
**Desafios ao processo de inclusão escolar no colégio militar de Curitiba: com a palavra os
estudantes**

Challenges to the school inclusion process at Military School in Curitiba: students speaking

Cheila Dionisio de Mello
Sueli de Fátima Fernandes
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Curitiba, PR, Brasil

Resumo

Conhecer e analisar as percepções iniciais dos estudantes do Colégio Militar de Curitiba (CMC) em relação ao processo de inclusão é o objetivo deste trabalho. A metodologia utilizada para a produção de dados tem caráter qualitativo, pautada em estudo de campo desenvolvido com estudantes público-alvo da educação especial que recebem atendimento educacional especializado no CMC, utilizando-se da estratégia de grupos de trabalho temáticos (GTT). Como ferramenta metodológica interpretativa para o tratamento dos dados produzidos no ato dialógico utilizamos a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que se baseia nos fundamentos teóricos da perspectiva bakhtiniana. Constatamos a predominância do discurso e práticas meritocráticas na percepção dos estudantes como desafio para a efetivação de uma educação inclusiva para os estudantes público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Colégio Militar de Curitiba; Inclusão Escolar; Atendimento Educacional Especializado.

Abstract

To know and analyze the initial perceptions of the students of the Military College of Curitiba (CMC) in relation to the inclusion process is the objective of this work. The methodology used for the production of data is qualitative, based on a field study developed with students target audience of Special Education who receive Specialized Educational Assistance in the CMC, using the strategy of thematic working groups (GTT) with students of this institution. As an interpretive methodological tool for the treatment of the data produced in the dialogical act, we will use Dialogical Discourse Analysis (ADD), which is based on the theoretical foundations of the Bakhtinian perspective. We note the predominance of discourse and meritocratic practices in the perception of students as the challenge in order to have an effective inclusive school for the target audience of students with special needs.

Keywords: Military school in Curitiba; Inclusive Education; Specialized Educational Assistance.

*Desafios ao processo de inclusão escolar no colégio militar de Curitiba:
com a palavra os estudantes*

Introdução

A educação inclusiva pauta-se em dois fundamentos principais: o primeiro, de que a educação é um direito fundamental que não pode ser negado a nenhuma pessoa e, o segundo, de que a educação deve valorizar as diferenças entre os indivíduos (CARVALHO, 2014). A educação inclusiva está voltada para a cidadania global, livre de preconceitos, com equidade de tratamento, que reconhece e valoriza as diferenças, as singularidades de cada indivíduo. Rodrigues (2006) vem realçar essa ideia, de que uma educação pela perspectiva inclusiva, objetiva promover uma escola que garanta a aprendizagem de todos e todas e, principalmente, que encare esses estudantes como sendo todos diferentes e merecedores de uma pedagogia que atenda às suas especificidades e assim torne-se efetivado seu direito à plena participação na escola regular. Ou seja, cabe a escola, aos professores e ao Estado “conhecer as diferenças sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação” (RODRIGUES, 2006, p. 305).

Nesse movimento de inclusão escolar, todos os sistemas de ensino, sejam eles públicos (municipal, estadual ou federal) ou privados foram levados a ajustar suas políticas e práticas com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), documentos vigentes que nortearam as diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) de estudantes público-alvo da educação especial. Nesse contexto, o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), administrado pelo Exército Brasileiro, também é responsável por garantir este direito aos estudantes que a ele recorrerem, em particular, no que concerne aos apoios e serviços especializados ofertados, bem como aos aspectos legais, políticos e pedagógicos do processo de implantação da política de educação inclusiva.

Cabe destacar, diante desse cenário, um elemento considerado desafiador frente à implantação de políticas inclusivas que problematizamos neste artigo: como constituir a educação inclusiva para os estudantes público-alvo da educação especial em um sistema de ensino historicamente marcado pelo seu caráter meritocrático? A meritocracia materializada em práticas envolvendo o desempenho individual incentivado por premiações e hierarquizações, certamente operam como fatores atitudinais impeditivos para que o sistema produza e socialize equitativamente o conhecimento em uma perspectiva de igualdade, sem

diferenciar os sujeitos pelo seu nível intelectual, e conseqüentemente discriminar os estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência.

Na busca por dialogar com a produção da área, identificamos no manuscrito de Silveira e Silva (2014) uma base para iniciarmos nossas reflexões sobre os princípios da educação no sistema de ensino militar. A autora faz referência crítica quanto aos processos de classificação e hierarquização dos estudantes como forma de recompensa pelo seu desempenho intelectual e exemplar comportamento escolar. Essa contradição de um sistema de recompensas fundamentadas no desempenho intelectual e na valorização da nota global escolar, previstas no regimento interno do SCMB (SILVEIRA; SILVA, 2014) nos leva a problematizar as contradições vivenciadas diariamente na implementação de um processo de educação inclusiva em que a valorização da diversidade de ritmos, estilos e produtos de aprendizagem são imprescindíveis ao respeito às diferenças individuais.

Tendo em vista tal contexto, seriam várias as possibilidades de desenvolvimento de pesquisas na área da educação inclusiva, envolvendo a visão de professores, pedagogos, coordenadores e/ou gestão escolar sobre os desafios desse processo. A pesquisa realizada sob a forma de dissertação de mestrado do qual decorre este estudo ocupou-se de dois grandes eixos temáticos: o primeiro, as mudanças operadas nas diretrizes político-pedagógicas no SCMB/Colégio Militar de Curitiba e, o segundo, objeto de reflexões neste trabalho, as concepções dos estudantes em relação ao campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O Colégio Militar de Curitiba (CMC) é tomado como campo de referência para a produção de dados empíricos, considerando o processo de educação inclusiva que vem sendo debatido no SCMB, desde 2013, e implementado em território nacional a partir de 2018.

O recorte que submetemos à leitura considerou destacar os olhares, relatos, observações e discursos dos estudantes que recebiam atendimento educacional especializado, em relação a este processo inicial de implantação das políticas de educação inclusiva no CMC. A abordagem se justifica pela importância de realizar uma análise reflexiva com base no discurso dos estudantes, a fim de buscar entender como estava sendo percebido e compreendido esse processo pelos ditos “sujeitos da inclusão”. De acordo com Skliar (2003, p. 42) “o outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas, as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o

*Desafios ao processo de inclusão escolar no colégio militar de Curitiba:
com a palavra os estudantes*

descontrole”. Desta forma, é um princípio axiomático destacar que é chegada a hora de fazer a escuta da voz desses “outros” da educação especial.

Tomamos o dialogismo, tal como debatido na obra do círculo de Bakhtin, como categoria teórica que perpassará as reflexões neste trabalho. O conceito está relacionado fundamentalmente ao diálogo, que não se resume à conhecida comunicação face a face, já que pressupõe relação entre sujeitos, ou seja, a interação discursiva, que vai além dos enunciados expressos verbalmente. Por meio dessa relação dialógica e através do discurso do outro, é que o “eu” se constitui como sujeito que está em um constante processo de construção de si, caracterizando a noção de inacabamento do sujeito (BRAIT, 2016). Dessa forma, a abordagem metodológica qualitativa deste estudo está mediada pela perspectiva sócio-histórica, que toma como referência os trabalhos de Bakhtin a respeito da constituição da subjetividade como processo de apropriação das relações sociais e que considera o entendimento de fenômenos amplos e complexos, tanto no âmbito social (interpsicológico) quanto em sua natureza subjetiva (intrapsicológico) (FREITAS; JOBIM; SOUZA; KRAMER, 2003).

É pertinente dizer, nesse sentido, que promover a discussão entre os estudantes do Colégio Militar de Curitiba sobre suas percepções em relação à inclusão, não se baseia apenas em buscar conhecer opiniões. O que se pretendeu foi produzir espaços em que fosse possível promover a tomada de consciência, bem como, o posicionamento dos estudantes em relação à implantação de políticas nas quais estão diretamente envolvidos e são atores ativos. Assim, sujeito participante da pesquisa e pesquisador tem voz ativa, reveladora e capaz de construir o discurso de sua realidade, dialogizando com as muitas vozes sociais do contexto social, cultural e histórico que fazem emergir o seu discurso individual, como nos diz Bakhtin (2011), às quais cada sujeito se reflete e refrata em sua singularidade.

Com base nos apontamentos realizados por Freitas, Jobim e Souza e Kramer (2003, p.27), sobre características que aproximam e efetivam a abordagem dialógica com a prática da pesquisa, compreendemos que “a fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social”. O pesquisador em Ciências Humanas, dessa forma, compreende a importância da produção do discurso no cenário da investigação já que não toma como objeto de análise

apenas o recorte da fala, o enunciado individual como a fonte da verdade do dizer, mas considera o espaço da enunciação como cena dialógica a ser tomada como reflexão:

[...] o foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas a cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas. Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente (JOBIM; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115).

Em razão desses pressupostos iniciais em que o pesquisador se coloca também como sujeito de pesquisa e promove interações dialógicas para que os textos e seus sentidos possam tomar vida, passamos a apresentar os elementos que produziram a cena dialógica da pesquisa, por meio da estratégia metodológica que denominamos como Grupo de Trabalho Temático (GTT). Acreditamos que no desenvolvimento das atividades com o GTT possibilitamos um espaço para a enunciação dos estudantes, que fizesse emergir a expressão de suas percepções e sentimentos, em relação à inclusão no Colégio Militar de Curitiba.

Procedimentos metodológicos: grupo de trabalho temático (GTT) e a produção da cena dialógica da pesquisa

A pesquisa de campo é uma etapa importante da investigação, pois permite interação dialógica com os estudantes exigindo do pesquisador a imersão nas relações sociais com os sujeitos, por meio do diálogo e da observação de suas ações e posicionamentos valorativos, de modo a reunir enunciados que possam contribuir para elucidar possíveis respostas ao problema aqui abordado.

O Grupo de Trabalho Temático (GTT), terminologia proposta para caracterizar a abordagem metodológica desenvolvida nesta investigação, pode ser caracterizado como uma ferramenta de produção de dados adequada à perspectiva teórica assumida, que considera a linguagem como fonte de dados da pesquisa em Ciências Humanas. Nesse sentido, é uma estratégia que possibilita a interação entre pesquisadores e participantes, constituindo a “cena dialógica” em que os sentidos dos discursos verbais, gestuais e expressivos serão produzidos nas vozes dos estudantes, pela mediação das pesquisadoras. Não se efetiva uma proposta verdadeira de inclusão apenas se utilizando da voz e das “invenções” dos sujeitos da normalidade. Pautados apenas nessas perspectivas, incorremos no erro de, “mais uma vez, um falar, julgar, sentir, perceber pelos outros, sem que esses

*Desafios ao processo de inclusão escolar no colégio militar de Curitiba:
com a palavra os estudantes*

outros tenham, além do local da sua escolarização, uma/s narrativa/s própria/s” (SKLIAR, 2001, p 20). Neste sentido, convém ressaltar o lema fortemente clamado pelas pessoas com deficiência: “nada sobre nós, sem nós”, incorporado pela Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), que comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política.

No Colégio Militar de Curitiba, buscamos ampliar o grupo de participantes, contemplando não apenas aqueles com matrícula no ensino regular e AEE, como também estudantes que se apresentaram voluntariamente, com posterior reunião e autorização dos pais e responsáveis (TCLE), conforme preveem as normas éticas da pesquisa com seres humanos. Foram cinco estudantes do Ensino Fundamental (um do 6º ano, dois do 7º ano, um do 8º ano e um do 9º ano) e cinco do Ensino Médio (um do 1º ano e quatro do 2º ano) destes, cinco meninos e cinco meninas. Quanto à faixa etária, encontravam-se entre 11 e 16 anos de idade, todos regularmente matriculados no CMC, no turno matutino. Além do critério principal de matrícula regular e no AEE da escola, a composição do GTT foi organizada de forma a envolver a heterogeneidade dos estudantes, em relação à idade, sexo, ano e “diagnóstico” clínico-pedagógico para receber atendimento educacional especializado.

Dentre os estudantes que recebem o AEE, selecionamos casos pela sua representatividade dentre as áreas que compõem o público-alvo da educação especial no CMC. Assim, o grupo foi formado por seis (6) estudantes do ensino regular, deste total, três (3) com Transtorno Funcional Específico – TFE, com diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Transtorno do Processamento Auditivo Central - TPACⁱ e quatro (4) estudantes com Altas Habilidades (AH) e Síndrome de Asperger, considerados público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008), todos voluntários.

Quadro 1 - dados dos sujeitos participantes da pesquisa

QTD	ESTUDANTE	IDADE	ANO	DIAGNÓSTICO	MATRÍCULA
1	Annabeth	16	2º ano EM		Ensino Regular
2	Summer	15	2º ano EM		Ensino Regular
3	Turquesa	15	2º ano EM		Ensino Regular
4	Frontier	12	7º ano EF	AH	Ensino Regular/ AEE
5	Alícia	14	9º ano EF	AH	Ensino Regular/ AEE
6	Howking	15	1º ano EM	AH e Asperger	Ensino Regular/ AEE
7	Junior	13	7º ano EF	AH	Ensino Regular/ AEE
8	Mrs Potato Head	13	8º ano EM	TDAH	Ensino Regular/ AEE - TFE
9	Joelton	16	2º ano EF	TPAC	Ensino Regular/ AEE TFE

10	Sr Feijão	11	6° ano EF	TPAC	Ensino Regular/ AEE - TFE
----	-----------	----	-----------	------	---------------------------

Fonte: Arquivos de pesquisa (2021)

Os nomes dos estudantes apresentados no quadro 1 são fictícios e a escolha por eles deve-se a uma proposta de atividade desenvolvida no primeiro encontro com os estudantes, no qual cada um criou um “*nickname*”, apelido para lhe representar no grupo.

Foram realizados cinco encontros de GTT na Sala de Recursos Multifuncionais do CMC, no turno vespertino, com duração de aproximadamente uma hora (60 minutos), durante dois meses. Para cada um dos encontros do GTT foi elaborado roteiro de trabalho com o detalhamento das questões norteadoras do debate, construídas com base em um dos objetivos delimitados na pesquisa, a saber: conhecer e analisar as percepções iniciais dos estudantes em relação ao processo de inclusão no CMC, a partir de seus relatos. Os encontros aconteceram semanalmente, com a presença de dez (10) estudantes e a cada encontro, foi discutida uma temática norteadora, introduzida através de uma estratégia diferenciada e contextualizada como filmes, música, texto, dinâmica, vídeo, para provocar discussão e posicionamento.

Ao iniciar cada encontro, os participantes eram acolhidos na sala, organizada sempre em forma de círculo, para que todos pudessem manter contato visual. Antes de iniciar a imersão nas discussões, eram apresentados os objetivos e a proposta de debate daquele dia. Com autorização dos estudantes, as discussões foram gravadas em áudio e, ainda, foi realizada a memória de fatos e questões pertinentes em cada um dos dias, sob a forma de registro em diário de campo.

As temáticas, de acordo com a ordem cronológica dos encontros, compreenderam: GTT1: Identidade e Alteridade, GTT2: Preconceito e *Bullying*, GTT3: Diferença e Deficiência, GTT4: Aprendizagem e direitos e GTT5: Inclusão. No GTT2: preconceito e bullying buscamos ouvir o que os estudantes do CMC têm a dizer em relação ao preconceito, a discriminação, a exclusão e o *bullying*, provocando inúmeros questionamentos ao grupo, a partir do debate das situações de um filme (“Como estrelas na Terra”) e das experiências vividas por eles no colégio. No GTT3, intitulado, “Deficiência e diferença - discutindo a (im)posição da normalidade” o eixo problematizador esteve pautado em duas questões centrais, das quais: o que significa ser diferente? e, o que é educação especial? O GTT4: Aprendizagem e direitos - “cada pessoa tem uma forma de aprender diferente” possibilitou ao grupo refletir sobre os

*Desafios ao processo de inclusão escolar no colégio militar de Curitiba:
com a palavra os estudantes*

desafios presentes na aprendizagem escolar e sobre quais são os direitos dos estudantes com deficiência.

Os fragmentos selecionados para reflexão neste artigo têm como foco destacar enunciados sobre os temas problematizados no primeiro e último encontro (Gtt 1 e GTT 5), sempre ao encontro do objetivo deste trabalho: Conhecer e analisar as percepções iniciais dos estudantes do Colégio Militar de Curitiba (CMC) em relação ao processo de inclusão. A análise se pautou em fundamentos teóricos da concepção de linguagem dos autores do Círculo de Bakhtin, a partir das categorias de dialogia e seus desdobramentos (interação dialógica, cena dialógica, discurso, voz social, ideologia, etc).

Concepções do sujeito da educação inclusiva: com a palavra, os estudantes

Muitos são os textos e publicações que trazem discussões referentes à educação inclusiva, pelo viés dos professores, gestores, governantes, e dos grandes nomes da academia científica, ou seja, por diversos agentes estudiosos da temática. Em contrapartida, pouco se sabe, ou se tem registro, do que os próprios estudantes têm a dizer sobre a inclusão na escola. Levadas por esse desejo de ouvir o que os estudantes têm a dizer, é que partimos a campo para a produção dos dados por meio dos grupos de trabalho. Em razão de nossa intenção, neste artigo, apresentaremos fragmentos de análises relativas ao GTT1: Identidade e Alteridade e direitos e GTT5: Inclusão, que passamos a discutir.

GT1: identidade e alteridade – quem é esse sujeito falante?

O primeiro encontro do GTT teve como objetivo construir a identidade do estudante enquanto sujeito membro do CMC. A primeira atividade proposta foi realizada através da dinâmica de construção do autorretrato. A partir da seleção de imagens de revistas, os estudantes foram orientados a trabalhar com recorte e colagem na construção de uma face que os representasse. Foi ressaltado que independentemente das habilidades artísticas, a intenção era estimular novas formas de apresentação de si mesmo. O objetivo da montagem do autorretrato era responder a seguinte questão – Quem sou eu? Além da construção do autorretrato, solicitamos que criassem um nome fictício, apelido (nickname) que os representasse no decorrer dos encontros e que tivesse algum significado na sua história de vida. O quadro 2 apresenta os autorretratos e os nicknames dos participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Autorretrato dos sujeitos da pesquisa

				
ALICIA	FRONTIER	HAWKING	JOELTON	MS POTATO HEAD
				A estudante não criou o seu autorretrato
SR FEIJÃO	SUMMER	JUNIOR	TURQUESA	ANNABETH

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2021) Obs: A estudante Annabeth, não estava presente neste primeiro encontro do GTT1

Cada sujeito, através da representação construída, buscou trazer traços de sua personalidade constituídos com base na sua vivência, a partir do seu lugar de fala e de sua interação com outros sujeitos, assim, “cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnado pelo lugar de onde fala” (BAKHTIN, 2017, p. 178).

No desenvolvimento da atividade, foram manifestadas pelos participantes muitas dificuldades. Inicialmente cada um passou um tempo apenas folheando as revistas no intuito de encontrar características físicas que os identificassem. Convém ressaltar, que foram disponibilizadas para esta atividade inúmeras e variadas revistas e jornais com predominância de imagens (pessoas), o que não justificaria uma dificuldade quanto ao material disponibilizado. Percebidas as dificuldades em encontrar traços muito específicos, que marcassem o que consideravam trazer significado de si para o autorretrato, optaram por selecionar características mais gerais, ou situações que melhor representassem o que gostam de fazer, ou o modo como se veem.

No decorrer da atividade, foi possível observar olhares curiosos sobre os traços de personagens “famosos” das revistas que admiravam e, de certa forma, pareciam buscar referência de si naquelas imagens, entretanto, rapidamente desistiam de selecionar tal imagem, com a frase: “não é bem isso”. Alguns trabalharam na produção de forma mais descontraída, não se importando muito com o resultado e enfatizando apenas alguns traços: “Meus olhos são bem assim e com este óculos ficou igual” (MRS POTATO HEAD – 13 anos). Alícia

*Desafios ao processo de inclusão escolar no colégio militar de Curitiba:
com a palavra os estudantes*

(14 anos), ao concluir o seu autorretrato afirmou: “É difícil pegar um pouquinho de cada pessoa e formar uma coisa coerente no final sobre nós”.

A opção pelo nome fictício esteve revestida de diferentes justificativas, considero importante ressaltar aqui três distintas explicações:

Meu nome é Howking, escolhi este nome porque, hoje 14 de março, Stephen Hawking morreu e ele era/é uma grande inspiração para mim, uma vez que serei física [...] Na minha imagem, tentei me retratar, a única coisa mais chamativa é minha afeição séria, mas é porque é assim que eu sou (HOWKING – 15 anos).

Eu sou a Summer e meu nome já diz muito sobre mim. Como um dia leve e ensolarado, um dia de verão. Meus olhos são expressivos, meu olhar transcende o que as pessoas veem nelas mesmas. Tenho uma fita vermelha na minha boca, pois quero ser a voz daqueles que não tem (SUMMER – 15 anos).

Ficou desproporcional a minha cara na folha por isso Mrs Potato Head (MRS POTATO HEAD – 13 anos).

Toda fala é repleta de entonações e dimensões ideológicas, historicamente construídas nas relações dialógicas possibilitadas entre os sujeitos. Freitas, Jobim e Souza e Kramer (2003, p. 58) expõem que “toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido”. Ao referenciar a escolha do nome e a construção do autorretrato, os participantes empregam significado e intencionalidade na sua escrita, através dela revelam sua personalidade, seu modo de ser e perceber o mundo a sua volta.

A segunda atividade proposta no GTT1 consistia em uma roda de conversa, na qual os participantes sentaram-se em círculo e no centro foram espalhados papéis com adjetivos diversos a fim de que cada um selecionasse aqueles com que mais se identificassem, e registrassem abaixo do seu autorretrato. No ato de pensar e expressar a forma como se percebem, foram evidenciados relatos otimistas, sendo que, adjetivos como “honesto”, “inteligente”, “feliz”, “determinado”, “independente”, “maduro” e “corajoso” apareceram em suas falas. Os participantes demonstraram-se à vontade para se manifestar no grupo, com exceção do Sr Feijão (11 anos), o qual espontaneamente entrou na sala e desenvolveu o registro das atividades, mas em momento algum se manifestou oralmente. Quando questionado em relação às temáticas discutidas no encontro, simplesmente balançava a

cabeça em negação, sem expressão oral, mas extremamente atento ao grupo, com olhar observador e curioso.

O participante Sr Feijão é um estudante, identificado nessa pesquisa como público com TFE, diagnosticado com Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), e não apenas pelo fato de manter-se em silêncio durante a realização das propostas, mas também pela produção do seu autorretrato, chamou atenção o seu comportamento. Pode-se observar que sua face é construída trazendo características marcadas por olhos muito grandes em relação a uma boca muito pequena, marcando uma imagem desconfigurada proporcionalmente.

Tal representação de si levou-nos a refletir sobre a intencionalidade do ato. Esta “compreensão implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas” (FREITAS; JOBIM; SOUZA; KRAMER, 2003, p. 58-59). Sua atitude e postura constantemente introvertida demonstraram um sujeito limitado em ações e palavras, embora seu olhar quase que sozinho falasse por ele. Um olhar expressivo e observador que por vezes parecia sorrir, e outras, demonstrava insegurança frente o julgamento dos demais colegas.

Em um terceiro momento, o grupo foi convidado a fazer um relato sobre as impressões de como os outros os viam. Hawking (15 anos), em relação à forma como percebemos o olhar do outro, traz a seguinte preocupação em sua fala: “*é que na verdade, essa nossa visão, talvez esteja hiper errada*”. Joelton (16 anos) complementa ao afirmar que: “*tanto pode estar errada, tipo...as pessoas veem uma coisa de você, que realmente é você, só que você não vê isso. Tipo uma outra parte sabe!?!...*”

A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Inspirando-se em Bakhtin (2011), é possível enfatizar que tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia. Então, ao pensar no contexto de interações sociais vividas cotidianamente, constatamos a necessidade absoluta que temos do outro, para a constituição do próprio ser.

O discurso dos estudantes é marcado pelas condições de sua produção. Na apropriação do discurso, os enunciados dos outros são reelaborados ao ponto de se tornarem enunciados individuais, de modo que, ao apropriar-se dos diferentes discursos, apropria-se também de conceitos e valores, que incorpora, recusa ou modifica. “Dessa forma, a visão de cada estudante sobre si parece ser uma luta entre ser ou não ser diferente ao enunciar sobre

*Desafios ao processo de inclusão escolar no colégio militar de Curitiba:
com a palavra os estudantes*

poder ou não realizar seus desejos, quando as palavras dos outros vão encontrando expressividade na sua própria fala” (KASSAR, 2000, 49). Ao assumir os pressupostos dos trabalhos de Bakhtin (2011), que apresentam os gêneros do discurso como correntes de transmissão da história da sociedade à história da língua, é possível visualizar como a fala individual de cada estudante do CMC é marcada pelo contexto social ao qual estão imersos.

GTT5: Inclusão – percepções, reflexões e posicionamentos

Passamos ao quinto e último encontro que teve como objetivo conversar sobre o conceito de inclusão e como ele tem sido percebido no CMC. Foram problematizadas as seguintes questões no GTT: O que os estudantes pensam sobre a inclusão? Inclusão é bom ou ruim? O que é necessário para que uma escola seja inclusiva? Quem é público da inclusão? Por que pensar uma escola Inclusiva?

A última proposta apresentada ao grupo pautou-se em uma atividade através da qual buscamos compreender o que os estudantes têm a ressaltar em relação ao tema trabalhado no decorrer de encontros anteriores ou ainda questões que possam trazer pela primeira vez. Através de um quadro de palavras, com diferentes fontes e tamanhos distribuídas de forma lúdica no papel (figura 1), solicitamos que os estudantes indicassem a seleção de palavras que pudessem fazer correspondência com três temáticas propostas: Colégio Militar de Curitiba, Educação Especial e Estudante). Para cada grupo de palavras foi destinada uma cor que a destacaria no quadro, por exemplo, foram circuladas de azul as palavras que caracterizavam o Colégio Militar de Curitiba, de amarelo as palavras que representavam o que o estudante entende por educação especial e de vermelho as palavras que os representavam. A tarefa foi realizada de forma individual, pautada nas discussões construídas no GTT. As análises realizadas contabilizam a porcentagem total com base no número de 8 participantes.

Figura 1 – Quadro geral de palavras

DEPENDENTE	DPAC	DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	AEE
DIREITO	MEDALHA	BULLYING	DISCIPLINA
CONHECIMENTO	INCLUSÃO	TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS	
ACESSIBILIDADE	FORMATURA	CONCURSADO	UNIFORME
EDUCAÇÃO ESPECIAL	EXCLUSÃO	01	DEFICIENTE INTELECTUAL
SEÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	HIERARQUIA	PRECONCEITO	FO-
HONRA	ADEQUAÇÕES	EXEMPLO	DEFICIÊNCIA
INTELIgÊNCIA	DISCRIMINAÇÃO	FLEXIBILIDADE	NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
FORÇA	ACOLHIMENTO	SURDO	GRADUAÇÃO
AMPARADO	SOLIDARIEDADE	CEGO	DEVER
SALA DE RECURSO	DEFICIENTE FÍSICO	DIFERENÇA	FO+
			APRESENTAÇÃO INDIVIDUAL

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2021).

- * FO-: Fato observado negativamente, um registro/anotação do aluno por algo negativo que realizou.
- FO+: Fato observado positivamente, um registro/elógio do aluno por algo positivo que realizou.
- Amparado: Estudante filho/dependente de militar, matriculado amparado pelo Regimento R-69

A partir da conclusão da atividade o processo de análise possibilitou a sistematização de três quadros com a incidência de palavras em que destacamos as menções, em ordem decrescente, por cada um dos estudantes, cuja síntese passamos a expor. A primeira seleção traz as palavras indicadas que caracterizam o Colégio Militar: FO-, FO+ e formatura (8); dever, disciplina, graduação, honra, seção psicopedagógica e uniforme (7); amparado, concursado, conhecimento, hierarquia e medalha (6); apresentação individual, atleta, exemplo e sala de recursos (5); acessibilidade e AEE (4); adequações, diferença, exclusão, força, inteligência e preconceito (3).

Dentre as palavras circuladas, os oito estudantes, ou seja, 100% deles circularam as palavras FO+ (positivo), FO- (negativo), e formatura. Foram sete, o que representa 87,5% dos estudantes, que circularam as palavras: *dever, disciplina, graduação, honra, Seção Psicopedagógica e uniforme*. E 75%, ou seja, seis dos estudantes circularam as palavras: *amparado, concursado, conhecimento, hierarquia e medalha*, como sendo as palavras que caracterizam o CMC. Outras palavras ainda foram destacadas por um número menor de participantes.

Levando em consideração as informações apresentadas na tabela e no gráfico é possível evidenciar que as palavras selecionadas para caracterizar o CMC, que tiveram maior destaque pela perspectiva dos estudantes estão imersas pelo viés meritocrático, uma vez que enfatizam a organização de um sistema de ensino marcado pelo mérito, pela hierarquia, pela disciplina, pela graduação, situação está que coloca os sujeitos de condições biopsicossociais menos favorecida em desvantagem perante os demais.

*Desafios ao processo de inclusão escolar no colégio militar de Curitiba:
com a palavra os estudantes*

Na sequência foi solicitado aos estudantes que circulassem de amarelo as palavras que representam tudo o que eles entendem por educação especial e a ordem e menções foi a seguinte: Educação Especial, NEE (8); AEE, Cego, Dislexia, Inclusão, Surdo, TDAH e TPAC (7); Acessibilidade, Acolhimento, Deficiência Intelectual, Deficiente Físico, Flexibilidade, TFE(6); Adequações, *Bullying*, Dificuldade de Aprendizagem, Direito, Empatia (5); Solidariedade, Superdotação (4); Deficiência, Força, Sala de recursos (3). Observando as indicações, evidencia-se que 100% dos estudantes do GTT selecionaram para representar a educação especial, as palavras: *educação especial* e *NEE*. Já 87,5% dos estudantes ressaltaram as palavras: *AEE, cego, dislexia, inclusão, Surdo, TDAH e TPAC*. As palavras *acessibilidade, acolhimento, deficiência intelectual, deficiente físico, flexibilidade e TFE*, foram selecionadas por 75% dos estudantes.

É possível observar que os estudantes tendem a aproximar o sentido da educação especial às situações de deficiência. Chama a atenção o fato da palavra *diferença*, ser destacada por apenas dois estudantes, apesar de ser amplamente discutida nos encontros anteriores do GTT, quando tratamos sobre o tema educação especial. Outro aspecto, que se observou, refere-se ao fato de que grande maioria das palavras que são destacadas pelo maior número de estudantes, estão estreitamente relacionadas ao público-alvo da educação especial, com exceção das palavras *inclusão, acolhimento e flexibilidade*, todas as demais estão direcionadas a ideia de educação especial pelo viés clínico patológico, não fazendo referência a inclusão de todos os sujeitos da diferença.

Outras ocorrências remetem a pensar a relação que os estudantes realizam da educação especial pela perspectiva da educação inclusiva, dentre as selecionadas destacamos: *empatia, acessibilidade, inclusão, flexibilidade, direito, força, acolhimento, conhecimento*, entretanto, tais palavras foram destacadas por uma minoria de estudantes. As palavras *conhecimento, exemplo, inteligência e medalha*, apareceram citadas por apenas 12,5% dos estudantes, inferindo-se a concepção da educação especial reduzida a laudos médicos, marcada pela descrença no potencial e nas capacidades dos sujeitos, enfatizando então uma visão clínica patologizante atribuída a esta modalidade de educação historicamente.

Por fim, solicitamos aos estudantes que circulassem de vermelho as palavras que os representam enquanto estudantes do CMC e obtivemos a seguinte ordem: *Concursado* (6)

Inteligência (5); Empatia (4); Disciplina, Medalha, Sala de recursos, Solidariedade e Superdotação (3). É curioso como o número de palavras selecionadas pelos estudantes foi reduzido significativamente quando a solicitação era para que destacassem aquelas que os definissem, assim como a repetição das palavras por estudante, marcando as diferenças entre eles. Não houve nenhuma palavra que caracterizou coincidência entre 100% dos estudantes.

Surpreendeu-nos a revelação de que dos oito participantes da atividade seis são concursados e que eles fizeram questão de relacionar à palavra a sua condição privilegiada; já os dois estudantes amparados que participaram do encontro do GTT não circularam a palavra que supostamente os representaria. A identificação dos seis estudantes concursados, 75% dos participantes, faz referência ao quadro de altas habilidades (que engloba quatro dos seis estudantes concursados), em relação ao concurso de admissão no CMC, o qual apresenta um índice elevado de dificuldade, promovendo a seleção de estudantes que apresentem um alto nível intelectual.

A terceira palavra mais referenciada foi *inteligência*, por 62,5% estudantes. E nesse aspecto, é importante fazer uma analogia ao quadro 5, das palavras que representam a educação especial, e assim observou-se que a mesma palavra *inteligência* que caracteriza os estudantes, não é citada de forma enfática quando falamos de educação especial, o que remete a compreensão de que para os estudantes, a educação especial não comporta o adjetivo “inteligência”. Assim, é possível afirmar, que o retrato do estudante não corresponde ao retrato da educação especial, uma vez que as palavras que caracterizam um determinado grupo (estudantes) não fazem relação com as palavras que em maior proporção representam o outro (educação especial).

A palavra *empatia* foi citada por quatro estudantes, ou seja, 50% do total. Na sequência as palavras: *disciplina, medalha, sala de recursos, solidariedade superdotação*, foram citadas por 37,5%, o que corresponde a três estudantes. Evidencia-se novamente o perfil com traços permeados pelo caráter meritocrático dos estudantes, justificado pelo fato da maioria deles darem destaque as palavras: *disciplina, concursado, superdotação e medalha*, para lhes representarem.

Convém, dentro desta perspectiva, ressaltar que o perfil discente traçado pelos estudantes é correspondente ao que caracteriza o estudante do CMC, entretanto nem o perfil discente e nem as características que retratam o CMC correspondem ou se aproximam do perfil

*Desafios ao processo de inclusão escolar no colégio militar de Curitiba:
com a palavra os estudantes*

identificado para os estudantes público-alvo da educação especial, marcando um discurso evidente de exclusão pela diferença imposta a esses estudantes.

Foi muito interessante perceber que ao final de cinco encontros com diferentes enfoques sobre a questão da inclusão no CMC, o olhar destes estudantes começou a voltar-se para questões talvez antes não percebidas por eles. Possibilitou pensar no outro, no diferente, naquele que até esse momento não teve a oportunidade de estar aqui vivenciando desafios e experiências do CMC.

A análise desse percurso permite observar características marcantes que definem as três categorias que nos propomos a problematizar nesta pesquisa: o CMC, a educação inclusiva e o estudante. Bakhtin (2011) refere-se aos signos, relacionando inexoravelmente sujeito e sociedade, eu e outro, afirmando que toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. E, para tanto, nenhuma palavra é inteiramente nova, ele chega até mim carregada pela percepção do outro e da mesma forma eu faço ao expor o meu modo de pensar o mundo. É fator predominante na análise dialógica do discurso dos estudantes, pensar a origem dos relatos expostos por eles, quais são as raízes que fundamentam o relato externado por cada sujeito.

A atividade 5 de representação/concepção por meio das palavras indicada por cada um dos estudantes aponta para a força e predominância do discurso meritocrático no sistema de educação militar no qual os estudantes estão imersos. A cena dialógica que precede o discurso individual dos estudantes reflete os valores (vozes sociais) que se entrecruzam no discurso dos estudantes, marcado por posicionamentos da família, de profissionais e colegas do colégio e do meio social que olha a instituição como exemplo bem-sucedido da seleção dos melhores estudantes. Observamos na fonte da percepção dos estudantes, as representações sociais hegemônicas sobre o SCMB. Ou seja, o discurso reproduzido pelos estudantes busca ser ativo na compreensão da importância do respeito às diferenças na escola, princípio da educação inclusiva, mas acaba refratado pela lógica dos valores que permeiam as relações meritocráticas institucionais. Dito de outra forma, “são discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, JOBIM; SOUZA E KRAMER, 2003, p. 33).

O caráter meritocrático disseminado através de discursos e ações do SCMB é evidenciado no relato dos estudantes do Colégio Militar quando a eles possibilitou-se expor essas contradições. Segundo Mantoan, a meritocracia “pautada em atender esse aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador” (MANTOAN, 2006, p.186) leva a escola a produzir situações de exclusão que acabam, injustamente, prejudicando a trajetória educacional de muitos estudantes. Kassar (2000) nos conduz a refletir sobre como a valorização do mérito individual contribui, para a difusão da ideia de responsabilidade direta das pessoas sobre o “sucesso” ou o “fracasso” na sua formação escolar e social. Assim, a visão da própria deficiência como um problema individual, que impede o sujeito de se adaptar/adequar à sociedade/escola vem prevalecendo em nossa sociedade, reproduzindo formas de exclusão e opressão dos estudantes com deficiência.

Esta visão está baseada na crença do movimento “natural” da sociedade, em que como na natureza, devem triunfar os mais capazes, com o desenvolvimento de suas potencialidades “naturais”, sejam elas biológicas ou socialmente herdadas, assim também deve ser o desenvolvimento do sujeito na sociedade.

Conclusão

Por meio da estratégia metodológica dos Grupos Temáticos de Trabalho este artigo teve como objetivo conhecer e analisar as percepções iniciais dos estudantes do Colégio Militar de Curitiba (CMC) em relação ao processo de inclusão. Buscamos tecer o diálogo entre os enunciados dos estudantes com as vozes sociais que constituem seus sentidos e contextos, de modo a evidenciar como os estudantes constroem e reconstróem suas percepções, seu entendimento sobre a educação inclusiva no cotidiano do CMC, e como se posicionam, frente às tensões de fazer parte desse processo.

A análise dos relatos dos alunos buscou estabelecer possíveis relações entre a dimensão subjetiva e individual e a dimensão social de estar imerso em um processo que pretende trazer mudanças paradigmáticas nas atitudes e ações institucionais do Colégio Militar. Entre tantas reflexões pertinentes a serem pensadas ao longo da construção dos dados da presente pesquisa, o que mais nos provoca é a constatação de que a educação inclusiva ainda se trata de um “problema” (a ser resolvido), um obstáculo para o CMC, bem como para todo o SCMB, devido ao caráter meritocrático que impera sobre tal instituição.

Os GTTs permitiram conhecer o olhar dos estudantes sobre o processo de abertura à diferença que eles têm vivenciado no Colégio e como são atravessados pelos sentidos que

*Desafios ao processo de inclusão escolar no colégio militar de Curitiba:
com a palavra os estudantes*

circulam no espaço institucional sobre as relações entre o “especial” e o “regular”. Assim, de forma contraditória, entendemos que a política de atendimento educacional especializado que passa a ser praticada, a partir de 2018, nos colégios do SCMB opera como um mecanismo de problematização da meritocracia e construção de um processo de ensino com caráter inclusivo.

Os pilares que embasam essa instituição centenária são a disciplina e a hierarquia que é perpassada pela meritocracia, com recompensas que visam a distinguir méritos e esforços próprios, individuais, princípios contrários aos fundamentos da valorização da diversidade, diferença e singularidade nas formas de ser e aprender, do processo de inclusão. Tal fato aponta para um longo e complexo processo de mudanças na cultura institucional, práticas corporativas mais solidárias e promotoras de valores atitudinais de igualdade, sobretudo do direito à educação para todos, sem distinção.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. Paulo Bezerra, Trad. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 9-32.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008**. Brasília, DF, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FREITAS, Maria Tereza; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. Coleção Questões da Nossa Época, v. 107. São Paulo: Cortez, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7 (2) p. 109-122, jul./dez. 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 41-54, abr. 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Morin (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Nota

ⁱ Importante destacar que, embora quadros de TFE, TDAH e TPAC não sejam considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, no Paraná, essa situação tem orientação diversa. A Deliberação N° 02/2016, do Conselho Estadual de Educação, que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, contempla esses estudantes agrupados em transtornos funcionais específicos (TFE) como público-alvo da educação especial com direito ao AEE em sala de recursos multifuncionais.

Sobre as autoras

Cheila Dionísio de Mello

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná - Campus de Palmas. Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, pelo CENSUPEG e Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Santa Cruz. Com experiência profissional na área de Educação Infantil, Anos Iniciais, e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, Pedagoga da Seção de Atendimento Educacional Especializado do Colégio Militar de Curitiba e membro da Equipe Multidisciplinar. Mestre em Educação pela UFPR, na Linha de Pesquisa Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social.

E-mail: falarcomcheila@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2170-3752>

Sueli de Fátima Fernandes

Doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (2003); Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Paraná (1998); Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal do Paraná (1992); Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Paraná (1988). Professora do Setor Ciências Humanas/ Coordenação do Curso de Graduação em Letras Libras (UFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR

*Desafios ao processo de inclusão escolar no colégio militar de Curitiba:
com a palavra os estudantes*

- PPGE/UFPR. Pesquisadora na área de Educação Especial, Educação Bilíngue para Surdos e Letramento/Ensino de português como segunda língua para surdos.
E-mail: suelifsol@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1349-7004>

Recebido em: 05/11/2022

Aceito para publicação em: 27/11/2022