



O DESAFIO DE TRANSFORMAR EXPERIÊNCIAS INDIVIDUAIS EM PRÁTICAS COLETIVAS: PERSPECTIVAS PARA A EFETIVA INCLUSÃO ESCOLAR

THE CHALLENGE OF TRANSFORMING INDIVIDUAL EXPERIENCES IN TO COLLECTIVE PRACTICES: THE PERSPECTIVES FOR EFFECTIVE EDUCATIONAL INCLUSION

DOI: <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n1.p295-315.id130>

Fernanda Luzia de Almeida Miranda

Mestre em Ensino pela
Universidade do Vale do
Taquari(Univates)

Técnica em Assuntos

Educacionais (IFMT).

flamirandabg@hotmail.com

José Cláudio Del Pino

Doutor em Engenharia de
Biomassas (UFRGS)

Docente no Mestrado em
Ensino na Universidade do
Vale do Taquari (Univates).

jose.pino@univates.com

Resumo: O presente artigo contempla uma reflexão sobre as perspectivas de efetivação de uma educação inclusiva no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), decorrentes sobretudo das práticas individuais auxiliares na tomada de determinadas decisões docentes diante do imperativo legal da inclusão. O trabalho tem por objetivo tecer uma análise de discursos de alguns docentes do EMI sobre a importância da socialização dessas experiências para se pensar em práticas coletivas, instigando uma formação continuada colaborativa com foco na educação inclusiva. A abordagem é qualitativa e na análise do *corpus* foi utilizado o procedimento metodológico da Análise de Discurso Francesa. Identificaram-se como principais resultados a necessidade de se revisar conceitos como os de diferença, igualdade e inclusão escolar, o percurso para a efetivação de práticas inclusivas, bem como de um maior envolvimento da gestão e da equipe multiprofissional para a elaboração e execução de políticas de formação continuada colaborativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Igualdade; Diferença; Formação continuada colaborativa; Ensino Médio Integrado.

Abstract: The present article consists in a reflection about the perspectives of an inclusive education in the context of the Integrated Higher Education (IHE), mainly due to the individual auxiliary practices when taking certain educational decisions in face of the legal imperative of inclusion. The purpose of this study is to analyze the discourses of some IHE teachers about the importance of the socialization of these experiences in order to think about collective practices, instigating a continuous collaborative formation focused on inclusive education. The approach of this study is qualitative and the analysis of the corpus was based on the methodological procedure of the French Discourse Analysis. The main results identified were the need to revise concepts such as difference, equality and educational inclusion, the path towards the implementation of inclusive practices, as well as the greater involvement of the school management and the multiprofessional team for the elaboration and execution of continuous collaborative formation policies.

Keywords: Inclusive Education; Equality; Differences; Continuous Collaborative Formation.



1 INTRODUÇÃO

Não podemos negar que o paradigma inclusivo tem sido constantemente materializado nos discursos oficiais sobre a educação escolar, sobretudo nas últimas décadas. A Constituição Federal vigente (BRASIL,1988), conhecida como cidadã, traz em seu bojo direitos sociais, dentre os quais a educação de todos os indivíduos, responsabilizando o Estado e a família pelo cumprimento desse imperativo. Em seu artigo 206, garante de igualdade de todos quanto ao acesso e à permanência na escola. Contudo, devem ser problematizadas as concepções de igualdade e inclusão contempladas nos discursos legais, ressaltando a relevância da formação continuada colaborativa para a efetivação da educação inclusiva.

De antemão, a inclusão escolar requer a revisão de alguns conceitos comumente associados a ela, como igualdade, diferença e formação de professores. Isso porque, apesar de estar presente em muitos documentos oficiais e instrumentos legais, o termo inclusão assume diversas acepções nas práticas cotidianas, muitas delas ligadas à compreensão de que incluir signifique estritamente garantir aos “diferentes” o acesso à escola regular.

Reiteramos que em grande parte das realidades, ao se tratar da inclusão, enfatiza-se o cumprimento da obrigação de matricular todos os discentes na Educação Básica “comum”. As escolas, em sua maioria, pouco têm feito em prol da permanência efetiva e participativa nesse espaço dos sujeitos que, equivocadamente, são classificados como alunos “da inclusão”. Isso reflete a visão que muitos de nós, educadores, ainda temos sobre eles: indivíduos cuja formação requer um reforço para alcançar, no mínimo, um padrão mediano. Existem esforços para conduzi-los a um nível aproximado do parâmetro da “normalidade”, missão quase impossível, dadas as singularidades dos referidos educandos.

Embora haja alguns equívocos nesses esforços, estes são dignos de nota, pois os professores, mesmo não se sentindo “preparados”, tentam contornar a problemática da falta de formação na perspectiva inclusiva. Conquanto não sejam suficientes para a efetiva inclusão, tais práticas demonstram uma vontade de agir dos educadores, ainda que individualmente, e conduzem a alguns resultados pontuais relevantes. Elas podem ser embrionárias de políticas de formação colaborativas que visem à inclusão escolar, o que só pode ocorrer se as práticas individuais se tornarem coletivas, envolvendo diversos atores da comunidade escolar.

Portanto, questionamos: Como fazer experiências individuais e pontuais no âmbito do Ensino Médio Integrado do IFMT *Campus* Barra do Garças se tornarem práticas coletivas? Como transformar os acenos de formação em práticas contínuas? A essas questões pretendemos



responder a partir da análise de recortes discursivos de alguns professores do EMI da Instituição, lócus da pesquisa, e à luz da teoria da Análise de Discurso Francesa (AD).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho docente se engendrou desde a institucionalização escolar como um exercício predominantemente solitário, que seguia um currículo disciplinar, inflexível, imposto a todos “igualmente” (TARDIF; LESSARD, 2007). Poucos eram os momentos coletivos. Em muitas realidades restringiam-se ao intervalo das aulas e aos encontros obrigatórios nos Conselhos de Classe, sobretudo vaticinando sucessos e fracassos dos alunos ao final de cada período letivo.

O fazer solitário docente refletiu – e ainda reflete – uma cisão de trabalho entre professores, gestores e técnicos, coerente com o currículo meramente disciplinar e excludente. A organização escolar, nessa concepção, conforme Tardif e Lessard (2007), assume caráter demasiadamente burocrático, com papéis bem definidos que não se relacionam com outros. Nesse contexto, a formação continuada para a inclusão parece inconcebível, pois a escola se desenha como um espaço excludente, apartado das distintas realidades (ALMEIDA, 2012).

A escola assim delineada, como salienta Almeida (2012), promove a homogeneidade e nega a diversidade inerente à pessoa humana. A despeito de haver um processo de universalização do ensino, a instituição escolar continua corroborando a exclusão em seu interior, utilizando metodologias defasadas e programas lineares. Além disso, apresenta um tempo inflexível e recorrente uso das categorias sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar (ALMEIDA, 2012).

Baseados em Panutti (2010), podemos afirmar que, historicamente, a escola constituiu-se um espaço de certezas, com o objetivo de transmitir informações e avaliar a “capacidade” dos alunos de reproduzirem o que era ensinado. Além disso, a escola deveria reverberar as relações sociais existentes, formando, desse modo, um cidadão cumpridor de seus deveres.

Essa realidade teve de ser transformada gradualmente, um processo iniciado quando a escola já se constituía um aparato desatualizado, uma estrutura muito burocrática (TARDIF; LESSARD, 2007), visto que suas velhas práticas não correspondiam ao contexto de uma sociedade guiada pelos constantes avanços tecnológicos. Ademais, a escola passou a ser espaço acessível a alunos oriundos de diversas realidades, o que fez aumentar-lhe os desafios.

Contudo, ao pensarmos a educação inclusiva, devemos problematizar muitos conceitos e práticas. Não é possível construir uma escola inclusiva sem que o grupo saiba o que é efetivamente incluir e o que é preciso para que se efetive uma educação de qualidade para todos.



O primeiro conceito que a nosso ver deve ser revisto é o da própria inclusão escolar. Percebemos que muito se confunde com o de integração, distinção que faremos a seguir, com base em autores como Mantoan (2003), Nóvoa (2009), Tardif e Lessard (2007) e outros.

Apesar de constarem no dicionário como termos sinônimos, inclusão e integração escolar representam situações de inserção distintas no contexto educativo. Mantoan (2003) destaca que o processo de integração refere-se especificamente à inserção de discentes com deficiências nas escolas comuns, podendo ainda referir-se à disposição desses alunos em escolas ou classes especiais, grupos ou residências a eles destinadas. Já o processo de inclusão é mais radical: considera que todos devem frequentar o ensino regular.

No processo de integração, segundo Mendes (2006), as pessoas deficientes têm de se preparar em escolas ou em classes regulares para se inserirem no ensino regular. Tem como base o princípio da normalização, oriundo dos países escandinavos, e pressupõe

[...] a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

Esse princípio, no entanto, foi mal interpretado, tomado pelo paradigma da integração, que correspondia à oferta das oportunidades de que gozavam aqueles tidos como “normais” às pessoas com necessidades específicas. Na integração, propagou-se a ideia de que estas pessoas com deficiência deveriam se aproximar ao máximo da normalidade para serem inseridos nos ambientes sociais (SANTOS; REIS, 2015). Devido à impossibilidade de atingirem certas condições, muitas delas não estavam aptas para se integrarem à escola regular (BUENO, 1999).

Mantoan (2003) nos permite compreender que a inclusão questiona não somente o conceito de integração, como as políticas de organização da educação regular e especial, exigindo transformações profundas em toda a estrutura educacional uma vez que quem deve se adaptar é a sociedade para atender às necessidades específicas dos indivíduos, e não o contrário. Pressupomos ser indispensável superar antigos modelos e que o sistema educacional se reestruture para melhor atender não apenas aos sujeitos com deficiência, mas a todos, atentando ainda às diversidades presentes nos grupos outrora considerados “normais”.

Ao falarmos em inclusão, não estamos pensando em planejar atividades de um grupo e de outro separadamente, em avaliar e/ou em estabelecer regras específicas para tratar os alunos com deficiências, mas de construir um currículo flexível a partir da percepção das diferenças no ambiente escolar, um currículo que permita uma educação de qualidade para todos (JUNG,



2012). O processo de inclusão, na perspectiva que adotamos, pressupõe a sucumbência de serviços muito conhecidos e ainda bastante utilizados na Educação Básica, como o reforço, as salas de aceleração, as turmas especiais, entre outros serviços que promovem segregação.

Mantoan (2003) pondera que a inclusão e a integração possuem objetivos distintos: a integração tem por escopo inserir o discente ou grupo, antes excluído, no ensino regular; já a inclusão objetiva não deixar ninguém de fora desse ensino, desde o início de sua vida escolar.

Prieto (2006) ressalta que o modelo integracionista implantado no sistema educacional brasileiro se deu de forma discrepante de suas próprias indicações, uma vez que não se ofereceu o conjunto de serviços exigido para garantir que o encaminhamento à educação especial se desse conforme as características e necessidades individuais. A justificativa para que um aluno fosse encaminhado a ela era simplesmente sua rejeição na classe.

Feita essa distinção, cumpre esclarecermos ainda os efeitos de sentido da igualdade para que seja possível implementar uma educação inclusiva. A Constituição Federal em seu artigo 5º (BRASIL, 1988) estabelece que todos são iguais perante a lei. Trata-se, em princípio, de uma igualdade formal em que o legislador somente veda qualquer diferenciação descabida. Isso significa, em tese, tratar-se de norma de eficácia plena, que visa a garantir a todos o direito à educação, mas não impede que, devido às desigualdades históricas no país, haja tratamentos normativos diferenciados para minimizar desníveis e dar condições isonômicas a todos. Quanto a isso, Santos assevera que

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Disso extraímos que as concepções de igualdade e diferença são fundantes para o cumprimento da inclusão escolar. Todos são iguais em direitos formalmente, mas historicamente alguns foram mais iguais que outros. Portanto, para garantir o acesso a esses direitos, precisam ser tomadas ações que “desigualem”. Ao terem acesso à escola, os indivíduos necessitam que suas diferenças sejam reconhecidas e contempladas nas práticas escolares, sem inferiorizá-las, compará-las ou tentar amoldá-las a um padrão preconcebido.

Consoante Fávero (2013), a garantia de educação para todos não se limita ao acesso, mas precisa considerar a qualidade do ensino e as singularidades do educando, não excluindo o atendimento especializado. Contudo, esse atendimento, como bem explica o autor à luz da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), não deve segregar. Vem a ser um algo a mais, e não um substitutivo ao ensino em classes regulares.



Ademais, compreendemos que a prática de uma educação inclusiva requer uma gestão escolar democrática. Uma gestão hierarquizada e compartimentada não corresponde às exigências de um ensino que acolha todos os alunos, sequer uma formação continuada que propicie aos docentes e técnicos condições para atender os educandos de modo geral.

Logo, a formação docente nos princípios da escola inclusiva, como bem considerou Figueiredo (2013), apenas poderia estar inscrita no espaço coletivo, visto que permitiria uma transformação da cultura escolar. Com arrimo no mesmo autor, isso levaria à criação de mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, sendo um de seus componentes a reflexão sobre o seu próprio trabalho pedagógico.

3 METODOLOGIA

O *corpus* da pesquisa se constituiu a partir de um procedimento analítico que delimitou o que era pertinente à nossa pesquisa. Orlandi (2009) destaca que o objeto discursivo não é pronto e acabado: o material bruto tornou-se teórico, crítico à ilusão da “realidade” do pensamento. Portanto, à luz da Análise do Discurso (AD), a construção desse *corpus* se deu por recortes discursivos, sendo o ponto de partida a indagação do pesquisador.

A pesquisa teve cunho qualitativo, que, à luz de Minayo et. al. (2009), trata-se de uma abordagem que se propõe a responder a questões bem particulares, preocupando-se com uma realidade que não pode ser quantificada. Manifestou-se, também, como um estudo de caso (FONSECA, 2002), pois seu enfoque dirigiu-se a uma unidade social e instituição determinadas: a um grupo de docentes do *Campus*.

Utilizamos como instrumentos para a coleta de informações uma ficha de identificação, um questionário e uma entrevista semiestruturada. Tais instrumentos, que elaboramos, foram respondidos por 10 (dez) professores do Ensino Médio Integrado do IFMT *Campus* de Barra do Garças, no período de junho a outubro de 2016, de modo simultâneo.

A ficha de identificação forneceu-nos informações básicas dos sujeitos da pesquisa: formação inicial, tempo de magistério, titulação, idade, entre outras. Na visão de Triviños (2013), esses dados são relevantes para um estudo de natureza descritiva.

A entrevista semiestruturada contou com 17 (dezesete) perguntas, que abrangiam, em síntese, a percepção dos docentes sobre a educação escolar inclusiva; seus conhecimentos sobre a inclusão; a necessidade de formação aos professores do EMI; e a expectativa a respeito de uma política de formação continuada no IFMT *Campus* Barra do Garças para o atendimento das demandas inclusivas de alunos das mais diversas realidades. Foram gravadas em áudio,



transcritas e submetidas ao crivo da Análise de Discurso Francesa (AD), tendo como principal base teórica as obras de Orlandi (2009) e Brandão (2004).

Utilizamos, ainda, um questionário misto, instrumento composto por indagações quanto à participação dos professores em formações continuadas sob o prisma da educação inclusiva no *Campus* e/ou em outros espaços, além de indagar sobre o tempo disponível para a formação.

Enfim, nossa análise inicia a partir da elaboração do *corpus*, que organizamos de acordo com a natureza dos materiais que o compõem e com nossas indagações. Não há um rigor metodológico, pois cada tomada do *corpus* pode levar o analista a diferentes “conclusões”.

4 RESULTADOS

Ao analisarmos os discursos dos sujeitos de nossa pesquisa, percebemos que, embora manifestem que o IFMT *Campus* Barra do Garças não seja, atualmente, inclusivo, também afirmam não lhes faltar esperança para que esse panorama mude. Entendem, no entanto, que isso não pode ocorrer repentinamente. São necessárias muitas alterações no cotidiano escolar, nas práticas, concepções e ações dos educadores, o que demanda um tempo considerável.

Como salienta Mantoan (2003), a inclusão escolar é um conceito a ser revisto no processo formativo dos docentes, já que muitos deles ainda reproduzem confusões conceituais sobre o tema. É o que notamos no recorte discursivo, que se refere à educação inclusiva como

[...] a integração de diferentes grupos, que tenham algumas necessidades especiais. Sempre essa educação inclusiva começa em casa, com a família. [...] Quando[se] fala em educação inclusiva [está vinculada à] questão da integração de pessoas [...] [com] necessidades especiais. (P08).

O docente (P08) estabelece em “seu” discurso uma relação de sinonímia entre as palavras integração e inclusão. Entretanto, com base em Mantoan (2006), podemos diferenciá-las: aquela corresponde a um paradigma de ensino, o qual, conquanto admita a inserção dos alunos com necessidades educacionais específicas, prescinde de verificação quanto às suas limitações, pois são eles que devem se adaptar aos “ritos” da escola. Já os efeitos de sentido da inclusão escolar permitem entender que é a instituição que deve atender às peculiares desses discentes.

À luz de Orlandi (2012, p.27), “a sedimentação de processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial, literal”. É o sentido oficial que estabelece o paradigma de integração, ao



considerar que o aluno que pretende ser integrado deve se esforçar para alcançar a compreensão dos conteúdos reproduzidos na escola, menosprezando suas vozes, “seus”¹ sentidos.

Essa confusão conceitual identificamos ainda nas palavras de P04:

Para mim educação inclusiva é quando [...] você dá... oportunidade, abertura para que pessoas que não têm condições normais como as outras também usufruam ou tenham acesso ao tipo de educação que é oferecido na instituição. (P04).

Ao se referir à educação inclusiva como oportunidade de acesso ao tipo de educação ofertado na Instituição, P04 toma a concepção de integração pela de inclusão. A sequência em análise sugere que o aluno é quem deve se adequar ao currículo escolar. Em muitos casos, continua tendo características que a escola tradicionalmente adotou: estanque, rígida, baseada na concepção da homogeneidade dos discentes. Jung (2012, p. 05) afirma ser o currículo “um potente recurso de exclusão social, pois não permite espaço para discussões que levem a adaptações curriculares, necessárias para o atendimento à diversidade, presente na sala de aula”. Na visão desse autor (2012), persiste o entendimento de que esse elemento deve ser aplicado conforme a perspectiva do padrão de exigências de aprendizagem do ensino regular que todo aluno precisa aprender para obter sucesso na escola. Sob esse prisma, algumas áreas de conhecimento e de conteúdos parecem pré-determinados e, por isso, “se aprendidos com eficácia, resultam em uma formação plena para a vida” (JUNG, 2012, p. 05).

Além disso, a sequência discursiva *pessoas que não têm condições normais como as outras* se refere a uma memória discursiva, um interdiscurso. Neste plano, segundo Brandão (2004), o sujeito deixa de ser autor do dizer, pois o discurso que reproduz se inscreve em uma Formação Discursiva (FD), inscrita em uma Formação Ideológica (FI). Há outros discursos anteriores a este, que há pouco tempo constituíram um pensamento dominante: os extremos “anormalidade” e “normalidade” (o todo “homogêneo”). Contudo, na perspectiva discursiva, não existem discursos puros, estáveis; o sujeito se dispersa nos textos, não fala apenas de uma posição (ORLANDI, 2009). Conforme a autora (2009), ele se move no espaço discursivo do Um e do Outro, entre a incompletude e o afã de ser completo. Tem a ilusão de ser a origem dos sentidos.

Ao mesmo tempo em que reverberam como autores de discursos conceituais sobre a educação inclusiva, os docentes do EMI do IFMT *Campus Barra do Garças* manifestam sua incompletude ao dizerem não estar “preparados” para a inclusão. Materializam ainda o desejo por saber gerir uma sala em que haja alunos “em inclusão”, admitindo que precisam aprender

¹Conforme a Análise de Discurso francesa, o sentido não se origina no sujeito, (ORLANDI, 2009). No plano interdiscursivo, o sujeito não é autor do que diz, não há um sentido e um discurso “seu”, pois apenas reproduz um “já-dito”. Essa ilusão de autoria se deve à ideologia que atravessa o discurso, responsável por apagar a memória discursiva (o “já-dito”).



sobre esse “paradigma” que permeia atualmente os dispositivos legais e documentos oficiais sobre a educação. Todavia, alegam haver um entrave para essa aprendizagem, como se manifesta no recorte discursivo de P09:

Como não há ainda uma política de formação, [...] não são institucionalizados, os esforços não são coletivos, podem ser individuais, talvez, se você pensar um pouco sobre o coletivo, talvez dentro daquele coletivo, aquele esforço existe assim esforços, mas individuais, não há uma política onde todo mundo abraça da mesma forma, com o mesmo braço, com a mesma intensidade, enfim. (P09).

O educador P09 se refere à ausência de uma política de formação que vise a dar condições mínimas ao trabalho com a diversidade, ressaltando que as ações individuais – embora louváveis – estão destituídas de continuidade e de abrangência já que não alcançam o apoio e o engajamento do grupo, sequer são conhecidas no âmbito do *Campus*. Desse modo, tornam-se complexos os processos de ressignificações de concepções cristalizadas nas práticas escolares, ainda pressupondo estritamente a integração de alunos “com deficiência” no mesmo espaço físico de alunos “normais” e a contragosto de alguns professores, gestores e pais de alunos. Como bem ressalta P09, faz-se fundante uma política de formação em que toda a comunidade escolar se envolva com o intento de incluir de fato todos os alunos no contexto escolar e, para tanto, necessita problematizar concepções e revisar “velhas” noções e práticas.

Destacamos a imprescindibilidade da colaboração e da institucionalização na sequência discursiva em análise. No recorte “talvez, se você pensar um mínimo no coletivo”, percebemos a inscrição de outro sentido: o de que não se pensa coletivamente e que é difícil pensar assim. Podemos identificar um discurso atravessado pela ideologia neoliberalista, que incita individualismos, ao mesmo tempo em que requer trabalhos “colaborativos”.

Há, inegavelmente, interesses individuais distintos, às vezes conflituosos, incitados inclusive pela necessidade de crescimento pessoal no meio acadêmico. Distintas formações e objetivos dos sujeitos-docentes acabam constituindo uma barreira para a cooperação. Por isso, “pensar um pouco” coletivamente já significa um importante passo, na visão do educador (P09), principalmente diante da ainda sólida cultura profissional docente, que tem por característica proeminente a prática solitária. Contudo, Nóvoa (2009) aponta ser uma das principais realidades do início do presente século a emergência de se pensar o professor como coletivo. Ampliando as discussões sobre isso, sustenta:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas [*sic*] pedagógicas. A competência colectiva [*sic*] é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos



colectivos [sic] de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2009, texto digital, grifo do autor).

Para a produção do aludido tecido profissional, Nóvoa (2009) nos adverte de que não se trata de simples justaposição ou soma de capacidades individuais. No entanto, Tardif e Lessard (2007, p. 187) salientam que, em muitas situações, embora “[...] os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”. Portanto, os autores questionam “[...] se o individualismo dos professores está na origem da falta do espírito de equipe ou se é a falta de um projeto coletivo que está na origem desse individualismo.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 188). É uma indagação que emprestamos desses teóricos, não para ser de pronto respondida, mas para servir para reflexões contínuas sobre nossas práticas.

Sem pretendermos fazer uma análise exaustiva dessa questão, que nos parece um tanto complexa, agregamos a ela a falta de tempo mencionada em muitas sequências discursivas dos envolvidos nesta pesquisa. Muitos docentes se referiram à sua escassez como um dos fortes motivos que os impede de buscarem estratégias e formações continuadas que subsidiem suas práticas. A partir de alguns recortes discursivos, percebemos que, no seu entender, o magistério às vezes lhes impõe atividades diárias que dificultam o seu envolvimento em outras atividades que não o ensino. É o que analisamos na sequência em destaque:

Os professores, eles têm uma carga horária alta e isso impede com que [...] tenham um tempo pra se dedicar às atividades de pesquisa e extensão e acredito também que não têm muito tempo pra treinamentos [...] Acredito que tem que ter essa preparação, a equipe multidisciplinar ela tem que estar atuando para minimizar qualquer situação. [...] Tem que ter uma formação básica, um treinamento mínimo para lidar com as necessidades especiais que sejam. E realmente estar sempre prestando atenção nas demandas. Se a gente receber um aluno já vamos fazer um treinamento, buscar um atendimento melhor para que esse aluno não evada do curso. (P01).

Pelo discurso de P01, o tempo é insuficiente para o professor desenvolver pesquisa, extensão, estar em sala e ainda promover a inclusão. Não há tempo para a “preparação” para trabalhar com turmas heterogêneas, o que seria propiciado por uma formação mínima, a que P01 denomina treinamento mínimo. Mesmo que no dicionário ambos os termos possam ser sinônimos, nos discursos tomados como históricos e ideológicos, eles não são correspondentes: no primeiro caso, envolve valores humanos, considera as singularidades e a interação entre os sujeitos. Já o treinamento se refere a uma memória discursiva (ORLANDI, 2009) que alude a discursos que reproduzem sentidos relacionados ao tecnicismo, à concepção da instrução mecânica, que se impõe como “neutra”, “impessoal”.



Quanto ao uso do termo *treinamento*, nós o atribuímos à posição-sujeito do enunciador do discurso, que é a de docente de área técnica. Seguindo a orientação teórica da AD francesa e à luz de Orlandi (2009), utilizada neste trabalho, o sentido de uma formação estanque baseada na repetição mecânica, já reproduzido em outras condições de produção, é presentificado (atualizado, ressignificado) no recorte discursivo da educadora (P01), no plano intradiscursivo.

Na mesma sequência, P01 fez alusão ao engajamento necessário da equipe multidisciplinar², que deve trabalhar em conjunto com os professores conforme as demandas inclusivas. Identificamos que P01 compreende a importância de diferentes profissionais se unirem em prol de uma educação que contemple as diferenças e os auxilie buscando ofertar aos educadores formação adequada.

Ampliando as discussões sobre o assunto, trazemos à baila o que P09 manifesta sobre iniciativas individuais e sobre a (des)continuidade de ações e formações no IFMT *Campus* Barra do Garças. Em suas palavras:

[...] Não adianta, às vezes, ter uma iniciativa muito isolada nossa, talvez a gente até consiga resultado, mas isso é aquela questão: as pessoas vão e a instituição fica, [...] e aí isso novamente pode cair no esquecimento, quando chegar... Por isso que eu acho assim, tem que ser política e uma política da instituição (P09).

Para a análise do exposto, retomamos Nóvoa (2009), segundo o qual a contemporaneidade reclama competências coletivas, e não apenas a junção desalinhada de iniciativas e competências individuais. O *tecido profissional enobrecido*, expressão usada pelo autor, deve constituir-se da união de partes bem costuradas, formando um tecido coerente, a se renovar constantemente. Para isso, urge refletirmos sobre a nossa cultura profissional.

No tocante à problematização que trouxemos ao texto, emprestada de Tardif e Lessard (2005), quanto à condição de origem e causa do par *individualismo* e *trabalho coletivo*, ao analisar alguns discursos reproduzidos pelos docentes sob os pressupostos da AD, entendemos que inexistente uma origem predeterminada para o “individualismo” ou para o caráter coletivo das práticas docentes, sequer uma automática relação entre ambos.

Assim, parece-nos prudente considerar que um conjunto de fatores influenciam as posturas dos professores. Como entendemos, com base em Orlandi (2009), os sentidos (re)produzidos não se originam nas coisas ou nos sujeitos: afirmar que a origem de um elemento do par conceitual está no outro pressupõe uma negação da preexistência dos sentidos e da incompletude dos sujeitos, da complexidade e do caráter social, histórico e ideológico do

² Equipe multiprofissional, composta por pedagogas, psicólogo, assistente social, técnicos em assuntos educacionais, assistentes de alunos, dentre outros.



trabalho docente. É conceber uma educação “neutra”, cuja função se delimita pela transmissão de verdades ‘inquestionáveis’. Contudo, segundo lição de Tardif e Lessard (2005, 195), “todo trabalho humano possui fins, que se manifestam sob diversas formas no decorrer da ação: motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, planejamento, etc.”, fins estes que se submetem às distintas condições de produção.

Em muitos dos recortes discursivos perscrutados neste artigo, materializaram-se os efeitos de sentidos referentes tanto à dimensão individual quanto à coletiva da docência. E a primeira foi apontada como uma barreira para o processo inclusivo. Consoante P09:

[...] acaba sendo um esforço individual [...] E alguns topam o desafio, outros não, esse que é o grande problema: quando não é uma coisa institucional. Aí você fica nessa questão: ‘ah, eu faço, mas não adianta se o colega não faz’. [...] Muitas vezes, você não vê uma convergência pra resolver esse problema naquele momento. (P09).

A afirmação de que *alguns topam o desafio, outros não*, sob nossa análise, corrobora a necessidade de uma formação continuada que não se limite ao “*excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas*” (grifo do autor). Portanto, defende “a necessidade de uma formação construída dentro da profissão”. A formação deve constituir uma prática em serviço, “*formação-em-situação, de análise de prática e de integração na cultura profissional docente*” (NÓVOA, 2009, texto digital).

Uma formação em serviço para a “inclusão” transcende a ressignificação de discursos como os de igualdade e diferença. Como já mencionado, esses discursos, em nosso entendimento, são reproduzidos de forma equivocada, mas essa não é a principal questão. A problemática central está na efetivação das práticas inclusivas coerentes com as distintas realidades presentes na escola contemporânea. A gestão de uma classe heterogênea requer constantes reflexões e uma postura dialógica dos educadores, o que pode ser oportunizado pelas formações construídas a partir das percepções docentes e que implicam um “fazer junto”.

De acordo com Nóvoa (2009), as formações devem ser pensadas de dentro da profissão e no exercício dela. Se não ocorrerem dessa forma, em vez de colaborarem para práticas efetivas, confundem os professores, chegando a paralisá-los diante de algumas situações. Esse parece ser o efeito de sentido reproduzido na ponderação de P07 sobre sua atuação após uma formação aligeirada. Alude que esta não sanou suas dúvidas quanto ao que fazer:

[...] [O professor] não sabe por onde começar e acaba que passa um trimestre, dois, de repente encerrou o ano e você não fez nada. Ou pelo menos, não é que você não fez nada, mas você não conseguiu realmente aquilo que queria. (P07).

A incompreensão do que foi dito na formação a que P07 alude foi reproduzida por um discurso dividido, em que o sujeito-professor afirma que não fez nada e posteriormente nega



sua conduta omissiva, conquanto o resultado não tenha sido o pretendido. Percebemos no recorte um sentimento de incompetência e frustração, que se soma à celeridade do tempo: passou o período letivo, sem uma ação que tivesse resultados efetivos. A partir disso, baseados em Nóvoa (2009), enfatizamos a importância de construir uma formação profissional em serviço coerente, que estabeleça uma relação entre o humano e o relacional, fundamentais à superação gradual das dificuldades dos educadores diante dos desafios trazidos pelos “novos alunos”, que envolvem questões emergentes das novas realidades sociais, culturais, entre outras, trazidas por eles ao ambiente escolar.

Tendo isso em vista, Figueiredo (2013) nos permite afirmar que, para surtir o efeito desejado, essa formação precisa considerar a diversidade e as diferenças desses profissionais, seus pontos de vista, suas experiências, suas peculiaridades, seus conhecimentos e só pode ser concebida e inscrita no espaço coletivo. Possibilita-nos caracterizá-la, ainda, como uma formação que “considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora” (FIGUEIREDO, 2013, p. 144).

Seguindo o entendimento de Figueiredo (2013), que se coaduna com os de alguns dos autores supramencionados, uma capacitação destinada aos docentes não pode se restringir a um repasse de informações sobre práticas que não foram aplicadas ou que se aplicaram em outros contextos. Se a escola objetiva um ensino que incite os sujeitos à participação, parece-nos incoerente que seus docentes se submetam a formações apenas focadas em teorias às vezes difíceis de serem compreendidas e colocadas em prática.

A partir do que expusemos até aqui, arrazoamos que a falta de subsídios mínimos para trabalhar com a inclusão explica a dificuldade que muitos docentes têm de superar práticas que associam resultados quantificáveis ao sucesso escolar do discente e as concepções equivocadas sobre dados termos recorrentes no âmbito da educação inclusiva. Conforme P01:

Muitas vezes, [...] um professor sozinho em sala de aula, [...] não consegue lidar com essa necessidade. Porque a gente tem uma turma completa e dar uma atenção especial para um aluno é um pouco complicado. [...] Então, [...] um professor, ele tem uma surpresa a cada ano que ele ministra aula, pode vir uma necessidade totalmente diferente. Então assim a preparação do professor, acredito que ela venha ao longo do tempo por experiência também do professor, com esses casos, com determinadas necessidades de alunos. (P01).

Percebemos, nesse recorte discursivo, a ideia de que não é possível alcançar uma preparação total para o exercício da profissão (MANTOAN, 2003). Além das situações imprevisíveis no cotidiano escolar, a “copresença” de sujeitos outrora excluídos desse espaço



desordena as estruturas preconcebidas da formação e da organização escolar (FIGUEIREDO, 2013). Portanto, devem ser priorizadas práticas educativas inclusivas, que, nas palavras de Mantoan (2006, p.192), precisam ter como eixo

[...] o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula. [...] Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez abala a identidade dos professores e faz que a identidade do aluno seja ressignificada.

Nesse sentido, destacamos a urgência de as formações serem repensadas para auxiliar o educador no processo educativo inclusivo. Fundamentamo-nos em Nóvoa (2009), que considera relevantes as formações estarem fundadas em práticas colaborativas e dialógicas, ponderando que “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional.” (NÓVOA, 2009). P02 pondera que, para que se possa enfrentar as dificuldades de incluir alunos no contexto do Ensino Médio Integrado, deve-se focar na formação, e acrescenta:

[O *campus* não pode] ficar esperando formação cair do céu, acho que isso tem que partir da gestão, acho que uma vez por semana deveria ter o encontro de três horas, quatro horas, seja uma tarde, seja uma manhã; que os professores pudessem discutir essas questões, pudessem conversar, dentro das áreas e depois as áreas conversar com outras áreas para gente poder integrar. (P02).

Destarte, apesar de a formação colaborativa dever ter caráter democrático, cujo formato não pode ser imposto pelos gestores, afirmamos, baseados em Nóvoa (2009), que a estes cabe estruturar as políticas formativas e garantir sua continuidade. P05 chama a atenção para isso:

[...] eu acho que a dificuldade [de implantação de políticas inclusivas está na parte de gestão mesmo, de elaborar cronogramas de ter essas reuniões, de estabelecer esses horários. De falar não, então uma vez por mês nós vamos trazer um profissional aqui, vai tratar de tal assunto.

Consideramos necessária uma conjugação de esforços que, contudo, precisa ocorrer de forma coordenada. Observamos que, às vezes, programas de formação não prosperam porque não vêm ao encontro do que os educadores necessitam para sua atuação, trazidos de outras realidades. Inspirados em Nóvoa (2009), ponderamos que formações profícuas devem considerar, em sua estruturação, opiniões, sugestões e informações de todo o coletivo quanto às necessidades inclusivas, visando à construção de políticas formativas de dentro da profissão e a partir das realidades trazidas à baila.



Na sequência discursiva subsequente, notamos um sentimento de desamparo dos professores, que às vezes se sentem sós no trabalho de ensino e buscam profissionais de áreas específicas para auxiliá-los, iniciativas que não deveriam ser de sua responsabilidade:

[...] em 2014 tivemos uma reunião com uma professora da UFMT para falar sobre educação indígena [...] uma única vez. Há duas semanas nós tivemos uma reunião com uma psicóloga, também, para que ela nos explicasse como é que funciona o TDH, mas foi uma [...] reunião, um encontro, uma roda de conversa que partiu dos professores da turma, na verdade de dois professores específicos da turma que sentiram a necessidade de conhecer sobre o tema [...] Não foi o *Campus em si*, vamos dizer, direção de ensino, pedagogos ou a equipe do DEN. [Acho] que nós poderíamos ter uma atuação mais frequente nisso; a gente não têm, não vejo esse apoio. (P04)

Essa situação parece fazer com que não se sinta pertencente ao “*Campus em si*”. Percebemos uma clara separação, no recorte discursivo, entre “equipe do DEN” e professores, não havendo um trabalho em rede nesse caso. Outrossim, P02 pondera que, se nem os professores da mesma área conseguem dialogar entre si, não há motivo para esperarmos uma troca de experiências entre professores de outras áreas. É preciso, antes de tudo, segundo o professor (P02), desmitificar a concepção imediatista de resultados. Em suas palavras:

[...] quando se fala em formação, uma grande parcela acha que isso é tempo perdido, que isso não vale para nada. Mas nós somos muito imediatistas, a gente quer o resultado muitas vezes antes da labuta. [...] Primeiro a gente tem que trabalhar, tem que estudar, tem que ir para labuta para colher os resultados a médio e longo prazo.

Notamos que o professor fala sobre outros que não conseguem ver importância em trocar experiências. Por um lado, avaliamos que a concepção “tempo perdido” possa estar relacionada com o caráter imediatista da educação, entendida segundo um viés utilitarista, submetido a uma temporalidade reprodutora do universo do mundo do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2007). Por outro lado, pode aludir a algumas formações que de fato constituíram uma perda de tempo por serem incoerentes com as práticas e reverberarem o que Nóvoa (2009) nos orienta ser um efeito discursivo de moda.

Portanto, fundamentados em Nóvoa (2009), ressaltamos a relevância de uma formação colaborativa, construída dentro da profissão. Pressupomos que as formações em rede e realizadas no ambiente laboral são fundamentais para o desenvolvimento de práticas inclusivas em virtude de os problemas identificados nas experiências serem resolvidos pelo grupo e, sendo necessário, com o apoio de especialistas.

Para esse intento, P08 informa que existem

[...] alguns profissionais dentro da instituição também que trabalham [sob a perspectiva inclusiva], mas quanto melhor o apoio [...] de várias entidades que trabalham, de vários profissionais também, é importante para o sucesso aqui da qualificação e capacitação dos nossos servidores, [para] tratar desse tema de extrema importância dentro da instituição.



Notamos, nesse recorte discursivo, a possibilidade de trabalharmos de modo colaborativo, empreendendo um trabalho em rede, que se relaciona com outras entidades e profissionais para uma formação em serviço que pretenda fornecer subsídios aos educadores em seu labor. A organização da formação em rede requer, no entanto, uma gestão inclusiva.

Na concepção de Rodrigues (2006), o desenvolvimento de competências para a gestão inclusiva de uma classe só é possível por uma prática continuada, reflexiva e coletiva. “O desenvolvimento de competências para a EI [Educação Inclusiva] [...] só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço – isso também porque em EI o comprometimento com a educação de todos os alunos é de toda a escola.” (RODRIGUES, 2006, p. 307).

Esse compromisso requer que os professores estudem, colaborem uns com os outros e reconheçam que a inclusão exige a revisão de práticas e do currículo escolar. Admitir o acesso apenas “hospedando” os discentes no mesmo recinto não significa incluir (SKLIAR, 2006).

Ao longo de nossa pesquisa, identificamos que, apesar de os discursos reproduzirem que o IFMT *Campus* Barra do Garças ainda não pode ser considerado inclusivo, a maioria dos professores reconhece acenos e condições para paulatinamente ir assumindo tal característica. Simplista seria considerá-la uma tarefa simples ou que erradicaria a exclusão.

Algumas atividades inclusivas estão sendo oferecidas, conforme grande parte dos discursos reproduzidos. Parece haver uma tímida esperança de que aos poucos a Instituição local se torne inclusiva de fato. Esse fio de esperança pode ser visto no recorte a seguir:

[...] em determinadas áreas eu acho que o IFMT ele colabora, em relação às capacitações [...], mas está faltando muito ainda para a gente atingir aí um patamar de qualificação dos nossos servidores, para tratar de várias situações que envolvam as necessidades especiais aí, não só de aluno, mas também de servidores. (P08).

Conforme P08, há algumas contribuições quanto à qualificação, apesar de insuficientes para que os servidores consigam atender às demandas inclusivas. Digna de nota é a compreensão de que a formação continuada deve ser ofertada a todos os servidores: técnicos, docentes e gestores. Se essa formação não os contemplar, a finalidade de o *Campus* se tornar um espaço efetivamente inclusivo fica comprometida.

Do mesmo modo, P10 alegou reconhecer alguns avanços quanto aos processos de formação com vistas à inclusão:

[...] mas eu vejo que nós, nos últimos anos, a gente tem tido alguns avanços nesse sentido. Eu acho que a chegada dessa profissional, acho que, que ela vem a somar muito nesse sentido, mas acho que ainda há muito o que se fazer (P10).

Destacou ainda a chegada de um profissional (de Libras) com a perspectiva de que ele possa contribuir com a inclusão escolar, mas acredita ainda haver muito a fazer. Cumpre



ressaltar, porém, que, para a educação ser inclusiva, não basta ter um profissional, pois a inclusão escolar demanda um trabalho em rede.

Na sequência discursiva seguinte, manifesta-se o mesmo entendimento:

Seria muito fácil falar que não se faz nada, mas também não é bem assim. Vamos dizer assim, por ser um *Campus* novo o trabalho todo ele é muito incipiente ainda, então tivemos sim umas tardes de discussão com especialistas na área de educação, com psicólogo, com psicopedagoga, ano passado teve uma rodada, [...] de discussão, [...] semana passada teve uma nova rodada de discussão. Então, aos poucos algumas coisas estão acontecendo, mas ainda de forma muito incipiente, de forma muito solta ainda, não virou ainda uma formação [...] (P02, grifo nosso).

Na frase inicial (em negrito), P02 trouxe um discurso possível: “não se faz nada”. Ao fazê-lo, antecipou e refutou um possível entendimento do interlocutor, fechando as fronteiras do “seu” dizer. Ponderou que as ações não têm o condão ainda de se tornar uma formação, mas “aos poucos algumas coisas vão acontecendo.” Em nossa percepção, alude à falta de uma formação em rede, organizada, continuada e colaborativa.

As experiências compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa levaram-nos a crer que aos poucos é reconhecida a relevância das formações para enfrentar os desafios atuais que os alunos “em inclusão” trazem de suas realidades para o espaço escolar. Eis algumas experiências:

Hoje o que eu faço muito e que tem dado resultado positivo, no meu ponto de vista, por exemplo, na avaliação, até para não gerar uma discriminação, eu faço uma avaliação normal do aluno que tem alguma dificuldade, só que no momento que eu entrego essa avaliação, eu sento com ele, converso e aí eu tento trabalhar isso em horas fora do horário normal de aula, em períodos extraclasse. Aí sim, a gente consegue ver onde que errou, o que errou, porque que errou. (P02).

[...] então eu trabalho assim de uma forma bem cautelosa, bem devagar [...] Ela acabou indo, mas, assim, tinha, por exemplo, artigos, leitura de artigos científicos, ela tinha uma dificuldade tremenda. Então, acabava, eu ia perguntando para ela e induzindo, [...] você vê onde que está o objetivo do trabalho. Foi meio complicado, mas ela conseguiu a nota para passar de ano. (P05).

[...] por exemplo, um aluno [que] não tem um diagnóstico profissional [...] de um profissional da área, mas que a gente suspeita que tenha dislexia, eu aplico provas orais. Porque eu percebo que a aluna [sic] ela é muito rápida de raciocínio, ela tem muita facilidade na aquisição dos conteúdos, [...] mas, assim, tudo de forma oral e é na hora de escrever que essa aluna apresenta as maiores dificuldades. (P06).

A experiência para mim, a primeira, foi traumatizante por não ter uma equipe de apoio pedagógico [tristeza], não ter experiência e também [...] formação para diagnosticar isso [...]. Foi traumatizante pelo fato de que o aluno ele não era incluído entre os demais alunos, muito pelo contrário. (P03)

Na universidade [no município X] tinha um aluno cego, devido a diabetes, que afetava os rins [...] Ele faltava muito por conta dessa, do processo de hemodiálise [...] e quando ele chegava estava totalmente debilitado para assistir às aulas e eu tinha duas ou três disciplinas. [...] Só que pesava para mim, porque tinha que dobrar minha carga horária, porque ele tinha um gravador e assistia às minhas aulas normais e eu reservava um horário extra para que eu pudesse repetir, explicar novamente todo o conteúdo visto



no regime normal. Isso me sobrecarregava, porque eu também preparava os materiais, [...] para que ele conseguisse ler no notebook dele, [...] os arquivos de texto que ele colocava em um programa. [...] Mas eu via que isso dependia da boa vontade do professor, porque a universidade, ela não tomava nenhuma atitude em relação a esse caso (P01).

[Com] meu projeto com os cegos eu trabalho na área de web. [...] Aqui em Barra do Garças temos em torno de 45 pessoas cegas, [...] apenas três ou quatro têm inclusão digital. Na realidade eles utilizam o braile, mas não conseguem fazer navegação na internet, procurar informação, [...] um “analfabeto” digital. Então a intenção do próprio projeto especificamente trabalhando com web é fazer a inclusão desse usuário para a web, ofertando cursos de tecnologia assistiva, a partir desse momento esse usuário estará apto a navegar na web. Só que tem um problema: na web, se os profissionais que desenvolvem para ela não seguirem as diretrizes de acessibilidade, o que se chama WCAG, o site não vai ser acessível, mesmo o usuário utilizando tecnologia assistiva. E aí no caso, eu combato isso, com essas diretrizes e com a área da computação que chamo de computação afetiva. Eu avalio o impacto emocional dos usuários cegos durante as navegações para saber se um site é mais acessível do que outro. (P03).

Conquanto algumas noções e práticas supracitadas necessitem de revisão, entendemos que os esforços descritos nas sequências discursivas em destaque possuem méritos inegáveis. Notamos que os professores, apesar de angustiados e cheios de dúvidas, tentam incluir seus alunos no processo educativo.

Verificamos, no recorte 1, o par conceitual normal/anormal, imensamente adotado no paradigma integracionista, constitui classificação atribuível tanto ao aluno como à sua avaliação e ao seu acompanhamento extraclasse. Embora entendamos inadequada a rotulação do discente, a preocupação do professor com a compreensão dos conteúdos parece-nos merecer destaque.

No recorte 2, P05 diz que diminuiu o ritmo para que o aluno o acompanhasse. Percebemos, contudo, que o enfoque foi dado à nota. Percebemos, a partir da referida sequência discursiva, certa insatisfação como resultado, ou seja, não se chegou à inclusão. A discente apenas cumpriu um requisito mínimo: “conseguiu nota para passar”, mas, como acrescenta P05, “não foi fácil”.

Na sequência 3, P06 manifesta que, mesmo sem o diagnóstico profissional, conseguiu identificar a dificuldade de uma aluna, adotando uma estratégia específica para avaliá-la. Entretanto, ao dizer que a discente não tinha um diagnóstico profissional, ressalta que o considera um instrumento importante para a definição das estratégias. Contudo, baseados em Skliar (2006), advertimos para o cuidado que se deve ter com o uso do diagnóstico, que, às vezes, pode acentuar a exclusão. Como nos orienta Skliar (2006), técnicas e saberes racionais não devem servir para rotular aluno.

A experiência descrita por P03, no recorte 4, como traumatizante, foi justificada pela formação insuficiente e falta de apoio pedagógico. Já na sequência 6, o professor parece superar



esse “trauma”, pois descreve um projeto inclusivo desenvolvido em parceria com a Associação de cegos do município. Ainda era um trabalho solitário à época, que iniciou em seu mestrado.

A sequência 5 trouxe à baila a ação de uma educadora (P01) com o processo de aprendizagem de um aluno com deficiência visual e saúde debilitada. Essa atividade a sobrecarregava, visto que nem todos, sequer a instituição, garantiam a efetividade do direito fundamental, previsto em nossa Carta Magna. A educação do discente dependia da boa vontade de alguns professores. Entretanto, entendemos que essa foi uma experiência que propiciou aprendizagens, principalmente sobre os desafios e perspectivas da educação inclusiva.

Consideramos que, embora seja um trabalho complexo, devemos gradualmente fazê-lo. Nossa sugestão é que as nossas experiências individuais sejam compartilhadas e consideradas nas políticas de formação continuada voltadas à inclusão escolar. Isso exigiria de todos que pensassem suas ações em torno do objetivo comum de incluir.

Em suma, a educação inclusiva só terá condições de ser gradualmente efetivada se houver um trabalho coletivo concatenado, que reconhece o outro como sujeito, e não objeto de direito. É nossa responsabilidade garantir-lhe o acesso à escola, bem como sua permanência, considerando suas diferenças na construção do currículo e de uma escola plural para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este artigo, concluímos que, para a efetivação de práticas inclusivas no IFMT *Campus* Barra do Garças, torna-se fundamental uma formação continuada colaborativa, estruturada com base no contexto da formação e a partir das percepções dos docentes. Nossa sugestão é que as experiências individuais – mesmo as que não tenham sido exitosas – sejam compartilhadas, para subsidiar a busca por novos caminhos para a Instituição que priorize a educação plural, que reconheça e contemple as diferenças em suas práticas diárias.

No contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, analisando os discursos de alguns professores, entendemos que as formações continuadas colaborativas são ainda mais relevantes, em virtude das peculiaridades curriculares dessa modalidade e dos perfis formativos de seus docentes.

Logo, para que as formações tenham êxito, faz-se necessário um compromisso de todos, assumindo a formação como elemento essencial da Instituição, priorizada pela gestão escolar. Deve estar coerente com as suas realidades e as transformações ocorridas na sociedade, a fim de que a escola atenda da melhor forma às necessidades educacionais dos discentes.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. M. M. Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. **Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG**. n. 1-2, p. 61-66, jan./dez. 2012.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

FÁVERO, E A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Os desafios das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FIGUEIREDO, R V. A formação de professores para a inclusão de alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Os desafios das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

JUNG, J.M. **Inclusão**: eis a questão! Uma abordagem sobre currículo e diversidade. Disponível em:<www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1195/1010> Acesso em: 30 jul. 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.

MENDES, E. G. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, C. S. (org.) et. al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PANUTTI, M. R. V. Agentes de inclusão na escola: possibilidades. CAMPOS, H. R. et.al. (orgs.) **Inclusão**: reflexões e possibilidades. Edições Loyola: São Paulo, 2010. p.99-138.



PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006. p.31-73.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-317.

SANTOS, B.S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, T. P.; REIS, M. B. F. Educação especial: da segregação à inclusão? In: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão, 2015, Inhumas. **Anais...** São Paulo: UEG, 2015, p. 113-119. Disponível em: <<http://anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/viewFile/5008/284>> Acesso em: 10 set. 2016.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 16-34.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

Submetido em: 23 de dezembro de 2017.

Aprovado em: 6 de abril de 2018.