

## **AS LEITURAS E OS LEITORES DA EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM INDICADORES DE DEFICIÊNCIA: A FABRICAÇÃO DO CONTRATO EDUCATIVO DA ESCOLA INCLUSIVA**

**SILVA, Fabiany de Cássia Tavares\*** – UFMS

**GT-15:** Educação Especial

**Agência Financiadora:** FUNDECT-MS

Este texto apresenta algumas análises, organizadas em projeto de pesquisa concluído, que visou mapear as leituras (incidental-cotidianas e/ou textuais) produzidas para/por professores e gestores (leitores) sobre a temática da escola inclusiva, especificamente para os alunos com indicadores de deficiência. Em sentido amplo entendemos a leitura como é um processo interativo de construção de sentido(s) entre quem produz (autor/autores) e quem recebe (leitor/leitores), intermediados pelos/por dados do texto, nas mais diversas possibilidades e formas de linguagens: oral, escrita, icônica, gestual, sinestésica. Ler é atribuir sentido ao que nos rodeia e nos constitui enquanto indivíduo e coletivo, portanto, seres sociais em permanente mutação, interagindo com a alteridade.

Vale destacar que buscamos as leituras e os leitores na perspectiva da tomada da fabricação de um contrato educativo da escola inclusiva, pelas possibilidades concretas que ele apresenta para reinstituir um sentido para a escola, sobretudo na própria escola. Esse contrato comporta dimensões ideológicas e políticas mais marcadas, nas quais escolas seriam, certamente, mais coerentes (do ponto de vista de uma determinada visão do mundo) e até, talvez, mais eficazes (do ponto de vista das aprendizagens). Diante disso, pensá-lo na condição de fabricado, no sentido proposto por Certeau (1998), implica apontar para o fato de que os envolvidos retrabalham o que recebem e em função de suas experiências e das mediações às quais estão vinculados, produzem, fabricam e inventam.

Para identificar e apreender os leitores e suas leituras cruzamos algumas técnicas da pesquisa etnográfica em 4 escolas da rede de ensino em uma capital brasileira, assim distribuídas: duas escolas da rede municipal e duas escolas da rede estadual<sup>1</sup>, com salas

---

\* Vinculado ao Projeto de Pesquisa Observatório de Cultura Escolar(2): gestão controlada das “diferenças” nas/pelas leituras e leitores da escola inclusiva, desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar, financiado pelo FUNDECT MS.

<sup>1</sup> Neste texto as escolas estão identificadas por nomes fictícios, escolas estaduais - E1 e E2, escolas municipais - M1 e M2. Exemplificando, professores serão identificados P[E1] ou P[M2] e gestores G[M1] e G[E2].

de recursos<sup>2</sup> e alunos com indicadores de deficiência mental<sup>3</sup> incluídos em séries iniciais do ensino fundamental. Nesse cruzamento operamos com:

**1** o rastreamento sobre o que se encontra disponível nas bibliotecas das escolas para a leitura, constituição e circulação das idéias sobre a inclusão escolar, as escolas inclusivas e os alunos com deficiência, privilegiadamente livros, revistas, apostilas de cursos, documentos legais etc;

**2** a constituição de **grupos de discussão temáticos** (inclusão escolar, as escolas inclusivas e as deficiências), em cada uma das escolas para explorarmos as potencialidades da homogeneidade e da heterogeneidade das leituras e dos leitores. Iniciamos com a organização de **grupos homogêneos**, isto é, só com professores e só com gestores para captar os diferentes lugares nos quais as leituras estavam posicionadas e contextualizadas, para os quais destinamos três sessões de discussões de 2 horas. Organizamos, também, três sessões de estudos de 2 horas com **grupos heterogêneos**, formados por gestores e professores, para captar uma leitura confrontada e contestada sobre as mesmas temáticas, a fim de explorar os diferentes processos de leitura dos leitores. Vale destacar, que esses grupos se constituíram a fim de não reduzirmos o processo de investigação a uma simples coleta de informações;

**3** a utilização de 2 tipos de questionários com perguntas de tipo subjetivo, para identificação das leituras e dos leitores, um endereçado aos professores e outro aos gestores. Esses questionários foram aplicados ao final da última sessão de discussão com os grupos heterogêneos em cada escola. Coletamos respostas para um total de 16 professores (das séries iniciais do ensino fundamental) e 10 gestores, nas 4 escolas pesquisadas.

As apropriações dos textos pelos leitores implicam sempre a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo de aprendizado particular, de que resultam competências muito diferentes. De acordo com Chartier (1996), a reflexão a propósito do suporte material do sentido é fundamental para a determinação de sua efetuação nas práticas.

---

<sup>2</sup> Local com equipamentos e materiais específicos, onde será oferecido serviços de apoio pedagógico especializado, com professor especializado em educação especial para realizar a complementação ou suplementação curricular (cf. Resolução nº 2 de 11/9/2001, CNE, Art. 8º, inciso V).

<sup>3</sup> Adoto a terminologia, *alunos com indicadores de deficiência mental*, pois no caso específico das redes de ensino investigadas, esses alunos não têm atestada sua deficiência mental, mesmo depois da avaliação psicopedagógica.

O ponto de partida para a investigação da mediação entre a leitura, os leitores, e a escola inclusiva está fixado na perspectiva de observarmos a cultura escolar diante dessa prerrogativa da escola atual, qual seja a inclusão de alunos com deficiência. Para Viñao Frago (1996) a cultura escolar,

é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe a interagir com os companheiros e outros membros da comunidade educativa a integrar-se à vida cotidiana do centro docente (p.169).

Assim, pensamos ser pelas nossas práticas de leitura das ‘leituras’ dos ‘leitores’, que desocultamos algumas questões interpretativas da escola inclusiva. Contudo, compreendemos que a questão dessa escola é muito mais séria do que aquilo que nossas leituras conseguem ou podem captar/expressar.

## **2 Rastreamento as leituras possíveis**

As apropriações dos textos pelos leitores implicam sempre a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo de aprendizado particular, de que resultam competências muito diferentes. De acordo com Chartier (1996), a reflexão a propósito do suporte material do sentido é fundamental para a determinação de sua efetuação nas práticas.

Diante dessa premissa, registramos quais materiais gráficos encontram-se à disposição dos gestores e professores nas escolas, privilegiadamente os livros, revistas e documentos oficiais. Vale destacar que a maioria dos materiais encontrada nas bibliotecas dessas escolas, estava acondicionada em armários geralmente trancados com chave ou cadeado e não em prateleiras como o esperado.

Em resumo, podemos dizer que os materiais se encontram em bom estado de conservação, até mesmo as revistas, o que dá a impressão de que são pouco, ou nada, manuseados. Essa hipótese não foi possível rastrear, uma vez que não encontramos algum tipo de anotação sobre empréstimos ou leitura desses materiais, em nenhuma das bibliotecas.

### **2.1 Catalogando o que há para ler**

**EE[1] — com salas de recursos**

BRASIL. Governo Federal. Brasil um País de Todos. Brasília: 2004, Ano 2, n.º 4.  
 \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação a Distância. Salto Para o Futuro. Educação Especial: Tendências Atuais, Série de Estudos, Educação a Distância. Brasília, MEC, 1999.  
 \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, Vol.3, parte II - A escola da inclusão: Pedagogia da Emancipação, novembro de 2004.  
 \_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998.  
 \_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasil Sem Homofobia. Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004.  
 MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Políticas Educacionais. Diretrizes Gerais Para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais, Vol. 4. Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 1992.  
 ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. Violências nas Escolas/ versão resumida. UNESCO, Pitágoras, Rede Brasília, 2003.  
 Revista Agitação Ano XII, n.º. 67, Jan/Fev de 2006.  
 Revista Professor. Ministério da Educação e Cultura, ano 1, n.º. 1, outubro de 2003.

### **EE[2] — com alunos incluídos**

BRASIL. Fundo Nacional para o Desenvolvimento Educacional. **Pitágoras**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2004. (revista trimestral)  
 \_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. PCNS do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998 — Incompleto (faltando alguns exemplares).  
 MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Educação Inclusiva Construindo a Cidadania na Escola. Projeto Político Pedagógico. Campo Grande: Gestão 2003/2006. Pátio Revista Pedagógica. Ano VIII no 32, nov. 2004/ janeiro 2005, ISSN 1518 – 305x.

### **EM[1] — com alunos incluídos**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. A Integração do Aluno com Deficiência na Rede de Ensino 2, Novos Conceitos, Novas Emoções. Brasília, (Sem data).  
 \_\_\_\_\_. Turma do Barro na Classe. A Integração do Aluno com Deficiência na Rede de Ensino 3. Com os pés no Cotidiano. Informações básicas para identificar e integrar Alunos com deficiência na classe. Brasília, (Sem data).  
 \_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. Procuradoria dos Direitos dos Cidadãos. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes comuns da Rede Regular. Brasília-DF, setembro de 2004.  
 \_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. PCN (terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, vol. I e II, 1999.  
 JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2004.  
 PRESENTACIÓN, Herrero M. Jesús. Educação de Alunos com Necessidades Especiais. Bases Psicológicas. Caderno de Atividades. Bauru (São Paulo): Editora da Universidade Sagrado Coração, 2000 (coleção educar).

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Segurança Pública. Departamento de Trânsito. Manual para Portadores de Deficiências. Programa sem Barreiras. Campo Grande: 2005.

### **EM[2] — com salas de recursos**

DEMO, Pedro. *Charme da Exclusão Social*. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.  
DALLAGNOL, Marli Frison. *Conhecimento e modernidade em reconstrução, no âmbito das ciências da natureza*. Ijuí(RS): Editoria da UNIJUI, 1997.

Esse registro permite uma análise, ainda que superficial, do tipo de leitura disponibilizada aos atores escolares. Em sua maioria essas fontes testemunham algumas idéias a cerca da inclusão escolar, das diferenças, da escola inclusiva, mesmo que não circunscritas ao universo pedagógico e da Educação Especial. Assim, a inclusão escolar parece ser tratada, pelo conjunto da produção registrada, como política predominantemente restrita aos portadores de deficiências, distúrbios e problemas, anteriormente tratados pela educação especial.

O que estranhemos, nesse conjunto de fontes é a ausência: do documento gênese, na discussão do desenho da escola inclusiva, qual seja, a Declaração de Salamanca, já publicada nas versões *Linha de ação sobre necessidades educativas especiais* (CORDE, 1994) e *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (SEESP, 1996) e; do conjunto de legislações já organizadas pelo Governo Brasileiro, pelo Estado do Mato Grosso do Sul, ou mesmo, pelo Município de Campo Grande.

Se esses documentos existem nas escolas, não estão disponibilizados aos atores, uma vez que não foram encontrados junto aos demais materiais da/na biblioteca. Essa constatação traduz certa leitura da importância das leituras na produção dos marcos de atuação dos professores e dos gestores. Como consequência dessa tradução encontra-se realçado os laços de causalidade circular que unem as culturas escolares e suas leituras das possibilidades da construção de uma escola inclusiva.

## **2.2 As leituras dos leitores nos Grupos de Discussão**

Por detrás de uma suposta homogeneização institucional, o corpo de professores e de gestores é constituído por um tecido de grande complexidade, distinguindo os seus elementos tanto pela origem sócio-econômica, como pelos níveis de cultura e de formação, ou pelos percursos escolares e profissionais. Tudo isto pode se refletir na

profissão pelos acessos assimétricos às informações, por ligações institucionais, por conflitos que desenham dinâmicas de separação à necessidade de trabalhar em equipes, proposta que a escola reforça nos dias de hoje.

A partir dessa premissa, escolhemos três textos (GIMENO-SACRISTÁN, 2001; CORREIA, 1999; HEGARTY, 2001), que são aqui tomados como ponto relacional, a partir do qual se manifestaria um jogo de significados que, em contaminação recíproca, expressaria a instabilidade própria dos fenômenos abertos à contradição sócio-educativa.

Esses textos retratam as temáticas propostas, a saber: a inclusão escolar, a escola inclusiva e as deficiências. As apropriações dos textos pelos leitores implicam sempre a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo de aprendizado particular, de que resultam competências muito diferentes.

De acordo com Chartier (1996), a reflexão a propósito do suporte material do sentido é fundamental para a determinação de sua efetuação nas práticas. A prática de produção de significados é uma evidência da ampla rede que forma a cultura escolar.

As produções humanas, embora aparentemente desconexas, encontram-se em constante inter-relação. Na verdade, constrói-se uma grande rede, com o trabalho de indivíduos e grupos, onde os fios são formados pelos bens culturais. Se se considerar toda e qualquer produção humana como texto a ser lido, reconstruído por nós, a sociedade pode ser vista como uma grande rede intertextual, em constante movimento. O espaço da cultura é, pois, intertextual. Essa idéia não implica harmonia como característica definidora da cultura, mesmo porque não existe um, mas vários grupos culturais dentro de uma mesma sociedade. (PAULINO, WALTY e CURY, 1997, p.12)

Apreender esses significados construídos/partilhados pelos grupos de discussão nas diferentes escolas implicou compreendê-los no seu fazer cotidiano, onde não eram apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, tratava-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Os professores e os gestores, nesse sentido, são atores sociais por excelência dentro do espaço escola, construtores, ao mesmo tempo, que construídos por fatores que incidem diretamente sobre sua atuação, modificando as condições em que desempenham seu trabalho, como às condições ambientais, o contexto em que exerce a docência ou a

gestão, constituindo e/ou modificando os comportamentos de motivação, pertencimento ao grupo, tensões, etc.

- Grupos da Escola E1 — 6 professores e 2 gestores — apresentam uma leitura aliada ao discurso pedagógico da importância da escola inclusiva; dizem se caracterizar por práticas de gestão democrática o que facilita a inclusão escolar de alunos com deficiência; buscam a construção de um projeto político-pedagógico, que articule coerentemente as propostas de adaptações curriculares e as práticas; por fim, apresentam indicadores de aceitação aos processos de inclusão escolar.
- Grupo da Escola E2 — 4 professores e 1 gestor — apresentam uma leitura aparentemente indefinida sobre inclusão escolar; caracterizam-se por práticas, em alguns aspectos autoritárias, muito desorganizadas e pouco eficientes; a intenção de inclusão escolar é bastante desarticulada; escola enfrenta situação significativa de fracasso escolar e de violência.
- Grupo da Escola M1 — 8 professores e 3 gestores — apresentam uma leitura mais tradicional das possibilidades da inclusão escolar de alunos com deficiência, formalmente distante das leituras da escola inclusiva, sem necessariamente construir um discurso de oposição às políticas educacionais em andamento; se caracterizam por práticas de inclusão “tradicionais”, isto é, em que predominam uma problematização da lógica da eficiência e da organização das práticas pedagógicas; as iniciativas de inclusão escolar são mais tímidas e formais (baseadas na matrícula); as inclusões escolares realizadas tendem a ser resultado de exigências formais, não se operando na prática;
- Grupo da Escola M2 — 6 professores e 2 gestores — apresentam uma leitura bastante lúcida sobre as responsabilidades da escola para com a inclusão escolar, ou seja, reconhecem a importância da preparação para a escolarização dos alunos com deficiência, mas ao mesmo tempo, se dizem não preparados para tal; questionam efetivamente as condições físicas, econômicas e humanas de sua

escola na prática da inclusão; apontam como saída a necessidade de cursos de formação.

As escolas constituem um sistema social de ações humanas em que

os diferentes atores sociais, a partir de sua percepção global da situação, da interpretação que fazem do seu papel, dos seus objetivos e meios de ação, definem estratégias racionais (uma racionalidade sempre limitada e sempre do ponto de vista do ator) num jogo de poder em que cada um procura alargar as zonas de incertezas que pode controlar (RUI CANÁRIO, 1992, p.65).

Diante disso, “ler” a multiplicidade e heterogeneidade das formas assumidas pelas leituras dos diferentes grupos nessas escolas, significa partir de análises mais ampliadas.

Essa ampliação fundamenta o que denominamos, em nossa pesquisa, de fabricação do contrato educativo. Se posicionarmos essas leituras em duas frentes se compreende melhor como as relações estruturais da escola e do grupo de atores estão em processo de transformação. De um lado, as idéias que configuram uma escola inclusiva não necessariamente como a escola para os alunos com indicadores de deficiência; de outro, a massificação de uma leitura que aumenta a prevalência das deficiências para a impossibilidade da construção da inclusão, ou mesmo, da escola inclusiva para esse alunado.

Ainda assim, os pressupostos interpretativos que fundamentam o investimento e a instituição da inclusão escolar, se assentam na crença de que somente a escola pode lidar com as diferenças que, à partida, modificam o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos.

### **2.3 Os leitores e suas leituras nas respostas aos questionários**

Os questionários parecem permitir tanto aos professores quanto aos gestores legitimar suas ‘leituras’, oferecendo-lhes um espaço no qual podem manifestar suas formas de ler. O reconhecimento dessas ‘leituras’ tornou-se possível na análise de algumas respostas.

As leituras estão associadas, segundo Chartier (1996), diretamente aos diferentes produtos culturais, a grupos sociais precisos, classificando-os, um pelo outro, de maneira bastante rígida. O envolvimento com o cotidiano das escolas levou-nos a captar

expressões diferenciadas de realidades físico-geográfico-econômicas<sup>4</sup> e, conseqüentemente, elas são determinantes nas leituras quanto a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Antes de qualquer resposta aos questionários, os professores e os gestores parecem sentir a necessidade de “justificarem-se”, em uma espécie de isenção de culpa. A principio parecia-nos ser fácil estar nas escolas para desenvolver a pesquisa, afinal de contas a inclusão escolar é uma realidade, pelo menos no âmbito das proposições educativo-legais. Entretanto, com o decorrer dos dias percebemos que seria muito mais difícil do que imaginávamos dialogar com os professores e, até mesmo, com os gestores, sobre as questões da chamada escola inclusiva. Isso já denota, os sentidos produzidos pela leitura da inclusão escolar dos alunos com deficiência e de seus papéis diante disso.

Tal leitura levou-nos a seguinte indagação: quais são os lugares ocupados pela escola inclusiva, da inclusão escolar dos deficientes na leitura desses leitores? Quais as leituras, efetivamente realizadas, para construção dos sentidos dos leitores? Sabemos que uma coisa é certa: as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas não é um mero reflexo da sociedade.

Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o trabalho nas escolas e não pararão nos seus portões. Aqueles que trabalham nas instituições de ensino são cidadãos da sua sociedade e da comunidade local; portanto, possuem a mesma gama de crenças e atitudes como qualquer outro grupo de pessoas; também o são aqueles que administravam o sistema educacional como um todo, incluindo, os diretores de escola e os administradores. (MARCHESI, 2001, p. 95)

É evidente que em nossas escolas existem professores e gestores que não estão, ou não se sentem aptos, por questões de formação inicial, ou continuada, ou cultural a discutir a inclusão escolar. Assim, os textos e contextos podem ser lidos e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o contexto.

Vimos essa realidade expressa na resposta de alguns professores e gestores a seguinte pergunta:

Como foi envolvido(a) na discussão da escola inclusiva? Com que tipos de materiais (livros, apostilas, cursos, etc)?

---

<sup>4</sup> Escolas com distinções arquitetônicas, de formação e tempo de serviço de professores e, de relacionamento e inserção no bairro onde estavam localizadas (cf. SILVA, 2006, Grade de Informações sobre o Estabelecimento de Ensino).

P3[EM1] *Eu não recebi nenhum tipo de treinamento, não participei de seminário e outros. Somente por curiosidade leio livros e tento inteirar ao assunto perguntando a outras pessoas ligadas a área de educação especial.*

G2[EM1] *Através de reuniões, palestras, capacitação, apostilas e cursos.*

Uma verdadeira formação profissional dos professores e gestores tem necessidade de se apoiar não só na tradução das situações pedagógicas em saberes formalizados, o que nos parece a tônica da procura por cursos, palestras, apostilas, etc. E, na questão da escola inclusiva, esses saberes precisam estar conectados com leituras mais contextualizadas à análise da relação escola, exclusão e inclusão pela escola. O que, ao nosso ver, serve de instrumentos para leitura e construção de sentidos da diferença no espaço escolar.

É por isso que partimos da necessidade de situarmos a leitura e os leitores, pois as duas situações acabam por sinalizar ou impor a sua marca no ato de transmitir e consolidar informações tanto na esfera das configurações culturais quanto nas escolares. Tecer um diálogo entre essas configurações deveria ser o objeto das escolhas dos materiais de leitura.

Nessa perspectiva indagamos sobre esses materiais, por meio da seguinte pergunta:

O que lê, ou o que já leu sobre inclusão escolar, educação especial, ou mesmo deficiências?

P1[EM2] *Várias apostilas, periódicos, seminários, cursos oferecidos pela rede municipal. Livros (Inclusão construindo uma sociedade para todos – Romeu Sasaki; Vídeo – no site da secretaria de Educação Especial – portal mec.gov.br; videoteca da escola – reportagem da TV Escola).*

P2[EM2] *Eu já li o documento de Salamanca, apostilas que falam sobre as deficiências geradas no pré-natal, neonatal, sobre as deficiências auditivas, visual entre outros. Também já li artigos que exploram os temas.*

G2[EE1] *Já li apostilas, livros e dialogo com outras pessoas envolvidas no mesmo.*

G1[EE2] *Material de formação docente: Educar na diversidade (UNESCO), documentos do MEC e artigos de revistas (AMAE Educando e NOVA ESCOLA).*

Tais respostas são uma evidencia, ainda que por amostragem, de que não há por parte dos protagonistas dessa pesquisa, o reconhecimento para além dos títulos a que submetem suas leituras, seja em cursos, seminários e/ou palestras.

Reconstruir as leituras desses leitores parece ser uma tarefa fácil a primeira vista. Todas indicam se apoiar em um estudo sistemático das possíveis representações sobre a diferença, dos alunos com deficiência, na escola, representações sobre os procedimentos didáticos.

Contudo esses textos e as imagens construídas a partir deles, acabam por não tocar nas representações culturais de forma mais ampla, envolvendo o próprio processo civilizador. (cf. ELIAS, 1994)

Tal fato pode contribuir para a necessidade de se repensar o uso dos materiais impressos nos eventos voltados à formação continuada desses indivíduos. Parece que a leitura desses materiais caracteriza, nesses eventos, a comunicação de um determinado assunto ou conteúdo, circunscrita somente à emissão ou difusão de uma mensagem. Contudo, devemos pensar neles como uma troca permeada pela aprendizagem.

A leitura precisa ser revista e trabalhada pelo corpo de professores e gestores de forma a aproximar-se de uma prática constituidora de sentido. De acordo com Chartier (2002),

quaisquer que sejam as representações não mantêm nunca uma relação de imediatez e transparência com as práticas sociais que dão a ler ou a ver. Todas remetem as modalidades específicas de sua produção, começando pelas intenções que as habitam, até aos destinatários a quem apontam, aos gêneros nos quais se moldam. (p.viii).

Não adianta só levantar questões acerca da inclusão escolar, mas não oferecer aos professores e gestores uma formação. Formação essa entendida no acesso às leituras que possibilitem que eles se envolvam de forma crítica e consciente e se sintam de fato preparados para receber, não somente as crianças consideradas normais, como também aquelas com algum tipo de deficiência.

De fato, diante da imensa responsabilidade do ato de educar uma criança, com certeza deve ser muito penoso para um professor, reconhecer que devido à falta de programas de capacitação e aprimoramento profissional, não estão aptos para desenvolver um trabalho diante das necessidades especiais dos alunos.

Vejamos a leitura dos professores e gestores ao responderem a seguinte pergunta:

Como entende/percebe a escola inclusiva, diante das deficiências dos alunos?

P3[EE1]: *Eu entendo que, é muito difícil desenvolver esse trabalho porque falta preparação de nós professores e apoio do órgão municipal no qual trabalhamos, porque quando tem curso e se diz que é grátis, não paga substituto para o professor. E quando é fora do horário que o professor trabalha tem que apagar o curso, então fica difícil como o grande aumento de salário que os professores estão tendo nos últimos tempos. Mas sei que temos que nos adequar para atendermos esses alunos de maneira digna.*

P3[EM2] *Percebo que grande parte dos profissionais não estão preparados para atender o deficiente, pois sua qualificação não estão de acordo com as necessidades dos alunos. Pois fala-se muito em inclusão mas pouco se fez pela qualificação dos profissionais na educação do ensino fundamental.*

G[EE2] *Como atendimento a todas as crianças independentes de suas condições pessoais, culturais ou sociais, crianças deficientes ou bem dotadas, crianças de rua, de minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais. Quando a escola mesmo aceitando os alunos de diversidades os trata com indiferença.*

Parece que não há uma recusa *a priori* da proposta de uma escola inclusiva, contudo as leituras efetuadas retrataram ingredientes de análise que se encontram frequentemente misturados e não existem *per se*, isto é, o compartilhamento das ações, o envolvimento dos órgãos gestores na capacitação dos professores e gestores. E esses ingredientes são ativados articulando ao mesmo tempo as lógicas dos diferentes envolvidos e os fatores estruturais que os enquadram na sua ação.

Para tanto, as práticas de estudos, independentemente, das esperadas proposições dos gestores, deve ser uma prática mais localizada e, talvez, capaz de defendê-los de uma apressada e descuidada leitura da inclusão na escola. Nesse sentido, indagamos os envolvidos quanto a essas práticas:

Quais são suas práticas de estudo?

P3[EM2] *Não tenho muito tempo para estudo, trabalho 8 horas diárias, costumo ler revistas sobre educação. Pretendo fazer especialização.*

P5[EM2] *Procurando informação sobre o problema, lendo livros e apostilas que falam do assunto.*

Como são organizadas as práticas de estudos na escola? E, quais são os materiais (livros, revistas, apostilas, etc) de que dispõe a escola?

G[IM1] *Bimestralmente e sempre que surgem oportunidades trocamos idéias com os colegas e materiais como os elencados acima.*

G[VM1] *Eram feitas aos sábados, com os módulos de Educar na Diversidade. Outras vezes usava a reserva técnica para estudos de materiais como testes de avaliação.*

De uma forma cada vez mais visível o estudo na escola, por vezes reivindicado pelos indivíduos e pelos grupos no âmbito de uma reclamação a cerca das problemáticas cotidianas, constitui-se em um instrumento crítico das práticas de formação. Pensamos assim, pois elas podem envolver problemáticas diferentes, contextos espaciais e temporais variados, bem como territorialidades diversas, o que traz distinções e especificidades que merecem a nossa reflexão e análise.

Como uma primeira aproximação analítica, tentamos apreender as práticas de estudos como modos pelos quais se constitui uma cultura profissional docente, entendida como

um amplo conjunto de elementos, entre os quais estão as tarefas cotidianas na sala de aula, a convivência com os alunos, as conversas entre colegas, a partilha de uma identidade comum, a integração de experiências pessoais às atividades de trabalho, bem como a assimilação de valores, competências, crenças, hábitos e informações que buscam instaurar modalidades de interpretação e ação junto às situações de ensino.

Diante disso, consideramos por fim, necessário registrar como essa cultura tem produzido as leituras sobre a inclusão nas escolas. Para tanto, elaboramos a seguinte questão:

Como identifica o processo de inclusão nas escolas?

P[IM3] *Eu vejo e sinto que é um processo difícil, pois num geral nós quanto professor não estamos preparados.*

P[NF1] *Deficiente e fragmentado atualmente. Mas espero que seja num futuro próximo, um processo realmente inclusivo e com qualidade.*

P[VM1] *O processo de inclusão é identificado a partir da prática, que visa atender a todos, onde os alunos são considerados pelo potencial de que dispõe e não por aquilo que lhes falta ou diferencia dos demais. A verdadeira inclusão na está pautada na simples acolhida ao aluno, mas no seu desenvolvimento integral e em uma aprendizagem de qualidade.*

G[VM2] *Como atendimento a todas as crianças independentes de suas condições pessoais, culturais ou sociais, crianças deficientes ou bem dotadas, crianças de rua, de minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais. Quando a escola mesmo aceitando os alunos de diversidades os trata com indiferença.*

Aqui, é possível, identificar duas vertentes de construção das leituras. A primeira, nomeada como informativo-reprodutiva, pois corresponde ao tratamento dado às informações, isto é, a reprodução, a memorização e a assimilação de um quadro de idéias a cerca da importância da escola inclusiva, o qual não ultrapassa a operação cognitiva de recepção.

A segunda vertente, de caráter formativo-produtivo, constituída pela produção de informação, operações de investigação, formulação, conceitualização e divergência, capazes de desocultar as operações cognitivas em jogo.

O que nos leva a essa interpretação é o alcance de uma reflexividade sobre o processo de inclusão. Dito de outro modo, sobre se o que se pretende dinamizar e intensificar corresponde a um simples colocar dos alunos com deficiência em uma situação que, além de diversa, pode se tornar um fim em si mesma. Essa nos parece uma preocupação que está presente no limiar das leituras, uma espécie de curto-circuito entre o conhecimento sobre o social, o humano e a ação educativa.

### **3 Nas leituras e nos leitores vestígios da fabricação do contrato educativo na escola inclusiva para os alunos com indicadores de deficiência**

A idéia da inclusão escolar está instalada nas escolas brasileiras desde meados da década de 1990 e correspondeu, na época, a uma tentativa de remodelação administrativo-pedagógica da escola básica, na busca pelo estabelecimento da igualdade de oportunidades de acesso a todos os indivíduos indistintamente.

Essa idéia tem orientado a implantação e o desenvolvimento de um certo tipo de escola inclusiva, isto é, para alunos com deficiência. Entretanto, parece ser uma escola simultaneamente em crise e em consolidação, precisamente por exprimir o processo ainda em desenvolvimento, qual seja, de uma cultura escolar livre de preconceito.

Os alunos com indicadores de deficiência ocupam uma posição específica na cultura escolar, uma vez que existem inúmeras características que os aproximam e há uma infinidade de outras que os diferenciam, individual e grupalmente. *Se a escola é espaço e lugar* (VIÑAO FRAGO & BENITO ESCOLANO, 1998, p.77), produzido e reproduzido por indivíduos, as leituras e os leitores podem ser tudo e também o seu contrário — fabricados e “naturais”, normais e anormais, antiga e contemporânea, comparativa, convencional, benéfica, ameaçadora...

De fato, a escola sendo uma instituição social, o poder e o controle estão presentes no que se diz, se cala, se faz, se omite, se considera essencial, legítimo e ilegítimo. Nesse sentido, emergem escolas dotadas de um caráter de plasticidade institucional capazes de operar uma re-atualização dos modelos normativos e culturais acerca do ensino, da aprendizagem e das deficiências plasmados nas práticas escolares e, como tais configuradas, também, como um lócus de produção normativa.

Dois grandes temas podem ser extraídos do conjunto das nossas leituras e que nos remetem a idéia da fabricação do contrato educativo da escola inclusiva. O primeiro consiste em evidenciar a diversidade das respostas oferecidas pelos leitores às possibilidades da inclusão escolar de alunos com indicadores de deficiências. Para além da heterogeneidade das culturas escolares e do caráter às vezes ritualista das leituras da inclusão escolar, percebe-se que os professores e os gestores vivenciam, na realidade, quadros educativos bastante diversos. Por exemplo, certas escolas se deixam invadir pelo requerimento da inclusão dos deficientes, enquanto outras resistem eficazmente. O

segundo eixo das conclusões revela o aprofundamento da distância cultural e social que separa os professores, os gestores e a necessidade da inclusão escolar.

O acordo latente que ligava a escola à sociedade se desestabilizou, a produção de conhecimento agora deve desenvolver-se de duas maneiras: por meio de uma prática etnográfica (interesse pela origem social e cultural do aluno, do local onde vive, como vive, quais as suas relações sociais dentro da sala de aula, etc...) e de soluções adequadas às diferenças, isto é, de um trabalho sobre o currículo que se dirija não só para o aluno médio, mas que apele igualmente aos outros grupos culturais presentes na sala de aula.

Diante disso, as expectativas implícitas desses atores não são mais congruentes com os projetos da escola, provocando assim o sentimento de crise de legitimidade de seus papéis. Essa crise está relacionada ao peso do fracasso escolar nas suas experiências, às suas expectativas desmesuradas com relação ao insucesso desses alunos, mas, sobretudo, à percepção de uma incapacidade para lidar com a diferença no espaço da escola.

Não queremos com essa colocação limitar os leitores, objetos dessa pesquisa, à condição apenas de interpretes da escola inclusiva, mesmo porque os entendemos como construtores. O número e a pluralidade de leituras que a escola inclusiva suscita será sempre uma incógnita. Diante dessa constatação, gostaríamos apenas de apontar para algumas possibilidades que as leituras, no cruzamento dos detalhes, oferecem à investigação das práticas de leitura. Detalhes como a ocasião em que os leitores têm a oportunidade de falarem das suas leituras, reconhecendo-se com leitor e não apenas idealizador de uma prática.

As competências de leitura desses atores parecem estar totalmente determinadas por construções culturais oriundas do cruzamento de suas experiências com a diferença. Seus instrumentos e procedimentos de interpretação não deixam dúvidas quanto às formas de apreensão do seu papel diante da possibilidade de uma escola para todos, inclusive para alunos com deficiências.

A investigação das práticas da leitura, em um duplo campo, atribuição de sentido aos signos gráficos e aos significados sociais como capaz de identificar os rastros evidentes da concepção da inclusão escolar e do papel da escola e dos atores esbarrou em obstáculos que são próprios do objeto. Por vezes, a maneira pela qual se pretendeu desvelar as práticas de leitura, os questionários especificamente, registrou além de respostas, comentários, anotações ao longo da página, ou mesmo o relato generoso de um leitor apaixonado, sobre tudo que o afeta enquanto professor ou gestor, inclusive

sobre a escola inclusiva.

Embora tenhamos procedido a uma análise, mesmo que preliminar, das instâncias e das lógicas de difusão da educação inclusiva, por meio das leituras e dos leitores, ela não é susceptível de nos dar conta do destino da escola inclusiva. Não seria abusivo se prever dificuldades para reestruturação interna da escola.

Dessa forma, entendemos ser na base da diferença, e não na base da sua homogeneização, que se pode encontrar uma alternativa para o desenvolvimento de uma escola eventualmente mais inclusiva. Por outras palavras, as identidades individuais e grupais, na escola, podem constituir, numa sociedade onde a produção é cada vez mais baseada no conhecimento e na informação, uma base para a reorganização das leituras e produção de sentidos.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *Leitura, leitores, letrados, literatura*. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial n. 177 – Seção 1.
- \_\_\_\_\_. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com necessidades educativas especiais. IN: CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editores, 1999, pp. 45-70.
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano (v.1 – Artes de Fazer). 4 ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves, 1998.
- \_\_\_\_\_. GIARD, Luce & MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano (v.2 – Morar, cozinhar). Tradução: Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth, 1998.
- CHARTIER, Roger. **El mundo como representación**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, julho/ 2003.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, v. 1, 1994.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. A educação obrigatória: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum. IN: GIMENO-SACRISTÁN, J. **Educação obrigatória**. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 71-98.

HEGARTY, Seamus. O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. IN: RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001, pp. 79-92.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. IN: RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença**. Porto: Porto Editora, 2001.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete & CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades: teoria e prática**. 2.ed. Belo Horizonte: Lê Editora, 1997.

PERÉZ-GOMÉZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Projeto de Pesquisa **Observatório de Cultura Escolar(2)**. Campo Grande: UFMS/PROPP/FUNDECT MS.

VIÑAO-FRAGO, A. Espacio y Tiempo, Educación e Historia. México: Cuadernos del IMCED, 1996.

\_\_\_\_\_. & BENITO ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.