deixo algumas questões a serem pensadas no futuro. Acredito que cada narrativa escutada e analisada não é neutra, pois tudo que pensamos, construímos e ouvimos está ligado às nossas experiências. Destaco que foi extremamente difícil analisar as narrativas das professoras sem me colocar no lugar, sem julgar e criticar suas falas.

A inclusão como um direito e a inclusão como um imperativo de estado aparecem frequentemente nas entrevistas analisadas. Entretanto os direitos dos alunos com deficiência não estão sendo totalmente atendidos na escola estadual investigada. Para solucionar os problemas existentes, devemos considerar o compromisso, cooperação e responsabilidade por parte do Estado, da escola, dos professores e da família dos alunos em situação de inclusão, colaborando para um melhor atendimento aos alunos com deficiência.

A presente pesquisa contribuiu para minha formação docente, pois durante a investigação pude presenciar como as professoras lidam com a falta de estrutura, de

recursos e de espaços para atender alunos com deficiência em situação de inclusão. Com isso, hoje, adquiri experiência para lidar com situações onde a escola não nos dá suporte para trabalhar com alunos em situação de inclusão. Sinto-me mais experiente e realista ao que diz respeito à realidade das escolas públicas estaduais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M.; Cordioli, M. (orgs.) **Projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alvez. (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós estruturalistas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010** - pessoas com deficiência. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014

BRASIL. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação**. MEC, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP, 2007

GALVAO, Cecilia. **Narrativas em Educação**. Ciência e Educação. v.11, n.2. Bauru: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2005.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise, n. 20, cap. 4, Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_20\\_cap04.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_cap04.pdf). Acesso em: 12 jul. 2014.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação. N.19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LASTA, Letícia; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana e HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão**: gerenciando os riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão**: gerenciando os riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão Escolar: Currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade**. In: Educação & Realidade. N. 34(2). mai/ago.2009.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (Org.). **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ulbra, 2007.

MACHADO, Fernanda. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana e HILLESSHEIM, Betina. **Políticas de inclusão**: gerenciando os riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

Presidência da República (BR). Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.612, de 17 de dezembro de 2011. Institui o **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite**. Brasília (DF): 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THOMA, Adriana da Silva. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N.M; SCHLUNZEN, E.; SCHLUNZEN, K. (Orgs). **INCLUSÃO DIGITAL**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (ISBN: 85- 7490-301-9).

TURCHIELLO, Priscila. A família produzida como agente da inclusão de pessoas com deficiência nos discursos oficiais. In: THOMA, Adriana e HILLESSHEIM, Betina. **Políticas de inclusão**: gerenciando os riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini (2007). Inclusão e governamentalidade. In: **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, out, 2007.

## APÊNDICES

### Termo de Consentimento Livre e Informado

A pesquisa NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: experiências docentes e práticas pedagógicas tem como objetivo geral analisar as narrativas de professores de uma escola pública estadual sobre alunos em situação de inclusão. Os Objetivos Específicos são: 1. Realizar entrevistas com professores para conhecer suas experiências docentes e práticas pedagógicas com alunos com deficiência incluídos em suas turmas e 2. Problematizar as narrativas e experiências desses professores e como elas são produzidas culturalmente.

Para isso, serão realizadas entrevistas com professores e suas narrativas serão utilizadas para as análises e problematizações de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da professora Dra. Adriana da Silva Thoma.

Comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (051) 30196922 e e-mail: aninha.lara15@hotmail.com

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ concordo em participar da mesma.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante



Assinatura da Pesquisadora – Ana Paula Lara (Acadêmica do Curso de Pedagogia UFRGS)

Assinatura da Orientadora – Profª Drª Adriana Thoma (DEE/FACED/UFRGS)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.