



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**MARIANA GOMES COSTA**

ARGUMENTAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO DE CIÊNCIAS:  
*Uma abordagem acerca da inclusão em educação*

**RIO DE JANEIRO**  
**2018**

**Mariana Gomes Costa**

**ARGUMENTAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO DE CIÊNCIAS:**

*Uma abordagem acerca da inclusão em educação*

Dissertação de Mestrado apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira.

Rio de Janeiro

2018

CC837a Costa, Mariana Gomes  
ARGUMENTAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO DE  
CIÊNCIAS: Uma abordagem acerca da inclusão em  
educação / Mariana Gomes Costa. -- Rio de Janeiro,  
2018.  
106 f.

Orientador: Renato José de Oliveira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Teoria da Argumentação. 2. Inclusão. 3. Ensino  
de Ciências. 4. Escola Básica. I. Oliveira, Renato  
José de, orient. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e as demais forças superiores, pelo crescimento e todo aprendizado.

Aos meus pais, em especial à minha mãe, que me auxiliou em todo o meu percurso de vida, sendo essencial para essa conquista.

Ao meu irmão, que sempre serviu de guia e esteve comigo durante todos os momentos em que precisei durante a vida.

Às minhas avós e a Marinalva, que de forma muito especial, me aconselharam e fizeram tudo que foi preciso para eu chegar até aqui.

Ao meu orientador, Renato José de Oliveira, que durante tantas vezes me além de todo o amparo, me trouxe a compreensão e a luz do conhecimento. Professor, ao seu lado aprendi bem mais do que teoria, aprendi a me transformar, a partir da ética, da justiça e do equilíbrio. Jamais esquecerei de sua palavra e do exemplo que representa para mim, como pessoa e profissional.

A Solange, secretária do PPGE, que foi um anjo em minha vida durante toda essa trajetória.

Aos professores que me acompanharam durante toda a minha formação e que contribuíram tanto para o meu crescimento pessoal e profissional. Em especial, à professora Ana Lucia Peixoto, que despertou em mim, por meio de seu exemplo e apoio, o interesse pelo ensino. Agradeço também às professoras Mônica Santos e Margarida Gomes, que me viram crescer dentro da área, sempre me incentivando e que, eternamente, serão um exemplo de ética e conduta profissional.

À Nilce, que me ajudou e cuidou deste trabalho com o zelo e carinho compatíveis com o tamanho do profissionalismo e do amor que tem.

Aos colegas do GPGE (Grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação), que foram essenciais para a minha formação como pesquisadora, enriquecendo o meu processo de reflexão.

Aos meus amigos, que tanto me ajudaram nessa trajetória, me acolhendo e me incentivando, quando necessário, principalmente ao William Corrêa, a Larissa Brito e a Leticia Calhau, colegas de curso, que contribuíram imensamente para as minhas reflexões. Sem vocês, tudo seria mais difícil.

Ao meu namorado, Rodrigo, que me deu todo o amparo e incentivo necessários, me dando a oportunidade de compreender todo este processo a partir de outras perspectivas. Obrigada por tornar tudo mais leve.

À toda equipe dos *Campi* São Cristóvão I e São Cristóvão II que me receberam e acolheram durante essa trajetória.

Às duas estrelas maiores, que fizeram tudo mudar dentro de mim e pensar em fazer essa pesquisa. Vocês nasceram para mudar, para florescer e para fazerem a diferença. Vocês não só mudaram a minha vida como mudaram tudo ao redor de vocês, sendo a mola propulsora para essa instituição ter tomado o rumo que foi observado. Obrigada por serem tão especiais e por existirem da forma que são nessa sociedade.

## RESUMO

Estudo na área da filosofia da Educação, cujos eixos transversais perpassam pelo Ensino de Ciências, da Argumentação e da Inclusão. Analisa fundamentos apresentados por professores de Ciências, acerca da Inclusão de alunos com ‘necessidades educacionais especiais/específicas’ em turmas regulares, expressão essa que engloba alunos deficientes, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, cujo atendimento educacional especializado é assegurado por Lei, e compreende também alunos diagnosticados com algum distúrbio neurológico. Sob a perspectiva da Inclusão e da Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca, procuramos analisar como o processo de inclusão vem se configurando nas escolas em geral, e como o pluralismo ascende em tal panorama educacional, dialoga com os diferentes auditórios que o compõem. Usamos também o conceito de filosofia regressiva de Perelman e os quatro princípios de integralidade, dualidade, revisibilidade e responsabilidade, que a compõem, como norteadores deste estudo. Os estudos no campo do currículo nos mostram que nenhum conhecimento está na escola de forma natural, havendo uma disputa de interesses na escolha desses conhecimentos e metodologias de ensino. Análises também recairão sobre mudanças ainda necessárias nessa instituição, com vistas a aprimorar o processo e a compreensão dos entraves que, por acaso, a ele ainda se contrapõem. Para isso, realizaremos um estudo de caso intrínseco, com a análise de questionários, de entrevistas semi estruturadas, do Projeto Político Pedagógico da escola, da Lei 13.146/2015 e do Decreto Legislativo nº186/2008. Apesar de haver intercessões entre a fala dos docentes e os documentos de âmbito institucional e federal, encontramos três grupos de professores nos resultados: o primeiro, engloba professores que defendem a inclusão para o aprendizado, dos alunos com necessidades especiais/específicas em sala de aula; o segundo, abrange os docentes que defendem a inclusão destes alunos em sala na perspectiva da socialização e na terceira, temos os professores que defendem o ensino destes alunos em classes especiais devido aos entraves presentes na escola para que essa inclusão aconteça. Percebemos que, embora haja uma grande preocupação com a inclusão destes alunos na escola, ainda é necessário que mudanças estruturais sejam feitas na instituição para que esse processo ocorra. Assim, há de se propor novas reflexões para a área, dialogando com o cotidiano escolar e com a prática docente.

**Palavras-chave:** Teoria da Argumentação, Inclusão, Ensino de Ciências, Escola Básica.

## ABSTRACT

Study in the area of Philosophy of Education, whose transverse axes go through the Teaching of Science, of Argumentation and of Inclusion. It analyses the fundamentals presented by Science teachers about the inclusion of students with “specific/special needs”, in regular classes, term which comprises students with deficiencies, with global disorders of development and high abilities, whose specialized educational assistance is guaranteed by law, and also encompasses students diagnosed with some neurological disorder. Under the perspective of Inclusion and of Perelman and Olbrechts-Tyteca’s Theory of Argumentation, we seek to analyze how the process of inclusion is being constructed at schools in general, how pluralism rises in this educational panorama, how it dialogues with the different audiences it is comprised of. We also use the concept of regressive philosophy of Perelman and the four principles of completeness, duality, revisability and responsibility, which compose it as the guiding principles of this study. Studies in the field of curriculum show us that no knowledge is at school in a natural way, interests in the choice of this teaching knowledge and methodologies. Analysis will also focus on the changes still necessary in this institution, aiming at enhancing the process and the understanding of the drawbacks that may oppose to it. For this, we will carry out an intrinsic case study, with the analysis of questionnaires, semi structured interviews, the School's Political Pedagogical Project, Law 13,146 / 2015 and Legislative Decree n°186 / 2008. Although there are intercessions between the teachers' speech and the institutional and federal documents, we find three groups of teachers in the results: the first, includes teachers who advocate the inclusion for students of special class; secondly, it includes teachers who defend the inclusion of these students in the classroom in the perspective of socialization and in the third, we have the teachers who defend the teaching of these students in special classes due to the obstacles present in the school for this inclusion to happen. We realized that although there is a great concern with the inclusion of these students in school, it is still necessary that structural changes are made in the institution for this process to occur. Thus, it is necessary to propose new reflections on this area, keeping a dialogue with the school life and the teaching practice.

**Keywords:** Argumentation Theory; Inclusion; Science Teaching; Basic School

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Teoria da Argumentação: A Nova Retórica de Perelman.....</b>	<b>14</b>
<b>2. A Inclusão e o Ensino de Ciências .....</b>	<b>29</b>
2. 1- A Inclusão e o respeito às diferenças.....	29
2.2- A disciplina escolar Ciências.....	39
<b>3. Metodologia.....</b>	<b>44</b>
3. 1 – Natureza da Pesquisa e Procedimentos metodológicos .....	44
3. 2 - Sobre a Instituição tomada como objeto de pesquisa .....	48
3. 3- Estado Atual da Discussão .....	51
<b>4. Análise de Dados .....</b>	<b>53</b>
4.1- Análise dos Questionários .....	53
4.2 - Análise das Entrevistas .....	58
4. 3- Análise da Legislação e do Projeto Político-pedagógico Institucional .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>105</b>
Anexo I: Questionário.....	105
Anexo II: Entrevista.....	106





## INTRODUÇÃO

A Argumentação, a Educação Especial na perspectiva inclusiva e o Ensino de Ciências constituem três eixos transversais que gravitam no campo da filosofia da Educação. Consiste, pois, em estudá-los, o propósito primeiro deste trabalho.

A motivação para sua realização teve início no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na disciplina Prática de Ensino, de natureza teórico-prático, no Colégio Pedro II, ano 2015, ministrando aulas em diversas turmas regulares, com alunos do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Durante o ano letivo, uma turma em especial despertou minha atenção, culminando em uma aula, ministrada por mim, cujo objetivo era a inclusão de um aluno cego nas atividades planejadas. Esta aula, inclusive, foi transformada em um trabalho, posteriormente, no modelo de relato de experiência acerca deste episódio. Essa experiência originou todo o interesse por essa área, pois foi a partir daí que pudemos melhor compreender as dificuldades enfrentadas por aqueles alunos, mormente a necessidade de um envolvimento mais incisivo de todas as partes com aqueles jovens; verificamos a imprescindibilidade de inclusão, para que a educação pudesse ocorrer em sua totalidade, assim também como pudesse sobrevir um trabalho efetivo acerca do respeito às diferenças.

No decorrer desse ano, acompanhamos o processo de ensino-aprendizagem de Ciências e dele fizemos parte, com diversos alunos, em meio a suas mais variadas necessidades específicas, sejam elas temporárias ou permanentes, como autismo, deficiência intelectual, dislexia, transtorno do déficit de atenção, hiperatividade e deficiência visual. Pude perceber, neste cenário, as diversas indagações dos professores de ciências acerca da inclusão desses alunos em sala e das mudanças que teriam que ser feitas na escola para auxiliar no aprendizado desses alunos. Nesse contexto, deparamo-nos também, com os excluídos e os enormes reflexos dessa exclusão no dia a dia daquelas criaturas. Foi então que percebemos que cada aluno daquele Núcleo era um sujeito único e repleto de especificidades pedagógicas e que, embora as deficiências fossem iguais às de tantos outros, o processo de ensino-aprendizagem era singular e individual.

A partir de tal contexto, resolvemos aprofundar os estudos na área, a fim de obter respostas para alguns questionamentos, dentre eles, o norteador desta pesquisa: Quais os argumentos utilizados pelos professores de Ciências acerca da inclusão, ou não, desses alunos nas salas de aula regulares? E ainda: Quais os entraves e as possibilidades existentes na escola para que essa inclusão aconteça?

Frente à escassez de trabalhos no campo da argumentação – trabalhos que utilizam essa área como análise de dados e não apenas como argumentação, como uma forma de construção de aprendizado – dedicamo-nos a tecer essas relações entre ambos os campos, com o objetivo de tipificar, conforme a taxonomia de Perelman e Olbrechts-Tyteca, os principais argumentos utilizados pelos professores de Ciências, acerca da inclusão/exclusão de alunos com necessidades especiais/específicas em turmas regulares. Além disso, propusemo-nos a avaliar o processo de inclusão/exclusão nas escolas, e como ele vem sendo instaurado. Para tanto, buscaremos identificar os entraves e as ferramentas de que os professores dispõem para levar a cabo essa empreitada.

O termo ‘necessidades especiais/específicas’ foi empregado, na perspectiva de tecermos uma análise tanto em relação aos alunos contemplados por lei, quanto aos que não receberam tal amparo, por possuírem outras necessidades educacionais, temporárias ou permanentes, diagnosticadas ou não, como distúrbios de aprendizagem, por exemplo.

Em disso, iniciamos um estudo de caso intrínseco, com a administração direta de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas com professores, além da análise de duas legislações federais, do projeto político-pedagógico da escola e da fala dos professores entrevistados.

O fato de a instituição escolhida ser provida de um Núcleo de atendimento a crianças com necessidades especiais e de realizar diversos trabalhos no próprio ambiente escolar para a promoção dos ideais de inclusão em educação levou-nos a selecionar o estudo de caso. Na verdade, guardamos a pretensão de que este trabalho possa servir de reflexão sobre essa diligência na escola, exibindo tanto parâmetros positivos, quanto fatores a serem aperfeiçoados e repensados, sempre com vistas a configurar, da forma mais eficaz, nas instituições em geral, o processo de inclusão. A Unidade de São Cristóvão foi escolhida por possuir os quatro segmentos do ensino básico: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Dessa forma, optamos por selecionar o primeiro e

segundo segmentos do Ensino Fundamental, porquanto ambos trazem em sua grade curricular a disciplina de Ciências.

Os questionários foram respondidos pelos profissionais do ensino serviram para selecionar os professores e para uma análise preliminar dos dados referentes aos docentes da instituição. As entrevistas foram analisadas conforme a tipificação de argumentos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, a fim de elucidar o processo de construção dos discursos apresentados pelos professores. Quanto ao exame dos documentos, há de se buscar nele as interfaces entre as três dimensões de análise: a do Estado, a da instituição e a que chega à sala de aula.

Sabemos que a Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca relaciona conceitos como o de pluralismo e o de filosofia regressiva, concepções que constituem a base da construção deste trabalho. A filosofia pluralista rejeita os pontos de partida absolutos e as conclusões definitivas; considera a variabilidade das situações particulares e, a um tempo, reflete sobre a dimensão da universalidade. Já a filosofia regressiva concebe os conceitos de integralidade, dualidade, revisibilidade e responsabilidade, tendo como desígnio fundamentar um pensamento de razoabilidade, coerência e coesão de análise dos fatos. Não podemos ignorar que, para a retórica, a razoabilidade representa aquilo que tange ao raciocínio dialético, sendo, portanto, contestável. Contudo, ao considerarmos o pluralismo e a filosofia regressiva, vislumbramos uma responsabilização de todas as partes envolvidas no discurso, com sujeitos que pretendem não só escutar e expressar ideias, mas, e acima de tudo, ouvi-las e compreendê-las em sua integralidade, na procura de uma solução razoável para alcançar os objetivos almejados.

Por outro lado, esta investigação versa, também, sobre a inclusão em Educação. Empregamos este termo aqui, por entendermos que a inclusão constitui um processo jamais finalizado, cujo objeto primeiro não é outro, senão o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, com participação, desenvolvimento e aproveitamento acadêmico de todos os agentes (AINSCOW, 2004; GLAT, PLETSCHE E FONTES, 2007). Para isso é necessário que haja uma educação fundamentada nos valores de respeito às diferenças, portanto, uma escola que se adapte a tal pluralidade.

Os estudos na área de currículo, de autores como Ivor Goodson (1983,1997) e Alice Casimiro Lopes (2000a,2002), revelam que as disciplinas escolares formam-se a partir de finalidades vinculadas a tradições utilitárias, pedagógicas e acadêmicas. Assim sendo, a

disciplina Ciências, presente em praticamente todos os níveis escolares da grade curricular, traz em si não só o fardo de transmitir informações relacionadas a uma releitura dos conhecimentos científicos e acadêmicos, como também a função de desenvolver conhecimentos relacionados à construção de valores na formação dos alunos, como os necessários à inclusão e ao respeito às diferenças.

Assim, tecemos contribuições acerca do processo de inclusão nas escolas, de modo a suscitar reflexões relacionadas às barreiras e às estratégias favoráveis a sua promoção, tendo como parâmetro a fala dos docentes entrevistados nas escolas. Para dialogar com as três áreas – Inclusão, Ensino de Ciências e Argumentação –, procuramos desenvolver este trabalho a partir da redação de três capítulos ligados ao tema, além da introdução e considerações finais, a saber:

- Capítulo 1:

Neste capítulo, estabelecemos conceitos, que supomos importantes para o andamento do trabalho, acerca da Nova Retórica de Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca.

- Capítulo 2:

Aqui, procuramos versar sobre reflexões fundamentais acerca do Ensino de Ciências - História do Currículo e da Disciplina – reflexões tais, que dialogam com as questões apresentadas. Tecemos, também, considerações a propósito da Educação Especial na perspectiva inclusiva, relacionando-a com a Teoria da Argumentação.

- Capítulo 3:

Neste terceiro capítulo, debruçamo-nos sobre a metodologia utilizada no trabalho, sobre as características institucionais e o estado atual de discussão dos temas abordados, relacionando-os ao cenário brasileiro.

- Capítulo 4

Neste momento, o âmago do trabalho concentrou-se na realização da análise de dados das entrevistas realizadas. Como pano de fundo dessa diligência, pretendemos contextualizar o Colégio Pedro II, características de formação e experiência profissional dos professores e demais dados que julgamos de interesse para auxiliar neste processo.

- Considerações Finais

Capítulo destinado à exposição dos resultados e às considerações finais do trabalho.

Por certo que procuramos abarcar todas as áreas de conhecimentos que perpassam pela edificação deste objeto de estudo eleito por nós, de modo a propiciar ao leitor ou a quem interessar possa, as informações necessárias ao entendimento das conclusões suscitadas.

## 1. Teoria da Argumentação: A Nova Retórica de Perelman

### *Novos Olhares Acerca da Inclusão em Educação*

Objetivamos, aqui, tratar dos principais fundamentos da Teoria da Argumentação ou a Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca, que constituirão os alicerces para o entendimento desta pesquisa.

Nascido na Polônia em 1912, Perelman diplomou-se em Direito e em Lógica, na Universidade Livre de Bruxelas. Começou a interessar-se pelo tema da justiça, chegando à conclusão de que os juízos de valores eram, sobretudo, arbitrários. Insatisfeito com essa conclusão, começou, juntamente com Olbrechts-Tyteca, a estudar a constituição de uma lógica própria aos juízos de valor. Durante esse período, deparou-se-lhe a retórica greco-romana, ocasião em que percebeu que essa disciplina já contemplava alguns de seus questionamentos, por meio da arte da argumentação. A partir de então, deu início ao desenvolvimento da Nova Retórica, sustentáculo desta investigação. Com isso, podemos dizer que

argumentar uma questão significa orientar a atenção para o facto, para a qualificação, ou para aquele que ajuíza, e (que) um argumento só será argumentativamente válido se satisfizer essas três exigências. Será retórico se passar sobre essas questões, como se fosse óbvio que respondesse a uma ou a várias dessas exigências (MEYER, MANUEL E BENÔIT, 2002, p. 276).

A retórica perelmaniana estrutura-se com base em alguns pressupostos, como a filosofia regressiva, o pluralismo, e o estudo da Argumentação da relação entre moral e direito, conforme referência anterior. Embora significativa no contexto de abordagem de Perelman, a relação entre moral e direito oferece relevantes contribuições para este trabalho.

A filosofia regressiva consiste em uma forma de reflexão, que rejeita pontos de partida absolutos e conclusões definitivas; considera a variabilidade das situações particulares e, ao mesmo tempo, a dimensão da universalidade, constituída pelos homens no curso de sua existência histórico-social. Seria, com efeito, uma espécie de fio condutor, que avalia as diferentes conjecturas que ocupam lugar no interior de sistemas de pensamento. Aliás, ensinam Márcio Lemgruber e Renato Oliveira que

A filosofia regressiva, em contrapartida, considera os elementos sistematizados por qualquer sistema filosófico apenas como elementos, talvez importantíssimos, mas nunca como pontos de referência absolutos. Ela não se constitui, portanto, em uma filosofia em si mesma, mas em um movimento do pensamento que busca debater conceitos e princípios na medida em que nenhum sistema filosófico pode dar

respostas definitivas aos problemas examinados (OLIVEIRA E LEMGRUBER, 2011, p.33)

Essa forma de filosofar é norteada, segundo Perelman, por quatro princípios, a saber: integralidade, dualidade, revisibilidade e responsabilidade. A integralidade examina constantemente a coerência entre os fatos e os princípios, focalizando o sistema filosófico e debatendo-o, sem receio de retificações e aperfeiçoamentos. A dualidade consiste em considerar qualquer sistema de pensamento como inacabado, considerando as soluções para os problemas como algo não definitivo, como passos dados para sua maior compreensão. Dessa forma, “os fatos novos que não encontrarem o devido lugar nos moldes explicativos admitidos serão tomados como objetos de investigação, e não como anomalias, pois a imprevisibilidade e a contingência são parte integrante da empresa do conhecimento” (OLIVEIRA, 2016). Já a revisibilidade e a responsabilidade constituem consequências das orientações anteriores. A partir do momento em que a explicação para determinados fatos torna-se fragilizada, o sistema deve ser submetido à revisão, sem que se considerem os princípios como verdades absolutas. Em contrapartida, a crítica a esse sistema deve ser feita sempre de forma responsável, ou seja, por meio da avaliação dos pensamentos pressupostos e de sua coerência para explicação dos fatos.

O pluralismo pode ser entendido como perspectiva que vai de encontro a todas as formas de monismo, a começar pelo monismo ontológico, que considera determinada concepção do ser como verdade absoluta. Um exemplo disso é a ideologia do filósofo grego Parmênides (século VI a.C.), que entendia o ser como entidade una e imutável. Outro exemplo seria o monismo axiológico, que se fixa em valores absolutos, como ocorre com certas concepções morais. Na sequência, há o monismo metodológico, que defende a concepção de que apenas um método (filosófico, científico, educacional, etc.) deve ser empregado; e, por fim, ao monismo sociológico, que toma o indivíduo como fruto dos mandamentos da sociedade, considerando o Estado como responsável, por inculcar nele – o indivíduo – determinados pensamentos e concepções. Daí Lemgruber e Rivielli lembrarem que “a noção filosófica do pluralismo insere-se nesse contexto, e conecta a crítica perelmaniana às filosofias monistas que, muitas vezes, operam como instrumentos de dominação nas sociedades” (LEMGRUBER E RIVELLI, 2011). Não é de estranhar, pois, que os regimes totalitários sejam, segundo Perelman, exemplos históricos dessas teorias.

O fato é que se percebe que a teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca estabelece uma nova perspectiva no que concerne à maneira de filosofar, a corroborar uma visão de



valorização das diferenças de pensamento. Ao se considerar o pluralismo e a filosofia regressiva, vislumbra-se uma responsabilização de todas as partes envolvidas no discurso, pois os sujeitos pretendem não só escutar e expressar ideias, mas, e acima de tudo, ouvi-las e compreendê-las em sua integralidade, na procura de uma solução razoável para alcançar os objetivos almejados.

Esses dois conceitos de filosofia pluralista e regressiva apresentam-se, portanto, como elementos essenciais para a condução da análise de dados, constituindo uma perspectiva que haverá de facilitar a compreensão dos diferentes argumentos utilizados, para além de sua simples categorização e julgamento dos pares entrevistados.

Aliás, para compreender a Teoria da Argumentação – contribuição extensa de Perelman e Olbrechts-Tyteca –, é preciso entender alguns de seus aspectos fundadores, que serão apresentados a seguir.

A Antiga Retórica Grega voltava-se para o estudo dos grandes discursos, realizados pelo orador para um auditório presente. Em contrapartida, a Nova Retórica assume, preferencialmente, os estudos do discurso redigido, escrito, seja em panfletos, *slogans*, artigos ou livros, em que o orador dirige-se a um público de leitores, supostamente esperado, a quem pretende persuadir. Essa Nova Retórica preocupa-se em compreender os mecanismos de pensamento e, para isso, não se atém somente ao discurso oral, uma vez que, na sociedade atual, dá-se uma importância muito grande aos textos impressos. E devido a essa característica, caberá a ela – Nova Retórica – cuidar das formas variadas de discurso, sejam elas textuais ou não, e também da discussão com apenas um orador e da deliberação íntima, culminando em uma teoria geral da argumentação.

Para melhor entendermos as definições que permeiam esse campo de estudo, torna-se necessária a apropriação dos conceitos/pilares constituintes da Retórica. Primeiramente, há de se compreender que a arte de argumentar, ao contrário das ciências exatas, trata do verossímil, do plausível, do que é possível ou provável, porquanto pode ser questionada, já que não consiste em uma lógica formal, comprovada por raciocínios incontestáveis, mas, sim, por raciocínios dialéticos, baseados no conceito de razoabilidade. Só para citar um exemplo, embora simplório que seja, diríamos que, se todos os animais são mortais e o leão é um animal, é incontestável afirmar que o leão é mortal, logo, mais cedo ou mais tarde haverá de morrer. Contudo, diríamos, se o céu está carregado de nuvens escuras, é razoável pensar que vai chover, embora não se possa dizer que seja uma verdade incontestável que tal ocorra.

Com isso, inferimos que não há raciocínio humano que não seja interrogável, nem mesmo o raciocínio lógico é necessário. No raciocínio lógico, as questões são eliminadas *a priori*, enquanto nos demais tipos de raciocínio, elas permanecem e podem ressurgir, pois não são eliminadas na partida. Entretanto, devido à habilidade do orador, elas podem parecer eliminadas, devido a uma apresentação de respostas pelas quais consegue passar despercebida (MEYER, 2002). A partir dessa percepção a respeito do pensamento humano, podemos dizer que, durante muito tempo,

a linguagem natural deveria poder ser traduzida em linguagens lógicas que, supostamente, lhe deveriam detectar a estrutura profunda, enquanto a linguagem das figuras ficava esquecida numa catalogação desinteressante, a maior parte das vezes arbitrárias, e variável de autor para autor, que a nova literatura, mais próxima do quotidiano, desrespeitava perdidamente (MEYER, MANUEL E BENÔIT, 2002, p.238).

Dessa forma, é lícito afirmar que um argumento não pode ser caracterizado como verdadeiro ou falso, e, sim, como forte ou fraco, por remeter a um acordo estabelecido entre aquele que argumenta e seus interlocutores ou receptores, não se distinguindo, portanto, como uma verdade incontestável. O estudo das técnicas argumentativas mostra-nos que diferentes tipos de argumentos podem “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes apresentam ao assentimento”. (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.4).

Por ser dialética, a retórica é o espaço em que o discurso vive de contrários. O estudo das técnicas argumentativas envolve três dimensões indissociáveis, tratadas pela retórica: o *ethos*, o *logos* e o *pathos*. O *ethos* trata de quem profere o discurso, refere-se ao orador. O *ethos* tem esse nome por ser necessário dispor de algumas qualidades para exercer a autoridade. Essa autoridade impede a questionabilidade. O *ethos* diz respeito à capacidade de persuasão do orador de nos fazer confiar em suas crenças, no seu juízo, aceitando o que ele diz, independentemente das respostas. Daí deriva o conceito de ética, pois o caráter e as qualidades do orador fazem com que confiemos nele, sendo a ética a base e o valor que sustentam essa confiança. O *logos* versa sobre o discurso em si sobre a lógica e à escolha minuciosa dos argumentos utilizados, de modo a diminuir ou a minimizar as refutações. Já o *pathos* relaciona-se a quem o discurso se dirige, ou seja, o auditório, que pode aderir ou não às teses apresentadas. O *pathos* está voltado para o ouvinte, para o lado emocional do auditório, numa tentativa de comovê-lo, de tocar em suas paixões e problemas. O orador esforça-se para dar respostas ao auditório, através de sua ação. “Para atingir esse propósito, é normal que ele se sirva da situação objectiva (*logos*), dos seus próprios conhecimentos e

recursos (*ethos*) e dos problemas do auditório (*pathos*)” (MEYER, MANUEL E BENÔIT, 2002, p.279).

Porém, a obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca restringe-se, principalmente, a desenvolver as questões referentes à dimensão do *logos*. Então, para que ela, a obra, exista, é necessária a ocorrência de duas condições: haver uma relação *ethos-pathos-logos* e ser lida com questões, com a problematicidade e com o enigma, ou seja, que se interprete o *ethos*, o *logos* e o *pathos* problematologicamente, a partir do questionamento. Assim, podemos definir a retórica como “negociação da distância entre os indivíduos, a propósito de uma questão” (MEYER, MANUEL E BENÔIT, 2002, p.268). É, pois, essa questão que exprime aquilo que os separa, enquanto, de resto, eles estão de acordo em relação a muitas respostas e questões. E tais respostas desempenham, implicitamente, o papel de premissas comuns. As premissas, por sua vez, respondem antecipadamente às perguntas que se pode colocar. Muitas vezes, elas são óbvias e não é preciso relembra-las. Se essas respostas são comuns aos interlocutores, cabe ao orador utilizá-las para mostrar que o que ele quer dizer traduz ou exprime essas respostas partilhadas, sem necessidade de formulá-las, minimizando o risco de problematizações a elas referentes (MEYER, 2002).

Sempre que utilizamos a linguagem, fazemo-lo, em geral, com uma pergunta em mente e a resposta à pergunta é expressa, se reconhecemos o interesse do outro em sabê-la. Contudo, podemos solicitar-lhe a resposta, caso o considerarmos na competência de fazê-lo. Logo, o par fundamental da linguagem é a relação pergunta-resposta, caracterizada como diferença problematológica. Ao formularmos uma pergunta, a nossa finalidade é enunciar a resposta. Dessa forma, a linguagem centra-se na resposta e não no questionamento que, aparentemente, não tem sua existência suportada pela frase (MEYER, 2002).

O papel do *ethos* é pôr um fim a esse processo, chegando a respostas partilhadas, que permitam o entendimento e a comunicação. Também o *pathos* é importante para não nos enganarmos acerca dos questionamentos que podem surgir daqueles aos quais nos dirigimos. O contexto, sobretudo, deve levar ao conhecimento de tais respostas e também ao conhecimento das respostas que o outro conhece, por meio da compreensão do que está sendo colocado como questão e, conseqüentemente, como resposta. A relação dialética entre inquiridor-interlocutor e entre o inquiridor-intérprete se dá pelo esforço de interrogar o *logos* acerca da pergunta que está em jogo. A hermenêutica, aliás, baseia-se nessa dialética, e em

qualquer diálogo que produza um enunciado que parta desse duplo questionamento, evidenciando a questão do outro (MEYER, 2002).

Assim, entendemos que o *ethos* tem como finalidade responder ao *pathos* e aos problemas que o auditório revela, sendo necessário que o *logos* possa exprimir tanto as perguntas quanto as respostas, ou seja, a diferença problematológica (MEYER, 2002).

Essa escolha dos autores revelou-se um recorte necessário ao aprofundamento das técnicas argumentativas, o que possibilitou a criação da extensa taxonomia dos tipos de argumentos. Entretanto, inúmeras considerações prévias sobre os requisitos necessários à argumentação, por parte do orador e do auditório, foram mencionadas nos estudos de Meyer, não se revelando, portanto, alvo de esquecimento ou de menor importância. Debruçaremos, a seguir, na construção dos alicerces necessários à compreensão de tal conhecimento.

Primeiramente, vimos que toda argumentação está calcada em acordos prévios, do orador com o auditório, de forma que ela só se consolida e se fundamenta perante premissas anteriormente solidificadas. O papel desempenhado pelo auditório e suas características tornam-se essenciais para o desenvolvimento e a adesão da argumentação. Esses acordos constituem pontos de partida do raciocínio e seu desenvolvimento posterior. Assim, tanto o conteúdo das premissas quanto as ligações entre os argumentos e a forma de servir-se delas evidenciam-se como objetos desse acordo, do início ao fim. A argumentação constrói-se sobre o que é admitido pelos ouvintes, sendo esses objetos de acordo os pilares que a fundamentam. Caso o auditório não esteja persuadido por esses acordos iniciais, a argumentação está fadada ao fracasso.

Assim, os auditórios podem ser classificados como universais ou particulares, de acordo com as características apresentadas. Os primeiros – os universais – caracterizam-se pelo conjunto de todos os homens razoáveis, isto é, aqueles que conseguem analisar a verossimilhança dos argumentos e aderir à melhor tese. O segundo – os particulares – seria composto por grupos que comungam de alguns acordos e, por consequência, aderem a teses específicas, que não necessariamente são aceitas pelo auditório universal. Os auditórios estão inseridos em uma cultura, a influenciar diretamente no raciocínio, perante argumentos utilizados, transparecendo no discurso. Dessa forma, consideramos que os ouvintes cumprem funções ligadas às diferentes instituições sociais. Em outras palavras: a fala é influenciada também pelo papel que desempenha em um dado momento da argumentação.

Como o fenômeno da argumentação depende da adesão dos espíritos – no caso, os ouvintes presentes no auditório –, há outros fatores que influenciam direta ou indiretamente para que isso ocorra, como os de ordem psíquica, social e intelectual. Nesse processo, o orador, além de buscar a adesão, deve estar disposto a modificar suas próprias teses em prol de melhor solução para uma questão a ser deliberada. Assim, durante a argumentação, o autor deve ter como objetivo não se desviar do efeito que deseja produzir, escolhendo os melhores argumentos para o prosseguimento discursivo, pois “a argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistentes” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.61), buscando sempre a compreensão do outro.

Além disso, de acordo com o papel desempenhado pelos auditórios, distinguem-se três gêneros discursivos, a saber: o deliberativo, o judiciário e o epidíctico. No primeiro, a função é deliberar; no segundo, julgar e, no terceiro, reforçar valores. Essa distinção é essencial para a compreensão das técnicas de argumentação utilizadas.

O gênero epidíctico é parte central da persuasão, por reforçar uma disposição à ação, à medida que aumenta a adesão aos valores que exalta de teses incontestáveis, mas que poderiam não resistir, se em conflito com os outros. Quando o orador faz um elogio fúnebre, por exemplo, ele torna os valores universais, transforma-os em verdades eternas, que adquirem consistência graças à unanimidade social. Ao se referir à pessoa que veio a falecer, como um homem trabalhador, por exemplo, ele reforça o valor do trabalho e, ao mesmo tempo, incorpora esse valor positivo à imagem daquela pessoa. Essa imagem, caso não fosse associada à pessoa, poderia, em algum momento, ser alvo de acusações por outros participantes daquele auditório; porém, ao ser admitida como uma verdade eterna e incontestável, garante o caráter persuasivo da fala do orador. Embora em algum momento ela, a imagem, possa ser contestada, é mais provável que se questionem outros detalhes a respeito da índole do sujeito refutador, e não mais sobre essa característica.

Na pesquisa realizada, o auditório ali encontrado provavelmente tenha se aproximado de um auditório particular, composto por um grupo de professores de determinada instituição, no âmbito do gênero judiciário, pois, a partir dos questionamentos realizados nas entrevistas, os entrevistados – que assumiram o papel de oradores – é que tiveram de avaliar os temas apresentados e julgá-los, estabelecendo ou dissociando vínculos entre a inclusão, a escola e a docência.

O ponto de partida da argumentação está sujeito a acordos prévios estabelecidos com o auditório, e constituem premissas de onde há de partir a argumentação. Eles, os acordos, podem desempenhar papéis diferentes na argumentação, tendo a faculdade de estar relacionados ao real ou ao preferível. Na argumentação, o real caracteriza-se por uma pretensão de validade para o auditório universal, enquanto o preferível representa um ponto de vista do auditório particular. A própria escolha das premissas, os seus arranjos e formulações encontram-se atrelados a valores argumentativos. Portanto, pode-se inferir que tais fatos preparam o raciocínio, introduzem elementos e já os utilizam para a persuasão. A propósito, as falas dos entrevistados nesta pesquisa podem conter os fatos, as verdades, as presunções, os valores, as hierarquias e os lugares, como veremos a seguir.

Por outro lado, torna-se importante falarmos do conceito de regra de justiça. A regra de justiça requer aplicação de tratamento idêntico a seres ou situações enquadradas numa mesma categoria. Os objetos sobre os quais ela se debruça deveriam ser idênticos, embora se saiba que tal dificilmente acontece, o que acaba por suscitar controvérsias. Contudo é a regra que há de fornecer o fundamento que permite passar casos anteriores a futuros, sob a égide da *argumentação quase-lógica* (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1996). Quando um professor diz que a pessoa com deficiência tem direito à educação, porque todos têm direito à educação, ele engloba a pessoa com deficiência numa categoria maior, de sociedade, com todos os direitos de cidadania assegurados pela Constituição, como quaisquer outros. Logo, o acordo firmado com o auditório, implícito e necessário à adesão é de que pessoas – quaisquer que sejam – têm direito à educação. Se um membro desse auditório discordar dessa afirmativa, toda a argumentação que se segue será inútil para a sua eficácia.

Quanto aos fatos a que nos referimos, eles remetem a uma realidade objetiva, comum a todos os entes pensantes, provocando adesão, sem a necessidade de reforço e de justificativas. Perdem seu estatuto quando o auditório os questiona, quando levanta dúvidas sobre eles, ou quando novos membros que não o consideram como tal, são acrescentados ao auditório. Enquanto são entendidos como fatos, eles se moldam à estrutura do real aceita pelo auditório e se defendem contra outros fatos concorrentes no contexto argumentativo. Já as verdades constituem ligações entre fatos. Muitas vezes, elas se confundem com os fatos ou se combinam com eles, para estabelecer transferência do acordo. Por exemplo, tomemos o Sistema ‘S’ como o meio científico; o fato ‘A’ como a afirmativa: “Todas as pessoas pensam” ‘E’ ‘B’ como: “João é uma pessoa”. Nesse caso, a certeza do fato ‘A’, combinado com a crença do Sistema ‘S’, leva à certeza do fato ‘B’, e culminando na verdade ‘J’: “João pensa”.

As presunções, ao contrário dos fatos e verdades, devem ser reforçadas por outros elementos, pois estão associadas ao normal e ao verossímil. Partem do princípio de que o normal serve como base para o raciocínio. O normal, entretanto, quase nunca está relacionado a uma probabilidade estatística, e quando relacionado a um grupo social, ele implica um acordo acerca desse grupo de referência. E essa referência de normalidade pode ser modificada, já que esse grupo caracteriza-se por ser instável. “Portanto, embora as presunções ligadas ao normal sejam um objeto de acordo, é preciso, ademais, haver um acordo subjacente quanto ao grupo de referência desse normal” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 82). Por exemplo, se vemos uma pessoa caminhando na rua com diversas bolsas contendo envelopes, podemos presumir que aquele indivíduo é um professor, pois há um elemento que nos remete a um acordo social sobre um grupo de referência, o grupo de professores, considerado como um padrão normal e esperado pelo auditório. Em dados momentos, porém, o grupo de referência resume-se a um único indivíduo, e o normal chega mesmo a coincidir com algo único e que provavelmente não se repetirá.

Os valores, as hierarquias e os lugares tangem à categoria do preferível. Os valores em que há um acordo desvelam a influência desejada sobre uma ação, ou sobre a disposição para a ação. Estão ligados à ideia da multiplicidade dos grupos e intervêm em todos os tipos de argumentação, inclusive nas de ordem científica. Eles podem se comparar aos fatos, à medida que haja o reconhecimento de valores expostos e que o argumento implicará admissão de outros valores. Podemos perceber, também, que há valores considerados universais (verdadeiro, bem, belo) e absolutos, todavia, só o serão de fato em seu sentido geral e abstrato, sem considerar as especificidades relativas aos seus conteúdos. Apresentando-os aos auditórios particulares, há a sensação de proximidade com o universal, em concomitância com seu emprego, denotando importância em superar acordos particulares em prol do universal.

Os valores podem ser classificados em concretos ou abstratos. O valor concreto (a Igreja, o Brasil, a Escola...) é aquele que se vincula a um ente vivo, a um grupo determinado, a um objeto particular, quando examinado em sua unicidade. Os valores ligados ao único estão intimamente vinculados ao concreto, pois desvelar o caráter único de algo é valorizá-lo pelo próprio fato. Os valores considerados concretos em certos casos, podem não o serem em outros. Para isso, cabe examinar o seu aspecto de realidade única, sendo passíveis de ser empregados para fundar os valores abstratos. Os valores abstratos, ao contrário dos concretos, constituem virtudes que se concebem apenas em comparação com este (os concretos), como é

o caso de valores como justiça e veracidade, que acabam por influenciar comportamentos e atitudes.

Na verdade, tais valores podem encontrar-se associados, quando, então, são hierarquizados. A hierarquização de elementos pode ser feita por meio de diferentes critérios, podendo não haver motivos explícito para tal escolha. Entretanto, se recorrermos a princípios abstratos, torna-se possível entender a ordem que confere determinada hierarquia, sistematizando-a em sentido estrito de hierarquização. Ela, a escolha, pode estar relacionada à noção de causa e consequência, ou de quantidade, e até mesmo de valores. Quanto ao último exemplo, a escolha, vale ressaltar que ela se torna mais importante para a argumentação, do que os próprios valores em si, pois a intensidade de adesão é influenciada pela hierarquia estabelecida pelo auditório que deve, por assim dizer, ser considerada pelo orador. Elas têm múltiplos fundamentos e não seguem um princípio fixado, de forma que os valores possuem certa independência entre eles. Tais hierarquias provêm do fato de a simultaneidade entre valores poder apresentar-se incompatível, havendo, nesse caso, necessidade de sacrificar um desses valores.

Para fundamentar valores ou hierarquias, podemos recorrer aos lugares. Assim, “(...) chamaremos de lugares, as premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias e que Aristóteles estuda entre os lugares do acidente” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.95). Esses lugares constituem as premissas mais gerais, utilizadas para justificar maior parte de nossas escolhas. Eles variam de acordo com a sociedade, e ocupam posições diferentes na hierarquização; classificam-se, por exemplo, como: lugares da quantidade, lugares da qualidade, lugares da ordem, lugares do existente, lugares da essência e, enfim, lugares da pessoa.

O lugar da quantidade pode ser definido como um lugar comum que estabelece uma relação de superioridade entre fatores por razões quantitativas. Ao dizer que “mais vale um pássaro na mão do que dois voando”, estamos valorizando a quantidade. Esse lugar também permite a assimilação da passagem do normal à norma, por meio da observação da frequência maior de acontecimentos, de modo a valorizar a norma e a desvalorizar o normal, passando o excepcional a ser visto com desconfiança e precariedade.

Não obstante, o lugar da qualidade contesta a virtude do número, dando prioridade à qualidade dos fatores. Os lugares da ordem, por sua vez, valorizam o anterior, em detrimento do superior. Já os lugares do existente consideram o real superior ao eventual, enquanto os da



essência concebem superioridade aos indivíduos que caracterizam melhor a essência, em comparação aos concretos. O lugar da pessoa vincula-se à dignidade, à autonomia e ao mérito, sendo preferível o que não pode ser proporcionado por meio de outrem. Este lugar faz-se presente, por exemplo, quando dizemos ser melhor uma amizade verdadeira do que várias falsas.

Contudo, torna-se válido ressaltar que o mesmo objetivo pode ser alcançado com a utilização de lugares diversos, o que se conclui, no caso, que esse uso não caracteriza, necessariamente, um meio cultural específico, mas, sobretudo, costuma resultar na situação argumentativa a que se refere. Essa situação está ligada aos argumentos com os quais existe risco de se chocar, e também aos objetivos almejados. Aliás, tal objetivo não seria outro, senão transformar certas ações, e replicar determinados argumentos. Assim, essa escolha de lugares pode ser influenciada pela atitude do adversário ou pela ação que se deseja desencadear.

Os lugares são suscetíveis de se correlacionarem e de adquirirem características híbridas. O orador que faz uso de certos lugares, por sua vez, elimina elementos em proveito de outros, a fim de reduzi-los, ou subordiná-los aos que considera fundamentais. Essa escolha pode resultar em uma posição metafísica de visão de mundo -

Assim é que a sistematização dos lugares, sua concepção em função dos lugares considerados fundamentais, confere-lhes aspectos variáveis e que o mesmo lugar, a mesma hierarquia, podem, em virtude de outra justificação, redundar numa visão diferente do real (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.111).

Percebemos, todavia, que por diversas vezes, os valores e as crenças se sobressaem em relação à razão, dando vazão ao senso comum e às generalizações feitas a alguns argumentos fomentados por grupos sociais.

Na verdade, aquilo a que se chama senso comum consiste em crenças admitidas por uma sociedade, e que seus membros presumem serem partilhadas por todos os seres racionais. Entretanto, tal manifestação de fé conta com acordos próprios de seus partidários, acordos esses que formam uma ciência ou técnica e que são suscetíveis de resultar de certas convenções ou adesões, caracterizando determinados auditórios. Esses auditórios, vale registrar, possuem linguagem própria, permitindo a iniciação de outras pessoas nesse grupo especializado. Em contrapartida, a transformação de resultados em termos não técnicos possibilita a vulgarização do conhecimento ao auditório universal. “Os acordos de auditórios especializados podem comportar definições particulares de certos tipos de objetos de acordo,

por exemplo, com o que é um fato. Referem-se também à maneira pela qual estes podem ser invocados ou criticados” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.115). Tais observações corroboram o pensamento de que os argumentos aderidos por uns podem não ser válidos para outros e, nesse caso, vemos que a opinião de um especialista pode influenciar significativamente nas controvérsias entre leigos, e na possível adesão de um auditório.

Percebemos, também, que a influência de uma argumentação pode cristalizar opiniões por muito tempo, pois há uma inércia social que evidencia resistência à mudança de opinião, de forma que toda mudança tem que ser justificada e, não raro, essa justificativa visa a provar que a mudança não foi significativa ou que busca a retomada da opinião anterior, quer dizer, das origens. Dessa forma, vê-se que uma tese inicialmente aderida ou mesmo uma premissa aceita, muitas vezes ela não deixará de ser acolhida pelo auditório em sua totalidade. Verificamos isso quando observamos as polêmicas criadas em relação à naturalização da culpabilidade da mãe ao que diz respeito à Educação dos Filhos. Por haver uma crença social a respeito da responsabilização da mulher na educação da criança, ao tentarmos romper essa opinião, diversos auditórios particulares contestarão essa mudança e tentarão retomar o acordo.

O silêncio, na argumentação, também se apresenta como elemento importante, pois, muitas vezes, ele revela a adesão ao que foi dito, podendo ser um acordo estabelecido àquilo que foi aderido. Além disso, o acordo preliminar de uma discussão pode basear-se na forma de conduzir a discussão, em vez de se deter no objeto do debate, visto que, “com efeito, a construção de um discurso não é unicamente o desenvolvimento de premissas dadas no início; é também estabelecimento de premissas, explicitação e estabilização de acordos”, conforme esclarecem Perelman e OlbrechtsTyteca (1996, p.124).

Ademais, sabemos que as possibilidades de argumentação dependem da disponibilidade de cada um, dos valores reconhecidos e dos fatos sobre os quais os acordos se expressam. Logo, toda argumentação pode ser considerada *ad hominem*, ou seja, comungada apenas por um auditório particular, daí ser considerado pseudoargumento, porque baseado na opinião, nas palavras do próprio adversário que o contestou. Como exemplo, podemos citar o caso de um religioso que afirma que toda mulher deve se casar, pois está escrito na Bíblia. Ele utiliza uma premissa, que é válida apenas para o auditório particular de membros da sua religião, para persuadir um auditório universal, que não necessariamente considera os princípios bíblicos. O argumento *ad hominem* não deve ser confundido ao *ad personam*.

Embora esses dois tipos de argumento possam se confundir e se mesclarem, o segundo é empregado para desqualificar o orador rival. Em oposição a eles, temos a argumentação *ad humanitatem*, referente à verdade, e válida para toda a humanidade racional.

Assim, após estabelecer as premissas e os acordos necessários à compreensão da classificação dos argumentos, procuraremos, enfim, apresentar alguns quesitos a propósito da tipologia argumentativa, quesitos esses que hão de embasar as análises posteriores.

Em primeiro lugar, há a petição de princípio, que comumente aparece na argumentação. A petição de princípio consiste em um erro retórico, relacionado à adesão dos interlocutores às premissas que se pressupõe. Concerne à relação entre princípio e conclusão, no qual o primeiro torna-se um elo indispensável para o segundo, embora não seja admitido pelo ouvinte. Podemos perceber isso no último exemplo aqui empregado. Se o religioso utiliza seu discurso referente ao matrimônio em um auditório de ateus, ele está fadado ao fracasso, pois, partindo de um acordo que não está estabelecido com o auditório, os seus argumentos não irão persuadi-los.

A argumentação, como já mencionamos, é composta por esquemas de raciocínio, que ora operam estabelecendo vínculos entre si, e ora operam dissociando noções pré-estabelecidas. No primeiro caso, classificamos esses esquemas como técnicas de ligação, consistindo na ligação entre elementos distintos, que transferem a adesão aos pressupostos admitidos pelos auditórios, com vistas às conclusões desejadas (LEMGRUBER E OLIVEIRA, 2011).

Podemos destacar os argumentos representados por cada um dos três tipos, e foi o que fez Perelman ao falar dos argumentos quase lógicos, para o respeito formal da norma, argumentos baseados na estrutura do real, que marcam a qualificação deste último, e argumentos que são a base dessa estrutura porque invocam a factualidade das próprias coisas (MEYER, MANUEL E BENÔIT, 2002, p.276).

Em contrapartida, o segundo caso classifica-se como técnicas de dissociação, por provocarem a ruptura e a desconstrução entre elementos.

A dissociação de noções, por sua vez, é um procedimento argumentativo que pretende mostrar a impropriedade dos sentidos normalmente associados a elas, sendo necessário cunhar novos. Nesse processo, a noção A é desdobrada em Termo I/Termo II e uma das referências principais para tal desdobramento é o par filosófico Aparência/Realidade. O sentido usual associado à noção (Termo I) é aparente e, portanto, enganoso. Já o novo sentido (Termo II) corresponde à verdadeira realidade, possuindo por isso valor normativo em relação ao primeiro (OLIVEIRA, 2016, p. 58, grifos do autor).

Se falamos que todas as pessoas são inteligentes, estamos ligando a característica de inteligência ao grupo de pessoas como um todo, sendo, portanto, um argumento de ligação. Porém, se algum ouvinte nos contesta dizendo: “Depende, há pessoas e pessoas”, ele acaba por dissociar esta noção.

As técnicas de ligação são elencadas em três diferentes categorias: os *argumentos quase-lógicos*, os que se *baseiam na estrutura do real* e os que *fundam a estrutura do real*. Essas categorias se subdividem em diversos grupos, que serão explicitados posteriormente, em consonância com a análise de dados.

Os *argumentos quase-lógicos* (QL) assemelham-se às inferências da lógica formal, sendo, muitas vezes, confundidos com elas. A persuasão desses argumentos é devida justamente a essa aproximação, como no caso do *argumento de inclusão da parte no todo*, por exemplo. Esse tipo de argumento estabelece uma relação do tipo: Se ‘A’, então ‘B’, sendo ‘A’ uma parte de ‘B’. Por exemplo, se digo que uma determinada turma é muito calma, e que Bruna faz parte daquela turma, chegamos à conclusão de que Bruna é muito calma (figura 1).



**Figura 1: Representação de argumento quase-lógico de inclusão da parte no todo.**

Os *argumentos baseados na estrutura do real* (BER) são aqueles que extraem a sua força persuasiva da similaridade com as relações na vida, no mundo, por meio da extração de elementos da realidade, para demonstrar vínculos causais e de coexistência. Temos, por exemplo, os *argumentos de sucessão, de direção*: “Se ele faz isso hoje, imagine quando crescer”; nesse argumento podemos verificar que há uma relação de causa e consequência, de presente e futuro com as ações realizadas por uma pessoa.

Por último, tem-se os *argumentos que fundam a estrutura do real* (FER), aqueles que estabelecem precedentes, modelos ou regra geral, partindo de um caso conhecido. Por

exemplo, há os casos de comparação, metáfora e analogia. Se dizemos que a escola é o berço da educação, estamos, a partir da imagem da criança recém-nascida que utiliza o berço, criando uma regra de que a escola é a base e o começo da educação de uma criança.

Dir-se-ia que os autores Perelman e Olbrechts-Tyteca, ao construírem a tipologia argumentativa, detiveram-se apenas nas técnicas de ligação, atendo-se muito pouco às técnicas dissociativas, cabendo a estas apenas o reconhecimento dessa ruptura de noções e, não, a uma classificação mais detalhada.

Com esta pesquisa, tentamos analisar os tipos de argumentos encontrados nas entrevistas, de forma a categorizá-los para melhor compreender os esquemas de raciocínios estabelecidos, os valores e as premissas incorporados nessas falas. Pretendemos, assim, contribuir com mais reflexões acerca do panorama apresentado pelos professores de Ciências em relação à inclusão de crianças com necessidades especiais/específicas na instituição, sob a perspectiva observada por eles, considerando a realidade construída a partir das falas encontradas.

Entendemos que, dessa forma, poderemos obter uma concepção plural da realidade em que a instituição encontra-se inserida, considerando as atribuições dos próprios docentes, quanto às barreiras e às possibilidades encontradas, e também quanto aos campos de ação possíveis, sem procurarmos impor soluções imediatistas e desarticuladas com a voz dos envolvidos nessa problemática.

A partir do discurso, haveremos de ser capazes de compreender outros cenários da educação brasileira, buscando o desenvolvimento do processo inclusivo nesta e em outras escolas, na formação e na prática docente e, também, na disciplina de Ciências.

## 2. A Inclusão e o Ensino de Ciências

### *Duas dimensões interligadas na escola*

#### 2. 1- A Inclusão e o respeito às diferenças

Neste capítulo, abordamos conceitos e diretrizes referentes à Inclusão/ Exclusão, que constituem o enfoque essencial para o desenvolvimento da pesquisa. A seguir, procuramos engendrar considerações acerca da constituição e importância dessas diretrizes na escola atual, dialogando com autores da área, a proporcionar momentos de reflexão.

É sabido que, para muitos, a escola se traduz no único espaço de acesso ao conhecimento, facultando ao indivíduo condições de desenvolvimento, não só cultural, como também de cidadania, de maneira a favorecer a formação de pessoas confiantes, com vida digna, fatores que ajudam a legitimar e a valorizar o conceito de inclusão (MANTOAN, 2015).

Para abordarmos o conceito de inclusão, deveremos partir de seu oposto, ou seja, do conceito de exclusão, coexistente ao primeiro, pois a existência de um é necessária para a manifestação de seu contrário.

O processo de exclusão é um processo multifacetado e complexo. Trata-se de

(...) uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (SAWAIA, 1999, p.9).

Existem, no mundo, valores e representações que acabam por excluir pessoas, em diversos aspectos. Esses traços culturais podem ser de caráter físico, geográfico ou material, englobando não apenas o mercado em si, mas todas as riquezas espirituais e valores outros, a culminar numa exclusão cultural (SAWAIA, 1999). A exclusão ocorre quando não há respeito e valorização à cultura do outro; ocorre quando, em algum aspecto, ele é rejeitado ou visto como fora do padrão, como se se tratasse de um antimodelo à cultura predominante.

Já a inclusão pode ser definida como um processo que visa ao acesso e à permanência de todos os alunos na escola, com participação, desenvolvimento e aproveitamento acadêmico de todos (AINSCOW, 2004; GLAT, PLETSCHE E FONTES,

2007). Para isso, devemos identificar e remover as barreiras de aprendizagem, considerando as necessidades de todos os alunos para tal (GLAT, PLETSCH E FONTES, 2007; MANTOAN, 2015). As escolas mais inclusivas atendem seus alunos sem segregação ou discriminação, sem regras específicas para avaliação, adaptação curricular, ou quaisquer atividades (MANTOAN, 2015). Os princípios educacionais ligados a esse ponto de vista constroem, em suma, bases mais igualitárias e acessíveis a todos os que buscam alterar o foco do problema educacional para a escola, e não mais apenas para o aluno.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças (MANTOAN, 2015, p.24).

Os primeiros vestígios de Inclusão já se apresentam na Constituição Federal de 1988, que elege como fundamento da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana, em seu artigo 1º, incisos II e III, estabelecendo, como objetivo, a promoção do bem de todos, sem quaisquer preconceitos e outras formas de discriminação (artigo 3º, inciso IV). Garante, de mais a mais, direito à igualdade e à educação para todos, com vistas ao pleno desenvolvimento do cidadão e à sua qualificação para o trabalho. Além disso, registra a igualdade de condições de acesso à escola, e a permanência do educando (artigo 206, inciso D), acrescentando que o dever do Estado só será efetivado com a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, da criação artística e da pesquisa, conforme a capacidade de cada um (MANTOAN, 2015); destaca, outrossim, a importância da promoção de princípios educacionais que visem à participação de todos os cidadãos e não apenas de parcelas sociais. E mais:

No Capítulo III, “Da educação, da cultura e do desporto”, a Constituição prescreve, no artigo 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

O “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja, o que é diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo, sobretudo, instrumentos necessários à eliminação das barreiras existentes nos diversos ambientes, como ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas regulares (MANTOAN, 2015, p.39).

Entretanto, podemos perceber que as políticas de educação, no geral, não acompanham as inovações do campo, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas, distanciando-se dos verdadeiros motivos que levam à exclusão escolar (AINSCOW, 2004; MANTOAN, 2015). Dessa forma, percebemos que esse processo ainda está longe de se concretizar

nas escolas, e que, para isso, é importante haver uma mudança em todo paradigma educacional, nos padrões e moldes excludentes nos quais a escola se baseou por décadas.

Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro, porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões. Analisando dessa forma, podemos então afirmar que sempre existirá a luta por uma educação inclusiva. Se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão sempre é um processo (SANTOS E PAULINO, 2008, p.12).

Historicamente, nas escolas, as classes especiais eram frequentadas por alunos que não estariam aptos a acompanhar as classes regulares, daí serem retirados das turmas comuns aqueles que poderiam ameaçar o modelo de excelência, por não se adequarem aos padrões desejados ao alunado considerado apto ao Ensino Regular. Posteriormente, porém, a escola democratizou-se, dando espaço a novos grupos sociais. Não obstante, o mesmo não foi feito em relação aos conhecimentos trazidos por esses novos grupos que agora chegavam às salas de aula, levando à marginalização aqueles que não detinham e nem valorizavam esse conhecimento, aqueles que se pronunciavam de outros lugares epistemológicos (MANTOAN, 2015). Tal marginalização perpassa por diversos aspectos da exclusão escolar, a começar pela tentativa de aniquilação das diferenças, da construção de padrões e de tolhimento da dignidade humana, dependente da diversidade, da alteridade, por representarem a garantia do caráter subjetivo da individualidade. A bem dizer, o respeito à diversidade exige respeito aos diferentes saberes existentes, assim como aos não saberes. (CARVALHO, 2016).

Na contramão dessa perspectiva, temos as escolas mais inclusivas, que dão lugar a esse aluno, a essas diferenças silenciadas, a esse sujeito sem identidade determinada, sem ideias essenciais. Um aluno com direito à diferença. Nesse contexto, a pluralidade torna-se um pilar fundamental, sendo imprescindível pensar a educação do aluno de forma integral, considerando suas capacidades e talento para a promoção de um ensino participativo, solidário e acolhedor (MANTOAN, 2015). Essa nova perspectiva escolar acaba por minimizar as formas de categorização e oposição excludentes, que devem ser ressignificadas com a comunidade escolar, instalando, em seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência (MANTOAN, 2015), objetivando a promoção da inclusão de todos na construção dessa nova cultura educacional.

Definimos cultura como sendo a formação de comunidades seguras, acolhedoras, estimulantes e colaborativas, em que todos são valorizados. Esses valores compartilhados desenvolvem-se, e são transmitidos a todos os integrantes da comunidade escolar. E mais:



orientarão decisões sobre políticas e sobre práticas, sendo integrados às identidades dos adultos, das crianças e da Escola, como um todo. (BOOTH & AINSCOW, 2011).

Dessa forma, concordamos que:

(...) a proposta de educação inclusiva,

- traduz-se pela substituição de um modelo centrado no “defeito” da criança, para um modelo “ambiental” que considera as variáveis que, perversamente, têm produzido a exclusão educacional escolar e a político-social de inúmeras pessoas;
- não diz respeito, exclusivamente, ao alunado da educação especial e, sim, a qualquer aprendiz;
- que, em decorrência, essa proposta implica, necessariamente, análises críticas da escola que temos e que precisa mudar sua cultura e suas práticas, para exercitar a cidadania de todos os seus aprendizes;
- que essa escola reflete a sociedade na qual se insere, podendo contribuir para que esta se torne menos elitista (CARVALHO, 2016, p.16-17).

Assim, a inclusão não deve ocorrer somente na esfera político-educativa, mas, sim, deve acontecer também como processo a ser acompanhado em todas as suas manifestações, sejam elas políticas, sociais e pedagógicas, porém muito além das mudanças apenas na esfera da Educação Especial (CARVALHO, 2016). Em verdade, a educação traz em si mesma o alicerce da inclusão, pois exprime não só um ato pedagógico, mas também um ato político, daí a importância de haver uma valorização da pessoa do educando como aprendiz e ser histórico, político e social (CARVALHO, 2016). Entretanto, vale assinalar que a criação de práticas inclusivas pedagógicas só é possível quando se é capaz de interrogar as próprias certezas e as certezas presentes no próprio discurso e no discurso do outro (SANTOS E PAULINO, 2008). Ademais, a inclusão deve, sobretudo, abranger a todos os participantes desse processo, pois todos são aprendizes em constante construção, desconstrução e reconstrução.

Construir e cultivar culturas de inclusão no seio das experiências dos professores, enquanto pessoas e educadores, requer o respeito e a compreensão da diversidade e de si mesmo, como sendo parte dessa diversidade; com o objetivo de garantir o aumento da participação e da aprendizagem de todos, é necessário aumentar a própria aprendizagem profissional, e também a participação ativa como sujeito da inclusão (SANTOS E PAULINO, 2008, p.61-62).

A partir da visão de valorização das diferenças por todos os integrantes da instituição, em que a inclusão espelha uma modalidade que perpassa a todas as esferas escolares, podemos considerar que

o reverse do processo educacional excludente dar-se-ia pela revisão de seu papel, de modo que a instituição dedique-se, enquanto suas culturas e políticas, à mobilização da formação de sujeitos éticos, políticos, justos, cooperativos e autônomos, demonstrando e incentivando sua comunidade escolar a um real comprometimento e entendimento das ações inclusivas na instituição, gerando educadores engajados em descobrir a existência das práticas de exclusão e buscar a inclusão como processo contínuo de transformação para a (re)construção de novos conhecimentos (SANTOS E PAULINO, 2008, p.28).

Percebemos que o pluralismo perelmaniano caminha junto a essa proposta de respeito às diferenças, à desconstrução de moldes e a oposições que partem de alicerces epistemológicos que determinam uma única verdade a ser seguida, a propor mudança nessa cultura escolar que se estabeleceu com o passar dos séculos. Portanto, a reestruturação das escolas é essencial para que ocorra maior inclusão de todas as crianças que dela necessitem, e também para assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. Tais considerações exprimem os princípios da equidade, que reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade e na pluralidade (CARVALHO, 2016).

Assim, esse novo olhar advoga uma reorganização estrutural e cultural na escola, visando à educação de todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas, ou pré-concepções educacionais. Busca, outrossim, responder às necessidades individuais e coletivas de seus alunos, comprometendo-se com o ensino e a aprendizagem de todos. (GLAT, PLETSCHE E FONTES, 2007).

A inclusão atua na esfera da coletividade, mais do que na da igualdade, na da equidade e na da valorização das diferenças.

Os movimentos sociais em prol dos direitos humanos muito contribuíram para a ressignificação dos sistemas educacionais e do papel das escolas. Em vez da seletividade que as tem caracterizado, penalizando inúmeros alunos, com ou sem deficiência ou superdotação, os movimentos filosóficos na educação convergem para o “todos nós” de Ken Wilber. (CARVALHO, 2016, p.36).

Esse conjunto de princípios para orientação da vida prática no sistema educacional retoma a importância do indivíduo como sujeito autor e transformador da própria história, como cidadão político e participativo socialmente:

Nesse sentido, a consolidação de práticas educacionais inclusivas, considerando as demandas de aprendizagem dos estudantes, isto é, o reconhecimento de sua diversidade cultural, cognitiva, sensorial e física, pensar e refletir sobre as diferenças humanas pode ser a ‘chave’ para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe à escola a manutenção de práticas educacionais, desconsiderando essa diversidade. (DAMASCENO, 2014, p.163 ).

Ou ainda:

Assim, uma escola inclusiva vai além do “eu”, do “nós”, objetivando o “todos nós”. Vai além da valorização do ensino ministrado como transmissão de conhecimentos, para a valorização da vida (energia) e da consciência (espírito). (CARVALHO, 2016, p.36).

O conceito de necessidade educacional especial relaciona-se com a interação do aluno com os conteúdos e a proposta educativa escolar, distanciando-se do conceito de deficiência, que se reporta às condições orgânicas do indivíduo, e podem acarretar, ou não, uma necessidade educacional especial. (GLAT, PLETSCHE E FONTES, 2007). Nesse caso, vemos que a inclusão não trata apenas de alunos com deficiência, porém, percebe-se uma grande preocupação das instituições com esse processo, pois, geralmente, alguns alunos tendem a acabar no ensino especial. Entretanto, alunos com necessidades especiais, quando vistos como fonte de compreensão para a melhoria do sistema escolar, são essenciais para as mudanças institucionais necessárias a uma escola mais inclusiva, cuja tendência é beneficiar todos os alunos. (AINSCOW, 1995). Uma escola mais inclusiva, aliás, dialoga com todos e forma alunos capazes de serem autores de sua própria aprendizagem, sujeitos centrais na construção de seus conhecimentos. Porém, essa não é a única perspectiva educacional presente nas escolas.

No Brasil, a inserção de alunos com deficiências ou outros comprometimentos tem ocorrido sob duas perspectivas educacionais: a Integração e a Inclusão Escolar. No primeiro caso, os alunos com deficiência só se matriculam em classes comuns à medida que demonstram ter condições de acompanhar a turma, com apoio especializado paralelo. No segundo caso, a inserção escolar é radical, completa e sistemática, cabendo à escola desenvolver mecanismos para atender às necessidades de aprendizagem em classe comum (GLAT, PLETSCHE E FONTES, 2007; MANTOAN, 2015). O modelo de Integração deu margem à formação de um campo educacional denominado Educação Especial, responsável pela educação de alunos com alguma deficiência e com dificuldade de se adaptar ao Ensino Regular.

Entretanto, em educação, a perspectiva de inclusão não extingue o importante papel da Educação Especial, que constituiu área fundamental para os avanços na construção dessa nova modalidade educacional. Essa particularidade de Educação passa a assumir um novo papel, o de contribuir para uma Educação mais inclusiva, que consiste em um arcabouço de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias, além de recursos acerca dos processos

de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e demais comprometimentos, matriculados no ensino regular (AINSCOW, 2004; GLAT, PLETSCHE E FONTES, 2007). Atualmente, a Educação Especial é entendida como uma modalidade transversal a todas as etapas de Ensino.

Aliás, sob esse enfoque da inclusão em educação, o professor deve ser especialista em aprendizagens, isto é, novatos, e não mais em especificidades que caracterizam grupos e alunos, muitas vezes enfocados por intermédio de supostos “defeitos” desses alunos (CARVALHO, 2016). Logo,

uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui, devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas. (CARVALHO, 2016, p.36-37).

Essa proposta requer mudança na perspectiva de análise das diferenças. Mesmo porque, a inclusão em educação é baseada na igualdade. Porém, essa igualdade não é atribuída ao sentido de uniformizar e nivelar, mas, sim, em valorizar igualmente as diferenças. (SANTOS E PAULINO, 2008). Atualmente, a educação tem se afastado dos modelos centrados no sujeito e em suas limitações impostas pela deficiência. O “defeito” tem sido percebido de forma a ser conhecido e compensado, e não mais numa perspectiva de rotulação e cerceamento do indivíduo. Sob esse enfoque, emerge um modelo social, no qual a sociedade e as instituições são analisadas, repugnando ações discriminatórias e opressivas. O foco no hipotético “defeito” transforma-se em uma visão analítica e compreensiva dos fatores que geram e mantêm barreiras para a aprendizagem e a participação em seu processo, proporcionando reflexões em relação à mudança desse panorama (CARVALHO, 2016).

Podemos perceber que a Inclusão é essencial para a garantia de igualdade nos processos educacionais, sendo capaz de proporcionar a participação de todos os sujeitos na educação escolar, como seres atuantes nos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, inferimos também que ainda há diversos entraves no modelo escolar atual que retardam esse processo, e que prosseguem excluindo e causando desigualdades educacionais, respeitantes ao acesso e à permanência de diversos grupos sociais, contrapondo-se às políticas educacionais vigentes e às demandas desses próprios grupos. O fato é que a Inclusão em Educação é necessária, sim, por se apresentar como ferramenta de igualdade e equidade, e por emergir da necessidade atual de respeito às diferenças e compreensão da pluralidade, culminando nas

mudanças da cultura escolar e na promoção de novas práticas e de novos conhecimentos educacionais. Aqui, vale registrar as palavras de Carvalho:

O que tenho percebido (como se pode constatar na análise das citações que apresentei) e isso me aflige, é que temos desenvolvido uma verdadeira revolução conceitual, contrapondo termos, construindo diferentes práticas discursivas que sustentam a ilusão da igualdade entre as pessoas, ao mesmo tempo em que valorizamos as diferenças individuais e o trabalho na diversidade. (CARVALHO, 2016, p.17)

O conceito de equidade pode ser acoplado à noção de autonomia, de Held, no sentido de desigular condições para igualar oportunidades. Em assim sendo, a oferta de condições desiguais a pessoas com necessidades diferentes conduz à igualdade de possibilidades entre elas, ou seja, oferece condições desiguais a pessoas com necessidades diferentes. Desse modo, alcançaríamos a igualdade de oportunidades entre elas (SALA, 2003 apud CARVALHO, 2016). Contudo, o direito à igualdade de oportunidades não se refere a uma educação igual para todos, mas, sim, ao fato de dar a cada um aquilo de que necessita em função dos próprios interesses e das características individuais. Trata-se de uma igualdade pautada na equidade; trata-se de uma educação proporcionada de acordo com as diferenças individuais (CARVALHO, 2016). Assim,

uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos, particularmente os de equidade, e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (CARVALHO, 2016, p.36).

Ora, pensar na diferença é pensar na dessemelhança, na desigualdade entre os seres; é pensar em um grupo de elementos que não pertence a um conjunto. Nessa abordagem, está implícito um modelo entendido como ideal. Assim, a comparação entre as pessoas é feita em torno de alguns marcadores, eliminando os que não se encaixam nesse padrão, a gerar a lógica da inclusão. Desse modo, o deficiente é visto como aqueles que se desviam da normalidade, como se fosse antítese da norma, como condição binária de existência, que não vê a deficiência como outra circunstância, mas, sim, como o oposto a uma condição modelo. A visão da diferença como desafio rompe com essa estrutura, pois o outro passa a ser um potencial construtor ou reconstrutor de si mesmo; à medida que viabilizamos esse processo, autorizamos essa diferença, conforme ensina CARVALHO (2016). Emerge, pois, desse conceito, uma visão de diferença não binarista, mas, sim, tetralética, que as considera como diferentes formas de existência, sem se pautar em modelos e não-modelos.

Penso que a reflexão com a abordagem tetralética pode ajudar-nos na ressignificação da retórica em torno da deficiência, distanciando-a dos enfoques binários e reducionistas com que tem sido examinada. Talvez essa atitude reflexiva permita preencher os espaços entre os opostos, atribuindo maior ênfase ao “percurso” entre os extremos e a riqueza decorrente do “olhar a plenitude” (CARVALHO, 2016, p.47).

Tal abordagem binarista sobre as diferenças pode ser vista, historicamente, como tentativa de pertencimento social dos sujeitos marginalizados. A bem dizer, podemos perceber que os sujeitos procuraram ser incluídos por meio da defesa de seus direitos, como busca da “normalidade”, em vez de buscarem o direito de serem diferentes, sem preconceitos e discriminações. Talvez uma forma de alterar esses processos excludentes seja a ressignificação da ideia de normalidade, e da completude dela decorrente. A acolhida implica essa ressignificação da percepção do outro, a englobar uma série de mudanças nos espaços físicos e simbólicos, propulsores dos laços sociais. Dessa forma, é possível haver, na coletividade, troca mútua entre grupos e inserção dos excluídos. Embora pouco visíveis, os processos de exclusão simbólica geram rupturas nos vínculos entre os atores sociais, e entre estes e os valores compartilhados. Esses processos podem ser considerados responsáveis pelas formas visíveis de exclusão (CARVALHO, 2016).

A valorização das diferenças pode fazer com que elas se transformem em recursos, evitando julgamentos discriminatórios entre indivíduos, a propósito da comparação de capacidade. Assumir essa postura quanto ao currículo auxilia na construção de uma perspectiva inclusiva nas escolas, com a formação de sujeitos críticos, que decidem seu próprio rumo, e não só servem ao que já foi decidido por outrem, sujeitos capazes de fazer suas próprias escolhas, protagonistas da conjuntura vivida (SANTOS E PAULINO, 2008). Aliás, uma das críticas feitas ao currículo refere-se à forma com que o conteúdo é selecionado e, a um tempo, o modo como ele é transmitido aos alunos. Mesmo porque, o conteúdo representa a parte essencial, fundamental mesmo, do currículo a ser defendida. Deve estar relacionado, entre outras viabilidades, à formação da identidade do aluno, e à solução de respostas aos questionamentos cotidianos, o que, muitas vezes, não é observado por quem de direito. Não raro, esse conteúdo se distancia da história pessoal do alunado, assim como da comunidade em que se insere, a revelar que alunos e professores são, por vezes, privados de participar do processo ensino-aprendizagem, como também o são das decisões mais importantes e significativas ao que diz respeito àquilo que deverá ser ministrado pelo professor e apreendido pelo aluno. Tal imposição de conteúdos pré-estabelecidos distancia-se de qualquer conduta democrática, manifestando-se, inclusive, incoerente em relação a essa

proposta de inclusão dos sujeitos nas decisões a serem tomadas e no cotidiano, no tocante à programação escolar a ser desenvolvida no seio da instituição, por meio da participação. Trata-se, de fato, de um proceder repressor, pois acaba impondo valores de uma cultura hegemônica, que pouco se assemelha aos anseios da cultura popular. Dessa forma, percebe-se uma tentativa de homogeneizar os alunos em torno de um padrão pré-estabelecido (SANTOS E PAULINO, 2008), distanciando-os da criticidade necessária para a desconstrução de tais modelos na própria escola.

A ação pedagógica educacional, que podemos considerar como prática a criticidade coletiva, deve ser permeada pela perspectiva de estar construindo a crítica no educando, para que ele se perceba como um indivíduo questionador do mundo, de forma a entender toda a organização feita para “uniformizá-lo” ou não, tendo em vista que esta curiosidade poderá suscitar questionamentos ao que parece ser benéfico aos sujeitos pertencentes ao processo ensino-aprendizagem. (SANTOS E PAULINO, 2008, p.26)

Em vista disso, faz-se necessário estabelecer novas leituras e novas abordagens acerca das diferenças, como formas de propiciar a inclusão em educação:

O conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência, com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com os colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica necessariamente previsão e provisão de recursos de toda ordem. E mais, implica incondicionalmente a mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos. (CARVALHO, 2016, p. 38)

Os novos rumos tomados pelos estudos no campo da inclusão permitem-nos dizer que olhar para as diferenças de forma dialógica e valorizadora poderá estabelecer novos expedientes que visem a conduzir os processos de inclusão em educação, processos tais que sejam de extrema importância para as mudanças escolares e a promoção da equidade entre seus integrantes. Assim, podemos perceber que a constante ressignificação dos fatores geradores de exclusão, como diferenças e homogeneização, constituem um trajeto de avanço na perspectiva inclusiva.

## 2.2- A disciplina escolar Ciências

A disciplina escolar intitulada Ciências surgiu oficialmente em 1930, no texto da Reforma Francisco Campos, com o objetivo de iniciar os alunos no estudo das ciências, por meio de um ensino integrado. Isso se justificava pela ideia de que as ciências de referência - Biologia, Física e Química - possuíam um método único, a ser agregado ao ensino. Entretanto, percebemos que houve uma mudança de rumo nessa disciplina ao longo dos anos, passando de um caráter mais utilitarista a um outro mais academicista. Essa mudança faz-nos refletir sobre a seleção e a organização daquilo que ensinamos. (MARANDINO, SELLES E FERREIRA, 2009)

Existem múltiplas influências que, historicamente, contribuem para a constituição das disciplinas escolares, incluindo debates e disputas para a definição de métodos, conteúdos e objetivos a serem legitimados. Inúmeras vezes, também, percebemos divergências de opiniões quanto à finalidade dessa disciplina, que corresponde a um quesito de fundamental importância, visto que alterações nas finalidades educacionais também promovem mudanças nas estruturas disciplinares. (GOMES, SELLES E LOPES, 2013)

Há diversas definições para a constituição dessa disciplina e sua alteração ao longo do tempo. Goodson (1983) explica que as disciplinas escolares formam-se a partir de finalidades vinculadas a tradições utilitárias, pedagógicas e acadêmicas. As primeiras estão relacionadas ao interesse cotidiano das pessoas. As segundas associam-se à aprendizagem dos estudantes em geral, e as terceiras vinculam-se aos interesses da formação universitária. No entanto, o autor afirma que essas finalidades tendem a se desenvolver, à medida que elas se aproximam das ciências de referência e das universidades. (GOMES, SELLES E LOPES, 2013)

Para Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes (2002), além dos pontos de vista já citados para o surgimento da disciplina, há ainda outros fatores relevantes que justificam essa legitimação nos currículos secundários, como, por exemplo, “a utilidade social de seus conhecimentos na vida diária e na formação de valores nos estudantes”. (MARANDINO, SELLES E FERREIRA, 2009, p. 71). Mas, a partir dos anos 60, ganha força a visão de um ensino de ciências fortemente experimental, que objetivava a vivência do método científico,



conforme será mencionado posteriormente. Podemos perceber, também, que o ministrado nessa disciplina permeia-se de características institucionais, que são incorporadas ao conhecimento disseminado em sala de aula.

Assim, temos percebido a disciplina escolar Ciências, por exemplo, oscilando entre tradições curriculares acadêmicas, utilitaristas e pedagógicas (Goodson, 1983), sendo reinventada em instituições específicas, como o Colégio Pedro II (Ferreira, 2005 e 2007) (FERREIRA E GOMES, 2011, p.7).

Observa-se que, embora muitas vezes essas mudanças passem despercebidas ao nosso olhar como docentes, elas não acontecem de forma passiva e ocasional. Goodson (1997) defende que os componentes organizacionais, e também os institucionais, são alvo de conflitos entre os atores sociais, devido à diferença entre os níveis de organização dos sistemas escolares. Constatou ele uma tendência à manutenção de determinados padrões disciplinares, que sustentam as disciplinas e são sustentadas por elas na estruturação do currículo. Não quer isso significar que as possibilidades de mudança sejam inexistentes, ou que as transformações no ensino podem ocorrer em determinados níveis e não em outros, tendo em vista que os grupos envolvidos com atividades nas disciplinas não são homogêneos em relação a valores, interesses e identidades, mas, ao contrário, esses grupos formam um todo heterogêneo, um movimento social caracterizado por variadas missões e tradições representadas por indivíduos, segmentos ou facções (GOMES, SELLES E LOPES, 2013). Dessa forma,

os currículos das disciplinas escolares Ciências e Biologia, assim como os da formação de professores em Ciências Biológicas, podem ser entendidos, portanto, como o resultado contingente e provisório das lutas pela hegemonização de certos significados sobre 'o que' ensinar e 'como' fazê-lo na escola e na universidade. Nessa perspectiva, deixamos de acreditar na existência de conhecimentos 'naturalmente' mais importantes do que outros, assim como em formas 'essencialmente' melhores de ensinar e aprender, apostando na noção de que os currículos são produzidos em processos complexos nos quais “inventamos tradições”, no sentido proposto por Eric Hobsbawm (2002) (FERREIRA E GOMES, 2011, p.7).

Podemos compreender as disciplinas escolares e acadêmicas como espaço/tempo em que são negociados conteúdos e métodos de ensino que deveriam estar no centro do processo educacional, em detrimento dos que poderiam ser abandonados. (FERREIRA E GOMES, 2011). “Os currículos são, em geral, constituídos e organizados disciplinarmente em diferentes espaços e tempos” (GOMES, SELLES E LOPES, 2013, p.479).

Os estudos de Alice Casimiro Lopes (2000a) iluminam a percepção de que os processos de constituição e manutenção das ciências de referência diferem das disciplinas

escolares, pois estas últimas atendem a finalidades sociais específicas/distintas e compõem uma cultura escolar. E, no interior dessa cultura escolar, os conhecimentos oriundos das ciências passam por transformações, a fim de se adequarem ao tempo e ao espaço da escola. Elas podem ocorrer no âmbito da organização e da condensação do conteúdo, como também na apresentação didática, dentre outras possibilidades (MARANDINO, SELLES E FERREIRA, 2009). Ou seja:

(...) elas são expressões dessas finalidades, dos conteúdos ensinados e dos resultados concretos dos processos de ensino, apresentando autonomia em relação às ciências de referência. Entretanto, ao longo de períodos históricos, as disciplinas escolares resultam de processos de manutenção e de mudança, uma vez que estão intrinsecamente ligadas às finalidades da educação escolar (GOMES, SELLES E LOPES, 2013, p. 480).

O Ensino de Ciências passou por diversas transformações ao longo do tempo, principalmente no que diz respeito às suas características curriculares. Conforme mencionado acima, na década de 60, percebemos uma importante transformação no Ensino de Ciências no Brasil, influenciada diretamente nos ideais que chegam ao Brasil em 1930, conforme narrado abaixo.

Nos anos de 1930, o Brasil começou a integrar-se ao processo de industrialização e urbanização, refletindo nos meios intelectuais e na necessidade de mudança nos setores produtivos e na sociedade como um todo. Assim, a escola passa a ser vista como um espaço privilegiado de transformação. Surge, uma nova proposta educacional, como vista no Manifesto dos Pioneiros de 1932 (CUNHA, 2001). Entretanto, foi no final da Segunda Guerra Mundial, que a renovação do Ensino de Ciências ocorre, por volta do ano de 1960. Nesse momento houve um aumento dos investimentos voltados à educação técnico-científica dos estudantes norte americanos e a intervenção em países participantes do bloco capitalista. Dentre eles, o Brasil. Assim,

No Brasil, Anísio Teixeira e os Pioneiros da Educação foram as principais referências dos ideais do movimento escolanovista e que, por um longo período, ainda que se considerem as intermitências, disseminaram os princípios que alicerçam a formação das principais instituições ligadas ao ensino e à pesquisa no país (AZEVEDO, 2017, p.2).

O primeiro e mais destacado autor a mencionar John Dewey nos periódicos brasileiros analisados foi Anísio Teixeira. Em artigo que abordava o movimento de renovação educacional que vinha ocorrendo nos Estados Unidos da América; seu objetivo era mostrar que aquele movimento encontrava-se fortemente centrado na remodelação dos programas

escolares, baseando-se nos movimentos educativos como refletores das mudanças sociais. Nesse escrito, a presença de procedimentos científicos no campo educacional era claramente formulada, pois Teixeira entendia que, sob a influência de Dewey, os norte-americanos buscavam aperfeiçoar as teorias educacionais a partir de métodos prescritos pela ciência. Anísio Teixeira tinha em mente o conceito deweyano de democracia, que implicava, segundo ele, movimento constante. Percebemos que as noções como movimento, mudança e transformação constantes ocupavam lugar central no pensamento de Anísio Teixeira, culminando com a ideia de que a escola, a sociedade e o progresso científico democráticos jamais assumem formas estáticas e definidas (CUNHA, 2001, p.89-90).

Esta fase educacional também é conhecida por valorizar o ensino de base experimental, por investigação e a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (AZEVEDO, 2017). As ciências, embora ajudassem na construção de processos escolares mais igualitários, não poderiam ser responsabilizadas diretamente pela vida democrática. A isso se deve o importante papel da filosofia, em comunhão com a ciência. A filosofia, assim como outras disciplinas, deveriam ser investigadas pelo método científico, entretanto, era imprescindível para desenvolver a compreensão e a regulação da conduta humana (CUNHA, 2001, p.90-91). Podemos perceber, então, que o método científico perpassava por diversas etapas educacionais e disciplinas, independente das finalidades curriculares.

Desta forma, é possível reconhecer nestes últimos anos, movimentos que refletem diferentes objetivos da educação, que se modificam, ao longo do tempo, devido a transformações no âmbito da política e economia, tanto nacional como internacional (KRASILCHIK, 2000). Sendo assim,

Na medida em que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino das Ciências em todos os níveis foi também crescendo de importância, sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação do ensino, podendo servir de ilustração para tentativas e efeitos das reformas educacionais (KRASILCHIK, 2000, p.85).

Durante este processo, a escola, a partir da Lei 4.024- Diretrizes e Bases da Educação, de 21 de dezembro de 1961, passava a ser responsável pela formação de todos os cidadãos e não mais apenas de um grupo privilegiado, o que ampliou bastante a participação das ciências no currículo escolar, em relação a carga horária e a função curricular. Essas disciplinas passavam a ter a função de desenvolver o espírito crítico com o exercício do

método científico. O método científico se tornou a base para o aprendizado crítico e para a análise de informações e dados. A partir da instauração da ditadura militar, em 1964, o papel da escola modificou-se, deixando de enfatizar a cidadania para buscar a formação voltada para o trabalho, peça visando o desenvolvimento econômico do país, por meio da profissionalização (KRASILCHIK, 2000, p.86-87).

A educação passa a incorporar os ideais de transformação, em comunhão com a sociedade, e de democracia, com o acesso de todos os alunos ao Sistema Educacional a medida que se torna necessário uma mudança na consciência e no comportamento da sociedade como um todo. O pensamento crítico também passa a ser uma finalidade importante deste processo e, para alcançar estes objetivos, o pensamento científico e a experimentação passam a ser pilares que perpassam todo o processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos, assim, que a disciplina escolar denominada Ciências passa por constantes alterações desde a sua origem – alterações caracterizadas por intensas disputas de grupos sociais distintos e demarcadas por mudanças específicas intrínsecas à instituição de ensino em que está sendo contemplada. Esse processo envolve todos os atores sociais, incluindo professores, alunos e gestores, que, a partir do objetivo e da finalidade da disciplina, não negam suas contribuições em prol do processo ensino e aprendizagem.

### 3. Metodologia

#### 3.1 – Natureza da Pesquisa e Procedimentos metodológicos

De natureza qualitativa, esta pesquisa trata de um estudo de caso intrínseco, com realização de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental I e II, atuantes e especializados no Ensino de Ciências, e também com profissionais do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), do Colégio Pedro II. Estimamos uma realização de nove entrevistas, as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Os sujeitos continuarão tendo suas identidades preservadas. Para tanto, foram sempre apresentados com pseudônimos, em respeito às individualidades, podendo cada qual interromper a entrevista a qualquer momento, em caso de constrangimento.

Observa-se, ademais, que a investigação de caráter qualitativo permite imersão nas amostras de pesquisa, com avaliação de aspectos intrínsecos às relações sociais, como detalhes inerentes à fala, criando, complementarmente, possibilidade de obtenção dos detalhes apresentados por dados quantitativos, o que por certo haverá de contribuir para a consecução do nosso objetivo de análise dos discursos. Além disso, tal tipo de investigação possibilitará um trabalho com amostras interpretativas, de modo a investigar as subjetividades encontradas em pequenas amostras. Desse modo, podemos dizer com Minayo (2001) que

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.21-22).

Há de se lembrar que essa modalidade de pesquisa também se caracteriza por abranger novas formas de coleta de dados não abarcadas pela investigação quantitativa, conforme, a seguir, esclarece Chizzotti:

As pesquisas tomam, por sua vez, formas textuais originais, recorrendo a todos os recursos linguísticos, sejam estilísticos, semióticos ou de diferentes gêneros literários, como conto, narrativas, relatos, memórias; recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar, de forma inovadora, os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades. Além dessa ampliação de meios e estilos, convém reconhecer que aportam cada vez mais à pesquisa qualitativa muitos pesquisadores, que mesmo formados e familiarizados com a pesquisa convencional, interessam-se crescentemente pelas questões da pesquisa qualitativa para atender às demandas de novos pesquisadores que

interrogam sobre os fundamentos e possibilidades da pesquisa qualitativa, ou querem assumir uma via qualitativa nas pesquisas que realizam. Territórios amplamente explorados pela pesquisa convencional, como pesquisas de opinião, de atitudes, de tendências eleitorais, socorrem-se mais e mais da pesquisa qualitativa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 3)

Assim, a investigação em foco há de se distinguir por um estudo de caso intrínseco, devido à análise de uma única ocorrência, em virtude do interesse por ela despertado, ou seja, por sua singularidade. Entretanto, devemos ressaltar que todo conhecimento é uma construção coletiva e, por isso, este estudo de caso será inserido no debate acadêmico de forma mais ampla, com o intuito de contribuir para a formação teórica na área. Em tipos de estudos como este, o pesquisador busca tanto o que é comum, quanto o que é particular em cada caso (ALVES-MAZZOTTI, 2006). A peculiaridade do caso de que se trata aqui reside no fato de o colégio apresentar preocupação com inclusão, em diversos aspectos, mormente quando nele há um Núcleo, laboratórios e funcionários especialistas no assunto, diferente de outras instituições, em que o processo ainda se encontra em fase de germinação e de estruturação. Acreditamos que, dessa forma, poderemos avaliar os caminhos de sucesso percorridos, as experiências falhas, as possíveis modificações necessárias para que esse processo se intensifique cada vez mais na escola, assim como as constatações dos docentes de Ciências nele envolvidos.

Salienta-se, pois, que este estudo de caso se realizará por meio da análise de documentos institucionais, além dos nacionais, documentos esses que hão de servir de referência para as políticas de inclusão; além disso, entrevistas serão feitas, conforme já se mencionou anteriormente.

É sabido que o processo de entrevista permite ao pesquisador recolher vários elementos e informações para reflexão. Na entrevista exploratória, por exemplo, o investigador analisa o conteúdo da interlocução de forma sistemática, a fim de testar as hipóteses de trabalho (QUIVY E CAMPENHOUDT, 2005). Já a entrevista semiestruturada se caracteriza por possuir perguntas-guia relativamente abertas, a serem respondidas pelo entrevistado. Com ela, será possível analisar o sentido que os professores dão a suas práticas; os valores e o acontecimento com os quais se confrontam; as leituras das próprias experiências e os conflitos que se deparam em relação ao tema apresentado.

Na expectativa de alcançar o objetivo proposto, os sujeitos responderão a um questionário de administração direta, questionário esse que será efetivado pelo próprio

inquirido (QUIVY E CAMPENHOUDT, 2005), com vistas à obtenção de dados gerais, como formação, número de estudantes participantes da turma, além das necessidades especiais/específicas que apresentam. A partir da análise desses dados, serão selecionados os docentes a serem entrevistados, e que haverão de responder aos seguintes questionamentos da entrevista:

- Qual sua concepção de inclusão em educação?
- Você acha que um aluno com necessidades especiais aprende mais em sala regular, ou em classe especial? Por quê?
- Quais estratégias você utiliza para incluir esses alunos em sala regular?
- Quais as barreiras existentes para que essa inclusão aconteça? O que ainda precisa mudar na escola, para que esses alunos sejam realmente incluídos?
- O que já existe de favorável para que ocorra a inclusão?
- A presença desses alunos em sala modificou algo em sua prática docente?

Com as perguntas apresentadas, procuraremos analisar em que dimensões a inclusão está sendo realizada na escola, tendo em vista estar ela intimamente relacionada à prática docente e às condições indicadas como favoráveis na escola. As barreiras apresentadas e as indicações de mudanças no contexto escolar, visando à melhoria desse processo, são essenciais para a análise dos dados e para a localização do momento em que aquele processo foi acolhido na instituição, de modo a evidenciar a trajetória percorrida e os possíveis caminhos a seguir.

A análise dos dados realizou-se a partir de três resultados: o dos questionários respondidos pelos docentes, o das entrevistas e o da comparação entre o Projeto Político Pedagógico do Colégio, as legislações sobre Inclusão em Educação Especial e a fala dos professores. Assim, se poderá perceber também as semelhanças e as diferenças entre a concepção nacional, a institucional e a docente, a propósito da inclusão em Educação.

As perguntas presentes no questionário foram selecionadas com o objetivo de filtrar os professores que possuíam os fatores necessários para realização das entrevistas. Para isso, observamos a ordenação dos critérios, em ordem decrescente de relevância: cargo de coordenação de equipe, atendimento no NAPNE e quantidade de alunos com necessidades especiais em sala regular. Entretanto, devido à pouca quantidade de professores

especializados no Ensino de Ciências no primeiro segmento do Ensino Fundamental, todos os docentes indicados pela chefe da Seção de Educação Especial da escola foram entrevistados.

Considerou-se importante o primeiro critério escolhido por acreditarmos que o professor que exerce a função de coordenador de equipe influencia a forma com que a equipe lida com as questões de inclusão. O segundo critério selecionado deveu-se ao fato de esses professores atuarem ininterruptamente com o atendimento desses alunos no Núcleo e, portanto, estarem atuando diretamente com o ensino a alunos com necessidades especiais/específicas. Já o terceiro critério foi escolhido porque, à medida que os professores apresentavam alunos com tais necessidades, eles próprios começavam a se deparar com reflexões acerca do processo de inclusão e da prática deles mesmos em sala de aula.

As entrevistas foram gravadas, repete-se, e, posteriormente, transcritas e analisadas conforme a tipificação de argumentos de Perelman e Olbrechts-Tyteca. Os pontos mais importantes em comunhão com os objetivos do trabalho foram selecionados para serem discutidos aqui.

A partir da tipificação de argumentos e tendo em vista os objetivos do estudo, foram criados modelos de análise para conduzir-nos às categorizações. Sobre essa temática, aliás, os autores Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2005) nos esclarece que

o trabalho exploratório tem como função alargar a perspectiva de análise, travar conhecimento com o pensamento de autores cujas investigações e reflexões podem inspirar as do investigador, revelar facetas do problema nas quais não teria certamente pensado por si próprio e, por fim, optar por uma problemática apropriada (...) É necessário, portanto, traduzi-las numa linguagem e em formas que as habilitem a conduzir o trabalho sistemático de recolha e análise de dados de observação e experimentação que deve seguir-se. É este o objeto desta fase de construção do modelo de análise. Constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro (QUIVY E CAMPENHOUDT, 2005, p.109).

Partindo de uma adaptação do que foi proposto por esse autor e que melhor se adequa a análise de dados baseada na Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca, entendemos que o conceito de Inclusão, trabalhado aqui, no capítulo 1, pode ser melhor apreendido na segunda pergunta da entrevista, pois ao fazer a eleição entre sala regular ou classe especial para a obtenção de um aprendizado mais efetivo do aluno, e apresentando os argumentos que reforçam essa escolha, os professores passam a responder ao primeiro objetivo do trabalho, residindo, nessa resposta, a primeira diferenciação essencial para a



categorização. Outro fator importante observado foi o que os professores atribuem como barreiras e características favoráveis à inclusão nas escolas. Entretanto, essas perguntas obtiveram respostas muito diversificadas, e o que foi levado em consideração para a categorização foram as semelhanças entre os docentes que já haviam sido selecionados, conforme o resultado anterior. No capítulo relacionado aos resultados desta análise, serão expostas as categorias de forma mais detalhada.

Além disso, selecionaram-se duas leis, a Lei 13.146/2015 e o Decreto Legislativo nº186/2008, de acordo com a atualidade de cada uma, para serem analisadas, juntamente com o Projeto Político-pedagógico da escola e a fala dos professores. Essa análise busca as semelhanças e diferenças entre as três esferas de atuação: a federal, a institucional e a que realmente chega à sala de aula. Devido à quantidade de temas abordados no documento institucional, utilizamos os termos: diferença, diversidade e inclusão, para selecionarmos os tópicos a serem analisados. Desse modo, todo item em que a palavra estivesse contida, foi lido e analisado.

### 3. 2 - Sobre a Instituição tomada como objeto de pesquisa

O Colégio Pedro II (CP II), fundado em 2 de dezembro de 1837, no Rio de Janeiro, constitui-se, hoje, em uma autarquia federal do Ministério da Educação (MEC), cuja missão é ministrar ensino público e gratuito da Educação Básica. “O CP II caracterizou-se por ter sempre proporcionado ensino humanístico, sem prejuízo das disciplinas científicas (MEC, 2002, p.30).”

O CP II sempre ocupou lugar de destaque no cenário educacional brasileiro, sendo o único estabelecimento de ensino secundário a outorgar a seus formandos o grau de "bacharel em Letras", e, depois, o título de "bacharel em Ciências e Letras", a permitir o ingresso direto de seus alunos em cursos superiores.

Em sua trajetória, o CP II ficou conhecido por formar cidadãos brasileiros que honram o nome da Instituição. Porém, na década de 1970, o colégio passou por uma grave crise que provocou um esvaziamento progressivo de seu corpo discente e docente. E, visando a recuperar seu prestígio, passou por um processo de revitalização de sua proposta curricular. Temos, como características do colégio:

No CP II, o ensino fundamental funciona em dois turnos, com uma carga horária ampla – cinco horas diárias, incluindo aulas aos sábados a partir da 5ª série. O ensino médio oferece ainda, em quatro unidades escolares, a opção do 3º turno (noturno) para alunos que trabalham durante o dia.

O Currículo Pleno do Ensino Fundamental inclui atividades de Informática, Laboratório de Ciências, Educação Física, Educação Artística, Educação Musical e Sala de Leitura, desde a classe de alfabetização, além das áreas de conhecimentos regulares. No segundo segmento, os alunos também recebem aulas de Desenho, Inglês e Francês.

No ensino médio, além das disciplinas regulares, são oferecidas aulas de Sociologia, Filosofia, Desenho, Espanhol e Arte. Como atividades extracurriculares, desenvolvem-se Alemão, Teatro, Dança, Coral e Introdução à Informática.

(...) Por suas características tão peculiares e por ministrar ensino público de qualidade, o CP II torna-se altamente disputado pelas famílias de crianças e jovens de diversas localidades da cidade do Rio de Janeiro e, até mesmo, de municípios vizinhos. Além disso, a forma de ingresso de alunos, por sorteio, na classe de alfabetização e a localização, em áreas mais populares, de algumas unidades escolares (Centro, Engenho Novo e São Cristóvão) possibilitam o acesso de alunos oriundos de famílias de baixa renda a uma educação pública de qualidade (MEC, 2002, p.33-34).

Rompendo as barreiras educacionais, o Colégio Pedro II conta com a presença de um Núcleo que trabalha na garantia de acessibilidade acadêmica, arquitetônica e social dos estudantes. O NAPNE, previsto na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, realiza o Atendimento Educacional Especializado a todos os estudantes amparados por lei, isto é, àqueles que apresentam deficiências específicas, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades, na Sala de Recursos Multifuncionais. As definições dessas necessidades podem ser obtidas no exemplar intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Segundo essa obra,

(...) considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2007).

Entretanto, vemos também que o atendimento de alunos com outras necessidades educacionais não se encontra contemplado nessa lei, como distúrbios de ordem neurológica.

Além disso, o Colégio conta com diversas atividades que retomam o debate sobre Inclusão, em seus mais diversos âmbitos, tanto os relacionados à escola, quanto os respeitantes à sociedade como um todo.

No Núcleo, os alunos recebem atendimento em diversas disciplinas, dentre elas, a de Ciências, que se apresenta como um campo escolar interdisciplinar, formado pela influência de diversas competências na área das Ciências da Natureza, relacionadas a experiências de ordem acadêmica, e também aos conhecimentos cotidianos e político-sociais.

No Brasil, entretanto, ainda prevalece a tendência de elaboração de currículos que valorizam em demasia aspectos do conhecimento acadêmico. Nesse caso, os objetivos do ensino das Ciências resumem-se em oferecer maior ênfase à transmissão de informações aos alunos, cabendo ao professor apresentar a matéria de forma atualizada e organizada, para facilitar a aquisição do conhecimento (KRASILCHIK, 2000).

Uma das maneiras de relacionar os conteúdos acadêmicos às questões sociais propostas por esta disciplina é estabelecer analogia com a formação de aspectos de caráter moral nos alunos – aspectos fundamentados nos princípios de respeito, apreço, compreensão das diferenças –, e também com a construção de um espaço que favoreça a participação e o aprendizado de todos os alunos em sala de aula, por meio da inclusão.

Entretanto, apesar de sua constituição histórica, observa-se que as disciplinas escolares são constantemente recriadas pelos professores em seus espaços de atuação, sofrendo influências da instituição nas quais estão inseridas e das lideranças desse espaço, tanto para mudanças, quanto para manutenção de suas características curriculares. Embora o Colégio Pedro II tenha passado por períodos de inovações e transformações nesta disciplina, tais alterações não foram suficientes para reformular o ensino de Ciências no Colégio, porquanto persistiu grande parte da tradição da própria instituição (FERREIRA, 2005b; FERREIRA, 2006).

Assim, ao nos referirmos à tradição dessa instituição de ensino, torna-se imperativo recorrer a aspectos de sua própria história:

O Colégio Pedro II – instituição fundada em 1837 – foi o primeiro estabelecimento oficial de instrução secundária do país. Após um passado imperial de grande prestígio, a instituição buscou sobreviver à instauração do regime republicano e passou por uma série de transformações – tanto de ordem pedagógica quanto políticas e sociais mais amplas –, sempre buscando reinventar formas de se colocar novamente em destaque no contexto educacional do país. Desde a sua fundação até

os dias de hoje, o colégio tem sido reconhecido pela competência e pelo prestígio de seu corpo docente (FERREIRA, 2006, p.3).

É notório o prestígio e o reconhecimento de que goza esse estabelecimento que se dedica, há quase dois séculos, ao ensino de qualidade, e, principalmente, porque essa transferência de saberes baseia-se no objetivo de agregar uma profusão de conhecimentos aos alunos. Nesse sentido, pode-se afirmar que o Colégio Pedro II preocupa-se em oferecer um conteúdo plural a seu alunado, conteúdo esse distribuído nas diferentes disciplinas oferecidas no currículo. A articulação desses conteúdos às questões políticas e sociais do país é fundamentalmente importante na formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade, fazendo do Colégio o espaço por excelência para os debates acerca das diferenças, quaisquer que sejam elas, assim como ao que diz respeito à inclusão/exclusão de seus alunos.

### 3. 3- Estado Atual da Discussão

Após a realização de algumas buscas no Biblioteca Digital de Teses e Dissertações<sup>1</sup>, pudemos observar a escassez de trabalhos nessa área, conforme já se mencionou alhures. A tabela abaixo indica o número de trabalhos encontrados após o ano de 2007, quando foi assinada a Convenção de Pessoas com Deficiência.

Termos procurados	Número de trabalhos encontrados (Banco Digital de Teses e Dissertações)
Ensino de ciências e argumentação	233
Ensino de ciências e inclusão	1.221
Ensino de ciências, argumentação e inclusão	6
Argumentação e inclusão	34
Argumentação e educação especial	56
Ciências, Perelman e inclusão	12

**Tabela 1: Levantamento de Trabalhos na Área**

Dentre os doze trabalhos encontrados na última busca presente na tabela acima, apenas um está inserido na área da argumentação. Versando sobre educação ambiental, tem o

<sup>1</sup> A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes foi retirada devido o resultado desproporcional, que provavelmente não corresponde se deu por um erro no sistema, não correspondendo a realidade.

objetivo de investigar “se as unidades do Polo Ecológico de São Carlos representam espaços educadores que contribuem para a compreensão da complexidade da questão ambiental e que estimulam o sentido de pertencimento e de responsabilidade social (IARED, 2010, p.6)”. Para isso, a autora faz entrevistas com professores do ensino fundamental que acompanharam visitas ao local. Entretanto, em seu trabalho, ela mesma não utiliza os referenciais da Teoria da Argumentação, abordando apenas o ensino de ciências.

Em que pese a tais resultados, os trabalhos encontrados – tanto no campo da inclusão educacional de crianças com necessidades especiais/específicas quanto no ensino de Ciências, em geral –, analisam a argumentação como uma ferramenta para o aprendizado, considerando como ela pode inserir-se em atividades em sala de aula, para um melhor resultado no processo de ensino-aprendizado. Neste trabalho, ela, a argumentação, assume uma perspectiva metodológica de análise dos argumentos. Observa-se, além disso, que poucos são os trabalhos – de que temos conhecimento, é bom lembrar – que utilizam a Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca como referencial.

#### 4. Análise de Dados

Este capítulo objetivou organizar os dados coletados nas declarações do corpo docente da área de Educação, do Colégio Pedro II, que mui gentilmente nos forneceu. Não de se apresentar as manifestações desses profissionais e, em seguida, o embasamento teórico respeitante aos depoimentos por eles fornecidos, a sustentar as afirmações e/ou negações apresentadas.

No que concerne aos quantitativos, observa-se que todos eles serão registrados oportunamente, apoiados em gráficos, tabelas, quadros ou quaisquer outros meios passíveis de acomodar os números.

##### 4.1- Análise dos Questionários

Ao corpo docente, foram entregues questionários de administração direta, conforme referência anterior, com os seguintes objetivos:

- a. selecionar professores para serem entrevistados;
- b. verificar a formação profissional do docente, em relação ao Ensino de Ciências e à Inclusão;
- c. comparar a formação daqueles profissionais do Ensino Fundamental I e II no que diz respeito a esses quesitos.

Composto de quatro perguntas, o questionário foi respondido por um total de dez (10) professores, e encontra-se registrado no Anexo I, deste estudo.

A primeira pergunta formulada refere-se ao preparo dos profissionais e tem como objetivo conhecer a formação acadêmica de cada um, respeitante ao Ensino de Ciências e à Inclusão. Entende-se que tal atitude viabiliza averiguar a formação do profissional, e saber se sua atuação em classe pode, de alguma forma, ter relação com a inclusão desses alunos em classe regular.

A segunda pergunta complementa a primeira, na perspectiva de verificar se o professor já realizou algum curso referente à área de Inclusão, enquanto o terceiro questionamento tem como objetivo estimar o número total de alunos sob a responsabilidade

do docente e sua provável carga horária, incluindo a disponibilidade para a preparação do material didático, fora da sala de aula, a ser por ele ministrado posteriormente.

A quarta indagação preocupa-se em analisar o número real de alunos com necessidades especiais, que se encontra sob os cuidados do professor. Aliás, essa pergunta traduz-se como uma das principais a serem colocadas, a fim de filtrar os professores a serem entrevistados.

No Ensino Fundamental I, foram respondidos três questionários, referentes a três professores especializados no ensino de ciências. Contudo, apenas um possuía curso na área de inclusão, com qualificação específica em atendimento educacional especializado. Porém, três professores possuíam curso na área de educação/pedagogia, conforme o exposto na tabela 2, a seguir.

	<b>Graduação Pedagogia</b>	<b>Licenciatura: Ciências Biológicas</b>	<b>Licenciatura Física</b>	<b>Especialização: área de Educação</b>	<b>Mestrado: área de Educação</b>	<b>Doutorado em Educação</b>
P1		X		X	X	
P2	X		X	X		X
P3		X		X	X	

**Tabela 2: Formação dos Docentes no Ensino Fundamental I**

Há de se registrar que todos os entrevistados desse segmento não atuavam com turmas em sala de aula. A professora P1 e a P2, por exemplo, realizavam atendimentos específicos com alunos, cujos profissionais de sala regular identificavam-nos como ‘podendo conter alguma necessidade específica’. Tais atendimentos eram feitos no Laboratório de Aprendizagem, em grupo, ou individualmente. O aluno poderia ser acolhido no próprio turno – nesse caso, seria retirado de sala de aula e levado até o Laboratório –, ou no contraturno. O atendimento no turno era realizado quando as famílias não tinham disponibilidade para retirar a criança da escola após ser atendido no contraturno. Além disso, havia também o projeto do Clube de Ciências que, em suma, procurava desenvolver no aluno habilidades e conhecimentos por meio do ensino de ciências. Nesse projeto, tem-se a participação tanto de alunos com necessidades específicas, quanto de outros alunos sorteados aleatoriamente pelos professores.

O professor P3, por estar retornando de uma licença, não dispunha de turmas fixas, embora já houvesse trabalhado com turmas, inclusive no laboratório de ciências. Os professores P1 e P2 também já haviam ministrado aulas em sala regular; atualmente, porém, atendiam diversos alunos, alguns participando de grupos em que ambos atuavam juntos. O docente P1 encarregava-se de 34 alunos, sem laudo profissional que pudesse identificar alguma necessidade específica, enquanto a docente P2 atendia cerca de 106 discentes, divididos em 15 grupos, aproximadamente. A maioria era diagnosticada com desatenção e desorganização pelos professores; 20 deles não possuíam transtornos funcionais e participavam do Clube de Ciências.

No Ensino Fundamental II, responderam-se a 7 questionários, dos quais selecionaram-se 5 professores para serem entrevistados. Desses, nenhum possuía curso na área de inclusão, e apenas 4, além da licenciatura, possuíam capacitação na área educacional. Eis, portanto, a formação dos docentes exposta na tabela 3, que se segue:

	<sup>4</sup> <b>Licenciatura: Ciências Biológicas</b>	<b>Graduação: História Natural</b>	<b>Especialização: área de Educação</b>	<b>Mestrado: área de Educação</b>	<b>Doutorado: área de Educação</b>
P4	X		X	X	
P5	X			X	
P6	X			X	
P7		X		X	
P8	X				
P9	X				
P10	X				

**Tabela 3: Formação dos Professores do Ensino Fundamental II**

No tocante ao número de turmas, alunos comuns e alunos com necessidades especiais por turma, estimou-se, na tabela 4, indicada abaixo, o número total de alunos, considerando a ocorrência de 35 por turma, conforme depoimento de alguns professores durante as entrevistas.

	<b>Número de turmas</b>	<b>Número estimado de alunos</b>	<b>Número de alunos com necessidades especiais</b>	<b>Porcentagem aproximada de alunos com necessidades especiais</b>



P4	5	175	9	5,14%
P5	6	210	15	7,14%
P6	5	175	17	9,71%
P7	3	105	6	5,71%
P8	4	140	4	2,85%
P9	5	175	8	4,57%
P10	5	175	24	13,71%
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>1.155</b>	<b>83</b>	<b>7,18%</b>

**Tabela 4: Dados referentes aos professores do Ensino Fundamental II**

A partir desses dados, selecionaram-se os professores a serem entrevistados, seguindo a ordem decrescente de relevância, de acordo com os seguintes critérios: cargo ocupado na escola, realização de atendimento no NAPNE e número de alunos com necessidades especiais.

Consideramos o primeiro fator de extrema importância, por acreditarmos que os professores que exercem a função de coordenadores de equipe, como é o caso do professor P7, influenciam na forma como a equipe concebe as questões relacionadas à inclusão desses alunos; mesmo porque, esse cargo configura-se como de liderança, ou seja, orienta o respectivo grupo na maneira como o trabalho deve prosseguir, além de realizar debates em relação a fatores essenciais para a construção do que se reputa imprescindível para o trabalho dos docentes.

O segundo fator – atendimento no NAPNE – foi selecionado, por entendermos que alguns professores de ciências têm carga reduzida em sala de aula para realizar atendimento de alunos no NAPNE; e, como estão diretamente em contato com esses alunos, a postura desses profissionais torna-se fundamental para a coleta de dados na pesquisa. Aliás, os professores selecionados por tal critério foram os P5, P6 e P10; já os P6 e P10 foram os mais citados pelo resto da equipe como responsáveis, no núcleo, pelo atendimento da maioria dos alunos, nessa disciplina.

O último critério escolhido diz respeito aos professores com maior número de alunos com necessidades específicas, provavelmente aqueles que precisam redobrar a atenção com esses alunos e, conseqüentemente, também devem muito refletir sobre eles, no decorrer da prática laboral e do constante exercício de formação que continuam tendo como docentes.

Além desses professores, entrevistou-se, ademais, o funcionário que, por muito tempo, ali atuou como coordenador do NAPNE. Atualmente, quer dizer, há poucos meses, exerce ele o cargo de diretor pedagógico do Colégio. Acredita-se que, assim como ocorreu com o primeiro critério selecionado, sua posição de liderança no NAPNE foi essencial, não só como elemento (trans)formador dos profissionais que, atualmente, encontram-se no Núcleo, como também o foi para o direcionamento dos trabalhos realizados com os alunos.

O fato é que, com a análise dos questionários, foi possível constatar que dos 9 entrevistados, apenas um apresentava especialização na área de inclusão, embora três professores do Ensino Fundamental I e três do Ensino Fundamental II atuassem diretamente no atendimento a esses alunos, totalizando, com isso, seis professores, ainda que apenas um, do Ensino Fundamental I, tenha se especializado na área. Além disso, há de se observar que todos os professores do Ensino Fundamental II, independente de prestarem atendimento a esses alunos, ministram aulas em turmas comuns e, conseqüentemente, têm de elaborar planejamentos das aulas correspondentes a essa prática, enquanto professores do Ensino Fundamental I, que realizam esses atendimentos, não são responsáveis por qualquer turma e podem, conseqüentemente, dedicar o tempo livre para organização do material didático e/ou estudo das demais atividades em prol desses alunos.

Outro fator que despertou a atenção foi que todos os professores entrevistados do Ensino Fundamental I possuem formação na área de Educação, além do curso de Licenciatura, enquanto, no Ensino Fundamental II, alguns professores apresentam pós-graduação em outras áreas, que não a de Educação. Porém, dentre os entrevistados, apenas a professora P10 não cursou pós-graduação na área educacional.

Podemos obter os dados comparativos dos professores que responderam aos questionários, observando a tabela 5, logo abaixo:

	<b>Ensino Fundamental I (aproximado)</b>	<b>Ensino Fundamental II (aproximado)</b>	<b>Entrevistados (aproximado)</b>	<b>Total (aproximado)</b>

Formação em Ciências	100%	100%	100%	100%
Formação em Inclusão	33,33%	0%	12,50%	9,09%
Formação em Educação	100%	57,14%	87,50%	70,00%

**Tabela 5: Comparação entre professores do Ensino Fundamental I e II**

A partir desses dados, é possível verificar as possíveis influências na fala dos docentes entrevistados, principalmente ao que se refere à formação e ao trabalho em sala de aula e no NAPNE, com os referidos alunos.

#### 4.2 - Análise das Entrevistas

A partir dos objetivos estabelecidos, e conforme a taxonomia de Perelman e Olbrechts-Tyteca (tabela 6), procuramos tipificar os principais argumentos utilizados pelos professores de Ciências, acerca da inclusão/exclusão dos alunos com necessidades especiais/específicas nas turmas regulares. Também tentamos avaliar como vem ocorrendo o processo de inclusão/exclusão nas escolas, por meio da identificação dos entraves e as possibilidades de inclusão desses alunos na sala de aula. Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas (anexo II) com nove professores do Ensino Fundamental I e II, do colégio em foco. Registra-se que um protocolo foi aberto no próprio estabelecimento de ensino, para que fosse realizada a pesquisa.

<b>Tipo de Argumento</b>	<b>Definição</b>
<i>Quase-lógico (QL)</i>	Persuasão devido a semelhança às inferências da lógica formal.

<i>Baseado na Estrutura do Real (BER)</i>	Similaridade com elementos da realidade, demonstrando vínculos causais e de coexistência.
<i>Fundam a Estrutura do Real (FER)</i>	Estabelecem precedentes, modelos ou regra geral, partindo de um caso conhecido.

**Tabela 6: Tipologia Argumentativa de Perelman e Olbrechts-Tyteca**

As entrevistas foram efetivadas na própria escola, iniciando-se no final do mês de novembro de 2017, e tendo sido concluídas em meados do mês de dezembro, com exceção de uma, que foi feita em um estabelecimento comercial, devido ao encerramento do ano letivo na Instituição. Observa-se, mais uma vez, que todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para a análise dos dados. A seguir, serão apresentados fatores, considerados relevantes, presentes nas respostas dos professores, e que se mostraram essenciais para a categorização dos dados. É válido ressaltar, ainda, que tais categorias foram criadas a partir da análise dos dados coletados.

A primeira pergunta – “Qual a sua concepção de inclusão em educação?” – tem o intuito de analisar o conceito de inclusão trazido pelos professores, para que se possa entender o ponto de partida de cada um, ao se pronunciarem sobre esse conceito, tendo em vista ser este o ponto central da investigação, isto é, o ponto norteador do trabalho e, a um tempo, essencial para o entendimento da fala do docente no decorrer da entrevista. As respostas quanto a esse item foram bastante diversificadas. Estabelecendo como princípio a análise dos argumentos utilizados, apresentaremos algumas respostas dadas pelos professores. Foram utilizados os *argumentos quase-lógicos (QL)*, os *baseados na estrutura do real (BER)* e os *fundados na estrutura do real (FER)*.

Ao serem questionados sobre a concepção de inclusão em educação, muitos docentes utilizaram *argumentos de inclusão da parte, no todo (QL)*. Esses argumentos acabam por inserir os alunos com necessidades especiais/específicas em um conjunto, o todo, a turma ou a escola, conforme se pode observar a seguir:

P4- “Difícil, ‘né’? Acho que incluir é você dar espaço, você conseguir que esse aluno se sinta parte da turma. Então, por mais que ele tenha alguma dificuldade em aprendizagem, ou alguma coisa que limite para ele conseguir fazer parte da turma... nessa inclusão, dependendo de como for ministrada a aula... a gente consiga que ele não se sinta excluído, que ele faça parte mesmo do grupo... ele consiga aprender da melhor forma. Eu tento ao máximo criar metodologias diferentes, até para casos sem

questão... de alguma deficiência... mas criar metodologias diferentes para tentar alcançar o máximo de alunos ‘possíveis’.” (sic)

P7- “Bom, inclusão em educação significa que aqueles que necessitam de algum atendimento especial possam ter as mesmas oportunidades ou, pelo menos quase... bem próximas do que aqueles que naturalmente têm todos os potenciais, habilidades e competências.”

P6- “Não sei, não tenho ideia formada não... Eu acho que incluir significaria colocar alunos com necessidades especiais em turmas regulares.”

P3- “Então, a educação inclusiva ou a inclusão em Educação é permitir que todos, quaisquer crianças ou adultos, que procurem a escola, tenham a possibilidade de estar nela, e a escola se adapte às suas necessidades, e não ao contrário, como vem acontecendo hoje em dia.”

P2- “Então, a minha concepção de inclusão é essa: uma escola que funcione com projetos, centrada nos interesses do aluno. Não que seja uma coisa de ficar nas idiossincrasias, no gosto individual de cada um. Eu acho que tem que ter... o currículo é um assunto amplo, que não é decidido por um aluno, por um professor... então a gente tem que ter... pelas diretrizes, mas tem que ter um outro tipo de funcionamento.”

Dois fatores interessantes e divergentes a serem observados nas respostas acima se devem ao fato de que, embora a maioria dos professores falem sobre a necessidade de a escola se adaptar a esse aluno, a sinalizar que ela, a escola, precisa ter um outro funcionamento, uma outra forma de lidar com essas diferenças, um docente concebe inclusão como a inserção desses alunos em sala regular, sem assinalar quaisquer ações necessárias a serem adaptadas, com vistas à entrada de tais estudantes em sala regular, comum.

Outro *argumento* muito utilizado também foi o *de divisão do todo em suas partes* (QL). Esse raciocínio apareceu com dois objetivos diferentes: o primeiro, com o intuito de abordar uma escola, um todo, composto por vários alunos diferentes, enfatizando a heterogeneidade de sujeitos na instituição, ou seja, em um local composto de diferenças, em um espaço não homogêneo. Podemos melhor observar tal proposição na seguinte fala:

P11- “(...) porque para mim, falar em inclusão em educação é falar de perspectiva humanística da educação... é você olhar a educação pelo viés da humanidade, pelo viés humanístico. Para mim, inclusão em educação é você perceber cada aluno seu como um indivíduo componente de um todo... óbvio, de um grupo, mas um indivíduo que tem suas necessidades, que tem suas individualidades, tem o seu tempo, e por isso aprende de uma determinada maneira que não é igual à da outra pessoa que está do seu lado... aprende em um determinado tempo que não é exatamente o mesmo que o da outra pessoa que está na sua frente, independente de ter autismo, paralisia... Então, assim, para mim, a educação inclusiva... ela é uma educação que olha para a escola como uma escola que tem uma série de indivíduos, sujeitos e, por isso, por serem indivíduos, têm diferenças entre si... E, na verdade, por ser uma escola, precisaria acolher essas diferenças no seu processo, no seu

currículo, na avaliação, constituindo assim o processo, efetivamente, de inclusão. A escola olharia para todos os alunos, indiscriminadamente.”

P2- “Então, eu acho que a inclusão tem a ver com isso, com a escola que funciona de uma forma diferente, que cada aluno... Se você funciona com projetos centrados no interesse do aluno... cada aluno é especial... cada aluno tem suas necessidades... cada aluno...”

Há de se observar que já no segundo caso de emprego desse argumento, percebe-se que o professor destaca alguns alunos da turma – aqueles com necessidades específicas – do todo, revelando a dificuldade em lidar com esses alunos, inseridos numa turma em que o quantitativo é muito grande. Ele trata a turma como um todo homogêneo, em que poucos alunos dotados dessas diferenças encontram-se nela inseridos.

P5- “Porque... geralmente você tem um, dois... aí você tem uma turma, sei lá, de 30... Aí um, dois têm a necessidade, por exemplo, têm algum tipo de deficiência... Então, é muito difícil, às vezes... o professor, às vezes... até ter um ritmo de aula. Eu acho que é assim... que eu posso dizer, para tentar atender esse alunos dentro da sala de aula...”

Outro *argumento* utilizado foi o *de dissociação ou ruptura de ligação*, pois ele diz que incluir não é somente colocar o aluno deficiente em sala, mas tratá-lo como um sujeito diferenciado.

P11- “Então, para mim, inclusão não é pegar um aluno deficiente e botar dentro da sala de aula. Para mim, ele tem que estar dentro da sala de aula, e ser olhado com a sua necessidade... a partir da sua necessidade específica..., (...)”

O *argumento de comparação (QL)* apareceu na resposta como forma de cotejar o aprendizado em sala regular e também no NAPNE:

P5- “Então, assim, eu ainda nunca tinha parado para pensar sobre isso, mas depois que eu vim aqui, para o Pedro II, que eu comecei a ver que aqui eles têm um momento separado, que eles podem ter uma aula reforço... vamos dizer, uma aula direcionada para eles... que eu vi... que eu acho que a aula rende muito mais... Eu acho que eles aprendem muito mais nessas aulas, como você citou ai, em classe especial.”

O *argumento quase lógico de incompatibilidade* foi empregado por apenas um docente, a evidenciar uma impossibilidade nessa tentativa de homogeneização que, historicamente, a escola faz, ao considerar todos os alunos como indivíduos iguais.

P1- “As crianças não são todas iguais, as crianças têm as suas necessidades... e uma aula formatada para um grupo nunca atendeu a todos... isso faz parte da história da educação, ‘né?’”

O *argumento de sucessão meio-fim* (BER) apareceu nas respostas sob diversos aspectos, numa tentativa de apresentar meios que pudessem alcançar a inclusão. Por exemplo:

P1- “Então, eu entendo a inclusão como a gente... ‘dar’ oportunidades diferenciadas para que esse aluno possa ter a oportunidade de avançar.”

P10- “Para mim, uma inclusão... ela deveria respeitar o que a pessoa é... potencializar suas qualidades e fortalecer suas fragilidades; então, seria um ambiente que proporcionasse isso, que proporcionasse a autonomia, o desenvolvimento e o trabalho de uma autonomia do aluno, da pessoa... a sua apropriação do ambiente... a sua apropriação do conhecimento, desenvolvendo habilidades, (...)”.

P5- “Eu acho que é necessário... mas eu acho que é difícil de fazer. Assim, eu acho que eu não fui formado..., eu acho que não tive uma preparação para isso, para atender esses alunos em sala de aula.”

O professor P1 defende a concessão de oportunidades diferenciadas como meio necessário para a inclusão; já o professor P10 atribui outras características, ligadas ao ambiente, à apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades, como propiciadoras da inclusão. O professor P5, por sua vez, menciona a falta de meios essenciais à inclusão, em sua trajetória docente, como sua formação, vale dizer.

O *argumento de coexistência de autoridade* (BER) foi utilizado como forma de validar um argumento, lançando mão de uma especialista da área de inclusão para abordar a inevitabilidade de mudanças na escola, com vistas à inclusão desses alunos.

Assim, pode-se perceber que, mais uma vez, lançou-se mão da necessidade de se alterar a estrutura escolar, utilizando, para isso, este tipo de argumento.

P2- “Eu acho que inclusão... Para a inclusão acontecer de verdade, a escola toda tem que ser modificada. Maria Tereza Mantoan que fala isso, ‘né’... Não adianta você fazer um programa de inclusão e a escola continuar funcionando da forma tradicional, seriada, com um tempo pré-fixado para o aluno conseguir... para ele conseguir aprender determinados conteúdos também pré-estabelecidos (...)”.

Já o *argumento de coexistência ato-pessoa* (BER) atribui um ato necessário a uma pessoa. Na fala dos dois docentes a seguir, percebe-se que eles atribuem atos a características importantes para que o aluno seja incluído.

P5- “(...) que você consiga, dentro do ambiente de sala de aula, fazer com que aquele aluno participe da sua aula.”

P10- “Então, assim, é um ambiente, pessoas que proporcionem... essa pessoa a se desenvolver, a fortalecer suas fragilidades, a potencializar suas qualidades, respeitando o tempo da pessoa, as necessidades dessa pessoa... Na verdade, você tem um ensino que é padronizado... mas existem pessoas que não aprendem da

forma padronizada... tem um tempo diferente... Na verdade, todos são assim... só que as pessoas que geralmente são as incluídas, elas não têm essas habilidades de resolver essas coisas sozinhas... Então, elas têm que ser auxiliadas nesse aspecto.”

Esse docente, ao contrário dos primeiros, refere-se à importância de se ensinar outras habilidades ao aluno, habilidades essas necessárias para que ele, o aluno, esteja ou se sinta de fato incluído no mundo atual. Aliás, trata-se de mudanças necessárias no processo ensino-aprendizado, para que a educação desses alunos atinja o objetivo primeiro, que é sua formação integral.

P2- “O conhecimento hoje está todo na rede. Então, a gente tem que ensinar um outro tipo de atitude, de habilidade, ‘né’? A criança tem que aprender a ir no computador e... Eles não sabem perguntar... Então, eles têm que saber perguntar, eles têm que ter um senso ético, eles têm que ter um senso estético... Então, são outras habilidades que a gente tem que trabalhar, e a gente continua trabalhando, como há 100 anos.”

Já o último docente que faz uso desse argumento utiliza um processo diferente dos demais, ao abordar a inclusão como um ato intrínseco e necessário à educação.

P3- “Bom, a minha concepção de inclusão em educação é permitir... Eu concebo a educação por si só como inclusiva; eu não admito que exista uma educação não seja inclusiva, porque todos têm direito à educação.”

O *argumento de modelo* (FER), utilizado por uma professora, para demonstrar que na escola sempre houve a presença de alunos com necessidades específicas na turma –, trata-se, na verdade, de um modelo que sempre ocorreu. Durante a entrevista, essa professora consignou suas percepções acerca do processo de inclusão na escola, após ser promulgada a legislação vigente, referente à terceirização que vem ocorrendo na instituição. Em outras palavras: os professores delegam o processo educacional dessas crianças a outros profissionais, como se a ação continuada desse estágio tivesse de ocorrer fora da sala de aula.

P1- “O que eu vejo só um pouco hoje, como pessoa que está na educação há 35 anos, é que existe uma terceirização dessa necessidade... eu não sei se isso veio decorrente da lei... Então, é como se, diagnosticando essa situação, o professor colocasse isso na mão de terceiros, é o que a gente chama de terceirizar, ‘né’?! Que a gente fala muito isso na escola. E eu, como um profissional, que estou há muito tempo na escola, sempre digo para os professores: “Gente, isso sempre existiu na escola.” Porque hoje eu vejo que as pessoas entendem a criança com essa dificuldade, ou “dificuldade” entre aspas, ou com essa necessidade especial, como uma criança muito diferente e que ele não vai dar conta. Na verdade, isso sempre existiu, isso não é uma necessidade de hoje... Então, eu sempre comento com os professores, no Conselho de Classe: “Olha, ter uma turma com pelo menos 3, 4 crianças que precisam de um atendimento diferenciado, sempre foi normal.” Então, hoje, eu sinto que as pessoas entendem isso como uma anormalidade, mas não é, sempre foi assim!”



A segunda pergunta – “Você acha que um aluno com necessidades especiais aprende mais em sala regular, ou em classe especial? Por quê?” – tem como objetivo verificar se os professores percebem a inclusão de alunos com necessidades especiais em sala regular como benéfica, ou não, para o aprendizado e quais os motivos disso. Trata-se de uma pergunta essencial para se chegar ao objetivo principal da investigação, pois conhecer o que esses professores defendem em relação à inclusão/exclusão, e os motivos que alegam, leva-nos a desvendar os argumentos desses docentes acerca de tal processo e da forma com que ele vem ocorrendo na escola.

O *argumento de divisão do todo em suas partes* (QL) foi usado por três professores, embora com enfoques distintos. No primeiro caso, eles simbolizam uma divisão da turma entre os alunos considerados “normais”, e aqueles apreendidos como com alguma necessidade específica.

P7- “Eu acho que mais em classe especial, porque numa sala normal ele vai acabar se perdendo, porque uma vez que você... Se você, numa sala normal, usa do tempo para atender os especiais, os outros derivam, os outros fogem, e você acaba perdendo muito do tempo que poderia ser útil para aqueles que não têm as necessidades especiais. Acho que a inclusão... sim, a inclusão social... conviver é importante, mas o aprender, o reter conhecimento numa sala normal não é proveitoso.”

P10- “Então, um ensino mais personalizado e individualizado, que deveria ser assim para todos, ele pelo menos tem que ser garantido para as pessoas que são incluídas. Mas é claro que existem várias especificidades.”

No segundo caso, porém, o professor estabelece uma divisão da turma (do todo) em pessoas diferentes (em suas partes). Por exemplo:

P3- “Agora, a gente tem que tomar cuidado, para que a gente não trate a todos igualmente... também tem isso. Ele vai ser incluído na classe regular, mas você tem que olhar cada um como uma pessoa diferente, e ele como uma das pessoas diferentes que você tem ali; a gente tem que tomar um certo cuidado, se não a gente nivela por cima, ou nivela achando que todo mundo tem que aprender igualzinho e dificulta a aprendizagem dessa criança.”

Outro *argumento* analisado foi o *quase lógico de comparação*, que ocorreu entre o aprendizado do aluno em sala regular e em classe especial. Porém, os resultados dessa avaliação foram diferentes entre os docentes. O professor P6, que defende o aprendizado em classe especial, alega que o aluno incluído não aprende em sala regular, pois, segundo ele, o processo de aprendizado fica comprometido em tal ambiente. Já o professor P3 alega que o

aprendizado em sala regular é importante, sim, porque o aluno aprende a lidar com as diferenças e, com isso, ele consegue evoluir em diversas dimensões educacionais.

P6- “Em classe especial. Ele não aprende quase nada em classe regular, o que ele faz é uma socialização, está... que é importante... eu acho isso importante... ele se sentir participante daquela turma, se sentir incluso naquela turma... mas com certeza que ele aprende mais numa aula individual.”

P3- “Olha, eu tendo a acreditar que ele aprende melhor..., aí eu até precisaria de uma pesquisa para saber, mas eu tendo a acreditar que ele aprende melhor em classes regulares. Por quê? Para ele ter a oportunidade de lidar com pessoas com diferentes necessidades e diferentes saberes, diferentes níveis de aprendizagem... e isso enriquece, permite que ele vá interagindo e crescendo. À medida em que você restringe essa criança a uma classe especial... todas as pessoas com as mesmas dificuldades... ele vai interagir com pessoas com as mesmas dificuldades. E aí, quais serão os estímulos que ele terá para crescer, para ampliar seus conhecimentos, a sua capacidade e até para perceber que existem outras pessoas que são tidas como ‘sem necessidades especiais’, ‘sem dificuldades’ e que têm também as suas dificuldades?... Todos têm as suas dificuldades...”

O *argumento de reciprocidade* (QL) apareceu simbolizando a reciprocidade de aprendizado entre alunos com necessidades especiais e aqueles que não possuem nenhum diagnóstico a respeito.

P11- “Então, assim, hoje as pessoas aprendem com eles, do mesmo modo ‘em’ que eles aprendem com as pessoas. É esse o objetivo da escola, tem que ser esse, interação, promover a educação.”

Já o *argumento quase lógico de incompatibilidade* surgiu apresentando as dificuldades dos professores em lidar com turmas que abrigam muitos alunos, evidenciando uma impossibilidade de atender a esses estudantes na realidade vigente.

P4- “Eu acho que em classes especiais... Infelizmente, a forma como a gente ‘tem’ a educação hoje em dia... você tem um número muito grande de alunos... Então, o professor sozinho... ele não dá conta da turma. Até não tendo nenhum aluno com ‘nenhuma’ deficiência, nenhuma dificuldade de aprendizagem, isso já é muito difícil.”

Um dos *argumentos* utilizados por um docente consistia em *desvelar a estrutura do real, e manifestar a coexistência ato-pessoa*. Nesse caso, ele enfatiza a importância do ato de assessorar a pessoa, isto é, o aluno.

P4- “Tem... eu soube; eu acho que em alguma outra unidade do Pedro II... eu acho que era na Tijuca... estava tendo o acompanhamento de algum professor... tinha alguém assessorando. Se isso fosse possível nas escolas da nossa realidade... isso seria menos pior, não seria tão ruim quanto jogar um aluno ali, dizer que ele está sendo incluído, sem ele ser assessorado de algum forma...”

O *argumento de sucessão de direção* (BER), utilizado como resposta por um docente, procura destacar o que se espera do futuro, partindo de características observadas. Nesse caso, ele aponta os traços, as propriedades ou qualidades distintivas fundamentais, encontradas em sala de aula, e conclui que a tendência é o agravamento daquele panorama. E, novamente, o quantitativo de alunos em sala foi mencionado como característica negativa.

P10- “Olha, em classe especial... porque a sala regular, do jeito que ela é hoje em dia – a não ser que seja uma escola... que aí, sim, eu consideraria uma escola muito boa –, ela não tem infraestrutura nem para os alunos regulares... Então, nós ‘temos’ aulas com salas superlotadas, 35 pessoas... não há redução no quantitativo de alunos... quando você... quando há alunos incluídos... Isso é mito, a gente trabalha com 35 alunos, e isso vai piorar, pelo menos pelo o que eu tenho visto no colégio... Isso vai ser uma constante e vai piorar cada vez mais.”

Outro argumento observado *funda-se na estrutura do real de exemplo*. Segundo o raciocínio ali contido, os professores utilizam exemplos que ajudam a validar a ideia principal. Assim, o primeiro professor oferece exemplos de como a inclusão desses alunos pode influenciar na mudança de comportamento e na aceitação das diferenças. Já o segundo docente lança mão de circunstâncias outras, para mostrar como as dificuldades do dia a dia escolar estimulam a percepção e a forma de lidar com esses alunos – alunos esses que apresentam alguma necessidade especial/específica. E, nesse contexto, ele também exalta a importância do NAPNE para o aprendizado daqueles alunos.

P11- “Sala de aula regular, porque nada melhor do que a interação com o outro, com o diferente, para que você possa ter outros parâmetros. Então, assim... enquanto a sociedade alijou, por exemplo, os autistas, os downs, em classes especiais, digamos assim... eles não tinham parâmetros de comportamentos indiferenciados. A partir do momento que a gente trouxe eles para dentro da sociedade – lugares de onde eles nunca deveriam ter saído, porque são indivíduos como todos nós –, eles passaram a ter outros parâmetros... e passaram a interagir, a mudar determinados comportamentos... E os outros, que não conviviam com pessoas autistas e downs, por acaso os meus exemplos... agora... mas podemos colocar qualquer tipo de situação: deficiente físico... qualquer tipo de situação... Coloco esses dois... porque esses dois foram os mais alijados mesmo da sociedade, ‘né’? Autistas e downs tinham escolas especiais para eles ‘né’? Às vezes, nem escola... Autistas, por exemplo, muitas vezes nem escolas frequentavam... os não verbais.”

P4- “Então, por exemplo, confesso que eu nem sabia que eu tinha... Antes de você me entrevistar, eu não sabia que tipos de dificuldades os meus alunos apresentavam... E foi na hora que eu fui botar o quantitativo... que você começa a perceber... “Caraca, déficit de atenção! Caramba, tem outro problema”... porque eu não preciso, nesses casos, para os meus alunos, atualmente, preparar provas especiais. Então, bem ou mal, os meus alunos só precisam de aumento na letra, no tamanho da letra, não preciso fazer uma prova adaptada para aquele aluno. Então, eles passam despercebidos no todo, na turma. Então... esse serviço que tem aqui na escola, do NAPNE, eu acho ele importantíssimo, porque é o momento que o aluno –

seja, por exemplo, déficit de atenção – imagina... se eu sem déficit de atenção já tinha dificuldade de aprendizagem numa turma grande, tudo chama mais atenção do que, às vezes, a imagem do professor, ‘né’? A fala do professor, o conteúdo, às vezes... tudo é muito maçante, ‘né’? Muito conteúdo... Você, tendo a oportunidade... de um professor... praticamente, uma aula particular, individual... te dar esse atendimento... ou numa turma especial, preparar o material especialmente para você, pensando na sua dificuldade... eu acho que isso que é o... com certeza, o trabalho feito individual, ou um trabalho mais especial, elaborado para aquela dificuldade... É muito melhor... com certeza, é muito melhor.”

Há de se consignar que, durante as entrevistas, pôde-se perceber que, devido à existência das aulas no NAPNE, alguns professores confundem o termo “classe especial” com aula individualizada no Núcleo, e, por isso, instituiu-se uma pergunta extra para alguns docentes, ao se perceber tal confusão. Indagou-se, pois - “Você acha que se colocassem vários alunos com deficiência, juntos, em uma sala, eles aprenderiam mais?”

Foi então que o *argumento de inclusão da parte no todo* (QL) emergiu na resposta, a evidenciar a importância da inclusão desses alunos com vistas a uma socialização, ou seja, visando a uma sadia convivência deles com outros colegas, em uma sala regular.

P6- “Não sei se eles iam se sentir discriminados. Eu acho que a sala regular... É bom para ele ter uma socialização, para ele se sentir participando de uma turma... Entendeu?”

P4- “..., então, por mais que eu tenha dito que uma turma especial... Esse acompanhamento, numa turma separada... seja... trabalhe, provavelmente, de uma forma melhor... Essa questão do aluno se sentir incluído, numa turma regular, é muito melhor.”

O *argumento de divisão do todo em suas partes* (QL) apareceu, manifestando uma divisão entre a turma, como um todo, e aqueles alunos que, de fato, possuem alguma necessidade especial.

P6- “Agora, se fizesse uma sala só com alunos com essas deficiências, é claro que a matéria ‘tem’ que ser... o conteúdo tinha que ser todo revisto e adaptado. Eu não posso modificar o conteúdo, visando a 2, 3 alunos de uma turma regular, em detrimento dos outros 30 alunos. Se tivesse uma sala especial, só pra eles, esse trabalho que eu faço no NAPNE poderia ser todo direcionado para esses alunos... Mas eu não sei até que ponto isso ia prejudicar ‘eles’ na socialização...”

Já o *argumento quase lógico de comparação* foi usado para que houvesse uma constatação de que os alunos aprendem muito mais quando se encontram juntos, quando em companhia de outros, trocando informações entre si, do que quando apenas em presença do professor... Com isso, salientaram-se as vantagens desse convívio na turma regular.

P2- “E ajuda... aqui... eles trabalham em parceria. Não sei, lá no Pedrão também... Eu fiz um estágio lá... com os cegos. E quando um aluno que enxerga ensina o outro, que não enxerga, ele consegue aprender mais do que quando o professor ensina... sozinho... Acho que essa parceria entre eles é boa, funciona, não sei como, mas funciona melhor do que até... com a gente.”

Outrossim, o *argumento quase lógico de reciprocidade* revela a importância do contato diário, ou frequente, com o outro, entre os alunos incluídos e os que não apresentam necessidade especial diagnosticada. Quer dizer, o convívio, a troca de experiências, em que pese ao lado salutar da familiaridade, da coexistência harmoniosa, também desenvolvem e fazem crescer o respeito entre ambos os protagonistas em tela.

P5- “Mas assim... também colocar uma turma só com alunos com deficiência é ruim, não só para o professor... que ele vai ter que elaborar várias estratégias para atender cada tipo de deficiência... Vamos pensar assim... e também... esses alunos não vão ter ‘uma troca’ com outros alunos... Sei lá... Se você quer incluir, pensando na questão da inclusão, eu também acho que tem essa questão de respeito... do aluno com deficiência... especial... ter contato com o aluno que não é especial... e o aluno que não é especial também ter esse contato, essa troca... Eu acho muito importante. Pelo menos, eu vejo, que eu percebo que na sala de aula que tem alunos especiais, existe um grande respeito por essas pessoas... Pelo menos nos lugares em que eu trabalhei.”

Um outro *argumento diz respeito àquele de coexistência grupo membro* (BER). Ele revela que o convívio separado desses alunos, em relação à esfera social, pode levar a exclusão dos membros por um grupo maior de alunos.

P6- “Eles poderiam se sentir excluídos... eles poderiam até ser excluídos por outros alunos que iam começar a fazer um bullying... A gente sabe que isso ocorre... Então... não sei... não tenho opinião formada sobre isso não.”

Todavia, há ainda o *argumento de sucessão pragmático* (BER), a explicar que, quando se encontram fora da escola, as pessoas com necessidades especiais convivem em conjunto, isto é, relacionam-se com pessoas consideradas comuns, pessoas que não apresentam quaisquer fatores que possam distingui-las das demais... Diante disso, a escola deveria refletir essa mesma realidade, de modo a valorizar essa circunstância, a reconhecer essa outra situação. A valorização, nesse caso, consiste em ressaltar que a criação de um ambiente artificial em sala de aula é algo muito negativo e, por isso, deve ser evitada.

P2- “Não, eu acho que as classes têm que ser misturadas. A gente tem essas classes especiais, porque são mecanismos que a gente usa para eles se adaptarem a essa escola tradicional, mas não é a situação ideal, tanto que a gente abriu essas vagas do sorteio para ficar um grupo mais parecido com o da sala de aula comum... porque a gente faz grupos só... ‘né’? Porque a maioria tem TDAH, para ensinar estratégias de resumo de texto, sistematização de informação... A gente trabalha com a estimulação

das funções executivas, que é o grande problema do aluno com TDAH. Mas eu acho que as salas têm que ser misturadas, porque a vida é misturada... Por que a gente vai separar na educação? Criar esse ambiente tão artificial? Eu acho que tem que ser todo mundo junto.”

Ora, no *argumento de exemplo* (FER), percebeu-se que o uso de exemplos serve para facultar confiabilidade ao que está sendo dito. Nesse caso, mais uma vez a questão do preconceito foi abordada. Entretanto, o professor deu a entender que, em relação ao aprendizado, torna-se importante modificar na escola alguns elementos, a fim de que eles possam concorrer para um resultado mais efetivo respeitante ao alunado, na perspectiva de o suporte a esse aluno ser dado em sala regular. O NAPNE foi apontado como estratégia positiva da escola para atender a esse corpo discente.

P4- “Então, eu acho complicado você fazer uma turma especial pela questão do preconceito, ‘né’? “Eles estão sendo excluídos, porque eles precisam desse suporte a mais”. Acho interessante ele ser incluído em turma regular, mas talvez... ou diminuir o número de quantitativo de alunos, ou você ter algum professor em sala, um segundo professor para auxiliar, fazer esse acompanhamento do aluno, dar esse suporte... Enquanto está lá... o professor ministrando a aula, um outro dando essa assessoria individualizada... (...) Então, talvez, da forma que é feita aqui... desse suporte no contraturno... um apoio no contraturno... seja interessante... O aluno está numa turma regular, mas ele tem esse suporte para conseguir acompanhar, superar as dificuldades dele em um outro momento, num momento mais calmo, com uma aula individualizada, com um material especial para ele. Então, o NAPNE aqui... Eu acho que é muito vantajoso, mas para a realidade nossa... só de reduzir o número de alunos, seria de bom tamanho, daria para trabalhar muito melhor.”

A terceira pergunta – “Quais estratégias você utiliza para incluir esses alunos em sala regular?” – visa a reconhecer e a analisar aquilo que os professores estão fazendo para incluir esses alunos em sala regular, pois se acredita que nesse item ele pode apresentar características favoráveis ao processo de inclusão, presentes na prática diária dos docentes e da escola.

Há o uso do *argumento de inclusão da parte no todo* (QL) que, na escola, inclui os alunos com necessidade específica no todo. No primeiro caso, o professor mostra a importância de fazer um trabalho com viés inclusivo para toda a escola. No segundo caso, o docente mostra que a atividade que auxilia um aluno com necessidade especial pode favorecer a todos os alunos.

P11- “A gente não pode pensar só ‘no cara’, a gente tem que pensar na escola, como... e isso não é um trabalho fácil não, é um trabalho de todo dia... e é um trabalho de política... Na verdade, você não pode pensar somente em uma estratégia... única... Você tem que pensar num projeto como um todo.”

P2- “(...), e a gente aposta que funcione bem, com todos os outros alunos também; que não tenham questões de atenção. Então, a gente procura descobrir quais são essas atividades que favorecem o foco do aluno... Pensando assim... que são atividades que favorecem o foco de todos os alunos, até daqueles que são considerados com transtorno de atenção.”

O *argumento quase lógico de incompatibilidade*, por sua vez, retrata a dificuldade enfrentada pelos professores em lidar com esses alunos em sala. O docente P7, por exemplo, anuncia que, mesmo utilizando algumas estratégias, não há como atender a esses alunos em sala. Já o docente P4 aponta para a existência de uma enorme dificuldade em se colocar no lugar do aluno para auxiliá-lo.

P7- “Olha, normalmente, eles ficam mais próximos a nossa mesa... Eventualmente, durante as explicações, eu vou tentando orientar, mas... assim, não tem muito como atendê-los...”

P4- “Como é difícil, às vezes, a gente se colocar no lugar do outro... Até que ponto eu preciso assessorar ‘ele’... que ele não está conseguindo acompanhar o que eu estou tentando explicar para ele... Até que ponto ele está ‘pegando’ sozinho?... Então, é uma questão muito sutil... Você ter essa delicadeza de perceber a hora que o aluno precisa da sua atenção... ou quando ele está caminhando realmente sozinho...”

O *argumento de sucessão meio-fim* (BER) focaliza meios de alcançar a inclusão (fim). O primeiro docente a abordar esse argumento aponta diversas estratégias utilizadas para que esses alunos possam ser incluídos em sala regular, de forma individual, e também coletiva. Já o segundo docente indica estratégias pessoais para ajudar nessa inclusão.

P11- “(...) às vezes, a gente usa, no início, um mediador, para que ele faça aquele papel de mediação entre a turma e ele, para poder fazer a ‘conta de chegar’. Às vezes, quando a gente percebe que ‘o cara’ não quer essa ‘coisa de mediador’, a gente coloca direto... Mas faz trabalhos com a turma, de aceitação, de compreensão... de entender e de compreender que todas as pessoas precisam... merecem estar na escola... Esse é um trabalho bastante complicado e bastante difícil... Às vezes, até... A gente faz trabalho... eu acho que não só pontuais, mas algumas estratégias coletivas têm que ser feitas...”

P3- “Uma das coisas que eu procuro fazer é ouvir. A gente, enquanto professor, tem sempre que ouvir... aquilo que a criança traz, aquilo que a criança sabe, ou aquilo que a criança pensa que sabe, ou as dificuldades... Enfim, ouvir a criança dentro daquilo que ela traz. (...) Então, identificar... eu procurava identificar os limites... e trabalhar dentro de alguns limites, buscando estimular a criança, a avançar naqueles limites... mas, tomando muito cuidado para não colocar desafios muito acima daquilo que ela poderia, para não desestimulá-la também. E, outra coisa... chamar a atenção dela para aquilo que ela já avançou. E isso qualquer um, ‘né’?”

Baseando-se na *estrutura do real de coexistência ato-pessoa*, esse *argumento* procura salientar os atos dos próprios docentes, isto é, aqueles que auxiliam na inclusão desses alunos em sala regular:

P2- “Assim, engraçado, porque a aula toda já é feita para incluir, ‘né’? Então, a gente procura... O que a gente usa aqui de estratégia, a gente experimenta. É... a gente tem duas preocupações aqui: a gente se preocupa com o sucesso daquele aluno, o sucesso acadêmico, ‘né’? Então, a gente tem que ensinar estratégias, para ele conseguir se resolver melhor nessa forma tradicional da escola... E a gente pesquisa... quais as atividades que funcionam melhor com esses alunos que têm distúrbio de atenção... Então a gente pensa assim, por exemplo, um videogame, um jogo de computador... a gente viu que funciona muito bem com eles (...)”.

P3- “Outra coisa... eu buscava aprender com as colegas. (...) Procurava também ser humilde o suficiente para que elas me dessem algumas ‘dicas’ de como lidar com aqueles alunos...”

Um outro *argumento*, o de *sucesso de direção* (BER) demonstra que há um direcionamento de melhoria, de aperfeiçoamento no que diz respeito à prática docente que proporciona inclusão a esses alunos em sala regular.

P10- “E é uma prática que tem evoluído como aula... e até mesmo como professor... As nossas aulas vão ficando melhores ao longo do tempo. A mesma coisa, com os alunos incluídos... A nossa prática vai se alterando e vai melhorando, vai se tornando mais fácil a gente identificar certas dificuldades... E já se sabe as estratégias que a gente vai utilizar.”

O de *exemplo* (FER) apresenta um *argumento* que se estabelece na própria escola, com estratégias usadas para a inclusão, como o próprio NAPNE, e a elaboração de material específico para alunos com deficiência. Faz-se importante ressaltar as observações apontadas pelo professor P10, quanto ao material do aluno. Relata ele a importância do uso do caderno – material valorizado no processo de ensino-aprendizado – e a sua tentativa de incluir um aluno com cegueira executando, para ele, um caderno diferenciado. Ou seja, o professor adapta, para esse aluno, um material que considera importante para seu próprio desempenho.

P7- “Então, aqui há uma grande preocupação... e eu acho perfeito, muito louvável o trabalho que se faz com eles... a busca... de atender-los da melhor forma... Nem sempre a gente consegue, mas se tenta pelo menos, há um foco pra isso...”

P10- “Então, dependendo do aluno... Eu já trabalhei com aluno cego dois anos e a prática evoluiu. Na verdade, no primeiro ano, ficaram faltando muitas coisas para ele; no segundo ano, eu já tinha todo o material, todo um esquema para trabalhar com ele. Então, caderno é muito importante, tanto para quem é cego, quanto para qualquer outra especificidade. Então, sempre elaborar um material que seja do aluno, com uma linguagem mais próxima, no caso do cego, em braille... No caso do aluno cego, que eu tive, material tátil... Na verdade, eu fiz todo o corpo humano, os sistemas, em biscuit, massinha, papel machê... que eram modelos que ficavam com ele, e eram anexados ao caderno dele, que era um caderno especial. Então, era todo um material desenvolvido para o aluno.”

Na expectativa de dissociar uma ideia, um conceito, tem-se o *argumento caracterizado como de dissociação*. Nesse caso, o docente divide a noção de inclusão em suas diversas dimensões e esferas de atuação (social, educacional, (...)).



P7- “Bom, incluídos, depende do que se quer dizer com a palavra inclusão, porque se você quer dizer da inclusão no convívio, eles entre si conseguem fazer isso muito bem, (...)”.

“Quais as barreiras que há para que essa inclusão aconteça? O que ainda precisa mudar na escola, para que esses alunos sejam realmente incluídos?” – esses dois questionamentos constituem a quarta pergunta, que tem como objetivo atender ao segundo objetivo do trabalho, por meio da análise daquilo que há de dificuldades para que esse processo de inclusão ocorra nas escolas. Tal objetivo também mereceu uma grande quantidade de respostas. Verificou-se, ademais, que o quantitativo de alunos e alguns outros fatores relacionados à estrutura da escola foram designados pela grande maioria dos professores, principalmente por aqueles que pontificam no Ensino Fundamental II. Esse fato levou à reflexão de que, possivelmente, características diferentes no ensino fundamental I e II influenciam na forma com que esses professores concebem a inclusão desses alunos em sala regular.

Registra-se que o *argumento de inclusão da parte no todo* (QL) foi usado tanto para apresentar as dificuldades enfrentadas para que essa inclusão venha a ocorrer de fato na escola, espelhando a inclusão dos alunos em sala regular, quanto para acusar as dificuldades dos próprios docentes em garantir que esse processo esteja ocorrendo efetivamente. Nesse caso, a docente se inclui no corpo de professores da instituição. E, mais uma vez, consignou-se o problema de falta de formação dos professores.

P1- “(...), e a dificuldade de se trabalhar com atividades diversificadas dentro da sala de aula... E isso é um outro problema também, porque se isso fosse uma questão mais corriqueira no planejamento do dia a dia da escola, eu acho que esses alunos estariam mais incluídos no dia a dia...”

P1- “Uma questão também... que eu esqueci de falar... e eu acho que eu me incluo nela, é a falta dessa formação para lidar com essas questões.”

Também o *argumento de incompatibilidade* (QL) foi empregado para assinalar a dissonância de algumas características, presentes na escola, com a inclusão desses alunos em sala. O primeiro docente, por exemplo, denunciou que o problema situa-se na falta de assessoramento desses alunos, problema esse que também está intimamente ligado ao quantitativo de estudantes em sala. Já o segundo docente refletiu sobre essa incompatibilidade, assinalando que a dificuldade é devida ao afastamento que a própria legislação provoca nos professores, em relação aos alunos com necessidades especiais.

P4- “Eu acho que essa questão de assessorar... mesmo... dar esse suporte... Porque, por mais que ele esteja em sala regular, se sentindo parte, se a turma for um quantitativo muito alto de alunos... se você tiver... dependendo de como o conteúdo tem que ser dado... Se esse aluno tiver sido só jogado ali naquela sala... isso dificulta muito a forma, o acompanhamento, o suporte que você pode dar. Então, acredito que a grande dificuldade mesmo é “o como”, no dia a dia, a gente pode dar o melhor, assessorar melhor esse aluno.”

P1- “Eu, às vezes, eu entendo a importância da legislação. Mas eu acho que, às vezes, a legislação atrapalha, sabe? Eu estou aqui falando como leiga, não estou falando como uma pessoa que conheça. Ela ao mesmo tempo que ajuda, ela atrapalha. Eu acho que ela é necessária, porque ela dá subsídios de proteção e de atendimento a essas crianças; mas, por outro lado, ela cria um nicho de trabalho separado e isso me incomoda às vezes... Um trabalho que parece ser separado, com um monte de siglas, um monte de códigos de doenças que os médicos usam... Sabe? Então, isso vai afastando cada vez mais o professor, como se ele não fosse capaz de dar conta, ‘né’? Aquele professor que está ali, no dia a dia... e eu vou afirmar mais uma vez, eu estou falando como uma professora leiga sobre esse assunto, está bem?”

Para mostrar a formação como um meio de alcançar a inclusão nas escolas, usou-se o *argumento de sucessão meio-fim* (BER):

P5- “Eu acho que assim... É uma coisa que vai muito maior que a escola. Na minha opinião, é uma coisa muito maior que a escola... eu acho que é uma questão de formação, porque, por exemplo, eu não me sinto preparado para trabalhar com alunos desse tipo... Eu acho que, talvez, na minha formação enquanto professor... ou um curso de formação continuada assim... seria importante para estar trabalhando com esses alunos.”

Já o *argumento de coexistência de autoridade* (BER) foi usado para retratar a manutenção histórica das características escolares. Embora o docente não tenha explicitado o nome de quem primeiro lançou mão dessa expressão para caracterizar esse argumento, acredita-se que a intenção dele não foi outra, senão utilizá-la para construir e validar a própria reflexão a respeito.

P11- “A visão, (...) Está circulando por aí uma frase, um excerto que assim resume muito bem isso: ‘Se, algum dia, alguém fosse congelado no século XIX, e fosse acordado agora, a única coisa que ele reconheceria era a escola.’”

O *argumento de coexistência ato-pessoa* (BER) liga uma ação a uma pessoa. Nesse caso, ele relaciona o ato de ir à escola, para assistir a uma aula do NAPNE, ao aluno, de modo a registrar a importância dessa ação para a pessoa.

P6- “Primeiro, que o aluno venha para aula, porque muitos não aceitam vir para a aula. Eu mesmo recomendo alguns alunos meus... que eu sinto que em alguma necessidade... que já estão no NAPNE, que fazem prova lá... Eu recomendo que eles venham, e eles não vêm... Por diversos motivos que eu não sei quais, eles são chamados e eles não vêm...”

Em contrapartida, o *argumento de sucessão causal* (BER) demonstra que o medo representa a causa que prejudica esse processo de inclusão na escola.

P2- “Eu acho assim... a principal barreira é o medo de mudar. (...) Eu acho que as pessoas não mudam porque elas têm medo. O principal motivo é o medo ainda. Eu não acho que os professores aqui sejam professores acomodados, mas eu acho que eles têm medo de mudar, porque assim... Uma vez eu fiz uma proposta – "Vamos fazer um primeiro ano diferente? A gente trabalha o primeiro ano com projetos; tenta essa ideia da inclusão com o primeiro ano, que as turmas são menores; eles estão entrando na escola... a gente tem um compromisso menor com esses conteúdos..." – e aí ninguém quis. "Vamos tentar ano que vem... Eu vou para primeiro ano, você também vai, a gente tenta fazer!" As pessoas acham que não... que não vai dar certo... E tem a pressão dos pais... Eu acho que isso é medo.”

A escola como grupo que gera os próprios membros, como se o processo de ensino-aprendizagem desses alunos estivesse acontecendo fora da sala de aula regular constitui um *argumento de coexistência grupo-membro* (BER).

P1- “A escola tem que dar... a escola está contratando gente, tem tentado ter... Contratado profissionais para dar conta, como se tudo tivesse que ser feito fora desse espaço, do contexto da sala de aula, (...).”

Já o *argumento de sucessão de direção* (BER) entende que, diminuindo o quantitativo de alunos em sala, é possível realizar um trabalho mais personalizado para os alunos.

P10- “Quantitativo de alunos dentro de sala... Se você reduzir o quantitativo de alunos dentro de sala, você consegue fazer um trabalho mais personalizado para todos os alunos, porque não são só os alunos incluídos que têm dificuldades...”

Outro *argumento, de ilustração* (FER), provoca uma imagem de mudanças ainda não existentes, imagens essas que podem ocorrer na escola para melhorar esse processo de inclusão.

P5- “Então, acho que na escola... para eles serem incluídos na escola... Eu não sei dizer se dentro de sala de aula tem que mudar alguma coisa... Talvez a organização da escola como um todo, porque em sala de aula, todos os alunos virados para frente, para o professor... O professor dando aula, ali... Uma aula expositiva, na maioria das vezes... Eu acho que isso não funciona. Talvez, trabalhando com uma metodologia de trabalho... que explore trabalho em grupos... que esse aluno vai estar realizando atividades com outros alunos... que o professor possa ir ‘em’ cada um desses grupos, auxiliar na realização de atividades, auxiliar na explicação de alguma coisa. Eu acho, também, as salas de aula muito cheias... Eu acho que tem que ter salas de aula com menos alunos, até para o professor poder atender melhor a cada um, especificamente.”

O *argumento de exemplo* (FER) evidencia características já observadas na escola. Trata-se de características que atrapalham o processo de inclusão em sala regular.

P1- “Já passei por várias fases da educação e, hoje, eu vejo, mais do que nunca, as crianças sentadas, enfileiradas, ou no U, como se o U fosse resolver a questão da interação... eu acho que é só uma organização diferenciada para um trabalho individualizado. Trabalhos em grupos – que em algumas épocas da educação foram muitos incentivados – hoje você vê muito pouco, ‘né’?... das crianças sentadas em grupo, trocando ideias. Existem mais dificuldades, porque, hoje, os alunos também são mais individualistas, eles brigam mais na hora de trabalhar em grupo... Mas isso é uma formação, ‘né’?... a formação pela interação com o outro... Eu acho que isso também é uma dificuldade.”

Nesta fala acima, podemos perceber que a professora menciona aspectos relacionados a renovação do ensino de ciências como o trabalho em grupo e a importância da interação com outros alunos, de um sujeito que atua no processo de ensino-aprendizagem.

O arquétipo ou modelo em que a escola se fundamenta, como um impeditivo à inclusão dos alunos com necessidades especiais/específicas, é expressado como *argumento fundado na estrutura do modelo*.

P11- “Então, essa forma com que a gente opera na escola, ainda... trabalhando ainda com padrão, com nota, com seriação, isso tudo é um impeditivo, um empecilho para que a gente possa realmente ter um pensamento inclusivo na escola... Porque a gente, ao agir assim e ao pensar todo o nosso currículo, todo o nosso projeto pedagógico fundamentado nisso, a gente não olha para as individualidades... Então, a gente nunca vai olhar para a inclusão, a gente vai olhar para a massa, vai olhar para o padrão, vai olhar para uma coisa que todos podem dar... e não o potencial de cada indivíduo, e a diferença que cada um pode ter. Então, para mim, esse é o maior empecilho – a própria escola.”

“E o que já existe de favorável para que ela ocorra?”, eis a quinta pergunta, que tem como objetivo – tal como a pergunta anterior – contribuir para a verificação do segundo objetivo do trabalho, mapeando o que já acontece de benéfico para esse processo de inclusão. Percebe-se que o Laboratório de Aprendizagem e o NAPNE foram bastante exaltados nesse item, o que nos revela que o atendimento direcionado a esses alunos, seja ele individualizado, ou seja em pequenos grupos, pode constituir uma importante estratégia para a inclusão, nos moldes da escola atual.

Assim, o *argumento de incompatibilidade* (QL) foi usado em dois sentidos diferentes. No primeiro caso, o docente mostra a incompatibilidade que existe em relação às exigências impostas aos professores e o atendimento desses alunos em classe regular. E

também relata a dificuldade de lidar com esses alunos em uma turma superlotada, em que, durante o atendimento de uns, outros alunos podem se dispersar.

P6- “Olha, em sala de aula normal, eu sinto que eles ficam assim... um pouco alheios, ‘né’? Alguns, que são mais dispersos, ficam mais dispersos ainda, porque eu tenho que andar com a matéria... Nós temos um conteúdo a cumprir, em um tempo mínimo, e você tem que separar tempo, dentro daquele programa todo... Tempo para dar aula prática, tempo para fazer estudos dirigidos, tempo para fazer avaliações e tempo para fechar o conteúdo todo. Então, você tem que, praticamente, andar com a matéria... E esses alunos especiais, que estão inclusos numa sala regular, eles ficam muito “pairantes”... assim... ‘boiando’ naquilo que está sendo dado... Muitas vezes, eles podem pegar... assim... uma noção..., mas não é igual aos outros que estão acompanhando a matéria normalmente, que não têm dificuldade... E você não pode parar a sua aula por causa de dois ou três alunos que têm essa necessidade, porque, se não... São 35 alunos em sala... e se você parar por causa de 2 ou 3, os outros 30 começam a conversar, dispersam, levantam da cadeira... uns querem ir fazer xixi... o outro quer beber água... o outro quer conversar... e aí a aula não tem prosseguimento legal, e eles ficam muito assim... um pouco... vamos dizer assim... abandonados, porque não há como você dar atenção a esses alunos com necessidades especiais e à turma em si... Então, quer dizer, você tem que atender 30, em detrimento de 2 ou 3. Quando o aluno tem necessidades especiais mais graves, geralmente tem uma pessoa do NAPNE, um mediador do NAPNE que fica com ele em sala de aula, que ajuda a preencher ficha do trabalho do dia.”

Em relação ao segundo sentido, ele mostra que há uma incompatibilidade na tentativa de inclusão feita na escola, em comparação com a realidade social em que vivemos. O docente entende que na escola há uma preocupação com a inclusão, preocupação essa que não é percebida na realidade do dia a dia, na existência não escolar, e que, talvez, o maior aprendizado que os alunos com necessidades especiais poderiam receber seria justamente lidar com essas adversidades:

P7- “E a gente tem que pensar, ‘né’, Mariana, que a vida não é esse mar de rosas, eles não vão ter inclusão na vida... Então, isso também é uma coisa que a gente tem que se perguntar, quer dizer, a gente inclui, inclui, inclui, mas a gente vai buscando alternativas para eles poderem aproveitar esse tempo de escola da melhor forma possível, porque a gente sabe que a vida não vai dar NAPNEs, não vai dar observações dedicadas. Quer dizer, há uma preocupação, sim, em atender fisicamente, mas atender assim, no acesso, na audição, no tato... Mas, todo o dia, é muito difícil... é muito difícil... Então, talvez, um trabalho mais inclusivo da escola seria exatamente tentar prepará-los melhor para a vida lá fora... E eu não sei se é só... Acolhimento é fundamental... é fundamental, mas eu acho que a gente também tem que prepará-los para o que vem... e o que vem não é acolhimento, nesse mundo louco que a gente está.”

Ao ser questionado sobre o que pode mudar na escola, para que esses alunos sejam preparados para essa realidade não inclusiva, que o professor comenta, ele utiliza um *argumento de alusão* (FER). Essa estrutura caracteriza-se por fazer uma alusão à sala de aula,

como um primeiro desafio enfrentado pelos alunos. Dessa forma, percebe-se que, embora haja o relato de que a escola tem uma grande preocupação com a inclusão, ainda há dificuldades enfrentadas por esses alunos, em sala de aula, dificuldades essas relacionadas a déficits nesse processo. Podemos perceber também, nesta fala, a importância dada a experiência e a prática vivenciada pelos alunos, caracterizando os ideais escolanovistas no Ensino de Ciências, abordados anteriormente, neste trabalho.

P7- “Eu não sei, talvez seja exatamente experimentar a dificuldade da sala de aula; talvez seja um primeiro obstáculo deles... Então, acho que eles viverem a sala de aula tal... crua, nua e crua tal como ela é... é um primeiro grande desafio, muito embora eles tenham a oportunidade de compensar com essas outras atividades que o colégio aqui oferece. Mas essa vivência da sala de aula nua e crua, do acesso à sala de aula tal como ela é... esse ‘todo dia’... normal... Eu acho que já é uma grande preparação para eles, sem que a gente perca o foco neles... Mas deixar que eles experimentem isso mesmo, é um primeiro universo que eles têm.”

Também o *argumento de sucessão meio-fim* (BER) foi usado como resposta à quinta pergunta, para tratar de meios que levem à inclusão. O primeiro docente esclareceu que a luta de alguns professores para incluir esses alunos é importante para transformar a escola. Ele também relatou que a própria sociedade, assim como as leis que a regem, são importantes para essas alterações. Ao contrário do que foi relatado pelo professor P1, anteriormente, o docente P11, ao se colocar, também considerou as leis como positivas para provocar mudanças no espaço escolar. Relatou que, muitas vezes sem essas decisões, nunca nos consideraríamos preparados para atender a essas demandas.

P11- “A própria escola... (risos) porque, na verdade, alguns profissionais da escola que quixotescamente lutam e tentam transformar esse espaço tão conservador num espaço mais aberto, de livre pensamento, trazendo outras ideias... Então assim, o fato de a gente ter dentro da escola os profissionais que lutam por isso, a própria sociedade, (...) Ah, é... as leis, as pessoas reclamam que é de cima para baixo, mas no fim das contas, ninguém muda a gente: “Não, a gente não está preparado ainda, a gente não está preparado ainda.” Nunca vai estar preparado, se não é de cima para baixo, as coisas não acontecem muitas vezes. Então, as leis de inclusão ajudaram muito nesse processo, se não o autista não estaria dentro da escola... o deficiente físico... Porque a gente não estaria preparado... porque a gente não está preparado até hoje para isso. Mas a gente tem que se preparar, a escola é um processo de preparação contínua, e muitos profissionais ainda não perceberam que não precisa estar pronto... A gente pode estar se constituindo, à medida que está fazendo.”

O professor P3 utilizou esse argumento, e considerou que um dos expedientes que levam à inclusão é a abertura da escola para a entrada desses alunos em sala regular, com a

adaptação do espaço escolar para receber todos os alunos, inclusive aqueles com as mais diversas dificuldades.

P3- “Olha, em primeiro lugar, eu acho que precisa abrir a escola realmente para deixar os alunos participarem das turmas regulares... Essa é uma das coisas. Em segundo lugar, estudar. (...) Uma outra coisa é a adaptação do espaço escolar. Mas essa adaptação do espaço escolar, ela não se refere apenas à adaptação para essas crianças com maiores dificuldades... o espaço escolar... ele precisa ser mais adaptado às variadas dificuldades das crianças, e, muitas vezes, ele não é.(...) Então, a gente tem que adaptar o espaço da escola, não apenas o espaço pedagógico, mas o espaço físico também.”

O *argumento de coexistência ato-pessoa* (BER) relaciona o ato de o professor ter interesse na recepção desses alunos em sala como promotora da inclusão. Alude também à existência de uma mudança no curso de formação de professores, porquanto tem tido a percepção de haver um maior número de profissionais conscientes, em relação à inclusão, chegando às escolas. Daí, o comentário de um professor:

P1- “A boa vontade dos professores em receber. (...) Eu acho que é muito difícil você impor um professor, porque se você impuser, metade do trabalho já fica perdido só na imposição. Então, eu acho que a vontade de os professores trabalharem... ela é fundamental e isso a gente tem tido cada vez mais. A gente tem profissionais com disposição de enfrentar, de trabalhar. Também eu acho que os cursos de formação de professores, eles vêm também falando... Eu acho que já tem formação nesse aspecto... Então, essa conscientização de que a escola precisa atender a esses alunos eu acho também um aspecto positivo, junto com a legislação... Eu acho que a legislação é um aspecto positivo.”

O *argumento de sucessão causal* (BER) manifesta que, além do medo, citado anteriormente pela professora, ele também reconhece outras causas que prejudicam o processo de inclusão, causas essas relacionadas à política e ao modelo de sociedade, embora em esferas maiores.

P2- “Assim, é só assim... Eu também não acho que seja só o medo... também é até uma questão política, mais ampla e tal, qualquer mudança... Mas assim, no plano do dia a dia, eu acho que é esse medo de mudar... Mas de modo geral, tem toda uma questão política... de modelo de sociedade, em que o diferente não tem muito espaço, ele é tolerado, mas ele não é aceito como ‘é uma pessoa’, como ‘outra pessoa.’”

Enquanto isso, o *argumento de coexistência grupo-membro* (BER) relata a importância do NAPNE para o aluno com necessidade específica. Assim, esclarece o professor:

P10- “NAPNE, (...) Então, a gente tem essa oportunidade de estar com o aluno fora de sala de aula e criar um outro tipo de relacionamento, estabelecer um outro tipo de

relacionamento de professor, de aluno e do aluno com a matéria... Esse é o ponto positivo, só isso.”

Já o *argumento de exemplo* (FER) esclarece que os mecanismos de inclusão da própria instituição se fundam como importantes para o processo de inclusão. O docente P2 revela que, em comparação com outros países e com outras escolas, o Colégio Pedro II apresenta mecanismos muito favoráveis a esse processo. O docente P6, por exemplo, cita o NAPNE e as adaptações nas avaliações como mecanismos importantes para a inclusão desses alunos.

P2- “O que tem de favorável, assim, esses mecanismos de inclusão que a gente tem aqui... Eu acho que eles são bons. Eu fui a um Congresso, tinha gente do mundo inteiro, os países... Sei lá, da Alemanha, Israel... e eles não têm os mecanismos de inclusão que a gente tem aqui. A gente tem uma estrutura, aqui, no Pedro II... bem assim... A gente tem a sala de recursos, tem cuidadora, tem estagiários de pedagogia, tem vários professores que são mediadores... Então, eles acompanham alguns alunos nas salas de núcleo comum, nas salas de atividade. A gente tem esse espaço aqui que não é um espaço garantido por lei, porque a legislação é só para educação especial, não inclui esses transtornos funcionais. Então, a gente tem espaço para esses alunos, esses mecanismos... É aquela coisa, a gente tem ótimos mecanismos aqui... não é a situação ideal.”

P6- “O que existe de favorável aqui é isso: todo aluno que é atendido pelo NAPNE, com algum problema... que é um aluno com necessidade especial. Ele faz prova numa sala separada, junto com outros alunos, também com diversas necessidades, e sempre tem um professor daquela disciplina para dar o apoio àqueles alunos que estão fazendo prova naquele momento. Tem o atendimento lá no NAPNE, cada disciplina sempre tem 1, 2, 3 professores que frequentam o NAPNE em seu tempo vago, para atender a esses alunos, inclusive nós temos diminuição de carga horária para poder fazer isso, para poder dar atendimento ao NAPNE,...”

Já a pergunta de número 6 – “A presença desses alunos em sala modificou algo na sua prática docente?” – tem como objetivo perceber que mudanças a inclusão desses alunos em sala suscita na prática do professor. A partir dessas respostas, é possível perceber, também, detalhes em relação à percepção dos professores, acerca da inclusão desses alunos em sala. Muitos professores narraram, neste item, o quanto a entrada desses alunos na escola provocou mudanças na própria escola e na visão dos professores, quanto às necessidades especiais/específicas.

O *argumento de inclusão da parte no todo* (QL) indica que o aprendizado do professor acontece com todos os alunos, e que, muitas vezes, o que é confeccionado para um pode ser de proveito de todos.



P10- “Mais ou menos, não esses alunos em especial... Na verdade, eu aprendo com todos os alunos (...). Mas a prática nossa... ela evolui, e acaba até alterando o material que a gente fornece para ele, já que a gente está trabalhando com material mais acessível para aquele aluno... a gente acaba aplicando para os outros alunos também. Aqueles alunos que têm mais dificuldade, a gente acaba dando esse material para eles estudarem sozinhos, uma vez que eles não vão ter esse contato, no NAPNE, com a gente... e eles gostam muito, eles falam que entendem muito mais, que aprendem muito mais. Eles começam a acompanhar mais a aula também.”

Já o *argumento de divisão do todo em suas partes* (QL) defende a importância do trabalho individualizado para os alunos da turma. Assim manifestou o professor:

P4- “Então, eu acho que esse olhar do professor... na multidão... Você conseguir identificar... e você conseguir ter tempo, ou ter esse espaço para se aproximar e tentar fazer esse trabalho um pouco mais individualizado... isso é muito importante. Só que isso é muito difícil... na nossa realidade é muito difícil.”

O *argumento de reciprocidade* (QL) refere-se à influência que os alunos com necessidades especiais/específicas provoca em outras crianças, e também no professor, em relação ao respeito que devem demonstrar às diferenças.

P3- “(...) Então, o olhar para essas crianças, ver que elas aprendem e aprendem mesmo... E elas fazem a diferença na classe, porque as outras crianças passam a ter um outro olhar em relação às diferenças também. As crianças modificam seu olhar em relação às diferenças, e isso me fez também modificar o meu olhar em relação às diferenças.”

A incompatibilidade entre a estrutura escolar da sala de aula e o perfil dos alunos harmoniza-se com o *argumento de incompatibilidade* (QL), conforme se pode constatar no seguinte depoimento:

P10- “..., então a gente tenta trabalhar de uma maneira... e hoje em dia é muito difícil trabalhar, é muito difícil de trabalhar... diante de todas as dificuldade que a gente tem... de uma forma que vai contra a natureza da gente, porque aquela forma ‘sentadinha’, ‘enfileiradinha’... isso vai contra a natureza de crianças...”

O *argumento quase lógico de sacrifício* fundamenta-se na dificuldade do docente em confeccionar um material que se adapte aos alunos. Em relação a esse quesito, a docente refere-se ao tempo gasto para o preparo do material e à impossibilidade de replicá-lo para os diversos alunos da classe. Daí, o comentário que se segue:

P10- “Mas não seria um material que eu faria, se ele não estivesse em sala, porque demanda muito trabalho, são horas de trabalho fora de sala de aula... Na verdade, trabalha-se 8 horas para montar um material, para o material ficar pronto... Então, envolve muita coisa. Isso com um aluno, imagina 3, com a mesma especificidade dentro de sala de aula... A gente não dá conta.”

Também se tem aqui o *argumento de sucessão meio-fim* (BER), a questionar como esses alunos se representam como meios, para que o professor possa pensar a inclusão e rever as próprias práticas em sala de aula. A seguir, o depoimento do docente:

P6- “Ah, sim, eu acredito que sim, porque a gente acaba se preocupando com que metodologia ‘eu vou usar’, como é que eu vou chegar ‘nesse’ aluno... E, dependendo do professor, ele vai ter experiências com vários alunos, com várias deficiências... Ele pode ter... e ele vai ter que pensar como ele vai... Por exemplo, eu trabalho com um aluno cego, e é do nono ano a turma dele... Então, teve vários momentos que eu... ‘Caraca’, como é que eu vou explicar isso para ele..., como é que eu vou explicar reação química para ele..., como é que eu vou explicar separação de mistura..., o que é uma mistura...”, se é uma coisa, às vezes, muito visual... sabe? E me fez parar e pensar assim: “Caraca’, quando eu tiver algum aluno desses na sala de aula, ele vai estar entendendo o que eu estou explicando, ou eu vou estar falando, meio assim... achando que eu estou chegando nele... mas assim... Ele só vai estar ouvindo alguma coisa, mas que para ele não vai estar fazendo sentido nenhum?...” Então me fez parar para refletir assim... diante de uma situação de ter um aluno especial em sala de aula... como eu posso chegar até ele..., de que forma, que metodologias..., que procedimentos eu vou fazer para chegar nesse aluno... Estar atendendo as necessidades dele..., tanto as relativas aos conteúdos que eu vou trabalhar... quanto... (...).”

O *argumento de sucessão ato-pessoa* (BER) relaciona a presença de tais alunos com necessidades especiais/específicas com o desenvolvimento de características no docente, como a atenção e o cuidado. No tocante a esse argumento, assim se colocaram os professores em pauta:

P7- “O que modifica é uma maior atenção, uma atenção mais voltada..., que é, na verdade, o que todo mundo deseja, aquela atenção voltada para o indivíduo... Porque com esse número exacerbado de alunos em sala de aula, a gente quase não consegue... Os alunos mais especiais, vamos dizer assim, eles chamam a gente para uma atenção maior, mas essa atenção maior nem sempre é constante, porque os outros também demandam... e os outros também merecem a nossa atenção, (...).”

P3- “Eu passei a ter mais cuidado na relação com as crianças... e no meu olhar em relação às crianças. Mesmo que eu não tenha crianças, visivelmente, com necessidades especiais, ou que alguém já diga: ‘Essa daqui tem tais e tais e tais dificuldades...’, eu procuro ter um pouco mais de cuidado com aquelas crianças, justamente porque... a gente já conversou muito sobre isso lá na escola... que essas crianças com necessidades especiais, a gente acaba percebendo mais facilmente as dificuldades delas... e fazendo sempre alguma coisa para trabalhar com elas, só que todos têm o direito de ser diferentes...”

Já o *argumento de sucessão causal* (BER) estabelece que, muitas vezes, esses alunos constituem a causa mesma de mudanças, e não só na escola, como também no docente. Se não, vejamos, a seguir, os testemunhos dos docentes:

P11- “Gente, que interessante... como tudo mudou a partir da entrada dela... E eu vi como era para ela estar aqui... Ela mudou tudo..., ela fez tudo mudar..., ela fez tudo mudar dentro de mim..., fez tudo mudar na escola..., fez tudo mudar no Pedrinho..., fez tudo mudar depois no Pedrão... Também... quando ela veio para cá... Então... assim..., fundamental..., se ela não tivesse vindo..., se esses alunos não tivessem vindo..., a gente ainda estaria com aquele pensamento conservador..., eu ainda estaria com aquele pensamento conservador... Talvez... ainda... porque é só a prática mesmo que faz a gente mudar, sabe?... Como a gente aprendeu... como a gente aprendeu... Ela ensinou muito à gente... E foi por causa dela que eu fui parar na educação especial, (...)”

P1- “Sempre modificou... Eu acho que desde que eu comecei a trabalhar... porque esses alunos nos obrigam a pensar, a refletir sobre as suas necessidades, a mudar estratégias...”

O *argumento de coexistência grupo-membro* (BER) preocupa-se com a relação, em turma, dos alunos considerados ‘normais’ com aqueles que apresentam necessidades especiais/específicas. Observem-se, pois, os depoimentos do professor P6, que retrata a influência de tais alunos no que concerne à alteração de conceitos naturalizados pelos membros da turma; e do professor P5, que evidencia sua preocupação com a socialização desses discentes em sala de aula. Vejamos:

P6- “E por surpresa, na última avaliação que eu dei, num teste com consulta, ele praticamente gabaritou o meu teste. E os outros colegas, quando viram, se depararam... quando eu estava folheando... e eles viram a nota do aluno. Eles: “Que é isso? O Marcos tirou essa nota?!” Então, isso é até interessante, porque se ele tivesse se isolado, ele não teria esse prestígio... da nota dele com a turma regular. Então, ele está ali tentando se sentir mais incluído, por mais que ele mesmo se isole, que ele mesmo não converse... mas ele se sente parte... e os outros colegas, vendo essa superação dele, isso também é interessante. Por exemplo: ‘A minha nota não foi tão boa, não tenho nenhuma deficiência, nenhum problema... e ele que tem algum problema, mais de relacionamento, que eu vejo... que ele tem essa questão de se isolar, ele está acompanhando o conteúdo muito bem...”

P5- “(...), e na relação deles, até com a própria turma, fica aquela tensão... assim... de como não deixar ele ser excluído da turma..., tentar integrar ele à turma também...”

O *argumento de sucessão de direção* (BER) destaca a existência de pessoas que auxiliam outras pessoas no processo de inclusão. O professor P2, por exemplo, salienta que a própria presença desses alunos altera a prática do docente em sala de aula. Já o docente P1 torna evidente como a presença de uma equipe especializada é passível de contribuir para uma reflexão acerca desses alunos...

P2- “E aí eles mudam sim... mudam a forma de a gente dar aula, principalmente quando eles se colocam, quando eles têm um papel mais ativo...”

P1- “(...), eu trabalho com uma fonoaudióloga e... eu trabalho com uma pessoa que tem formação... na aula... eu trabalho com uma equipe que tem formação na área...”

Eu não tenho, então isso ajuda. Então... ter pessoas conversando sobre isso ajuda muito.”

O *argumento de exemplo* (FER) retrata tudo aquilo que pode ou deve ser imitado, isto é, os modelos ou exemplos presentes na própria escola, a evidenciar como esse processo de inclusão vem ocorrendo nas instituições de ensino. Observe-se que a docente P1 relata que, durante algum tempo, não havia profissionais que a ajudassem no atendimento desses alunos; porém, o docente P3 vai falar sobre o que ocorreu, a propósito do processo de adaptação do espaço pedagógico e físico nos últimos anos. Já o docente P10 revela a descoberta de novas práticas nessa estrutura, práticas essas que podem vir a proporcionar inclusão ou, pelo menos, despertá-la, no que se refere ao estímulo à aprendizagem de todos os alunos.

P3- “Bom, eu vou te falar de lá... da minha escola. Olha, a gente procurou adaptar o espaço, não só o espaço físico, mas também o espaço pedagógico para essas crianças. (...) A gente também procura reduzir um pouco as turmas... em que tem crianças com dificuldades especiais, (...)”

P1- “Eu não tinha como trocar, era assim... muito na intuição... na intuição da relação com o aluno e do que eu tinha de cabedal como professora. E buscando novas estratégias. Então, eu acho que a formação ajuda muito.”

P10- “Mas ter um aluno com uma especificidade, no caso de uma necessidade visual, acaba gerando certas práticas que até estimulam outros alunos a trabalharem. O material desse aluno, em especial, sempre despertava interesse, curiosidade... todo mundo queria tatear... e tudo mais...”

Registra-se que, durante a entrevista, o docente P1 referiu-se também à dificuldade encontrada em relação às famílias desses alunos. Na verdade, ele sinalizou que muitas delas não aceitam os pedidos da escola relacionados à necessidade de buscar um profissional capaz de melhor investigar a genuína carência dita ‘especial’ no aluno. Em contrapartida, destacou também a ocorrência de outras famílias que exageram, ao descobrir uma necessidade especial na criança, rotulando-as e “medicalizando-as”, e de tal forma, que, não raro, acabam por atrapalhar seu desenvolvimento educacional, subestimando, inclusive, a capacidade de aprendizado do sujeito.

A partir da análise dos argumentos, observaram-se três grupos de professores com respostas distintas no que concerne à inclusão desses alunos em sala regular. Assim, organizaram-se os professores em três categorias, a saber:

I. A primeira engloba professores que defendem a inclusão para o aprendizado de alunos com necessidades especiais/específicas em sala regular. Estes professores alegam que a inclusão desses alunos em sala é importante para o trabalho de respeito às diferenças tanto para os

alunos que tem necessidades específicas quanto para os alunos que não apresentam qualquer distúrbio/deficiência diagnosticados. Eles também demonstram que é possível que estes alunos aprendam em sala regular, juntamente com o atendimento especializado fora de sala (Laboratório de Aprendizagem ou NAPNE) e que esta inclusão é importante para a socialização destes alunos. Nessa categoria encontram-se os professores P1, P2, P3 e P11.

II. A segunda abrange docentes que apoiam a inclusão de alunos em sala regular, na perspectiva de chegarem a uma real socialização. Fazem parte dessa esfera os professores P4, P5 e P6. Nessa categoria, aliás, observou-se que, embora os docentes sinalizem que tais alunos poderiam aprender mais em classes especiais, percebe-se que eles também se preocupam em relação à discriminação desses alunos pelos demais integrantes do corpo docente da instituição. Esclareceram, ademais, que a presença desses alunos em sala regular é de vital importância para o desenvolvimento, nos demais alunos, do respeito às diferenças. Entretanto, alegam que o aprendizado destes alunos é comprometido em sala de aula devido aos problemas estruturais da escola, verificando que estes alunos aprendem mais no atendimento especializado, fora de sala.

III. Já a terceira categoria refere-se aos professores que defendem o ensino desses alunos em classes especiais. Trata-se dos professores, em geral, que tiveram a capacidade de perceber diversos entraves na estrutura da escola, entraves esses que prejudicam sobremaneira o processo de ensino-aprendizado desses alunos. Fazem parte desse bloco os professores P10 e P7.

Dessa forma, pode-se perceber que há divergências entre os professores do Ensino Fundamental I e os do Ensino Fundamental II, quanto à inclusão desses alunos em sala de aula regular. Enquanto os professores que atuam no Laboratório de Aprendizagem identificam e reconhecem a importância e as vantagens de incluir esses alunos em sala ‘normal’, regular, os professores do Ensino Fundamental II dividem-se entre as categorias 2 e 3, a manifestar a existência de diferentes características ou obstáculos que se alteram e que acabam por prejudicar o processo de ensino-aprendizagem em sala, como, por exemplo, o quantitativo de alunos.

Infere-se, pois, que embora os professores reconheçam a importância da inclusão em relação à socialização e ao respeito às diferenças, também eles apontam a importância de esses alunos terem um espaço que lhes garanta o aprendizado.

#### 4. 3- Análise da Legislação e do Projeto Político-pedagógico Institucional

Além das entrevistas com os docentes aqui apresentadas e discutidas, tentaremos efetuar uma apreciação pormenorizada da Convenção de Pessoas com Deficiência, da Lei 13.146 e do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II, na perspectiva de comparar os discursos contidos nas três esferas, isto é, a federal, a institucional e a docente.

É sabido que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em 30 de março de 2007, em Nova York. Como efeito dessa convenção, criou-se, em 2015, a Lei 13.146, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de assegurar, de maneira uniforme, às pessoas com deficiências, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, promovendo-os, ademais, com vistas à inclusão e à cidadania de tais personagens. Não se pode ignorar que esses documentos são os mais recentes da história do país a respeito de inclusão de pessoas com tais característica, e acredita-se que a análise sobre a qual ora nos debruçamos torne-se de fato importante para se verificar as aproximações e os distanciamentos em relação a tal perspectiva escolar.

No artigo 24, da Convenção de Pessoas com Deficiência, encontra-se a definição que se segue:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais (BRASIL, 2009).

No artigo 27, da Lei 13.146, de 2015, encontra-se um ponto de convergência ao que foi anunciado no artigo 24, acima, posto que esse artigo também se refere ao desenvolvimento do potencial humano, de forma detalhada, assim como à importância de se colocar um basta ao que diz respeito à discriminação a esses cidadãos:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e

habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

No segundo item desse mesmo artigo 27, que trata da Convenção de Pessoas com Deficiência, percebe-se a preocupação de combater a exclusão dessas pessoas, assegurando-lhes um ensino de qualidade, gratuito, inclusivo e em igualdade de condição com os demais. Para tanto, defende a implementação imediata de adaptação de espaços adequados, de apoio individualizado e com formação de profissionais capazes de atender a tais demandas. Assim reza o texto em pauta:

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório, ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais, sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

(...) 4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

Em contrapartida, essa mesma Lei nº 13.146, de 2015, além da normatização de todos os fatores mencionados anteriormente, ela ainda advoga a importância da ocorrência dessa inclusão em espaço coletivo; regulamenta, ademais, a integração entre a família e a escola, a inserção da pesquisa, do uso de tecnologias, assim como a inclusão, na escola, de profissionais também com alguma deficiência. Com isso, essa lei complementa a Convenção estabelecida anteriormente. A seguir, o Artigo 28 da Lei em foco:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

(...) X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015).

Percebemos que a legislação contempla a inclusão das pessoas com deficiência em diversos aspectos e dimensões, abrangendo a totalidade de fatores necessários a inclusão. Entretanto, ela não abarca as estratégias necessárias para que ela seja aplicada às escolas. Além disso, ela acaba marginalizando as pessoas com necessidades específicas, com



distúrbios como dislexia, discalculia, dentre outros, que também precisam de atendimento específico.

O Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II foi um documento redigido por todos os setores da comunidade escolar, em reuniões feitas no Colégio no ano de 2000. O documento foi publicado em 2002 e se estrutura em sete capítulos sendo eles responsáveis por: histórico, caracterização, análise da realidade, fundamentos do projeto, proposta curricular, estrutura curricular e avaliação, respectivamente. O capítulo referente a proposta curricular se configura como o maior deles, sendo dividido entre o primeiro e segundo segmentos, contendo todas as disciplinas do currículo.

No Projeto Político-Pedagógico da escola, pôde-se perceber que esses fatores presentes na legislação encontram-se ali permeados. Primeiramente, faz-se importante ressaltar que os documentos apreciados aqui, nesta investigação, trataram apenas da inclusão de pessoas com deficiência, enquanto a análise a seguir há de englobar toda a comunidade escolar, devendo, portanto, refletir sobre o processo de inclusão em diversas esferas, mormente no sentido de garantir que tal recurso de integração ocorra na escola. Assim, logo na introdução desse documento, registrou-se que “(...) existe uma distância entre o que se propõe, o que desejamos e o que é possível realizar, para que o Projeto seja coerente e viável.” (MEC, 2002, p.25). Essa afirmação evidencia uma preocupação e, a um tempo, uma tentativa de realizar um Projeto que possa ser implementado nessa realidade escolar.

Com o intuito de selecionar as partes a serem analisadas, utilizaram-se os termos inclusão, diversidade e diferença, visando a efetuar uma seleção mais minuciosa. Distinguiram-se os fragmentos que utilizam esses vocábulos com o sentido linguístico abordado no trabalho. As palavras diversidade e diferença também apareceram valorizadas nos itens das disciplinas, de forma específica, remetendo ao objetivo geral, que aqui será apresentado. Dessa forma, registra-se que os tópicos exibidos como resultados foram lidos integralmente.

No subtópico ‘objetivo do CP II’, a palavra diversidade aparece como um dos pilares educacionais de formação dos alunos da escola, em conjunto com os termos igualdade e responsabilidade social:

(...) Formar cidadãos críticos, eticamente orientados para o respeito às identidades, politicamente comprometidos com a igualdade, esteticamente sensíveis à

diversidade, dotados de competências e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável na sociedade (MEC, 2002, p.70).

No subtópico ‘Conclusão’ – presente no subitem ‘Análise das questões’ – contido no tópico ‘Uma abordagem socioeconômica e cultural do alunado’, encontra-se a explicação a respeito de um instrumento realizado durante a matrícula dos alunos, em 1988, para traçar o perfil sociocultural de cada um deles, com a finalidade de subsidiar ações pedagógicas e administrativas do colégio. Seu autor alega haver um confronto entre o senso comum e o que foi coletado periodicamente como elemento desse perfil. Quanto à comunidade escolar, a palavra diferença aparece associada às responsabilidades da escola, exaltando o papel da instituição como valorizadora das pluralidades culturais:

Tal confronto contribui para que se defina uma filosofia educacional que, não descaracterizando a identidade histórica do CP II, esteja adequada às responsabilidades que a escola, os educadores e a educação devem assumir na contemporaneidade – um mundo de pluralidades culturais – e, logo, a exigir solidariedade e respeito maiores, integrando um processo de humanização construído a partir do conhecimento do outro, tornado possível com base na identificação das diferenças e das peculiaridades da comunidade com a qual a escola interage (MEC, 2002, p.48).

Assim, vê-se, ao longo do documento, uma grande valorização do respeito às diferenças, como estratégia para que a igualdade de oportunidades e a não-discriminação ocorra no ambiente escolar. Esse respeito às diferenças culminaria em uma justiça social e poderia ser efetuada por meio de um sistema educacional que procurasse superar as desigualdades:

A nossa época se caracteriza por grandes inovações tecnológicas e por um agravamento das desigualdades sociais. Quatro vertentes descrevem as principais mudanças em curso: o pós-modernismo, o neoliberalismo, a microinformática e a globalização. (...) O pós-modernismo tem se caracterizado pela política das identidades, enfatizando o multiculturalismo e o respeito às diferenças. Entretanto, à medida que recai no relativismo absoluto e abandona qualquer projeto coletivo, perde seu potencial progressista. Caberia a uma escola transformadora enfatizar as duas dimensões dos fatos sociais: o convívio das diferenças e um projeto mais amplo de justiça social, para o qual se pode contribuir, inclusive, com um sistema de avaliação educacional bastante criterioso e orientado para a superação das desigualdades iniciais geradas pelo currículo oculto. (MEC, 2002, p.382).

Mais adiante, no mesmo documento, encontra-se a descrição de funções relacionadas à escola, caracterizando essa instituição, mais uma vez, como reconhecedora e incentivadora do desenvolvimento do respeito às diferenças.

Sob essa perspectiva, a escola tem como função ampliar e sistematizar esses conhecimentos, orientando a criança na experiência intencional da reflexão e no

processo individual de construção do conhecimento, possibilitando que ela chegue à aquisição de outros saberes. Para que isso aconteça, é necessário que a escola perceba como a criança aprende, isto é, como se relaciona com o mundo e com outras pessoas, adultos e crianças; que leve em consideração as características das crianças em todos os sentidos: de ritmo de desenvolvimento, de classe social e região geográfica, de sexo, de raça, religião, etc., em suma, que reconheça e trabalhe as diferenças (MEC, 2002, p.74).

E, em comunhão com o que foi mencionado anteriormente, o documento também reconhece, como uma das competências transdisciplinares, o ato de

compreender, respeitar e posicionar-se criticamente diante da diversidade cultural e suas variadas manifestações, evitando/combatendo quaisquer formas de preconceito e segregação (MEC, 2002, p.78).

Ao utilizar a palavra inclusão, como um dos filtros da seleção dos documentos a serem analisados no Projeto Político-Pedagógico da Escola, um resultado no índice chama a atenção. O capítulo 7, cujo título é “AVALIAÇÃO – Escola: espaço de inclusão”, foi lido e, dele, selecionaram-se algumas passagens que se encontram presentes no item intitulado “Sinalização para as mudanças”, com o propósito de compor este estudo, por apresentar fatores importantes a serem considerados. Diz o autor que, devido ao avanço tecnológico, os jovens

rejeitam o ensino sequencial, sistemático e disciplinar da escola tradicional, partindo para uma nova forma de acesso às informações – fragmentada, aleatória e, casualmente, interdisciplinar.

Uma escola progressista precisa, a partir também do reconhecimento e do uso de procedimentos informatizados, trabalhar para que os alunos desenvolvam competências e habilidades, construindo e sistematizando conceitos, estabelecendo relações fundamentais, não cabendo à escola enaltecere a tecnomania vigente, e, sim, “tecnoalfabetizar” de modo reflexivo, buscando formar “cidadãos críticos”. (...)

Quanto à ideologia de que a globalização e o modelo neoliberal são inevitáveis, cumpre buscar modelos de resistência. Trata-se de educar para um consumo menos compulsivo, para a valorização de outros procedimentos culturais não globalizados, para o incentivo à vida em grupo (tendo em vista que a mentalidade empresarial trabalha com consumidores individualistas), para o pensamento livre e crítico (em oposição à ditadura do pensamento único) e outras proposições a serem descobertas num ambiente escolar reflexivo e criativo.

(...) Nesse sentido, as propostas educacionais deveriam incluir, além do ensino voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o mundo do trabalho, propostas voltadas para a valorização do pensamento divergente e para a construção de novos projetos sociais alternativos. Além da contextualização, interdisciplinaridade e intertextualidade, uma escola socialmente progressista enfatiza a interpretação, a controvérsia, a teorização, a criatividade e a crítica. (MEC, 2002, p.383).

Nesse fragmento, pode-se perceber características em comum com os documentos federais apresentados anteriormente, como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades e

de competências pelos alunos. Nesse sentido, emerge como principal objetivo desenvolver cidadãos críticos, que valorizem pensamentos divergentes, e que possam contribuir para que sobrevenha uma rigorosa e proveitosa transformação na sociedade.

Tais características também estão presentificadas nessa passagem, como habilidades a serem trabalhadas pelos professores, tanto individualmente, como coletivamente. Os alunos, portanto, são compreendidos como sujeitos ativos para a transformação social.

Os professores que atuam no Primeiro segmento entendem a educação como um processo de tomada de consciência do educando que possibilite o desenvolvimento de sua individualidade (a realização como pessoa, a autonomia, o espírito crítico, o relacionamento com o mundo e com o conhecimento) e das relações sociais (a relação com o outro, o respeito às diferenças inerentes à condição humana, a responsabilidade social).

Consideram também que a educação escolar deve garantir ao aluno a construção e o exercício da cidadania e o acesso à pluralidade cultural, capacitando-o não só a acompanhar as transformações do mundo, como também a atuar neste mundo de maneira singular e criativa, intervindo com responsabilidade, espírito crítico e competência, buscando transformar a realidade (MEC, 2002, p.73).

Conforme se encontra registrado no documento, os professores estabeleceram, como princípios norteadores das práticas pedagógicas, alguns quesitos que foram selecionados segundo os critérios anteriormente enunciados, a saber:

(...) estabelecimento da prática dialógica como base para toda a ação pedagógica;

(...) desenvolvimento do respeito a si mesmo e aos outros, na busca de uma sociedade em que as pessoas possam conviver com pensamentos semelhantes e/ou divergentes; oferecimento ao aluno de condições e situações de aprendizagem, que contribuam efetivamente para o desenvolvimento de autonomia e criatividade (MEC, 2002, p.74).

Nesse fragmento, não só se percebe a valorização da prática dialógica como promotora da educação, como também se distingue a importância do desenvolvimento do respeito e da autonomia do aluno.

Em contrapartida, algumas características foram reconhecidas como aguardadas pelo corpo docente. Essas características também vão ao encontro do que foi mencionado na legislação, a exaltar a inclusão dos alunos. Para isso, foi mencionada a necessidade do respeito às diferenças, do diálogo e do trabalho na diversidade.

Refletindo sobre que parâmetros atitudinais indicariam o seu comprometimento com os princípios, os professores elegeram:

(...) considerar a existência de diferentes pontos de vista e opiniões sobre o mesmo assunto; exercitar o respeito a essas diferenças;

(...) acreditar que a diversidade de valores e ideias contribuem para a construção de um trabalho de equipe;

(...) promover a argumentação e a contra-argumentação entre os alunos;

(...) demonstrar olhar sensível (que não passe apenas pelo verbal) para perceber as diferenças e necessidades de cada criança, respeitando-a como um “outro” – com suas diferenças, individualidade e subjetividade (demandas afetivas e cognitivas);

(...) preocupar-se com a inclusão, no grupo, de crianças com diferentes dificuldades, respeitando-as;

(...) trabalhar a diversidade de valores existentes no(a) grupo/turma (MEC, 2002, p.74-75).

Podemos perceber que, embora o Colégio discorra sobre a importância de trabalhar o respeito às diferenças em sala de aula e a inclusão dos alunos, alguns professores relatam, durante as entrevistas, a dificuldade de abordar essas questões em sala devido a necessidade de cumprir o programa e a quantidade de conteúdos a serem ensinados aos alunos em um curto período de tempo.

É possível perceber que o projeto político-pedagógico da escola apresenta características a serem implementadas, características essas que auxiliam na inclusão dos alunos em sala de aula, estando em comunhão com a legislação brasileira e com a Convenção de Pessoas com Deficiência já aqui analisadas, e se ampliando a uma esfera maior, de modo a abranger todos os alunos.

Algumas características abordadas em ambos os documentos também foram encontradas nas falas dos professores entrevistados como, por exemplo, a necessidade de:

- Desenvolver as potencialidades, a autonomia e as habilidades dos alunos;
- Fortalecer o respeito às diferenças, inclusive pelo convívio dos alunos com necessidades especiais em sala regular;
- Fazer prosperar a igualdade de oportunidade que alunos com algum diagnóstico devem manifestar em relação aos demais;
- Expandir o atendimento individualizado, para melhor assessorar esses alunos e proporcionar um aprendizado de qualidade, de acordo com o atual modelo educacional;
- Fazer prosperar a adaptação do espaço escolar e de material adequado para esses alunos;

- Desenvolver estratégias individuais e coletivas, visando à inclusão e à não-discriminação desses alunos na escola;
- Ampliar a formação profissional especializada, para atendimento aos alunos com necessidades especiais/específicas.

Em que pese a todas as considerações aqui expostas, respeitantes ao tema em discussão, e a despeito da sinalização de características presentes no Colégio em pauta, no caso o Pedro II, e que estão de acordo com os três documentos aqui ventilados, como a existência do Laboratório de Aprendizagem, do NAPNE, das adaptações escolares, dentre outros, a grande maioria dos professores apontam fatores que ainda precisam ser aperfeiçoados, a saber: formação de profissionais especializados e adaptação do espaço escolar.

Muitos docentes, em particular os do Ensino Fundamental II, revelaram que, considerando a atual estrutura escolar, existem, sim, dificuldades na inclusão desse aluno com necessidades especiais em sala regular, porque, não raro, o próprio ambiente local acaba por inviabilizar ali o aprendizado, ou, melhor, o verdadeiro e esperado ensino-aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com princípios relacionados à pluralidade e à filosofia regressiva, a Teoria da Argumentação, suporte desta investigação, integrou importante percurso em prol da inclusão em Educação, configurando-se uma prática dialógica, que procura considerar os diferentes discursos para reflexão de possíveis caminhos, com vistas ao objetivo esperado.

No decorrer da análise dos questionários destinados ao corpo docente do Colégio Pedro II, constatou-se que os professores P1 e P5, por exemplo, que ora se encontram frente a uma turma em sala de aula, lançaram mão do argumento meio-fim (BER) e do argumento de inclusão da parte no todo (QL) para tornar manifesto que, embora regentes de turma, e convivendo diariamente com alunos que trazem em si as mais diversas necessidades especiais e diferenças, esses professores, dizia-se, não foram beneficiados, em sua trajetória acadêmica, com qualquer curso relacionado à inclusão. Mesmo porque, sabe-se que esse ordenamento universitário aparece, ou se referindo ao grupo de professores no qual eles próprios (ou alguns) se incluem, ou como meio de alcançar a inclusão. Assim, esses cursos de formação, não raro, além de abranger os conteúdos referentes às necessidades especiais/específicas, também abordam reflexões acerca das diferenças e de possíveis alternativas para melhor trabalhar tais disfunções de certos alunos em sala de aula, a possibilitar, ao profissional, um desempenho mais produtivo. Além disso, auxiliam o professor na identificação das situações de exclusão, aquelas que mais ocorrem na escola e as formas de alterá-las, facultando ao docente importantes e diferentes esferas para sua prática laboral.

Importa ressaltar que disciplinas relacionadas à inclusão, encontram-se quase sempre em cursos de especialização ou de pós-graduação em Educação. A esse respeito, percebeu-se que no quantitativo total de profissionais que responderam ao questionário, havia professores que, quando na faculdade, apenas cursaram matérias relacionadas à Educação como um todo, apresentando, contudo, curso de pós-graduação em outras áreas científicas.

Outro dado interessante que se averiguou foi o fato de os professores entrevistados, em geral, no Ensino Fundamental I, estarem dedicando-se ao atendimento desses alunos com necessidades especiais/específicas, tendo possibilidade, inclusive, de estudar, de desenvolver e utilizar técnicas que melhor pudessem atender ao aprendizado de tais criaturas. No Ensino Fundamental II, entretanto, todos os professores de Ciências, inclusive os que fazem o atendimento no NAPNE, desempenhavam o cargo de regentes de turma, logo, tinham o

trabalho focado no atendimento de todos os alunos em sala, sem deixar de preocuparem-se, também, com aqueles caracterizados como incluídos.

Verificaram-se, no decurso da análise das entrevistas, outros fatores relevantes, fatores esses que podem estar relacionados aos contestados nas enquetes aqui realizadas e que foram de suma importância para este trabalho.

Um dos elementos enunciados pelos professores em geral diz respeito à necessidade de a escola se adaptar aos alunos, e não o contrário. Verificou-se tal fato por meio do argumento de inclusão da parte no todo (QL), quando os professores P2 e P3 entenderam que esses alunos também são parte da escola, e que ela, a escola, tem de estar preparada para atendê-los. E para corroborar o que testemunharam, e citaram a importância de trabalhar o respeito às diferenças e de haver uma mudança mais profunda na estrutura da escola. Já o argumento de divisão da parte no todo (QL), utilizado pelo P11, reforçou esse importante respeito às diferenças, expressando a escola como um todo, composto por diversos diferenciais.

Quanto às mudanças estruturais no estabelecimento de ensino, foram os professores P1, P2, P4, P10 e P11 que as defenderam, sob as mais diversas modalidades de argumentos, tais como o de autoridade (BER), o de direção (BER), o de inclusão da parte no todo (QL), o de incompatibilidade (QS) e o de exemplo (FER). Essas mudanças aparecem em relação a diversos aspectos na fala desses professores, a exemplificar as dificuldades com a própria formatação em que a aula se desenvolve, com alunos enfileirados, aula expositiva, quantitativo de alunos em turma etc. Aliás, tais profissionais revelaram-se a existência de uma incompatibilidade entre essas características em que a escola sempre se fundou, e a necessidade da educação dos sujeitos, na atualidade. Essa fala também mostra como as ideias da Escola Nova, presentes no processo de renovação do Ensino de Ciências, nos anos 60, ainda está presente na escola, seja pelo reconhecimento da importância do aluno ser um sujeito atuante no processo de ensino-aprendizagem, seja pela importância dada a experimentação na aprendizagem deste aluno, colocando a aula expositiva como negativa se considerado o único método a ser empregado. Evidenciaram, também, uma real possibilidade de agravamento ao que respeita à educação, caso essas características permaneçam. E a ratificar esse desvelamento, o professor P3 reforçou, sobretudo, a importância da adaptação do espaço físico e pedagógico, para que essa inclusão venha de fato a acontecer, por meio do argumento meio-fim (BER).



Não obstante, os professores P4, P5, P6, P7 e P10, por exemplo, fazendo uso do argumento grupo-membro (BER), do de comparação (QL) e do de exemplo (FER) também revelaram importantes características na escola, no tocante ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, como a presença do NAPNE e seu funcionamento, além da adaptação de avaliações e de material didático para tais alunos. O professor P4, só para citar mais um caso análogo, utilizou o argumento ato-pessoa (BER) para falar também do coensino, como estratégia para auxiliar o aluno no processo de inclusão. Como é sabido, essa modalidade de ensino colaborativo, também conhecida como coensino,

consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA, MENDES, ALMEIDA, DEL PRETTE, 2007, p. 01).

Com essa articulação de saberes entre ensino especial e ensino comum, o professor regente da turma trabalha com os saberes disciplinares, os conteúdos, o consignado no currículo e no planejamento da escola, enquanto o professor do ensino especial contribui com propostas de adaptação curricular, de acordo com as possibilidades do estudante, considerando as opções metodológicas, as estratégias e os recursos adequados para o melhor aperfeiçoamento da aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013). Assim,

a partir dessa perspectiva, são organizadas e realizadas estratégias pedagógicas, com a finalidade de garantir a participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas no contexto escolar. Ou seja, o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho, envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, que atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos que demandam uma atenção diferenciada (MARIN E MARETTI, 2014, p.3).

O coensino caracteriza-se, pois, não só pela cooperação entre os docentes – prevista em alternativas de suporte, como as salas de recursos, por exemplo – mas também pela presença física de outro professor em sala de aula, atuando em conjunto com o professor, inclusive no planejamento das aulas e durante as atividades. Tal estratégia ficou normalmente conhecida como coensino ou bidocência (BEYER, 2005; FONTES, 2009). Essa nova feição do ensino pode ser considerada uma forma eficiente de melhorar o processo de inclusão em sala de aula. Contudo, é importante ressaltar que

a participação do docente especializado, no contexto do ensino colaborativo, em sala de aula, é sempre em atenção à criança em processo de inclusão. Porém, a circulação em sala e o apoio a outros alunos podem e devem acontecer, para promover interações produtivas entre todos e em relação aos objetos de conhecimento. Ao interagir com a turma, o professor deve buscar, entre os alunos, parceiros para promover a tutoria em pares; minimiza-se a ideia de exclusividade para determinado

estudante, fato que pode resultar em discriminação (MARIN E MARETTI, 2014, p.6).

Muitos professores reportaram-se à falta de formação profissional para lidar com esses alunos, alegando não terem recebido, durante a graduação, preparo suficiente para trabalhar com esses alunos com necessidades especiais/específicas. Muitos deles, inclusive, declararam que o aprendizado se deu na dimensão prática, pela intuição e pela tentativa de trabalhar com esses alunos. A propósito, o professor P1 referiu-se à importância da troca de ideias e reflexões com a equipe, tendo em vista o aprimoramento dessa prática, por meio da utilização do argumento de direção (BER). O professor P3, por sua vez, usou o argumento meio-fim (BER) como estratégia de aprendizado, além dos expedientes já mencionados anteriormente, respeitantes à importância de se conhecer as necessidades da criança, como meio para saber como atuar visando a seu aprendizado.

Depreendeu-se, ademais, que muitos professores estabeleceram uma divisão entre alunos concebidos como “normais” e os que apresentam alguma necessidade especial. Estes últimos, não raro, são relacionados à dificuldade/impossibilidade de atendimento em sala regular e, muitas vezes, veem-se tratados como não pertencentes à turma, a partir do momento em que o professor sinaliza não poder ‘abandonar’ a turma tida como convencional ou “normal” para atendê-los. Dessa forma, percebeu-se que, via de regra, os professores têm de realizar escolhas, devido às condições de trabalho de que dispõem; e, embora a maioria dos alunos seja beneficiada, aqueles com necessidades especiais/específicas são passíveis de serem prejudicados. Tal constatação deu-se por intermédio do emprego do argumento de divisão do todo em suas partes (QL) e do de ilustração (FER), evidenciando a ideia de que não conseguem atender aos poucos alunos que apresentam alguma dificuldade no montante da turma.

Algumas vezes, porém, verificou-se que tais alunos são colocados no lugar de sujeitos não ativos/atuantes. Legítima essa observação a fala de alguns professores, como o P2, ao se referir ao aprendizado – de forma unilateral – mencionando a troca entre alunos com necessidades específicas e aqueles considerados “normais”, isto é, os que não apresentam necessidades específicas. Na verdade, tal ocorreu quando o docente usou o argumento de comparação (QL), em que “alunos normais” ensinam os “alunos incluídos”, quando juntos em turma. E, ao mesmo tempo, eles apenas mencionaram a importância dos alunos com necessidades especiais, em relação ao aspecto de socialização escolar e ao rompimento do preconceito. Quanto ao fator preconceito mencionado, importa ressaltar que muitos

professores (P4, P5 e P6) manifestaram preocupação a esse respeito, mormente em relação ao que podem sofrer tais alunos. Daí apresentarem essa realidade como um panorama ainda possível e que, por isso mesmo, vem sendo combatido na escola. E ao abordarem esse tema, usaram o argumento de grupo-membro (BER), o de inclusão da parte no todo (QL) e o de exemplo (FER), a denotar que esses alunos eram membros de um grupo, pertencentes à turma, mas que, embora isso, poderiam ser discriminados, havendo, portanto, uma tentativa de buscar estratégias para alterar tal cenário.

Apurou-se, outrossim, que os professores P2 e P10, pelo argumento de inclusão da parte no todo (QL) e o de exemplo (FER), evidenciaram que a metodologia, as técnicas e os materiais utilizados, com o objetivo de estabelecer a inclusão na Escola, beneficiava a todos os alunos, e não só os que apresentavam alguma necessidade. Isso ratifica a premissa de que tais fatores não constituem impeditivo ao professor. Ou seja: ao produzir um material, ou ao desenvolver um planejamento de aula que visasse à inclusão de alunos, ele não está excluindo o resto da turma. Porém, o professor P10 lembrou – por meio do argumento de sacrifício (QL) – a dificuldade para replicar o material produzido para vários alunos, pois há a necessidade de dispor de muitas horas para confecção daquelas ferramentas, e esse professor – não se há de esquecer – também o aguarda um sem-número de atribuições outras a cumprir, atribuições essas relacionadas às diversas turmas pela quais é responsável.

A partir do argumento meio-fim (BER) e o de inclusão da parte no todo (QL), os Professores P10 e P11 aperceberam-se da importância de se realizar uma tarefa, uma atividade com toda a comunidade escolar – Conselho Escolar, Coordenadoria Pedagógica, alunos, funcionários etc. – a fim de tornar viável um trabalho mais eficaz a propósito da questão da inclusão, pois, entendimento deles, só assim se poderia vislumbrar um resultado mais efetivo em sala de aula. Entretanto, percebeu-se que a inclusão para o aprendizado não despertou um consenso entre os docentes, havendo professores que a questionaram em sala, no tocante ao aprendizado, como os professores P6 e P10, usando, para tanto, o argumento de direção (BER) e de comparação (QL). Alegaram que, nas condições em que a aula ocorre, os alunos não aprendem tanto como quando, por exemplo, encontram-se no NAPNE.

Depreendeu-se, ademais, que os professores P1 e P10, ao definirem inclusão, referiram-se a oportunidades diferenciadas, para assegurar aos alunos ausência de diferença, mesmo valor entre duas ou mais chances, igualdade, em suma, empregando o argumento meio-fim (BER). Esse conceito, a bem dizer, aproxima-se muito do conceito de autonomia,

apresentado no capítulo que tratou da inclusão, isto é, aquele que parte do princípio de que a igualdade pode ser alcançada a começar pela concessão de diferentes fatores a diferentes indivíduos, fatores esses disponibilizados segundo as necessidades, com o intuito de gerar igualdade de oportunidades entre os sujeitos.

Constatou-se que também a legislação vigente pontificou como fator, argumentado sob diferentes dimensões, ora analisadas como positiva, pelo professor P11, ora como negativas, pelo docente P1. Contudo, alguns professores, como o P2, que fez uso do argumento causal (BER), observaram que, apesar de haver boa vontade e tentativa de adaptação em relação a esses alunos, ainda há resistência de alguns professores, e também da escola, em trabalhar com esses discentes.

O professor P11, por exemplo, por meio do argumento meio-fim (BER), compreendeu que essa legislação não passa de uma possibilidade de conduzir esses alunos à escola. Por certo que ela foi apreciada de forma positiva também, pois, sem ela, não haveria o ingresso desses alunos na instituição. Outros professores, porém, como P1, P3 e P11, fundamentado no argumento causal (BER) e no de reciprocidade (QL), inferiram que o ingresso de tais alunos desencadeia mudanças na escola, nos professores e nos demais escolares, a repercutir em todo ambiente escolar.

Todavia, o professor P1, lançando mão do argumento de incompatibilidade (QL), distinguiu os aspectos negativos referentes à legislação, embora, após um balanceamento geral, acabou considerando positiva tal norma. Segundo ele, muitas vezes, a norma rotula os alunos e afasta deles os professores. Apercebeu-se, devido a um sem número de termos para designar os diferentes distúrbios de aprendizagem e as deficiências passíveis de interferir nesse processo, apercebeu-se, dizia-se, que os professores passam a se sentirem incapazes de lecionar para tais alunos, que, aliás, sempre se presentificaram em sala de aula. Alegou, ademais, que, não raro, também as famílias passam a entender esses alunos como incapazes. Com isso, ele desvelou que, com o argumento de grupo-membro (BER) e com o de modelo (FER), cada vez mais os atendimentos aos alunos com necessidade especiais/específicas vêm acontecendo fora da sala de aula, afastando-se dos ideais de inclusão apresentados neste trabalho. E ao utilizar tais argumentos, ele acabou por evidenciar que a escola vem contratando membros externos, a fim de sustentar esse modelo. E revelou, enfim, que a presença desses alunos sempre aconteceu nas escolas, embora se perceba, na atualidade, uma tentativa de terceirizar essa modalidade de educação, ou seja, os partícipes dessa modalidade

– o aluno, após a realização do diagnóstico, e após ele ter seu aprendizado delegado a outros profissionais, que não o professor regente, e acontecendo em um espaço fora de sala de aula.

Com isso, certificou-se que, ao analisar a legislação, o projeto político-pedagógico e a fala do professor, as palavras do docente ainda deixaram transparecer algumas falhas concernentes à escola, embora o propósito político-pedagógico e a legislação estejam em comunhão em relação aos seus princípios e objetivos. Porém, depreendeu-se, no referido documento escolar, que provavelmente a falta de ênfase na “Definição de princípios filosóficos e metodológicos” de formação dos alunos, no segundo segmento, pode gerar um reflexo na visão dos professores desse fragmento de ensino, professores esses que muitas vezes se mostram mais preocupados com o conteúdo, relegando, a segundo plano, valores respeitantes às diferenças. Concomitantemente, porém, faz-se importante lembrar que tal documento foi escrito a partir de consulta aos professores; e, olhando sob outra perspectiva, ele pode resumir o reflexo das práticas diárias desses profissionais da educação.

Foi dessa forma, pois, que se analisaram os argumentos dos professores acerca de como o processo de inclusão vem ocorrendo nas escolas, assim como as barreiras e as características favoráveis existentes para que essa inclusão configure-se de fato no panorama escolar. E mais: pelo fato de o Colégio Pedro II já manifestar preocupação e apresentar uma configuração que favorece a inclusão, acredita-se que esta investigação possa despertar novas reflexões que possibilitem o aperfeiçoamento desse processo. Acredita-se, também, que ela possa servir de exemplo para sólidas e importantes ações a serem adaptadas a outras realidades brasileiras. Enfim, o que se pretende com isso não é outra coisa, senão poder contribuir com novas ponderações acerca da inclusão/exclusão de alunos com necessidades especiais/específicas nos mais diferentes estabelecimentos de ensino do país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: \_\_\_\_\_; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 7-18.

AINSCOW, Mel. O que significa inclusão? Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 24 jul. 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. Cad. Pesqui. [online]. 2006, vol.36, n.129, pp.637-651. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>.

AZEVEDO, Maicon. Seria o movimento de renovação do ensino de ciências no Brasil um caso de Transferência Educacional? XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

BEYER, Hugo Otto. Pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. Revista Educação Especial. Universidade de Santa Maria/ Cascavel. n. 25, 2005, p. 9 - 24. Disponível em: . Acesso realizado em maio de 2014.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão**: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3a. Edição. Edição: UNESCO/CSIE. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2011.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. DECRETO Nº 6.949 n. 6949, de 25 de ago. de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo. Brasília, ago. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL . Lei 13146/2015 de 06 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os pingos nos "is". 11. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. 174 p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**: Evolução e Desafios. Revista Portuguesa de Educação, vol.16, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal: 2003, p. 221-236.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. Rev. Bras. Educ.[online]. 2001, n.17, pp.86-99. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000200007>.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação Inclusiva e organização da escola**: projeto pedagógico na perspectiva da Teoria Crítica. Tese (Doutorado). Niterói, RJ: Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2010.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. Revista do Centro de Educação/Cadernos, UFSM, n. 29, Edição 2007, s.p.

FERREIRA, Marcia Serra. **A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II**: entre as iniciativas inovadoras e a estabilidade curricular. In: Anais da 28ª Reunião da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2005b (p. 01-16).

FERREIRA, Marcia Serra **Currículo e docência no Colégio Pedro II**: analisando as influências institucionais na definição dos rumos da disciplina escolar Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. Anais...Recife: UFPE, 2006. P.1-14.

FERREIRA, Marcia Serra; GOMES, Maria Margarida. Sentidos de conhecimento em disciplinas escolares e acadêmicas: diálogos do ensino de Biologia com o campo do Currículo. Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia, Campinas, n. 4, p. 7-11, nov. 2011.

FONTES, Rejane de Souza. Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. **Educação inclusiva & educação especial**: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p.343-356, 2007.

GOMES, Maria Margarida; SELLES, Sandra Escovedo ; LOPES, Alice Casimiro. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. Educ. Pesqui. [online]. 2013, vol.39, n.2, pp.477-492. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200013>.

GOODSON, Ivor F. School subjects and curriculum change: case studies in curriculum history. Londres; Canberra: Croom Helm, 1983.

GOODSON, Ivor F. A construção social do currículo. Lisboa: EDUCA, 1997.

IARED, Valéria Ghislotti. Concepções de educação ambiental e perspectivas pedagógicas de professoras do ensino fundamental e as potencialidades do Pólo Ecológico de São Carlos (SP). 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e realidade**: o caso do ensino das ciências. São Paulo Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 1, 2000 (p. 85-93). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Org.). **Teoria da Argumentação e Educação. 1eded.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, v. 01.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; RIVELLI, Helena. . **Nova Retórica e ensino de Ciências**: uma interseção nas analogias. Educação e Cultura Contemporânea, v. 8, p. 1/4-19, 2011.

LOPES, A. C. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, V. M. (Org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender: X Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2000<sup>a</sup>. P.147-162.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 215 p.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., 2014, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ENSINO COLABORATIVO: ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR... Rio de Janeiro: [s.n.], 2014. 9 p. Disponível em: <[http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin\\_e\\_maretti.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2018.

MEYER, Michel; MANUEL, Maria Carrilho; BENÔIT, Timmermans. História da Retórica. Tradução: Maria Manuel Berjano. 1. ed. Lisboa: Temas e Debates, 2002. 327 p.



MINAYO, Maria. C. S. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Colégio Pedro II: projeto político-pedagógico / Colégio Pedro II. – Brasília: Inep/MEC, 2002. 400 p.

OLIVEIRA, R. J. **Aprendizagem escolar e formação ética**: uma abordagem retórica. Educação e Filosofia, v. 30, n. Especial, p. 289-312, 2016.

OLIVEIRA, R. J. **Argumentação e Educação**: as contribuições de Chaïm Perelman. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. Manual de Investigação em Ciências Sociais. Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 1995. 284 p.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 168 p. v. 2.

## ANEXOS

### Anexo I: Questionário

#### Questionário de pesquisa

Nome: \_\_\_\_\_

Contato: \_\_\_\_\_

1) Formação:

*Marque todos os campos correspondentes aos cursos já realizados*

( ) Graduação em \_\_\_\_\_

( ) Especialização em \_\_\_\_\_

( ) Mestrado, curso de \_\_\_\_\_

( ) Doutorado, curso de \_\_\_\_\_

2) Você já realizou algum curso na área de inclusão em educação?

( ) Sim                      ( ) Não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

3) Em quantas turmas você leciona atualmente no colégio? \_\_\_\_\_

4) Quantos alunos com necessidades específicas há em cada turma?

Turma	Número de alunos com necessidades específicas


## **Anexo II: Entrevista**

### **Entrevista**

- Qual a sua concepção de inclusão em educação?
- Você acha que um aluno com necessidades especiais aprende mais em sala regular ou em classe especial? Por que?
- Quais estratégias você utiliza para incluir esses alunos em sala regular?
- Quais as barreiras que há para essa inclusão acontecer? O que ainda precisa mudar na escola para que esses alunos sejam realmente incluídos?
- E o que já existe de favorável para que ela ocorra?
- A presença desses alunos em sala modificou algo na sua prática docente?