

O papel do PIBID diante de uma formação docente voltada para a educação inclusiva: pontos e contrapontos

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Introdução

Discorrer sobre a formação docente não é tarefa fácil, sobretudo quando temos um olhar voltado para a complexidade de se atuar em um ambiente que deve ou deveria ser inclusivo, abarcando todas as diferenças que ali, porventura, passem.

Freire (2013) afirma que a docência se inicia com o diálogo e a interação com o outro, sendo esse outro, diferente ou não, essencial para que a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem aconteçam.

Em consonância com o referido autor, Coutinho (2013, p. 12) aponta que,

[...] em Pedagogia do Oprimido, e em publicações posteriores, Paulo explora as possibilidades da aprendizagem através de um processo que depende da criação de um diálogo verdadeiro entre aluno e professor, no qual as duas partes assumem ambos os papéis – educador e educando. [...] para ele, o processo educativo deve estar baseado num diálogo entre sujeitos, o fundamento de uma Educação libertadora (COUTINHO, 2013, p. 12).

Ainda de acordo com Freire (2013, p. 54):

A razão de ser da Educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de Educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a Educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica, nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio a “Educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

A Educação como prática da liberdade, de Paulo Freire, está fundamentada na crença, nos saberes dos educandos e comunidades; mais que isso, está ancorada na confiança no outro. Isto significa que, conforme Freire (2013), a Educação para todos constitui a garantia de que estes terão o direito de voz na sociedade. Em sua proposta, o ato de

conhecimento tem como finalidade fundamental a cultura do aluno; não para cristalizá-la, mas como ponto de partida para que ele progrida na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito ativo da história.

É necessário contemplar cada educando, que ingressa pelos portões da escola, com um olhar específico, diferenciado e acolhedor, para que este se sinta motivado a voltar todos os dias em busca de sua arma de libertação: o saber.

Dessa forma, é preciso preparar os futuros docentes para os desafios que enfrentarão quando se assumirem professores e quando tiverem o dever de propagar e compartilhar saberes.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pode ser um instrumento importante na formação docente voltada para a educação inclusiva, já que aproxima os alunos de licenciatura da realidade escolar, objetivando vivências para o enriquecimento em sua formação profissional e maior preparação para cumprir os desígnios de ser professor.

Buscamos neste texto, portanto, analisar o papel do PIBID diante de uma formação docente voltada para a educação inclusiva, refletindo sobre os pontos e contrapontos. Para tanto, apresentamos a seguir alguns desses pontos e contrapontos levantados durante a nossa atuação nas escolas.

Alguns pontos

O PIBID pode ser considerado como uma alternativa para garantir uma formação inicial sólida e qualificada, estabelecendo o aproveitamento de experiências, esclarecendo os objetivos, metas e valores relativos ao trabalho do professor, bem como reestruturando e valorizando sua importância e seu papel para a sociedade. Segundo Paris (2014, p. 85), “a valorização do magistério é essencial para que os professores possam realizar suas tarefas com dignidade” e as “atividades pedagógicas precisam ser realizadas por profissionais bem formados”.

Os Referenciais para Formação de Professores (2002, p. 124) afirmam que “as escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas de educação infantil e ensino fundamental, tomando-as como referência para estudo, observação e intervenção”. E com esse objetivo, o referido programa insere licenciandos em escolas públicas visando sua interação na realidade escolar para que sejam consolidadas teorias e práticas. Promove ainda formação continuada aos professores supervisores e professores coordenadores, os quais norteiam o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, sendo ainda responsáveis pela interação das Instituições de Ensino Superior e Escolas da Rede Pública de Ensino.

Compreende-se, portanto, que o “PIBID insere-se em uma matriz educacional articulando formação que associa três vertentes: formação de qualidade; integração entre

pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento” (BRASIL, 2011, p. 3).

A implantação do PIBID através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) representa, por conseguinte, a ressignificação do papel do professor, estabelecendo relações necessárias ao percurso formativo inicial e continuado por meio da reflexão e da investigação. Os licenciandos são desafiados a elencarem a realidade escolar, traçando estratégias para melhoria na qualidade educacional, avaliando suas próprias ações diante das possíveis problematizações. Além disso, o PIBID contribui para a integração da Universidade com a Educação Básica, desencadeando troca de informações importantes no que se refere aos conhecimentos práticos e teóricos; logo, contribui para uma formação docente voltada à educação inclusiva, já que os futuros docentes experimentam na prática a imensidão de diferenças presente na escola.

Durante nossa permanência nas escolas, percebemos que atuar com a inclusão escolar requer estudos e análise de práticas coerentes frente à demanda educacional, assim como necessita de intervenções eficazes para a efetiva inclusão de todos os alunos e superação de limites. Assim sendo, sob a direção dos docentes supervisores e coordenadores, os licenciandos foram instigados a pesquisar, planejar e aplicar atividades didático-pedagógicas que suplementaram e/ou complementaram o desenvolvimento do alunado com alguma necessidade específica. Essa vivência foi fundamental para o aprimoramento dos

conhecimentos adquiridos por parte do licenciando ao longo de sua formação.

Assim, podemos dizer que o PIBID propicia uma ponte entre a universidade e a realidade. Na prática, os licenciandos irão fazer a concretude desses saberes (acadêmicos), já que atualmente o papel da escola na contemporaneidade e, conseqüentemente, a formação do professor têm sido objeto constante de reflexão e questionamento, além de trazer à tona a reflexão sobre os saberes que compõem o conhecimento profissional docente (MALACRIDA; BARROS, 2011).

Para Glat e Pletsch (2011, p. 13),

[...] a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve ser direcionada para duas vertentes interligadas: o “saber” e o “saber fazer”. Quanto ao tipo de “saber”, sugerem que a formação deva prover oportunidades de construir conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano, que permitam aos professores conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade do alunado. Em relação ao “saber fazer”, consideram necessário fornecer aos professores a vivência de práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos com necessidades educacionais especiais diferenciadas.

Nessa visão percebemos a grande importância do PIBID no processo de formação dos licenciandos e no crescimento

da formação continuada do professor supervisor, ambos sendo acompanhados por um coordenador de área. Além de valorizar “[...] a escola como espaço de aprendizagem da profissão, considerando-se a importância da prática para a elaboração de conhecimentos específicos da docência, em que se relacionam e se incorporam saberes de diferentes naturezas” (Ibidem, p. 36).

É importante enfatizar que, pensando em uma formação docente integral, o PIBID na educação inclusiva é um recurso valioso para o saber fazer tão necessário citado anteriormente por Glat e Pletsch (2011).

O relato a seguir confirma tal afirmação:

As experiências vividas ali colaboraram para minha formação acadêmica bem como para meu aprimoramento como ser humano. Pois academicamente pude interagir com as terminologias e conceitos sobre a inclusão escolar. Como ser humano, houve crescimento ao compreender, na prática, a difícil tarefa de encarar as realidades sociais e tentar superar as mesmas para que o ensino pudesse ser, em alguma medida, efetivo na vida dos alunos. É inevitável que fortes laços emocionais sejam criados nesse ambiente (BOLSISTA 1).

E mais:

Esta oportunidade que nos foi dada é de extrema importância para nossa formação

acadêmica, pois ela nos permite estar em contato direto com a escola, com os alunos e todos que ali trabalham. Nos permite vivenciar o espaço escolar estando em contato com ele, nos deixa um caminho para pensarmos se ao longo da caminhada de quatro anos é isto que almejamos ser um educador e lidar com vários tipos de crianças, famílias, escolas, e, principalmente, com a inclusão que se faz presente em todos os aspectos de uma vida, mas no momento está mais presente e viva nas escolas. Essa oportunidade nos leva a pensar e a traçar caminhos para que quando profissionais educadores possamos rever e não agir da maneira que muitas vezes repreendemos. Este projeto tem, deve e merece continuar, pois ele é simplesmente fantástico para quem tem a oportunidade de participar do mesmo (BOLSISTA 4).

A possibilidade de ainda na universidade, estar em contato com a realidade do ambiente escolar e suas particularidades, contribui para um crescimento acadêmico extremamente significativo. Interagir com o universo da inclusão, nos sendo permitido conhecer, aprender como trabalhar e principalmente ser útil a estas crianças e adolescentes, que possuem todo o direito de frequentar o ensino regular, constitui verdadeiro alicerce para nossa formação e também nosso futuro docente, permitindo-nos mais segurança quando estivermos exercendo nossa profissão (BOLSISTA 10).

Diante do percurso construído, podemos apontar como pontos importantes das ações implementadas pelos

estudantes através do PIBID: empatia crescente entre bolsistas e alunos; desenvolvimento de um ciclo investigativo e reflexivo com relação às necessidades dos alunos que as bolsistas acompanharam; um novo olhar dos discentes da instituição escolar para os amigos com deficiência; melhor interação de todas as crianças, visto que todos compreenderam sobre a diversidade escolar; mudança de postura de alguns docentes que atuavam nas instituições escolares, na busca de inserir todos os alunos no processo de aprendizagem. Podemos, portanto, dizer que o PIBID fez e faz a diferença não só para as bolsistas, como para as escolas e para todos os envolvidos.

Por fim, com relação à educação inclusiva, é importante a incorporação à prática educacional de valores e concepções diferenciadas sobre o processo de ensino e aprendizagem de toda e qualquer criança. Tais valores e concepções necessitam ser inseridos na escola, provocando, assim, uma transformação ideológica do que hoje pensamos ser Educação. Nessa perspectiva, o professor deve estar preparado para trabalhar com a diversidade e “esquecer” padrões cruelmente enrijecidos pela sociedade, e o PIBID, na perspectiva de valorizar e aprimorar a formação docente de nossos futuros professores, pode corroborar para que a inserção na realidade escolar de novas metodologias e novos olhares se efetive, proporcionando o diálogo e a troca de saberes entre Universidade, Comunidade e Escola.

Alguns contrapontos

Ao falarmos em contrapontos é interessante recorrermos a uma perspectiva histórica e social a fim de compreendermos os motivos pelos quais alguns conflitos surgem no ambiente escolar.

A inclusão de pessoas com deficiência apresentou, desde seu surgimento, traços excludentes. Afinal, já na antiguidade as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade; esta utilizava do extermínio e do sacrifício desses indivíduos que eram considerados anormais, débeis, aleijadas, mal constituídas ou deformadas e, por isso, improdutivos para a época.

Na idade média, a deficiência era vista como um castigo de Deus e, por diversas vezes, submetidos a rituais de exorcismos, abandono e até mesmo eliminação. Já ao adentrarmos no século XX, século da visão científica, a deficiência passa a ser discutida como um problema também pedagógico, além de médico, proporcionando algumas conquistas para essas pessoas.

Observamos que, ao longo dos séculos, nossa relação com a deficiência não foi muito boa e, talvez, o modo como nós concebemos e tratamos a deficiência nessa jornada justifique o surgimento de contrapontos que, muitas vezes, pairam até hoje.

Assim, a sociedade hodierna inclusiva, na realidade, é uma sociedade excludente, promovendo a desagregação social

(aumento do individualismo). O diferente nos aparece como algo desviado, como minoria, e que contrasta com a harmonia da grande maioria e com os valores absolutos vigentes.

Para Laplane (2006, p. 691),

A existência do desvio conforma e confirma os valores da maioria, mais do que os ameaça. Já na modernidade tardia, o outro desviado está em toda parte.

[...] o outro não é apenas diferente, mas desviado em potencial. As culturas não somente aparecem como plurais, mas também se apagam, se superpõem e se entrecruzam. A insegurança ontológica cria a necessidade de estabelecer uma base segura, de reafirmar os valores próprios como absolutos morais, de declarar outros grupos como carentes de valores, de ser rígido nos julgamentos, de punir e excluir.

E ainda:

Essas ideias nos fazem pensar nas políticas de educação, principalmente nas políticas de inclusão, desenhadas para integrar alunos que apresentam diferenças ou deficiências. De certa forma, esses alunos também ameaçam e podem ser demonizados por romper a ordem, atentar contra a tão buscada homogeneidade e impedir, assim, uma maior competitividade do sistema. A tensão entre a inclusão, agora no âmbito educativo, e o

desempenho em relação ao currículo e às avaliações oficiais, é exemplo desse modo particular de ver o outro (Ibidem, p. 692).

Portanto, na escola, o enfoque ainda é no desempenho escolar e, por conseguinte, no fracasso escolar. As condições sociais, culturais, econômicas e individuais contribuem para que o fracasso nas atividades escolares de um determinado aluno seja justificado. Isso acaba categorizando os sujeitos (bons, maus, diferentes, deficientes, entre outros) e encaixando-os em um destino escolar e social condizente com suas origens. O fracasso escolar, nesse discurso, é exclusivamente problema do indivíduo.

Infelizmente, ainda percebemos esse discurso nos tempos atuais, conforme relato a seguir que considera o desenvolvimento cognitivo individual e, portanto, com uma deficiência não ser possível desenvolver muito:

Aqui na Escola, por exemplo, nós temos um caso de uma aluna que chegou e, assim, eu não posso falar para você que ela desenvolveu bastante a parte cognitiva. Mas a parte social dela mudou, virou do avesso. Ela ficou uma aluna totalmente socializada, com a autoestima bastante elevada. Gosta de se produzir, de se arrumar e ficou assim totalmente ajustada ao meio; então esta transformação, assim, a gente percebe no dia a dia com relação às crianças, com os adolescentes; muito bacana mesmo! (DIRETORA ESCOLA 1).

Desconsiderar o desenvolvimento cognitivo de uma criança é desconsiderar o papel da escola enquanto uma instituição formadora de sujeitos integralmente. É desconsiderar a responsabilidade da escola na educação de pessoas com deficiência.

É indispensável que a escola fique mais atenta aos interesses, às características, às peculiaridades, às dificuldades e às aversões apresentadas pelas nossas crianças no cotidiano e no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Talvez seja esse o primeiro contraponto encontrado por nós ao pesquisarmos sobre o PIBID/UEMG na cidade de Barbacena: a compreensão de que o ato de aprender e, conseqüentemente, o ato de fracassar, está unicamente no sujeito. E com este pensamento surgem outras tensões: além do indivíduo, quem mais é responsável por sua educação?

Há aqueles que digam ser do Estado, afinal temos leis que amparam a educação de pessoas com deficiência e que estas leis, por si só, garantem que essa escolarização aconteça.

É importante enfatizarmos que entendemos que o direito à educação escolar é um espaço que não perdeu e nem perderá sua atualidade. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e da

humanidade, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para (re)inserção no mundo profissional. Porém, estar nos meios legais não assegura que, na realidade, esteja acontecendo e que a responsabilidade pela inclusão escolar é somente do governo. Tal declaração pode ser vista, de acordo com as falas a seguir:

[...] não negamos nenhuma matrícula, embora temos bastantes problemas com a permanência de algumas crianças devido à pouca ajuda que temos (DIRETORA ESCOLA 2).

Os órgãos governamentais precisam repensar na proposta inclusiva e dar condições reais das escolas trabalharem com estas diferenças. Precisa treinar professores e funcionários, adaptar as salas para receber os alunos pelo menos com as coisas mais necessárias (rampas, corrimão, sinalizadores para cegos, professores de apoio, verbas para material pedagógico, etc.) (DIRETORA ESCOLA 1).

Como vimos, não basta que nossa constituição assegure a inclusão se, na prática, ela, de fato, não aconteça. O Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 11 de setembro de 2001, institucionalizou diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Entre essas diretrizes, podemos destacar:

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação

infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001, s/p).

Como dissemos, estar na constituição não é garantir que a inclusão se estabeleça. Identificamos em alguns discursos analisados, porém, o mesmo discurso governamental, como se a inclusão, por estar na lei, acontecesse naturalmente. Ou seja, a responsabilidade é só do Estado:

[Nossa escola é inclusiva] sim, porque tendo vaga, aceita-se matrícula de todos que procuram a escola.

[A inclusão é] na medida em que nós nos esforçamos cada dia mais para estarmos inseridos nesse mundo dessa inclusão que o Estado está propondo (DIRETORA ESCOLA 2).

[A inclusão] Está em tudo e em toda parte, com direito garantido constitucionalmente

de agir, interagir; ser agente construtor de um mundo melhor pra todos.

[A inclusão] é uma política nacional de Educação Especial Inclusiva que assegure o acesso, a permanência e o sucesso na escola, do aluno portador de necessidade educacional especial (DIRETORA ESCOLA 1).

Assim sendo, não podemos nos apoiar, apenas, nos pressupostos governamentais construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, pois, como vimos, a política não provoca uma reformulação das práticas educacionais, muito menos provoca uma mudança comportamental de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Há aqueles que assumem que essa responsabilidade é do professor que lida com crianças com deficiência. Ao educador cabe “correr atrás” sozinho e somente se tiver alunos com essas características.

Olha, eu estava na secretaria para pegar as informações dos alunos com deficiência e aí uma secretária me perguntou se eu ia trabalhar com esses meninos. Quando eu respondi que ia acompanhar o atendimento, ela me disse o seguinte: ah menina, não mexe com isso não! A responsabilidade é do professor e de mais ninguém. Aqui na escola, por exemplo, a gente nem sabe por onde se passa esse trabalho. “Pra” mim, a

inclusão acontece só dentro da sala de aula (BOLSISTA 3).

Eu escutei nos corredores da escola que eu atuo os próprios professores dizendo que é do professor a responsabilidade de educar as crianças com deficiência, que é do professor a responsabilidade de incluir. Só que essa responsabilidade é somente do professor que tiver esses alunos em suas salas, os outros não precisam se preocupar com isso (BOLSISTA 7).

Gente! Eu escutei cada absurdo na escola! Escutei até que a inclusão é algo individual de cada professor. Ou seja, se o professor tiver um aluno diferente ele corre atrás, se ele não tiver não precisa preocupar. O professor é o responsável pela inclusão e que não precisa do apoio do governo, da escola ou da família para incluir (BOLSISTA 9).

E por fim, há aqueles que afirmam ser da escola e, somente dela, a função de educar as pessoas com deficiência, isentando o Estado e até mesmo a família.

Ah, na escola que eu frequento alguns professores dizem que eles não têm nada a ver com a inclusão. Que a escola, na figura principalmente do gestor, é que deve ser a responsável pela inclusão das crianças com deficiência. Eles dizem até mesmo que o governo não atua e não tem nem noção do que acontece na realidade escolar e por isso não tem responsabilidade sobre a inclusão na prática (BOLSISTA 2).

Na escola onde acompanho, a concepção de inclusão é de que a responsabilidade é só da escola. Alguns aqui dizem, inclusive, que o governo e a família não precisam interferir, pois, a escola resolve, ou deveria resolver os problemas da inclusão (BOLSISTA 5).

Por não compreendermos ainda de quem é a responsabilidade de educar as pessoas com deficiência (governo? Escola? Professor? Família?) acabamos por pecar nessa educação. A exemplo disso, temos o programa pesquisado neste texto que, ao adentrar nas escolas, acabou por trazer à tona também os contrapontos apresentados.

Como já foi dito anteriormente, o objetivo do programa é incentivar a atuação docente, propiciando ao licenciando vivenciar a realidade escolar. Tal experiência proporciona uma formação docente mais atualizada e contextualizada. Portanto, o foco do PIBID é o aluno de licenciatura. Obviamente as ações nas escolas trazem benefícios tanto para a instituição quanto para os funcionários e alunos envolvidos.

Dessa forma, o que observamos foi uma contradição das ações em relação aos objetivos e diretrizes do referido programa. Talvez essa contradição seja também responsabilidade dos bolsistas, supervisores e coordenadora de área, que no ímpeto de atuar em prol da inclusão acabaram por focar nos problemas (e buscar solucioná-los) das escolas abrangidas.

As bolsistas se indagaram, principalmente, de quem era a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência, já que nos deparamos com alguns professores que delegavam funções às bolsistas, tais como: que fizessem adaptações de provas, aplicação de provas, atividades adaptadas e que até aplicassem tais atividades. Ficou perceptível que, na prática, quem estava atuando como professores dos alunos com deficiência eram as bolsistas.

[...] nossas atividades foram confundidas com reforço escolar, professores pediam para aplicarmos provas, ficar em sala na ausência de algum professor, ajudar na matemática e até ficar com alunos indisciplinados (BOLSISTA 9).

No final de 2013, a diretora, a orientadora e alguns professores fizeram um pedido: que em 2014 atendêssemos o maior número possível de alunos com NEE (necessidades educacionais especiais), principalmente aqueles do ensino fundamental II, que são os que mais carecem de atenção (BOLSISTA 3).

Também observamos que a escola passou a nos delegar funções que não eram nossas (outro contraponto). Comparecer às reuniões e conversar com os pais é um exemplo. Impressão de provas adaptadas, confecção de materiais e aquisição de recursos junto às secretarias de educação estadual e municipal são outros exemplos.

Bem com relação a exigências por parte dos profissionais da instituição escolar, o que nos foi pedido pela orientadora educacional, no

momento em que elaborávamos o horário de trabalho com os alunos, foi: trabalhar com o aluno uma vez por semana, com exceção o aluno do 6º ano, que ainda não domina a leitura e escrita, e, por isso, desenvolvíamos um trabalho duas vezes por semana. Também nos pediu para não realizar atividades na semana de provas (SUPERVISORA ESCOLA 2).

Às vezes uma professora nos solicitava para refazermos uma atividade que não conseguia fazer em sala de aula, como no caso da aluna que trabalhamos a alfabetização. Acompanhamos, registramos as observações do trabalho que realizamos primeiramente sobre a escrita do seu nome.

[...]às vezes, a diretora, para acompanhar um aluno, além dos atendidos, como no ano de 2012, solicitou que preparássemos alguma atividade para aplicarmos no recreio dos 4º e 5º anos do turno da manhã, como jogos e brincadeiras (SUPERVISORA ESCOLA 1).

As vezes a escola nos faz pedidos, como aplicar avaliações aos alunos que atendemos, ficar com outros alunos, esses indisciplinados e ou que estão com alguma dificuldade. Isso significa que, às vezes, a escola pensa que o PIBID está ali como um reforço. Antes atendíamos a pedidos como esses, mas, com o tempo, fomos esclarecendo tais situações e negando a pedidos que tirassem o foco do nosso trabalho, considerando que os professores têm que manter também suas responsabilidades com esses alunos e fazer sua parte em sala de aula (BOLSISTA 2).

Além disso, também nos deparamos com o descaso governamental ao buscarmos recursos (professores de apoio, intérpretes, materiais que viabilizem uma melhor aprendizagem, entre outros).

Já o governo, em âmbito nacional, vejo como responsabilidade oferecer profissionais para atuarem nas escolas. Acredito que inclusão não se resume na garantia da matrícula do aluno com NEE na rede regular de ensino e sim em um atendimento às suas necessidades. Como seria positivo se pudéssemos contar com fonoaudiólogo, psicólogos, terapeuta ocupacional, médicos, dentre outros profissionais no ambiente escolar, atuando de maneira colaborativa com o professor regente, possibilitando uma conversa frequentemente, mas infelizmente, aqui na cidade, não temos nada disso (SUPERVISORA ESCOLA 2).

O papel do governo era garantir a permanência de crianças com deficiência no ensino regular, coisa que não acontece. Portanto, gostaria de mencionar que deveria investir nesta área, capacitando professores, melhorar as estruturas das escolas, acessibilidade. Oferecendo cursos de capacitação (SUPERVISORA ESCOLA 1).

[...] nosso governo municipal não foca nesta área, aliás na educação toda. Imagina, se ele não dá apoio para educação de forma geral, imagine focar em uma das suas ramificações! Há a necessidade de aperfeiçoamentos nesta área fornecendo cursos

que aprimorem o conhecimento das partes envolvidas (BOLSISTA 6).

Ah o governo! Esse é o cara! Coloca tudo lindo e maravilhoso no papel, manda esse e aquele, mas se esquece de que tem que haver toda uma adequação nas estruturas físicas, uma formação continuada de todos os envolvidos e resolver com agilidade os problemas, pois, a demora nos atendimentos custa um ano de estudo ou mais, na vida dos alunos atingidos. O desrespeito é evidente na área da inclusão à saúde da criança. O problema que ela apresenta tem que ser tratado em primeiro lugar “pra” daí definir as ações; a demora é vergonhosa, se você precisa encaminhar o aluno à uma consulta ou exame, sente-se, pois de pé cansa! É esse tipo de coisa que não poderia acontecer, é por isso que não flui como deveria e que os resultados demoram ser vistos (BOLSISTA 9).

De acordo com Glat (2009, p. 16),

[...] a política de Educação Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, valores e experiências, materializados no processo de ensino e aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

Diante dessa afirmação, percebemos, destarte, que a inclusão escolar de pessoas com deficiência muitas vezes não acontece por não compreendermos que a

responsabilidade é de todos (escola, professor, Estado, família) e não somente de um. Colocar a culpa e/ou a responsabilidade em um único elo dessa corrente determina o fracasso, não de aprendizagem, mas de todo um sistema que não conhece e que não busca conhecer as diferenças dos outros, e assim compreender a função de cada um na escolarização desses sujeitos.

Para acabarmos com os contrapontos apresentados e abarcarmos de vez as responsabilidades dessa inclusão é necessário que, acima de tudo, busquemos a compreensão de que a realidade é objetiva, mas que as condições subjetivas como aceitação, superação, afetividade e respeito são determinantes.

Convém salientar que o intuito era inserir as bolsistas nas escolas para que elas tivessem a vivência na educação de pessoas com deficiência nas instituições regulares, bem como levar ações que proporcionassem a inclusão destes sujeitos, plantando, assim, a semente da inclusão. A intenção era de que ao findar do programa, a escola, autônoma, continuasse com as ações implementadas e não dependesse do PIBID para que a inclusão acontecesse.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), 2011.
- COUTINHO, M. H. **Docência e Cultura Local**. Disponível em: http://graduacao.cederj.edu.br/ava/pluginfile.php/89613/mod_resource/content/2/Texto%20de%20Introducao%20-%20Forum1.pdf. Acesso em: 5 ago. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed. 2013.
- GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sete Letras, 2009.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006.
- MALACRIDA, V. A.; BARROS, H. F. de. A Ação Docente no Século XXI: novos desafios. *In*: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 8, n. Especial, jul-dez, 2011.
- PARIS, F. Do que depende o sucesso do PNE? **Linha Direta**: Conectar é preciso, Belo Horizonte, ed. 197, p. 84-86, ago. 2014.
- REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Brasília: A secretaria, 2ª ed. 2002.