

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN-RS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**(IN)FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: REPENSANDO AS PRÁTICAS NA
INCLUSÃO ESCOLAR**

ALINE SABINO DA SILVA PALOSCHI

Frederico Westphalen, novembro de 2014.

ALINE SABINO DA SILVA PALOSCHI

**(IN)FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: REPENSANDO AS PRÁTICAS NA
INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação na Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Edite Maria Sudbrack

Frederico Westphalen, novembro de 2014.

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN-RS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A Banca Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**(IN)FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: REPENSANDO AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR**

**Elaborada por
ALINE SABINO DA SILVA PALOSCHI**

**como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação**

BANCA EXAMINADORA

**Prof^a. Dr^a. Edite Maria Sudbrack – URI
(Presidente/Orientadora)**

**Membro Prof^a. Dr^a. Hedi Maria Luft – UNIJUI
(1^a arguidora)**

**Membro Prof^o. Dr. Arnaldo Nogaro – URI
(2^o arguidor)**

Frederico Westphalen, novembro de 2014.

À minha família, base de tudo o que sou e sei.
Aos meus pais, Vilson e Melânia, que me proporcionaram toda a minha trajetória educacional.
Ao meu irmão Robinson, que sempre foi meu exemplo.
Ao meu marido Nathaniel, que está ao meu lado em todas as situações.
Aos meus filhos, Pedro e Joaquim, que são o principal motivo da busca do meu aprimoramento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao Papai do Céu, que está sempre comigo, me abençoando e iluminando meus pensamentos.

Ao meu amado marido, Nathaniel, que sempre me apoiou em todas as minhas decisões com seu jeito amável e compreensível e esteve com nossos filhos a cada necessária ausência minha. Eu amo você!

Aos meus insubstituíveis pais, Vilson e Melânia, que sempre me incentivaram na busca dos meus sonhos e se mantiveram presentes em todos os momentos. Obrigada por tudo! Sem vocês nada disso seria possível! Amo vocês!

Ao meu adorável irmão, Robinson, que sempre se mostrou interessado e disposto a ajudar em tudo aquilo que preciso, desde a mais tenra idade até hoje. Te amo!

À minha encantadora cunhada, Elaine, que dividiu comigo as alegrias e as angústias das mesmas vivências. Você é como uma irmã pra mim!

À minha querida sogra, que sempre me recebia calorosamente em sua casa a cada vinda ao mestrado. Obrigada mais uma vez!

À minha querida orientadora inicial, profe Maitê, pelas primeiras reflexões. Muito obrigada!

À minha tão admirada orientadora, profe Edite, que me acolheu de forma calorosa e, com seu jeitinho único, conseguiu extrair de mim a força para continuar. Obrigada de coração! Eu lhe admiro muito!

Aos professores do mestrado, em especial ao professor Arnaldo, que me enriqueceram como profissional e como pessoa. Muito obrigada! Bem como a toda indispensável equipe da secretaria, em especial à Magali, que sempre se dispuseram a auxiliar naquilo que fosse possível! Obrigada!

À minha turma do mestrado, a primeira de todas, pelas vivências inesquecíveis que passamos juntos! Vou sentir saudades!

Aos professores entrevistados e suas escolas, que me permitiram adentrar em seu cotidiano para contribuir com minha formação. Muito obrigada!

Aos professores que fizeram parte da banca examinadora e que, com a riqueza de suas contribuições, tornaram esta pesquisa ainda melhor. Agradeço imensamente a cada um de vocês!

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (Hannah Arendt).

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC - Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RESUMO

O processo de inclusão escolar garante o acesso de todos os educandos à sala de aula, assegurando e apoiando a ideia de igualdade entre alunos diferentes. Considerando que a inclusão é uma realidade, e que as condições para a sua efetivação ainda apresentam lacunas, torna-se imprescindível repensar e adequar condições de ensino para que todos os alunos consigam evoluir no seu desenvolvimento integral. Dentre os múltiplos aspectos possíveis de se analisar, está a formação de professores para a inclusão bem como as práticas pedagógicas utilizadas. Nesta perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo geral relacionar a formação, as dificuldades encontradas e as práticas pedagógicas utilizadas para o processo de inclusão escolar dos professores titulares que atuam com alunos deficientes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais (1º ao 4º ano) em três escolas da Rede Pública de Ensino, de um município do Extremo Oeste de Santa Catarina. O referencial teórico buscou, através de diferentes autores, elucidar sobre as várias dimensões deste processo, sem desconsiderar as singularidades inerentes a cada caso. Fazer referência a conceitos e legislação é fundamental para o entendimento das políticas públicas que embasam o novo cenário educacional, repleto de igualdades e diferenças. Da mesma forma, olhar a educação sob um viés psicológico é uma chance de validar os sujeitos que constroem conhecimento, é dar voz, ao mesmo tempo, ao professor e ao aluno. A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, e utilizei a entrevista semiestruturada, o diário de campo e os documentos como instrumentos de coleta de dados. Depreendi do estudo que os professores demonstraram não haver um acordo sobre o que entendem por inclusão escolar. No intuito de saber sobre as maiores dificuldades encontradas por eles para lidar com os alunos deficientes, percebi que o desconhecimento pela inclusão escolar, de forma geral, atrapalha o bom desenvolvimento do processo. No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, compreendi que os professores utilizam a estratégia que mais lhes convém, não indicando alguma prevalência entre elas. Assim, os professores estão buscando aperfeiçoamento mas, apesar disso, podem estar à frente de um aluno deficiente sem a devida preparação.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação de professores. Práticas Pedagógicas. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The process of school inclusion guarantees the access of all students to the classroom, ensuring and supporting the idea of equality between different students. Considering that inclusion is a reality, and that the conditions for its effectiveness still have gaps, it is essential to rethink and adapt teaching conditions so that all students can evolve in their integral development. Among the many possible ways of analyzing, is the training of teachers for the inclusion and teaching practices used. In this perspective, this study aimed to relate the formation, the difficulties encountered and the pedagogical practices employed in the process of school inclusion of full professors who work with disabled students in kindergarten and the Early Years (1st to 4th year) in three Schools Public Education Network, a city in the Far West of Santa Catarina. The theoretical framework sought through different authors elucidate the various dimensions of this process, without disregarding the peculiarities of each case. Refer to concepts and legislation is critical to the understanding of public policies that support the new educational landscape, full of equalities and differences. Similarly, look at education from a psychological bias is a chance to validate the subjects that build knowledge, is to give voice at the same time, the teacher and the student. The research was developed from a qualitative, descriptive and interpretive approach, and used the semi-structured interview, field diary and documents as data collection instruments. I gathered from the study that teachers showed no agreement on what constitutes school inclusion. In order to know about the main difficulties encountered by them to deal with disabled students, I realized that ignorance by school inclusion, in general, hinders the smooth running of the process. Regarding the teaching-learning process, I realized that teachers use the strategy that suits them, not indicating any prevalence between them. So teachers are seeking improvement but nevertheless may be ahead of a disabled student without proper preparation.

Keywords: School's inclusion. Teacher's formation. Pedagogical practices. Public Policies.

SUMÁRIO

1 PARANDO PARA PENSAR	10
2 A EXPERIÊNCIA QUE ME TOCOU	13
3 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	16
3.1 PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS DA PESQUISA	22
3.2 OPÇÃO E CONCEPÇÃO DE PESQUISA	23
3.2.1 Pesquisa qualitativa	24
3.3 CONTEXTO INVESTIGATIVO DA PESQUISA	26
3.3.1 A escolha dos instrumentos de coleta de dados e análise de dados	27
3.3.2 Validade, credibilidade e fidedignidade	31
4 AQUILO QUE ACONTECEU NA EXPERIÊNCIA VIVIDA	32
4.1 INCLUSÃO ESCOLAR: AS VÁRIAS DIMENSÕES.....	32
4.1.1 “Educação para todos”: conceitos e legislação	334
4.1.2 Mudanças no cenário educacional: entendendo as Políticas Públicas e as práticas pedagógicas	377
4.1.3 Inclusão: identidade e diferenças na escola	411
4.1.4 A inclusão escolar a partir de um olhar psicológico	455
4.2 A POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO	477
5 ALGO QUE ESTÁ ACONTECENDO: ANALISANDO A REALIDADE	50
5.1 SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR	50
5.2 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA INCLUSÃO ESCOLAR	55
5.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM ALUNOS DEFICIENTES	60
5.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA INCLUSÃO ESCOLAR	66
6 SOBRE O TEMPO DESTA EXPERIÊNCIA	72
7 REFERÊNCIAS	78
8 APÊNDICES	89

1 PARANDO PARA PENSAR

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

O pensamento em epígrafe retrata a dinâmica reflexiva com a qual apresento este estudo. Assim, no contexto em que aparecem minhas inquietações sobre a temática inclusão escolar, surgem, a todo o momento, crianças que necessitam de um ensino diferenciado devido a causas distintas. Do mesmo modo, aparecem professores que precisam adequar suas práticas pedagógicas¹ a esses alunos. O conceito de inclusão escolar é complexo, mas de uma vasta relevância para a realidade educacional.

O movimento pela inclusão escolar aparece com a crescente democratização do acesso à educação. Mesmo assim, ainda preocupa muitos professores quando estes constatarem a realidade da diversidade existente entre seus alunos. Igualmente, as propostas inclusivas geram polêmicas entre os educadores e o desafio de modificar aspectos tradicionais da prática pedagógica, dando conta das diversidades encontradas na sala de aula, ainda continua.

O movimento em favor da inclusão escolar não seria uma novidade se continuasse reduzindo a diferença à identidade. O propósito desse movimento não é identificar e legitimar as diferenças, defendendo-as a partir de códigos, avaliações, hierarquizações, categorizações, que desencadeiam a segregação e a criação de grupos marcados por uma identidade. A inclusão se apoia na ideia de que somos iguais, porque diferimos uns dos outros e de que a diferença se diferencia infinitamente. Em uma palavra, a escola inclusiva assegura a igualdade entre alunos diferentes e esse posicionamento lhes garante o direito à diferença na igualdade de direito à educação (MANTOAN, 2010, p.13).

Nesta perspectiva de educação os alunos são iguais dentro das suas diferenças. No entanto, também devido à inexperience com as diferenças, muitos professores vêm sendo resistentes a este processo. Apesar de o assunto ser amplamente discutido e estudado, ainda existe muito investimento a ser feito a respeito da formação dos professores e das práticas pedagógicas para a inclusão escolar. Desta maneira, acredito que as informações desta pesquisa possam auxiliar para que professores e profissionais da área reflitam sobre suas

¹ Na percepção de Sacristán (1999), a prática pedagógica é entendida como uma ação do professor no espaço de sala de aula.

teorias e suas práticas em relação à inclusão escolar. Diéz (2010) destaca que se a colaboração entre o professorado é importante para a construção da educação inclusiva, os processos de reflexão individual e coletiva, assim como o desenvolvimento de projetos de pesquisa são ainda mais valiosos.

A inclusão merece análises aprofundadas devido às inúmeras inquietações que provoca. Sabemos que este processo já foi legitimado através de leis e decretos, garantindo assim o acesso dos educandos com deficiências² nas salas de aula regulares. Entretanto, o sucesso de suas práticas não foi garantido, sendo fundamental a adequação das condições de ensino para que todos os alunos consigam evoluir viabilizando o desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a presente dissertação está estruturada a partir de capítulos que abordam desde os motivos pela escolha da pesquisa, o contexto e os caminhos metodológicos, e passam pela revisão teórica, bem como pela análise e discussão de dados, até as aproximações conclusivas, que reafirmaram a complexidade da temática e necessidade de mais estudo. Assim, este trabalho é constituído conforme consta nos parágrafos a seguir.

Na justificativa, que se encontra no capítulo 2 e está nomeada “A EXPERIÊNCIA QUE ME TOCOU”, exponho os motivos que me levaram à decisão de abordar esse tema e argumento acerca da relevância e possíveis contribuições deste estudo para a comunidade acadêmica e/ou comunidade em geral. Também faço uma pequena consideração sobre aquilo que o tempo desta experiência me causou, tanto profissional quanto pessoalmente.

Em seguida, no capítulo 3, mostro o “CONTEXTO DA PESQUISA E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS”. Acessar este material, que possibilitou melhor compreensão do objeto de estudo a partir do mapeamento dos temas mais recorrentes e as temáticas ainda não suficientemente exploradas, ressaltou a importância desta pesquisa qualitativa que buscou saber se existe uma relação com a formação dos professores e sua prática pedagógica utilizada na inclusão escolar, levando em consideração os problemas de aprendizagem e as dificuldades encontradas nos alunos deficientes, bem como as estratégias de trabalho dos professores. Quanto à metodologia, apresento as questões norteadoras e a problemática da pesquisa, bem como os objetivos (geral e específicos) da mesma. Também faço referência à opção e concepção de pesquisa, ao contexto investigativo e à escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados.

² No decorrer do texto será utilizada a nomenclatura referida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Posteriormente, o capítulo 4 está dedicado a “AQUILO QUE ACONTECEU”, em uma revisão teórica que expõe referencial sobre “INCLUSÃO ESCOLAR: AS VÁRIAS DIMENSÕES” e “FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO”, abordando os assuntos em subcapítulos delimitados a partir da necessidade de discussão de cada contexto.

No capítulo 5, intitulado “ALGO QUE ESTÁ ACONTECENDO: ANALISANDO A REALIDADE”, apresento a análise e discussão dos dados originários das entrevistas, organizados em categorias referentes a diferentes aspectos do tema. Posteriormente, no capítulo 6, apresento algumas aproximações conclusivas “SOBRE O TEMPO DESTA EXPERIÊNCIA” e, logo depois, exponho as “REFERÊNCIAS” utilizadas e os “APÊNDICES”, finalizando a estruturação desta pesquisa.

2 A EXPERIÊNCIA QUE ME TOCOU

Acompanho como psicóloga³ o cotidiano das escolas de um município do Extremo Oeste de Santa Catarina, fazendo parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação. Eu realizo avaliações e acompanhamento psicológico de alunos encaminhados pelas escolas com queixas referentes, entre outras coisas, a problemas de aprendizagem e crianças em processo de inclusão, além da orientação aos pais e professores quanto à maneira de acolher e entender as mesmas. No entanto, minha função não é exclusivamente clínica, pois também forneço uma modalidade de consultoria, tanto nas escolas quanto na própria Secretaria de Educação, às equipes de direção e coordenação pedagógica, respectivamente.

Em alguns momentos, enquanto profissional, sinto-me equivocada quanto ao lugar institucional que devo ocupar, pois, de um lado, percebo-me como parte da equipe, com certa autonomia para fazer intervenções, transitar pelo espaço e conversar com as pessoas envolvidas no contexto. De outro lado, meu contato com o cotidiano da escola é esporádico, o que permite que eu perceba alguns fenômenos que costumam passar despercebidos àqueles componentes da equipe que vivenciam as situações escolares diariamente. Por tudo isso nunca consegui definir se minha função é clínica, institucional ou escolar, o que acaba por deixar que ocorram algumas sobreposições inevitáveis.

Quase sempre, sou procurada pelos professores para solucionar as dificuldades dos *alunos-problema*⁴, no entanto, consigo detectar que também existem dificuldades relacionadas aos *alunos-problema*, como por exemplo, algumas questões de âmbito institucional. Porém, não sou “autorizada” por eles a ocupar um lugar onde eu possa estabelecer uma relação de transferência, pois, segundo a maioria, *uma psicóloga não sabe o que é trabalhar com 20 ou 30 crianças numa sala*. Ou seja, reafirmam a ideia de que é minha responsabilidade avaliar, diagnosticar e intervir naquilo que está atrapalhando o bom andamento do aluno,

³ Iniciei meu trabalho junto à Secretaria Municipal de Educação em abril de 2007, onde permaneci como Assessora de Programas Pedagógicos até setembro de 2011. Cabe ressaltar que, naquele momento, ainda não existia o cargo de psicóloga, por isso minha atuação oscilava entre diversas funções. Após esse período, deixei de fazer parte da equipe e retornei como Psicóloga efetiva em fevereiro de 2014.

⁴ É assim que muitos professores nomeiam *os alunos que não permitem que a turma siga harmoniosamente* (fala de um professor durante um encaminhamento para acompanhamento psicológico). Vale ressaltar que grande parte dos professores das escolas às quais tenho acesso manifestam sentimentos de impotência frente às adversidades encontradas no cotidiano escolar. Para tanto, atribuem parte de sua responsabilidade a outro profissional, neste caso a mim, enquanto psicóloga, que no entendimento deles tem habilidade para *dar um jeito* naqueles alunos que não atendem aos requisitos esperados.

principalmente quando este atrapalha o rendimento dos demais da turma. Quanto a isso, percebo a necessidade do atendimento clínico individual do aluno e das intervenções e acompanhamento familiar, todavia entendo que a relação professor-aluno ou mesmo o processo ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas precisam ser reavaliadas.

As tentativas de intervir com os professores, por meio de encontros em grupo diversos, já foram vetadas anteriormente pela Secretaria de Educação com a justificativa de que seria necessário alterar o calendário escolar para realizar tais atividades. Além disso, justificava-se a impossibilidade, pois se esperava reduzida inserção dos professores caso a atividade não fosse reconhecida como curso ou hora/aula. Todas essas questões acabavam por dificultar uma intervenção além da clínica. Atualmente, entende-se na Secretaria a emergência da necessidade de atuação junto aos professores, mas minha reduzida carga horária de trabalho na Educação dificulta um trabalho mais específico nesse sentido.

Durante esses anos de atuação, passei a refletir não somente sobre o motivo da dificuldade do corpo docente para trabalhar com o “diferente”, mas me preocupar com o processo de formação e informação profissional dos professores envolvidos neste processo. Nesta mesma situação, acabava fazendo comparação entre os professores da escola regular e os da escola especial (APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), na qual atuei como psicóloga entre os anos de 2007 e 2008, nos seus jeitos de ser, pensar e agir com os alunos. Deste modo, o ingresso no programa de mestrado é resultado de uma busca de novas respostas e outras compreensões referentes à formação de professores e às práticas pedagógicas por eles utilizadas na inclusão escolar.

Cabe ressaltar que a entrada no mestrado possibilitou que eu ingressasse como professora da graduação. Entre as disciplinas que ministro, duas delas⁵ estão relacionadas à pesquisa aqui referida. A partir dessa nova atuação profissional, consegui observar que a necessidade de repensar a formação de professores para a inclusão, realmente, é um assunto pertinente e necessário, o que reafirma a escolha do tema desta pesquisa.

Penso também que nossa história, pessoal e profissional, auxilia a compreensão das escolhas que fazemos, pois ela nos oferece indícios quanto ao caminho que decidimos e/ou desejamos trilhar. Importa lembrar que decidi percorrer este trajeto com a certeza de que o aluno deficiente também tem uma história de vida, e não só uma história de deficiência.

⁵ Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II.

Abordar o tema da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais⁶ é assumir que especificidades existem, e que devem ser consideradas, porém, é alertar também para a necessidade de elaboração de políticas públicas de acompanhamentos preventivos e interventivos nas diferentes esferas que compõem o desenvolvimento humano saudável (GOMES, 2010). Quanto a isso, penso que a formação de professores é fundamental, pois na própria sala de aula conseguimos trabalhar tanto a esfera da prevenção quanto da intervenção, mas, para isso, é necessário que conheçamos com propriedade todo esse processo, sem desconsiderar as singularidades de cada caso.

⁶ Termo utilizado conforme o autor.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

É fato que, dentro das perspectivas da educação inclusiva, a obrigatoriedade da matrícula de todos na escola regular seja um grande marco na educação brasileira. Mesmo assim, apesar de ter sido iniciado, este trajeto tem sido percorrido por muitos com grande dificuldade. Quando se consegue perceber a diversidade e as diferenças existentes entre os alunos é possível trilhar o caminho da inclusão escolar. Desta forma, entende-se que os alunos apresentem interesses, capacidades e necessidades inerentes a cada um.

Neste contexto, os professores têm um papel a desempenhar, mas suas (ou nossas) tarefas são múltiplas e complexas. Aceitar o aluno em sua integridade envolve empenho no desempenho da função docente. Enquanto professores, ainda somos considerados importantes naquilo que tange às nossas funções e, até mesmo, às funções dos outros. Portanto, é essencial que esta problemática da inclusão escolar seja repensada e discutida por todos aqueles que perpassam por ela. E é nessa direção que vai minha pesquisa!

Inicialmente, imaginando já ter algum conhecimento prévio sobre o assunto, realizei um levantamento do que já havia sido estudado sobre a temática, um desafio de conhecer o que já foi construído e produzido, para buscar algo original que pudesse auxiliar em novas possibilidades de intervenção. Utilizei, para tanto, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que, entre outras coisas, traz informação para a pesquisa, coletando e disponibilizando apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave) das teses e dissertações, uma vez que o documento original permanece na instituição de defesa. Lembrando que a qualidade destes metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem.

Dentro do IBICT, encontra-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ela tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

Antes mesmo de iniciar o levantamento de dados, elenquei alguns descritores a serem analisados, entre eles, “Inclusão Escolar”, “Formação de Professores” e “Dificuldades de Aprendizagem”. Cabe ressaltar que estas categorias foram escolhidas por melhor se adequarem ao propósito da pesquisa naquela situação. Neste determinado momento, era de meu entendimento que os alunos com dificuldades de aprendizagem também fizessem parte

do processo de inclusão escolar, uma vez que estes, a meu ver, também apresentam necessidades educacionais especiais⁷.

Optei por identificar os resultados encontrados nos estudos dos últimos 10 anos, ou seja, de 2002 a 2012 e, além disso, usei somente os documentos publicados no Brasil, em língua portuguesa. Assim, sobre “Inclusão Escolar” foram identificadas 61 dissertações e 31 teses. Entre elas, somente 51 textos enquadraram-se no contexto desta pesquisa, provavelmente pela temática ser de grande abrangência e o assunto ser pertinente à situação atual da educação brasileira. Numa interação com a quantificação e identificação de dados bibliográficos, foi possível mapear um crescimento nas pesquisas sobre a inclusão escolar. Na verdade, a seleção destes foi realizada através da leitura dos resumos, sendo preciso reconhecer que eles podem causar intervenções no corpo da pesquisa, uma vez que são escritos e configurados de diferentes maneiras.

Segundo Ferreira (2002, p. 264):

O que temos, então, ao assumirmos os resumos das dissertações e teses presentes nos catálogos como lugar de consulta e de pesquisa, é que sob aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles (os resumos), explicável não só pelas representações diferentes que cada autor do resumo tem deste gênero discursivo, mas também por diferenças resultantes do confronto dessas representações com algumas características peculiares da situação comunicacional, como alterações no suporte material, regras das entidades responsáveis pela divulgação daquele resumo, entre outras várias.

Dentre as pesquisas encontradas, o tema da inclusão escolar vem associado a diferentes contextos. Porém, para maior conhecimento, foram elencados alguns assuntos que permeavam interesses com este estudo: contribuições de diferentes áreas do conhecimento, práticas educativas, proposta político pedagógica, contribuições da família, formação de professores, gestão educacional, alunos com necessidades educacionais especiais, habilidades sociais e subjetividade.

No que tange a “Psicologia”, enquanto área do conhecimento, encontrei Silva (2010), Pereira (2009), Prestes (2009), Crippa (2008), Ferraz (2008), Heinz (2007), Mastrascusa (2005) e Davini (2003). Estes autores enfocam a inclusão a partir de diferentes olhares, o que demonstra a importância das diferentes vertentes desta ciência na temática apresentada. A Psicologia Clínica, Institucional, Escolar e da Educação relacionam-se em sobreposições

⁷ Entendo por necessidades educacionais especiais, da mesma forma, aquilo que a Política Nacional tem redigido em seu texto, ou seja, “o conceito de necessidades educacionais especiais [...] ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças” (BRASIL, 2008, p.15).

inevitáveis neste contexto. Para Crippa (2008), a Psicologia da Educação é uma área caracterizada pela interdisciplinaridade, na medida em que contribui e recebe contribuições de diversas disciplinas para resolver problemas pertinentes ao aluno e seu comportamento, e também na elaboração de uma teoria que subsidia as práticas educativas. Entre os tipos de pesquisas, encontraram-se estudo de caso, consultoria colaborativa, pesquisa bibliográfica, pesquisa-ação e análise de discurso, obtidos através de observação, análise de documentos, entrevistas, grupos de discussão e, também, em uma combinação delas. Não obstante, ainda existe pouca produção científica sobre a especificidade do papel do psicólogo frente às peculiares demandas do ensino de alunos em processo de inclusão escolar.

Quanto às “Práticas Educativas”, Lustosa (2009), Silveira (2009), Silva (2009), Sousa (2008), Sousa (2007), Tozzo (2007), Santos (2007), Likouropoulos (2007), Martins (2007), Silva (2007), Gonzalez (2006), Schutz (2006) e Tannous (2004) exibiram contribuições mais significativas. Entre eles, o assunto mais investigado foi os métodos utilizados com alunos portadores de deficiência mental, o que nem sempre é válido para alunos com outras necessidades educacionais especiais. Para a utilização dos recursos didáticos adequados, é importante os professores ter mais conhecimento sobre o contexto de diversidade encontrado no âmbito educacional. Inclusive, Santos (2007) relata que os estudos sobre a questão dos saberes e práticas dos professores têm contribuído de maneira significativa para a expansão de pesquisas cujo foco principal é o professor, pois este é visto como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos por meio da prática e no confronto com as condições da profissão. A partir da ideia destes autores, entendo a inclusão escolar como uma destas condições, já que ela é direito daqueles que dela necessitam.

No que concerne às “Propostas Político Pedagógicas”, Fragelli (2005) tenta fornecer com sua pesquisa melhores compreensões de como as políticas estabelecidas em termos teóricos têm se efetivado no contexto prático e quais são os sentimentos, percepções, facilidades ou dificuldades enfrentadas por aqueles que a vivenciam na prática cotidiana, ou seja, a maneira como os professores e alunos a percebem. Ainda neste sentido, Barros (2009) apresenta um interessante estudo, baseado na teoria e na descrição empírica da subjetividade de professores de alunos com necessidades educacionais especiais⁸, refletindo sobre as contradições de sustentar o discurso educacional em valores humanitários universais enquanto a contemporaneidade se desumaniza e considera tais valores ilusórios.

⁸ Termo utilizado pelo autor.

Souza (2010) e Munhóz (2003) também investigaram as “Contribuições da Família” no processo de inclusão e exclusão escolar. Logicamente, ao falar sobre o assunto, cada um traz um discurso a partir de uma determinada perspectiva a ser privilegiada, mas este é um processo construído por muitas instâncias e mobilizado por diferentes elementos sociais, culturais e históricos, o que dificulta uma inclusão de fato, e não somente de direito (CARLINO, 2006). Creio que uma inclusão escolar ampla e efetiva implica mudanças mais radicais na compreensão dos sujeitos e, também, na estrutura da escola.

O tema formação de professores, nos últimos tempos, tem sido alvo de discussão entre pesquisadores, acadêmicos e aqueles que se responsabilizam direta ou indiretamente pela definição das políticas públicas para o setor educacional. Todos, no entanto, parecem concordar que as reformas educacionais serão efetivadas se houver professores bem preparados (OLIVEIRA, 2007). Dentro da categoria “Formação de Professores”, os estudos encontrados apresentaram estudos mais específicos, onde foram encontradas 239 pesquisas, entre teses e dissertações. Siems (2008) alega que, num contexto educacional em que os dados de avaliação dos sistemas educacionais apresentam resultados que denunciam um sistema altamente excludente, a formação de professores é apontada como um dos elementos fundamentais a partir do qual poderemos construir um sistema educacional inclusivo, que considere as questões das diferenças entre os alunos. D’Água (2007) afirma em sua tese que os desafios e as possibilidades estão presentes em todos os contextos educacionais que buscam alternativas para responder às demandas impostas pelo cotidiano. Além disso, assegura que caso a equipe de gestão da escola e seus profissionais não se comprometam o processo de inclusão escolar dos alunos fica inviabilizado. Prioste (2006) traz um estudo qualitativo sobre as queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva, onde os resultados apontam para dificuldades no estabelecimento de laços entre professores e alunos. Apesar de ser fundamental para o sucesso do processo de inclusão escolar, pouco se publica sobre estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores com alunos deficientes, o que certamente poderia auxiliar a prática docente.

Contudo, Said (2010) alega que saber muito não significa ensinar bem. Declara que é preciso sensibilidade para bem educar, isto é, capacidade de se perceber, se analisar, se autoconhecer, de modo a não transferir para os alunos as carências e pendências emocionais, exigindo deles algo que não pertence a eles. Partindo deste pressuposto, é possível entender que a construção da identidade profissional e a subjetividade dos professores diante da educação inclusiva assume importância fundamental, como relata Siems (2008) em sua pesquisa. Ainda neste sentido, a análise de Cavaliere (2009) demonstra que a constituição das

identidades profissionais docentes ocorre por meio da influência exercida por sucessivas socializações, surgidas em suas trajetórias de vida. Nesta socialização destacam-se a escolarização básica, a formação inicial e, principalmente, as experiências de magistério vivenciadas num contexto de diversidade, influência essa exercida em maior ou menor intensidade em função da significância de cada fato. Sendo assim, fica notório que as atitudes e concepções com relação às diferenças, bem como a ressignificação delas, são essenciais para a implantação de uma educação inclusiva.

O trabalho de Miranda (2009), com base em uma proposta crítica da Psicologia da Educação, aponta a necessidade de se focar as dimensões afetivas daqueles envolvidos na relação ensino-aprendizagem, compreendendo, para além da aparência, os sentidos constitutivos de suas práticas. Estes aspectos, se inseridos nos processos de formação docente, podem possibilitar uma melhor compreensão dos fenômenos educativos e levar à ressignificação da relação ensino-aprendizagem e da concepção, quase sempre unilateral, que os docentes mantêm acerca das dificuldades de aprendizagem⁹. Inclusive, Vieira (2006) expõe que para se efetivar uma real inclusão, além dos aspectos políticos, estruturais e educacionais, é essencial que se considere também os aspectos subjetivos e relacionais envolvidos no processo, o que corrobora às discussões anteriores.

Penso que a escola atual não tem mais somente a função de transmissão de conteúdos, uma vez que está mais preocupada com a formação pessoal do aluno e com o seu preparo para o futuro. E as leituras referidas corroboram com meu entendimento. Para tanto, quando se fala em uma escola que também promova o pensamento crítico, o desenvolvimento sócio afetivo e cultural de todos os alunos, considerando suas características individuais, como no caso daquelas que buscam uma inclusão escolar efetiva, a preparação da equipe de professores é fundamental.

Acredito que quando os alunos de uma sala de aula são observados coletivamente, todos parecem iguais. Mas se forem analisados individualmente, é possível perceber suas diferenças. O olhar dos professores da escola inclusiva deve abranger, ao mesmo tempo, a visão coletiva e individual! O problema é que muitos professores já estabelecem critérios pré-determinados para seus alunos, inclusive no seu jeito de ensinar, e quando se deparam com algo diferente do idealizado, a resistência, geralmente, já está instalada. Vale lembrar que, tanto ensinar quanto aprender são processos complexos e é nesse contexto que aparecem as deficiências.

⁹ Este foi o termo utilizado pelo autor.

No que concerne à categoria “Dificuldades de Aprendizagem”, foram encontradas 24 pesquisas com este termo e mais 11 estudos com o item “Dificuldade de Aprendizagem”. Dentre eles, 15 estavam de acordo com a temática em questão, como Pamplin (2010), Miranda (2009), Souza (2009), Barros (2008), Raupp (2008), Dalsan (2007), Fetzner (2007), Molina (2007), entre outros. Como já referido anteriormente, nesta situação, eu acreditava ser esta a melhor definição a ser utilizada para os alunos na inclusão escolar. Importa ressaltar que a nomenclatura empregada foi modificada, mas a importância dos resultados encontrados ainda prevalece.

Em sua dissertação, Raupp (2008) procurou questionar a visão que o docente tem dos alunos com dificuldades de aprendizagem¹⁰ e seus achados demonstram desconhecimento das patologias de aprendizagem por parte dos professores, assim como ausência da tomada de consciência das relações entre o uso de uma metodologia inadequada e as dificuldades de aprendizagem. Além disso, os docentes evidenciam que não avaliam sua forma de ensino, nem tampouco se questionam em relação ao fracasso da aprendizagem dos alunos. No estudo, eles relatam que a causa das suas limitações é a restrita formação universitária. Então, na conclusão a autora afirma o desconhecimento do professor das dificuldades de aprendizagem e a necessária adequação dos currículos universitários, tendo em vista a inclusão de disciplinas que tratem das alterações de aprendizagem encontradas pelos professores em sala de aula.

É fato que o fracasso escolar é um fenômeno recorrente na história educacional brasileira e sua expressão mais imediata é a alta incidência das dificuldades de aprendizagem. A compreensão das relações professor-aluno e de seus resultados requer uma análise crítica das interações entre eles e a compreensão das características de ambos, que influenciam o processo interativo, definindo a natureza e a qualidade dessas relações (MOLINA, 2007). Parece que o princípio de “educação para todos” é assegurado por lei, mas ele nem sempre existe no interior das escolas para as ações realizadas com todos os alunos, nem mesmo com os deficientes.

Em contrapartida, entende-se que as dificuldades de aprendizagem também abarcam outros contextos. Souza (2009) revela que é na relação entre educação, saúde e família que o sucesso do aluno com dificuldade de aprendizagem acontece. Nos contextos pesquisados, o autor expõe que existe a necessidade de uma formação educacional mais direcionada, que as práticas médicas não devem ser hipervalorizadas e que a família deve ser esclarecida quanto

¹⁰ Termo utilizado pelo autor.

aos procedimentos e a maneira de lidar com essas crianças, tanto pelo serviço médico e quanto pelos profissionais da educação. Pamplin (2010) leva em consideração esta relação quando afirma que a família e a escola são importantes contextos do desenvolvimento infantil e exercem especial influência sobre a aprendizagem da criança. Assegura, ainda, que nessa perspectiva a parceria entre os sistemas escolar e familiar tem sido vista como uma das alternativas para a prevenção e/ou atenuação das dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais apresentados pelas crianças no âmbito escolar. Enfim, Tozzo (2007) certifica que para a transformação necessária nas escolas é indispensável um trabalho em conjunto, envolvendo os profissionais que nela trabalham, os próprios alunos e suas famílias.

O sistema de ensino proposto até o momento sofreu críticas e está sendo repensado, para que possa estar adaptado às condições necessárias dos alunos deficientes. Compreende-se que cada aluno é um ser único, com habilidades e dificuldades singulares, porém as ações pedagógicas ainda se baseiam na padronização. Assim, é preciso pensar na inclusão como um processo a ser construído, coletivamente, entre os educadores, a sociedade, a família e os próprios alunos da inclusão.

Ao final da explanação realizada, conhecendo melhor algumas especificidades do assunto, confirmei a complexidade dessa temática, o que me assegurou a seguir com o problema de pesquisa sugerido. A intenção inicial desta investigação tinha maior relação com as dificuldades de aprendizagem do que com as deficiências, contudo estes alunos não fazem parte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, acabei fazendo algumas alterações de nomenclatura a partir do conhecimento adquirido, o que não impediu a relevância deste estudo, pelo contrário, intensificou o meu propósito.

3.1 PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta dissertação trata de problematizar e analisar a inclusão escolar como um processo que vem se intensificando na sociedade atual. Ainda nesse sentido, esta pesquisa surgiu como uma forma de destacar a importância da formação de professores para a inclusão escolar, bem como investigar as práticas pedagógicas por eles utilizadas ao trabalhar com um aluno deficiente. A partir disso, apareceram alguns questionamentos, que serviram como norteadores da pesquisa, entre eles: Qual a visão dos professores sobre a inclusão escolar? Como a formação de professores auxilia as práticas pedagógicas para a inclusão? Quais as

maiores dificuldades dos professores para trabalhar com os alunos deficientes? Quais as estratégias de trabalho utilizadas? Estas foram algumas indagações que permearam este estudo permitindo que as reflexões fossem ampliadas e, assim, pudessem auxiliar no processo de inclusão escolar.

Esta problemática busca novas respostas e outras perspectivas e compreensões acerca deste processo. Para tanto, o problema de investigação buscou saber se existe uma relação com a formação dos professores e sua prática pedagógica utilizada na inclusão escolar, levando em consideração os problemas de aprendizagem e as dificuldades encontradas nos alunos deficientes, bem como as estratégias de trabalho dos professores. Sabe-se que tais resultados podem auxiliar tanto na formação de professores quanto nas práticas educativas, pois o conhecimento dos profissionais da educação em relação ao ambiente escolar e aquilo que os rodeia trará o avanço esperado.

Esta pesquisa teve como objetivo geral relacionar a formação, as dificuldades encontradas e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores titulares que atuam com alunos deficientes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais (1º ao 4º ano) em três escolas da Rede Pública de Ensino (Estadual e Municipal), de um município do Extremo Oeste de Santa Catarina, e objetivou, especificamente: investigar o que os professores entendem por inclusão escolar; identificar os problemas de aprendizagem mais comuns percebidos nos alunos deficientes; buscar saber sobre as maiores dificuldades encontradas pelos professores para lidar com os alunos deficientes; identificar as estratégias de ensino utilizada pelos professores com os alunos deficientes e relacionar a formação de professores e as práticas pedagógicas utilizadas por estes professores na inclusão escolar.

3.2 OPÇÃO E CONCEPÇÃO DE PESQUISA

Tendo em vista o trabalho a que me propus realizar, escolhi responder o problema de pesquisa e as questões norteadoras através da pesquisa científica, principalmente com base nas definições de Cauduro (2007, p.20), que ressalta, “[...] de forma muito simples, posso dizer que pesquisa é todo conjunto de ações que visa encontrar solução ou resposta para um problema proposto, usando processos científicos”. Em consonância, Bock (1999, p.19) alega que

A ciência compõe-se de um conjunto de conhecimentos sobre fatos ou aspectos da realidade (objeto de estudo), expresso por meio de uma linguagem precisa e rigorosa. Esses conhecimentos devem ser obtidos de maneira programada, sistemática e controlada, para que se permita a verificação de sua validade. [...] Dessa forma, o saber pode ser transmitido, verificado, utilizado e desenvolvido.

Quando procurei, com meu estudo, verificar como se deu a formação dos professores para a inclusão escolar, pretendia mais do que trazer à tona generalizações. Pretendia buscar algo a mais, algo mais subjetivo, que estivesse presente nas entrelinhas do contexto investigado. Para tanto, tentei retratar e interpretar os dados mantendo o rigor científico e assegurando a transmissão fidedigna dos resultados encontrados, sempre refletindo sobre aquilo que eu percebia.

3.2.1 Pesquisa qualitativa

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa. Conforme Cauduro (2004, p.20), a pesquisa qualitativa é:

[...] aquela que procura explorar a fundo conceitos, atitudes, comportamentos, opiniões e atributos do universo pesquisado, avaliando aspectos emocionais e intencionais, implícitos nas opiniões dos sujeitos da pesquisa, utilizando entrevistas individuais, técnicas de discussão em grupo, observações e estudo documental. É fundamentalmente subjetiva.

Escolhi assim porque acredito que é através do método qualitativo que temos capacidade de expandir nossas ideias e conceitos pré-estabelecidos, uma vez que ele permite uma visão mais ampla do contexto pesquisado, pois, considerando a busca de conhecimentos e respostas quanto à problemática da pesquisa, necessitamos analisar também aqueles dados que emergem da subjetividade dos entrevistados. Essa ideia também é defendida por Müller (2004, p. 35), alegando que “[...] este método não se fecha em si; ao contrário, ele só é efetivo porque analisa todas as situações do meio pesquisado, considerando os momentos pessoais e em grupo, a estrutura dos movimentos, a influência no contexto estudado, etc.”.

Sendo assim, só é possível que se compreenda a formação de professores para a inclusão escolar levando em consideração todo o contexto envolvido neste processo, ou seja, o professor, o aluno, a escola, entre outros. Igualmente, Chizzotti (2001) alega que o problema de pesquisa decorre de um processo indutivo que vai se definindo e se delimitando na exploração dos contextos onde se realiza a pesquisa, da observação reiterada e participante do

objeto pesquisado e dos contatos com os informantes que conhecem esse objeto e emitem juízos sobre ele.

A escolha da metodologia qualitativa nesta pesquisa se baseou na busca da compreensão, na individualidade dos casos e na profundidade e riqueza dos aspectos a serem conhecidos ao longo da mesma. Para Taylor e Bogdan (1998), a abordagem qualitativa é um tipo de investigação que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e a conduta observável. As pessoas, os cenários ou os grupos não são reduzidos a variáveis, mas são considerados em sua totalidade.

Todos os dados que surgiram no decorrer do estudo foram descritos e interpretados para compor a análise da pesquisa. A pesquisa qualitativa

“[...] usa o texto como material empírico (ao invés de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo” (FLICK, 2009. p.16).

A importância deste tipo de pesquisa é que nela todos os dados coletados são construtivos, por isso não se deve “evitar o efeito reconstrutivo de toda a análise, mas de fazê-lo criticamente, de modo que possa ser sempre questionado abertamente, refeito e rediscutido” (DEMO, 2001, p.33).

Segundo Cauduro (2004), a pesquisa interpretativa (descritiva, fenomenológica) orienta a descrição e interpretação dos fenômenos sociais ou educativos e se interessa pelo estudo dos significados e intenções das ações humanas, desde a perspectiva dos próprios agentes sociais. Ainda, conforme Chizzotti (2001, p.80)

A fenomenologia considera que a imersão no cotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis velam os fenômenos. É necessário ir além das manifestações imediatas para captá-los e desvelar o sentido oculto das impressões imediatas. O sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos.

Em pesquisa qualitativa, o pesquisador faz parte da pesquisa e é o seu primeiro instrumento. Quando o pesquisador entra em campo para pesquisar ele traz consigo toda uma bagagem intelectual e experiência de vida (OLIVEIRA, 2010). Creio que esta relação existente entre aquilo que aprendi e aquilo que vivi é o que me move no decorrer deste caminho. O pesquisador, para Muller (2004), é a peça básica para o processo da pesquisa qualitativa, pois é ele quem terá o envolvimento total com o meio pesquisado e será de sua leitura do contexto que sairão as impressões.

3.3 CONTEXTO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um município do Extremo Oeste do estado de Santa Catarina. A investigação aconteceu em três escolas da Rede Pública (Estadual e Municipal) e teve como alvo os professores titulares que trabalham com os alunos deficientes, estudantes do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

Para Chizzotti (2001, p. 81) “[...] a identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema.” Nessa perspectiva, a escolha do universo desta pesquisa se deve ao fato de que já faço parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação, no cargo de Psicóloga. Devido ao pequeno número de profissionais da área que atuam no município, também prestei atendimento aos alunos das escolas estaduais por diversas vezes. Outro fator relevante é que, comumente, os professores deste município fazem igualmente parte da Rede de Ensino Estadual e Municipal, o que facilita o acesso a eles. Portanto, foi nesse universo já conhecido, através da observação, da prática, do envolvimento direto e indireto com o objeto que surgiu o problema desta pesquisa.

Após autorização dos responsáveis pelas Secretarias Municipal e Estadual mediante termo de consentimento (APÊNDICE A), a entrada em campo se efetuou com visitas às escolas escolhidas com o intuito de solicitar permissão de execução das entrevistas aos professores. A primeira delas, nomeada de E1, teve sua criação no início da década de 90 pelo aumento da demanda de matrículas de outras escolas do município. Neste momento, refere-se a uma escola municipal de período integral, que possui 181 alunos, estudantes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, e um quadro de funcionários de 30 pessoas, sendo 21 delas professores, das quais o sujeito de pesquisa P1 faz parte. O período integral é um projeto que visa o bem estar do aluno e que é fundamentado sobre uma proposta de ensino e de aprendizagem baseada na construção de saberes, através do ensino da matemática e do raciocínio lógico, da produção textual, da dança, do teatro, do artesanato, das escolinhas de futebol e de vôlei, da revisão e do reforço e, ainda, das aulas de informática. Sua filosofia – Saber para transformar! – dá embasamento para as ações e reflexões da escola.

E2 faz referência a uma escola municipal de educação infantil com 252 alunos que vão do maternal até a pré-escola. Hoje conta com 28 servidores, entre professores, estagiários e colaboradores, inclusive P2. Devido ao atual momento histórico, onde a família delegou

muito de seu papel para a escola, a equipe pedagógica entende que se exige uma redefinição da função educativa da família e da escola. Assim, a proposta pedagógica desta escola está centrada nas reais necessidades, possibilidades e limitações da criança, e busca superar a ideia de que cuidar e educar são momentos separados no cotidiano da criança.

A escola E3 foi fundada na década de 80, inicialmente, para atender aos filhos e operários de uma empresa de grande porte residentes nas imediações e sua criação justificase, igualmente, pela necessidade de atender ao excesso de matrículas de outra escola estadual de grande porte, uma vez que esta não dispunha de espaço físico para receber a crescente demanda. Desde sua implantação funciona oferecendo o Ensino Fundamental completo, do 1º ao 9º ano. Atualmente, a escola tem 206 alunos e 44 colaboradores, entre eles, 28 são professores, dos quais fazem parte, como sujeitos desta pesquisa, P3 e P4.

Os sujeitos não serão caracterizados neste espaço uma vez que, partindo do pressuposto de interesse para pesquisa, esta descrição vai aparecer no momento da análise e discussão dos dados através da formação de cada um dos participantes da entrevista.

O contato inicial se deu por meio de um diálogo formal, onde foram expostos os objetivos deste estudo e a forma como os dados seriam coletados, bem como foi feita a solicitação da autorização da realização da pesquisa. Posteriormente à explicação dos objetivos e propósitos da pesquisa, foram colhidas as assinaturas de consentimento de participação (APÊNDICE B) e iniciadas as entrevistas (APÊNDICE C). Todos os professores aceitaram, cordialmente, contribuir com a investigação.

3.3.1 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados

Com o intuito de compreender como se deu a formação dos professores que atuam com os alunos deficientes e conhecer as práticas pedagógicas utilizadas por eles, escolhi como ferramentas de pesquisa aquelas que facilitam a visualização e descrição das informações adquiridas, portanto, fiz uso da entrevista, dos documentos e de um diário de campo como instrumentos de coleta de dados.

Justifico a utilização da entrevista devido à sua natureza interativa. A vantagem desta prática é que ela permite o retorno da informação desejada na intensidade que eu julgar significativa ao estudo. Segundo Birk (2004) a entrevista, simplificada aqui como uma

conversa entre duas pessoas, é um instrumento utilizado na coleta de dados, que possibilita obter informações desejadas para a pesquisa, de forma imediata, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações.

Demo (2001, p. 49) descreve que “[...] a presença do pesquisador é parte fundamental da qualidade da informação”. Para Triviños (1987), a entrevista se constitui em uma estratégia para obter informações frente a frente com o entrevistado, o que permite ao entrevistador o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e uma maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro. Através dela, conforme Gril (1999), é possível obter informações acerca do que as pessoas sabem, sentem ou pretendem fazer, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. Inclusive, após a realização das mesmas, percebi que a existência prévia de vínculo entre os entrevistados e eu pode ter facilitado no aparecimento de algumas questões mais subjetivas dos professores, principalmente, sobre aquilo que estes sentem quando estão atuando com um aluno deficiente.

Existem mais tipos de entrevistas que podem ser utilizadas na pesquisa qualitativa, mas acredito ser a entrevista semiestruturada o instrumento mais apropriado e adaptado para abordar o problema proposto. Birk (2004) alega que ela desenrola-se a partir de um esquema básico, mas que não é aplicado rigidamente, permitindo adaptações inclusive no momento da efetivação da entrevista, pois uma pergunta pode gerar várias outras acerca daquela questão.

Ainda nesse sentido, Negrine (2004) ressalta que o uso da entrevista semiestruturada garante um determinado rol de informações importantes ao estudo, como também assegura maior flexibilidade à entrevista, uma vez que o entrevistado possui liberdade para expor aspectos que, segundo sua ótica, são relevantes à temática abordada. Sendo assim, Triviños (1987) destaca que é inconcebível distração, tentativa de correção de respostas ou complementação de pensamentos por parte do entrevistador. Este deve, acima de tudo, abster-se de opiniões e manter sigilo e respeito pela pessoa entrevistada.

Além das entrevistas, foram utilizados documentos e anotações (APÊNDICE D) que pudessem acrescentar informações e auxiliar nesta pesquisa. Os documentos são uma fonte de informações formais ou não, onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações ou declarações do pesquisador, dentro do contexto do estudo. A utilização da análise documental pode e deve ser utilizada juntamente com outras técnicas de coleta que podem evidenciar novas descobertas ou novos dados. Contudo, a escolha dos documentos a serem analisados deve ter um propósito dentro da pesquisa e precisa estar devidamente identificada pelo profissional responsável no detalhamento da análise (BIRK, 2004). Todas as informações referentes aos documentos analisados foram marcadas junto ao diário de campo.

O diário de campo é um dos instrumentos mais básicos do pesquisador e pode ser sinônimo de todo o desenvolvimento da pesquisa. Nele são anotadas as informações, observações e reflexões de cada visita a campo. Estas anotações podem ser feitas de diversas maneiras, devendo conter uma parte descritiva e outra reflexiva. As anotações de natureza descritiva devem detalhar o que ocorre em campo, bem como os comportamentos, ações e atitudes dos indivíduos observados. Estas descrições devem atingir o máximo de fidelidade para que alcancem resultados mais satisfatórios (TRIVIÑOS, 1987).

Na parte reflexiva (diário de campo), as anotações feitas incluem as observações pessoais do pesquisador durante a coleta dos dados: especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconceções, dúvidas, incertezas, surpresas, decepções. A forma mais comum é o registro escrito das percepções subjetivas do pesquisador, mas as anotações podem ocorrer dependendo do estilo pessoal de cada observador (BIRK, 2004).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, nas idas e vindas do pesquisador ao campo para a coleta de dados, é muito importante a utilização de um diário de campo. Ele é o registro de fatos verificados através de notas e/ou observações (BARROS e LEHFELD, 2004). Em relação às observações e às notas de campo, estas servem de métodos para se conseguir informações relevantes para a pesquisa, e terão a função de registros que auxiliam na interpretação e reflexão dos dados que o pesquisador realiza (BIRK, 2004).

É comum que nem todas as anotações ali descritas façam parte do trabalho final, contudo, o acesso a esses documentos e anotações do diário de campo são importantes para que não se perca nenhuma informação de situação vivida ou observação realizada na hora da pesquisa. Neste sentido, a utilização do diário de campo nessa pesquisa busca o enriquecimento de detalhes e de explicações para o fenômeno estudado.

Depois de coletados, a análise dos dados foi feita por meio da triangulação dos dados obtidos pelos instrumentos utilizados (entrevistas, documentos e diário de campo). Nesta etapa tão importante, esses elementos foram comparados, correlacionados e interpretados a partir da literatura para maior compreensão dos fatos, visando alcançar um melhor entendimento sobre o problema estudado. Juntamente a eles, foram somados meus sentimentos, minhas sensações e percepções, de forma a esclarecer o problema que me propus estudar.

Cauduro (2004) acredita que a triangulação é a parte acadêmica mais prazerosa e gratificante de toda a investigação. Ela se refere à análise e interpretação dos dados como a construção de uma colcha de retalhos, onde o pesquisador cria artesanalmente a sua obra-prima. A autora menciona que, na maioria das vezes, o pesquisador já tem um profundo

conhecimento armazenado, que vem à tona na medida em que o material vai sendo organizado e sistematizado. E esta sensação foi experimentada por mim!

De um modo geral, a pesquisa qualitativa gera uma grande quantidade de informações, e estas devem ser criteriosamente selecionadas e organizadas para que possam ser compreendidas. Aqui nesta dissertação, como mostrarei logo adiante, tentei relacionar tudo aquilo que percebi como importante para a reflexão dos professores. Flick (2009) corrobora informando que a única análise que consegue atender a qualquer tipo de dado é a análise de conteúdos, pois devido à sua abrangência, é nela que discutiremos todo o processo de análise de interpretação de dados. A análise de conteúdos é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, independente de qual a origem do material.

De acordo com Chizzotti (2001, p. 98) “[...] o objetivo da análise de conteúdos é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.” A triangulação tem como objetivo básico abranger a máxima amplitude de descrição e compreensão do foco em estudo, buscando diversas maneiras de investigar um mesmo ponto (TRIVIÑOS, 1987), ou seja, pode ser entendida como a utilização de várias fontes de coleta de dados que ajudará o pesquisador a desenvolver seu trabalho tendo uma visão mais ampla e clara do assunto estudado.

Conforme Demo (2001, p. 26-27) a análise está relacionada “[...] ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”. Lakatos e Marconi (2003, p. 168) definem a interpretação como sendo “[...] a atividade intelectual que procura dar significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos.” Para tanto, busquei na interpretação dos dados o significado, mesmo que subjetivo, dos registros obtidos em relação aos objetivos e ao problema proposto por esta pesquisa.

Nesse sentido, Cauduro (2004) acredita que o trabalho científico deve gerar ao pesquisador, antes de tudo, prazer e satisfação ao realizá-lo. Refere ainda que o estudo deve ter vida e que escolher um tema de interesse, bem como envolver-se com o que se busca, é fundamental para que o pesquisador alcance seu objetivo. Por isso, acredito ter caminhado em direção àquilo que busco.

3.3.2 Validade, credibilidade e fidedignidade

Para que essa pesquisa tenha credibilidade e validade necessária para ser aceita, apresentei uma descrição detalhada da investigação realizada, bem como a amostragem clara dos resultados dela obtidos. Desta forma, os leitores podem ter uma visão ampla de todos os procedimentos adotados no desenvolvimento da mesma, desde seu princípio até a conclusão.

A regulamentação de pesquisas em seres humanos é realizada no Brasil pelo Código de Ética Médica, do Conselho Federal de Medicina, nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde, especialmente a Resolução nº 196/96 (BRASIL, 2014), na atuação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e na proliferação pelo país de Comitês de Ética em Pesquisa (MARTIN, 2006, p. 130). A ética regulamentada pela Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde incorpora, sob a ótica do indivíduo e da coletividade, quatro princípios básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado (BRASIL, 2014).

Em relação a isso, o presente estudo obedeceu todas as exigências éticas, deste modo foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição. Inclusive, antes que fosse iniciada a investigação, todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como garantia quanto à preservação do anonimato, da privacidade e de seus direitos. Devido a isso, os participantes serão indicados no decorrer desta dissertação por letras e números, lembrando que suas entrevistas foram transcritas fidedignamente anteriormente à análise, para que somente assim fossem cruzadas com os outros instrumentos utilizados. Os dados coletados foram avaliados de acordo com seu conteúdo, pela análise de conteúdo, agrupados em categorias de análise e sistematizados através de uma forma de representação.

É importante lembrar que os resultados não trazem, riscos ou danos aos participantes desta pesquisa. A finalidade do roteiro de entrevista realizado foi somente para análise posterior dos dados obtidos, lembrando que estes dados permanecerão guardados sob sigilo, durante 05 anos, e serão manipulados somente por mim, sem que sejam usados para outros fins. Transcorrido esse tempo, todo material será incinerado. Nesse sentido, Menezes e Vidal (2004) lembram que não podemos esquecer que o conhecimento científico está submetido a uma revisão crítica contínua, através da qual a ciência busca comprovar a exatidão de seus conhecimentos e a validade de suas teorias.

4 AQUILO QUE ACONTECEU NA EXPERIÊNCIA VIVIDA

4.1 INCLUSÃO ESCOLAR: AS VÁRIAS DIMENSÕES

Dentre as poucas certezas de que temos nesta vida, uma é a de que todos nós somos diferentes, apesar de todos termos a igualdade como condição de seres humanos. Não podemos fechar os olhos para nossas características individuais, pois todos nós cultivamos certas particularidades. Mantoan enfatiza que é preciso ter direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza e direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza (TURSKI; TREVISOL, 2010). É necessário que se avalie a garantia do direito à igualdade de todos os alunos, uma vez que não ficam claras quais as diferenças e semelhanças aí consideradas.

Arendt (2007) corrobora com a ideia sobre as diferenças quando refere à condição humana da pluralidade. Esta pluralidade, segundo a autora, é especificamente a condição de toda vida política. Viver, neste sentido constitui a experiência de estar entre os homens e morrer, por sua vez, significa deixar de estar entre eles. No seu entender:

A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir (ARENDR, 2007, p. 15-16).

Conforme Carlino (2006), quando a ideia de inclusão escolar começou a circular entre os educadores na década de 90, de um modo geral, muita desorientação foi causada. Isso fez com que muitas concepções fossem abaladas e repensadas, gerando novos modos de entender a questão ou, pelo menos, novos pontos de reflexão, pois a realidade existente foi desestabilizada. Segundo a autora, o contexto educacional retrata apenas uma pequena parcela do cenário que assumia dimensões mundiais.

Tudo isso convida à reestruturação do paradigma educativo e escolar, à construção de cenários e de relações inéditas, de outro senso comum, de outros valores e outras práticas para a educação (TORRES, 2001, p.84).

Arendt (2005) também atenta que a esfera educacional sofre os efeitos da esfera pública. Em sua obra a autora enxergou na crise educacional a oportunidade para uma reconsideração crítica do significado essencial da educação e sua relevância para o cuidado para com o mundo comum. “Uma crise nos obriga a volta às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos”, afirma Arendt (2005, p.223).

Neste mesmo sentido, Mantoan (2006) afirma que sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia, para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança. A inclusão escolar, portanto, implica em mudança desse atual paradigma educacional para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo.

A inclusão escolar demanda preparo do contexto escolar e constante reflexão daqueles que dela fazem parte. O movimento inclusivo no contexto educacional é desafiador, pois demanda transformações em vários aspectos a fim de ultrapassar as barreiras para a educação inclusiva. Carvalho (2003, p. 61) aponta:

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos.

Partindo desse pressuposto, o objetivo deste capítulo é apresentar algumas questões importantes que fazem parte do contexto da inclusão escolar. Num primeiro momento, farei referência ao direito à educação de todos, que será abordado através da conceituação e legislação da inclusão escolar. Assim, irei diferenciar inclusão e integração, bem como diversidade e diferenças, considerando que, muitas vezes, os termos são confundidos, apesar de serem distintos. Logo depois, farei referência à mudança no cenário educacional, que se transforma, ou deveria transformar, uma vez que a inclusão trabalha com uma nova perspectiva de educação, para então, posteriormente, concluir o capítulo abordando as questões de identidade e diferenças na escola quando se vive a inclusão escolar.

4.1.1 “Educação para todos”: conceitos e legislação

A partir dos anos 1980/90, inúmeras reformas educacionais foram implementadas na tentativa de atender às novas necessidades impostas pela sociedade. Globalização, neoliberalismos, novas relações entre capital e Estado, novas tecnologias, são algumas das razões, já amplamente discutidas por vários autores (OLIVEIRA, 1997; FONSECA, 1997;

ANTUNES, 2001) que afetaram diretamente a educação. Documentos produzidos em larga escala por organismos internacionais e reproduzidos no âmbito nacional foram veiculados de forma massiva a fim de justificar as mudanças necessárias, conforme consta no decorrer do texto. Novos princípios e objetivos educacionais passaram a configurar as políticas públicas educacionais, sobretudo na América Latina.

O resgate histórico é necessário para entender a educação inclusiva¹¹ no Brasil. Carvalho (2002) reuniu em um texto muito interessante as recomendações de organismos internacionais para a Educação Especial, e retomarei aqui alguns eventos responsáveis pela proposta da inclusão escolar. O pioneiro deles é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que foi sendo aprimorada a partir de vários outros acordos. De um modo geral, ela defende no art. 26º que *toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental*.

Em 1990, ocorreu em Jontiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tem destaque neste documento a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, propondo que sejam tomadas medidas que possibilitem a universalização do acesso à educação.

No ano de 1994, em Salamanca na Espanha, com a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – acesso e qualidade”, foi elaborada a Declaração de Salamanca, de 1994, que propõe linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais. Cabe lembrar que o Brasil não teve participação neste evento¹², contudo, este é considerado um marco das propostas de inclusão. A Declaração de Salamanca vem reafirmar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Conferência Mundial de Educação para Todos, no sentido de que o direito à educação seja garantido a todos, independentemente de suas diferenças individuais.

Em 2002 ocorreu em Dakar, no Senegal, um Fórum Mundial de Educação, produzindo o marco de Ação de Dakar, reafirmando o compromisso de mais de cento e oitenta nações com uma educação libertadora e disponível a todos, visando assegurar educação de qualidade para todas as crianças até 2015 e expandir significativamente oportunidades de aprendizado para jovens e adultos.

Para Carlino (2006), esses eventos e documentos produzidos em caráter mundial vêm proclamando princípios, apelando a governos, prescrevendo ações que se referem à educação

¹¹ Educação inclusiva refere-se aqui a atender as especificidades de todos os alunos dentro das salas de aula regulares.

¹² Convém salientar que o país assinou o documento, portanto foi signatário.

como um direito a ser disponibilizado a todas as pessoas. Sendo assim, o ideal de Educação para Todos vem transitando há décadas e influenciando documentos nacionais, possibilitando novas reflexões, e talvez novas práticas, com base nas interpretações que se tem feito a respeito deles.

Assim, não só as metas, mas o ideário da Educação para Todos, com sua visão ampliada da educação básica, seu enfoque nas necessidades básicas de aprendizagem e concentração na aprendizagem, ainda continuam sendo um desafio que se abre para além das fronteiras do ano 2000. Tal ideário, por outro lado, pode aplicar-se não unicamente à educação básica, mas à EDUCAÇÃO em seu conjunto, e não só continua sendo válido, mas está em sintonia com propostas-chave da nova educação e do novo paradigma pensados para a educação no século XXI (TORRES, 2001, p. 86).

O direito das pessoas com deficiência à educação figura ainda em outros documentos de abrangência nacional, como o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (Lei 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB, nº 9.394/96)¹³, que garantem expressamente o direito de todos à educação e elegem como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (LUSTOSA, 2009).

Na visão de Mantoan (2005), neste novo quadro conceitual e situacional, as pessoas com deficiências bastante significativas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus colegas com deficiências menos severas e mais os alunos sem deficiências da mesma faixa de idade. As leis que asseguraram a educação são claras e não foi por acaso que nossos constituintes reinterpretaram o atendimento escolar para os alunos com deficiência, de modo que não ferisse o grande mote de assegurar o direito indisponível de todo e qualquer aluno à educação.

Lustosa (2009) chama a atenção para a legislação de 2007, onde se encontra a elaboração da Política de Educação Especial, que fortalece o paradigma da constituição de espaços educacionais inclusivos, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais¹⁴ dos alunos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indica a necessidade de se criar suportes para o atendimento qualitativo dos alunos, para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela

¹³ A Lei nº 9.394/96 entende por Educação Especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais. No entanto, a definição mais atual para Educação Especial é localizada no art. 3 da Resolução nº 2/2001, que refere sobre: “modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.

¹⁴ Expressão vigente na época em que o autor redigiu.

deficiência, privilegiando o desenvolvimento e a superação dos limites existentes de desenvolvimento e aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Em novembro de 2011, conforme Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação¹⁵. Entre outras coisas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) objetiva prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. O AEE deve ser ofertado no turno inverso em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2011). Em outras palavras, entende-se que sua finalidade seja apoiar, complementar e/ou suplementar os serviços educacionais da escola comum, sendo uma importante alternativa de atuação da Educação Especial a partir do respeito às diferentes formas de aprender dos alunos.

Considero necessário o estudo do passado para o entendimento crítico do presente e do futuro. Nas leituras já realizadas para este estudo, percebo o quanto os aspectos históricos influenciam nas alternativas encontradas para a tentativa de resolução das dificuldades

¹⁵ Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual 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. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

encontradas no processo da inclusão, bem como em seus resultados. Compreendo que foram alcançados avanços, todavia acredito que muitas mudanças ainda precisem ocorrer.

4.1.2 Mudanças no cenário educacional: entendendo as Políticas Públicas e as práticas pedagógicas

O nascimento da educação inclusiva é produto da evolução do conceito de educação especial. A história da educação especial permite observar que antigamente, até finais do século XVIII, não se consideravam educáveis as crianças que hoje são classificadas como “[...] alunos com necessidades educativas especiais¹⁶” (ARRIBAS, 2004, p. 317) e, conseqüentemente, não previa para elas nenhum tipo de resposta educativa, com exceção de algumas experiências muito pontuais e certamente não institucionalizadas. Esta época é caracterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente.

A Educação Inclusiva surge na década de 1980, a partir da insatisfação dentre educadores, em especial norte-americanos, em relação aos resultados obtidos a partir das políticas de integração escolar, impulsionando a necessidade de reformas na questão da Educação Especial. A inclusão tem como princípio que as diferenças humanas são normais, mas também reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas e, portanto, prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover educação de qualidade para todos (FRAGELLI, 2005).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), todos têm direito de estar juntos na sala de aula, os alunos que têm necessidades especiais e os que não têm. A apresentação do documento preconiza que estar juntos, aprendendo e participando, é a forma de superar a discriminação e é por isso que ela se opõe a qualquer tipo de adaptação. Além disso, cabe salientar que fica claro neste documento que o ideal é que as crianças se adaptem ao currículo e a avaliação, e não os professores que fazem as adaptações a elas.

O ponto principal da política do MEC é o direito de quem tem deficiências de frequentar classes comuns do ensino regular, em oposição à situação em que aos estudantes com necessidades educacionais especiais são destinadas classes também especiais. Sob esse ponto de vista, entende-se que o que deve mudar é o jeito de trabalhar com toda a escola, com

¹⁶ Nomenclatura utilizada conforme a fonte de pesquisa.

toda a turma. Está difundida a ideia de que uma boa escola é aquela que faz um ensino diferenciado, mas, nessa perspectiva, a boa escola é aquela que ensina para todos.

A política educacional é aqui entendida como o conjunto de ações, programas, projetos, leis que movimentam a área educacional, sempre pautada numa determinada concepção de sociedade e de homem (ARANDA, 2010). Contudo, quando se fala em políticas educacionais, ainda assim faz-se referência às políticas públicas, porque elas relacionam-se entre si.

Especificamente se dirigindo para a política educacional, Höfling (2001), conceitua a educação como uma política pública de corte social. É pública porque é uma ação de responsabilidade do Estado. Mas sua implementação e manutenção ocorrem a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem diferentes organismos e agentes da sociedade a ela relacionada. Extrapola os limites do Estado necessitando de outros atores sociais para se efetivar. É social, porque diz respeito à necessidade de proteção da sociedade pelo Estado com vistas à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Dessa forma, o modo como a sociedade e o Estado participam nas ações de elaboração, de execução, de implementação e de focalização de suas políticas públicas ou sociais, mostra a concepção de sociedade que sustenta essa participação ou vice versa. Concepção essa perceptível nos programas, nos projetos, enfim, nas ações governamentais voltadas a setores específicos, neste caso, à educação, ou seja, à política educacional (ARANDA, 2010). A Constituição Federal/88 garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Diante disso, toda e qualquer escola, reconhecida pelos órgãos oficiais, deveria cumprir os princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em função de sua raça, sexo, origem, idade, cor, deficiência ou ausência dela (FRAGELLI, 2005).

Sabe-se que as leis brasileiras seguem um movimento internacional em prol da inclusão dos marginalizados - no qual assume destaque a inclusão de crianças com deficiência em contextos de ensino regular. Uma leitura crítica desse movimento, entretanto, revela que a educação inclusiva tem servido a interesses políticos e econômicos nem sempre condizentes com os interesses e necessidades das crianças deficientes e de suas famílias (CORAGGIO, 1998). Ainda nesse contexto, Torres (1996, p.183 apud LIMA, 2010) declara que:

Na ótica do Banco Mundial, a formulação de políticas consiste na identificação das políticas tecnicamente “corretas”, o que leva a diminuição da importância das condições reais e específicas (políticas, sociais, culturais, organizativas) de implementação, guiando-se apenas pelas condições econômicas, neste caso as únicas

realmente levadas em consideração. Nessa medida, no eixo êxito/fracasso, o “fracasso” de determinada política ou programa é invariavelmente atribuído à execução (falta de vontade ou incapacidade, geralmente dos professores) em vez de considerar o diagnóstico e a proposta (erros de concepção, de pesquisa, de diagnósticos, de técnicos e organismos nacionais e internacionais). Além do mais, o desenho e a formulação de políticas educativas, são vistos como patrimônio das cúpulas tanto na esfera nacional como internacional. Dessa forma [...] a reforma educativa proposta pelo BM representa o modelo clássico de reforma vertical, de cima para baixo. O que se delega e descentraliza são, na verdade, decisões já tomadas; o que resta para se decidir nos âmbitos intermediários e locais são as possíveis adaptações e variações dessas decisões tomadas pelo poder central.

A preocupação do governo em atender um número maior de indivíduos com necessidades educacionais especiais¹⁷, na rede regular de ensino, trouxe resultados quantitativos que podem ser observados através de dados oferecidos pelo INEP. O que não se tem confirmado, até o momento, é a qualidade e a eficácia desses serviços prestados (FRAGELLI, 2005).

Em tempos globalizados, entende-se que os projetos nacionais só fazem sentido e só podem ser compreendidos dentro de uma dinâmica internacional. Atualmente há uma discussão no sentido de fazer com que a sociedade, de forma geral, seja mais inclusiva e que combata qualquer tipo de preconceito e discriminação. Igualmente se entende que a escola, por ser uma das grandes construtoras e disseminadora de padrões sociais, precisa fazer parte desse processo, utilizando práticas que possam permitir a consolidação do direito de todos.

Conforme a Política Nacional, para

[...] atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Entretanto, conforme Lustosa (2009), apesar de todo um discurso em prol de uma educação mais humanizada, mais solidária e menos excludente, não podemos nos esquecer de trazer elementos para entender que a escola não se constitui entidade autônoma e independente do contexto social, pois está inserida nele e ainda que seja uma instância social de transformação, não pode ser desvinculada de uma estrutura – política e econômica – que também é condicionante da realidade educacional. Ao pensar na constituição dos sujeitos envolvidos, entendemos que várias dimensões do humano estão a se interpenetrar, num

¹⁷ Nomenclatura utilizada pela autora.

movimento ininterrupto e altamente complexo, que envolve faces como a econômica, afetiva, cognitiva, social e cultural.

Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão; eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis. Eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados; representam diferentes segmentos sociais. Produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam (MANTOAN, 2006).

Em seu livro intitulado *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) faz uma crítica a um modelo¹⁸ de educação que estimula a contradição educador-educando e preconiza, entre outras coisas, que o diálogo revela-se como a essência da educação. Para o autor, a dialogicidade é um convite constante para o repensar e o refazer das nossas práticas pedagógicas centradas na formação integral da pessoa, vividas e experienciadas em um tempo histórico. Ele acredita que ao pronunciar a palavra pronunciamos o mundo e nos fazemos humanos, e é na força da palavra que se concentram nossa ação e reflexão. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p.91).

Ainda, a prática da sala de aula deve desenvolver a criticidade dos alunos, uma vez que a educação visa à promoção do seu desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo e moral, bem como a ampliação de experiências e conhecimentos (FREIRE, 2005). Logo, é função de todos nós professores, que fazemos parte do cenário educacional atual, atrelar a autonomia do fazer e do pensar à construção do conhecimento de cada aluno. Queremos uma educação de qualidade, conseqüentemente, é nosso dever validar o aluno enquanto sujeito de suas vivências e suas escolhas, conscientizando-o de suas capacidades e limitações.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens (ARENDRT, 2005).

Para Arendt (2005), a criança na educação pragmática apreende o mundo em partes segmentadas de forma utilitarista e funcionalista sem comprometimento com a vida adulta. Nesse sentido, a criança precisa de um adulto responsável com o mundo público e o bem

¹⁸ A principal crítica que Freire faz ao modelo de educação vivido nos anos em que escreve a sua obra (década de 60) é que a educação “bancária” considera apenas o educador como sujeito, pois o educando será somente “depósito” receptor de conteúdos, memorizados ingenuamente, mecanicamente, sem a devida participação e dialogicidade, própria de um processo de ensino-aprendizagem, onde educadores e educandos aprendem e ensinam, mediatizados pelo mundo.

comum para fazê-la perceber que um dia ela também vai crescer e ter que assumir as responsabilidades que lhe são inerentes não só à vida privada, mas também à vida pública.

Assim, sob essa perspectiva, a educação constitui o palco no qual podemos tornar nossa ação significativa. É por meio dela que decidimos se devemos ou não amar nossos educandos a ponto de não segregá-los do mundo, deixando-os à mercê da própria sorte. Não obstante, é por meio da educação que podemos pensar a constituição de um sujeito autônomo, capaz de empreender coisas novas, na difícil tarefa de transformação do mundo.

Penso que estamos em uma época em que os professores estão procurando uma ressignificação da educação, da escola e de suas práticas. Desta forma, fica possível perceber que a concepção sobre as práticas pedagógicas acompanha um projeto de educação e sociedade. Para tanto, é preciso que se revejam alguns conceitos para viabilizar novas concepções de educação. Só poderemos ser críticos quando tivermos autonomia nas decisões. Um novo entendimento de escola implica em uma análise do contexto social onde esta está inserida. Muito embora eu acredite que seja possível perceber em alguns professores já ultrapassaram algumas barreiras, ainda será preciso um longo caminho para que nós, enquanto maioria, consigamos reinventar e repensar as nossas práticas pedagógicas na inclusão.

4.1.3 Inclusão: identidade e diferenças na escola

Pensar a educação inclusiva é um desafio, por isso não podemos e nem devemos desprezar as questões pertinentes à sua prática no âmbito escolar. Para tanto, é preciso diferenciar inclusão de integração. O conceito de inclusão escolar, para Mantoan (2006), perpassa por uma diferenciação entre integração e inclusão. Conforme a autora, o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional, que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Ainda para Mantoan (2006), nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para

compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

No que diz respeito à inclusão, Mantoan (2006) argumenta que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular, o que implica em mudança de perspectiva educacional, e propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) implementa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), objetivando garantir aos educandos, público-alvo da educação especial, o pleno acesso e as condições de participação e aprendizagem no âmbito nas redes comuns/regulars de ensino. Ainda, percebe-se nesta um grande marco no sentido de se entender que a escola é de todos, que todas as crianças devem estar na escola sem qualquer restrição ou discriminação em função das características que possam servir pra marcar determinadas identidades.

Guijarro (2005) alega que educação inclusiva aspira efetivar o direito à educação, a igualdade de oportunidades e igualdade de participação. O direito de todas as crianças à educação encontra-se consagrado na Declaração de Direitos Humanos, e reiterado nas políticas educacionais dos países; porém, ainda existem milhões de crianças e adultos que não têm acesso à educação ou recebem uma de menor qualidade. O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar igualdade de oportunidades, proporcionando atendimento das necessidades de todos em função de suas características individuais. A escola não é somente um espaço fundamental para a transmissão da cultura e a socialização, como também para a construção da identidade pessoal.

Nesse sentido, a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (ROPOLI, 2010). Ainda, a educação inclusiva implica uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do “normal” (GUIJARRO, 2005).

A radicalidade da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, como já referido anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2006).

Podem-se sinalizar como elemento importante que todas as diferenças biopsicossociais deverão estar presentes no mesmo espaço, que é a sala de aula. Contudo, essa mudança gera um impasse, pois esse professor que continua sendo formado nas graduações e reproduz isso nas escolas, continua lidando com esses alunos como se eles ainda fossem aqueles estudantes de tempos atrás, de certa forma, entendidos por alguns deles como seres padronizados na sua forma de comportamento e aprendizagem. Cabe lembrar que, atualmente, isso não tem o menor sentido, pois as salas de aula estão repletas de todas as diferenças, como sempre estiveram, porém com os processos de inclusão as mesmas estão mais evidenciadas do que antes.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! (ROPOLI, 2010, p. 8).

Embora tenha existido uma movimentação em termos de elaboração de propostas e políticas que procuram favorecer o processo de inclusão social e educacional, ainda há muitos estudos que procuram identificar a postura dos professores diante da inclusão, uma vez que boa parte deles não teve, em seu processo de formação inicial, disciplinas que contemplassem o assunto; as dificuldades, possibilidades e limitações das instituições escolares ao receber o aluno com necessidades educacionais especiais; a aceitação ou negação destes indivíduos; os sentimentos e percepções dos alunos considerados inclusos. Enfim, ainda existem muitas descobertas a serem feitas (FRAGELLI, 2005).

Segundo Mantoan (2006), os sistemas escolares também estão organizados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas, nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma

visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar, para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais/diferentes, normais/deficientes – e em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos. Essas atitudes diferem muito das que são típicas das escolas tradicionais em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar. Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças (MANTOAN, 2006).

O sistema de ensino proposto até o momento sofreu críticas e está sendo repensado, para que possa estar adaptado às condições necessárias destes sujeitos. Compreendemos que cada aluno é um ser único, com habilidades e dificuldades singulares, porém, no cotidiano das escolas, as ações pedagógicas ainda se baseiam na padronização. Assim, é precisamos pensar na inclusão como um processo a ser construído, coletivamente, entre os educadores, a sociedade, a família e os próprios alunos inclusos.

É neste contexto que surgem no ambiente escolar, a todo o momento, crianças que apresentam dificuldades no processo ensino-aprendizagem devido a diferentes causas, conseqüentemente, é necessário que se estabeleçam práticas pedagógicas que atendam às diversidades encontradas. As práticas pedagógicas existentes não atendem as dificuldades encontradas pelos professores, é preciso que se repense sua formação para que estes possam estar preparados, tanto com conhecimentos teóricos quanto com estratégias de trabalho diante da situação.

A educação inclusiva e a atenção à diversidade demandam uma maior competência profissional dos professores e projetos educativos mais amplos e diversificados que possam adaptar-se às distintas necessidades de todos os alunos. Trata-se, em definitivo, de avançar a uma educação para todos e para cada um (GUIJARRO, 2005).

No paradigma atual da inclusão, uma vez que não se pode sustentar mais práticas que ignorem as necessidades específicas daqueles indivíduos que aspiram pela plenitude de seus direitos, vários conceitos estão sendo revistos. Entre eles, a formação dos professores para a inclusão, pois esta também deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, bem como, as suas práticas pedagógicas.

4.1.4 A inclusão escolar a partir de um olhar psicológico

A escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem e poderia ser o lugar ideal para propiciar a transformação das relações humanas (AQUINO, 2000). No entanto, ao retomar a política educacional no Brasil e no mundo, percebemos que as práticas segregacionistas e excludentes sempre existiram, com maior ou menor intensidade. A pedagogia da exclusão está relacionada às condições de existência da humanidade e sempre estiveram excluídos do sistema educacional oficial “aqueles” vistos como incapazes, trabalhosos ou inadaptáveis, tais como os indivíduos com deficiência e os que apresentavam quadros neurológicos ou psiquiátricos. Diante desse quadro, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino torna-se tarefa bastante complexa. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002) especificam que a inclusão não se refere apenas à permanência física de tais alunos junto aos demais educandos, mas “[...] representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (Op. cit. p. 28).

No entanto, o que parece deflagrado pelos estudos desenvolvidos é que a responsabilização do êxito ou não da inclusão é direcionado para os professores. O que se percebe, no entanto, é que estes, quando indicam suas dificuldades e necessidades, podem também estar chamando a atenção para a sua condição de isolamento profissional. De acordo com Silva (2006), uma escola inclusiva deve ser, antes de tudo, uma escola democrática.

Por outro lado, o isolamento dos professores e o distanciamento da compreensão sobre a política inclusiva ampara um atendimento segregado no interior das instituições escolares. Segundo Jurdi (2004), a consideração de uma política educacional que visa implementar a inclusão como uma forma de descristalizar o insucesso e o fracasso a que muitos alunos estão submetidos parece se contrapor ao desafio de ressignificar esses alunos. De acordo com Serra e Paz (2007), é necessário desenvolver estudos que contemplem uma visão sistêmica de inclusão, não atribuindo apenas ao professor a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas.

Para Almeida (1999), a ressignificação da atuação da Psicologia Escolar passa pela apropriação de referenciais teóricos e práticos que reafirmem os processos interativos conscientes e inconscientes, constitutivos dos sujeitos em processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva dinâmica que compreenda o respeito e as diferenças. Com isso,

garantindo o desenvolvimento do papel de agente social transformador da realidade das escolas, principalmente no que se refere às políticas educacionais inclusivas.

Como também, compete ao psicólogo e aos demais profissionais que se vinculam à educação, receberem, como expõe Severino (2001), formação que permita entender e situar a atividade docente e a relação ensino-aprendizagem nas condições objetivas da escola, da localidade em que vive e da sociedade, encontrando maneiras efetivas para formar sujeitos mais críticos e envolvidos com seu mundo. Para tanto, é necessário desmistificar, com certa prioridade, a ideia de que os alunos são incapazes de aprender, que chegam à sala de aula sem conhecimentos prévios e com carências de toda ordem que impedem a aprendizagem.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, o processo de inclusão deve propiciar o direito de cada aluno constituir sua própria identidade, ao mesmo tempo em que deve reconhecer essa identidade, os direitos de igualdade e respeito às diferenças (BRASIL, 2008). Porém, a consideração das questões singulares, que perpassam os contextos escolares, leva-nos a resgatar a análise dos sentidos e significados vividos no contexto escolar, frente ao processo de escolarização, e suas conseqüentes singularizações e socializações, que como se sabe, podem se transformar em aspectos potencializadores ou dificultadores, no processo educacional dos alunos com necessidades especiais.

Explorar a subjetividade na escola vai além de pontuar e considerar individualidades, pois mesmo dentro da complexidade desta ação, ela não garante o processo de inclusão dos “diferentes”, pois já é clara a constatação de que somos todos diferentes. O grande mérito de se estudar a subjetividade nas relações educacionais, que como se sabe embasam todo e qualquer procedimento realizado nas escolas, é explorar e encontrar mecanismos que auxiliem professores, alunos e pais a estabelecerem intercâmbios entre seus conteúdos individuais e os processos de subjetividade.

Segundo Sekkel (2003), a inclusão pressupõe a criação de um ambiente educacional inclusivo. Para sua criação, torna-se necessário o reconhecimento dos preconceitos e a continência para o aparecimento de emoções, pensamentos e até superstições, já que ao nomear a inclusão como desejável, muitos se sentem obrigados a senti-la desta forma, o que nem sempre acontece. Além disso, para o ambiente educacional ser de fato inclusivo, o respeito, o acolhimento e a solidariedade devem estar presentes em todos os âmbitos e em todas as relações institucionais, e não somente direcionados aos alunos.

Ainda neste contexto, é preciso dar atenção para a inclusão na rede pública, pois enquanto este problema crônico – e histórico – apresentado pela educação persistir, a imposição de acesso à escola regular precisa ser criteriosa, principalmente se feita de maneira

à somente cumprir uma determinação judicial ou legal e sem a possibilidade de reflexão sobre o processo. Do mesmo modo, tal proposta tende a desconsiderar as consequências da inserção de indivíduos com diferenças significativas em espaços que não estão preparados para acolher, nem sequer, as pequenas diferenças.

Se, num primeiro momento, a proposta da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular parece beneficiar somente a esses alunos, possibilitando o pertencimento em espaços nos quais pareciam não caber, percebemos que a inclusão feita de forma ética e responsável permite a todos que participam do cotidiano escolar a oportunidade do convívio com as diferenças, da prática da tolerância, da perseverança e da busca de saídas criativas.

4.2 A POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. No entanto, a má qualidade da formação, em muitos casos, e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (FREITAS, 2007).

Essa queda do investimento público pode ser entendida pelo viés da mercantilização da educação nas políticas públicas. Desta maneira, nenhuma reforma educacional, seja ela de onde for, tem valor se a formação dos professores não for encarada com prioridade, ainda mais quando se fala de uma formação diferenciada, pois, para atuar na inclusão escolar, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Para alguns autores o termo necessidade educacional especial veio mostrar que as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprender estão relacionadas, em grande parte, à inadequação do processo educacional às necessidades do aluno, ou seja, não são

somente essas que atrapalham a aprendizagem, mas sim a falta de condições para isso (CEE, 2003, p.45). Igualmente, os professores vêm apresentando as mesmas dificuldades.

Além disso, o isolamento dos professores e o distanciamento da compreensão sobre a política inclusiva ampara um atendimento segregado no interior das instituições escolares. Segundo Jurdi (2004), a consideração de uma política educacional que visa implementar a inclusão como uma forma de descristalizar o insucesso e o fracasso a que muitos alunos estão submetidos parece se contrapor ao desafio de ressignificar esses alunos.

Os embates entre projetos diferenciados de formação, marcados por interesses contraditórios, não se encerram e vão evidenciando as contradições no processo de definição e de implementação das políticas. Os desafios para os setores progressistas aumentam, na medida em que os “interlocutores válidos”, escolhidos nessa caminhada, não são os sujeitos do processo educativo. As continuidades que se estabelecem entre governo e esferas da sociedade civil, para a construção do PDE, sinalizam nova configuração aos processos de gestão da educação e da escola, ao ensino e ao trabalho docente, que merece ser examinada a muitas mãos (FREITAS, 2007).

Vivemos ainda na esteira das políticas do governo anterior, marcadas pela submissão às orientações dos organismos financiadores internacionais. Nosso desafio na atualidade é, ao mesmo tempo, exercer duramente a crítica às propostas que impedem que avancemos para novos patamares na formação e profissionalização dos profissionais da educação e indicar alternativas construídas historicamente na perspectiva de superar as condições atuais (FREITAS, 2003).

É preciso resgatar os princípios da democratização, da participação e da autonomia. Tais princípios, hoje submetidos à lógica de mercado, individualizam os sujeitos, impingindo-lhes competências de adequação e adaptação aos processos de exclusão social, o que significa que a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso de cada um será obra de cada um. Não! Não podemos conviver com esta harmonia. É preciso estabelecer o pacto coletivo, de escolhas coletivas, onde cada um de nós é sujeito da história, e responsável por ela (LIMA, 2013).

A implementação de políticas educacionais demonstram a necessidade de uma educação de qualidade. Assim, as políticas de inclusão podem contribuir para a melhoria da educação. Contudo, cabe lembrar que estas mesmas políticas foram sugeridas por organismos financiadores internacionais, visando seus próprios interesses. Em decorrência da influência e determinação destes organismos externos, a política educacional brasileira foi demarcada por inúmeras contradições nos últimos anos, tanto no âmbito do planejamento quanto da

execução, contradições estas que refletem em um sistema de ensino que não sabe com clareza qual sua verdadeira função.

A questão é mais como e quando essa liderança e esse poder são exercidos e qual o papel que cabe aos próprios países na definição, execução e retificação da política educativa nos marcos de cada sociedade nacional. Uma liderança global, centralizada e sólida, em vez de contribuir para minar as bases de legitimidade e de viabilidade da proposta ao impedir o desenvolvimento de capacidades endógenas. (...) Esta situação, que em cada país representa a relação tradicional entre ministérios de Educação e docentes nos processos de reforma educativa, é reproduzida em escala global na relação financiador-financiado, agência internacional-governo nacional (TORRES, 2001, p. 69).

Quanto à inclusão, entendo que seja possível obter resultados positivos desde que haja envolvimento de todos aqueles que dela fazem parte. Para implantar políticas na área educacional, basicamente, se fazem necessárias a sensibilização e a qualificação de todos os sujeitos envolvidos no processo. Mesmo assim, penso que o amadurecimento para que se criem políticas realmente eficientes não foi alcançado, políticas estas que objetivam o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos. Realmente, espero que, algum dia, seja possível formar uma economia com autonomia política, ampliando a visão de mundo dos brasileiros e produzindo mudanças sociais significativas, formando com isso uma sociedade mais democrática.

5. ALGO QUE ESTÁ ACONTECENDO: ANALISANDO A REALIDADE

Ao escolher a inclusão escolar como tema, eu não tinha dúvidas de que me encantaria com o trabalho a ser realizado. Eu sabia que precisaria de sensibilidade apurada para perceber o que havia nas entrelinhas de cada diálogo. Eu o fiz com a dificuldade de manter-me sem atuar na realidade encontrada. E agora chegou o momento de socializar reflexões!

Os resultados do levantamento de dados, provenientes das entrevistas realizadas estão apresentados, de forma descritiva, no decorrer deste capítulo. Neles constam os seguintes aspectos, divididos nas categorias a seguir: 5.1 SOBRE A INCLUSÃO; 5.2 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA INCLUSÃO ESCOLAR; 5.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM ALUNOS DEFICIENTES e 5.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA INCLUSÃO ESCOLAR. As respostas são referentes a professores titulares que atuam com alunos deficientes nos Anos Iniciais (1º ao 4º anos) em três escolas da Rede Pública de Ensino (Estadual e Municipal), de um município do Extremo Oeste de Santa Catarina.

Num primeiro momento, realizei a transcrição das entrevistas dos professores e, posteriormente, fiz recortes dos fragmentos considerados mais significativos para que eu pudesse fazer uma apreciação crítica dos resultados obtidos¹⁹.

5.1 SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Ao falar de inclusão escolar com os professores, é necessário levar em consideração aquilo que eles entendem sobre o assunto. Não tenho como analisar sobre seus discursos sem que eu possa saber de onde e sobre o que eles falam. Segundo Lopes e Veiga-Neto (2007, p. 21-22),

[...] não é possível qualquer (tipo de) pensamento e conhecimento que não esteja sempre comprometido com a posição daquele que pensa, conhece e fala; é impossível pensar, conhecer e falar independentemente de agradecimentos, interesses, valores e forças sociais. [...] O pensamento e o conhecimento não espelham, numa mente, uma suposta realidade que estaria fora e independente dessa mente; ao contrário, toda forma de pensamento e conhecimento é, necessariamente, uma relação entre mente e coisa.

¹⁹ Utilizei esses recortes para a exemplificação dos dados coletados, sendo que P1, P2, P3 e P4 se referem, respectivamente, às falas dos professores. Sempre que um dos professores citou o nome de seu aluno, este foi substituído por um nome fictício, simultaneamente por Alice, João, Arthur e Antônia. No transcorrer da entrevista, um dos professores citou o nome de outro aluno, colega da criança deficiente, e este foi chamado de Otávio. Após isso, dividi os dados em categorias já citadas para compreensão global das ideias.

Nas palavras desses autores, “[...] só pode ser pensado aquilo sobre o que temos algo a dizer” (LOPES E VEIGA-NETO, 2007, p.22). Então, os professores têm a possibilidade de exporem sua opinião sobre muitas coisas, inclusive sobre inclusão escolar, considerando que isso “[...] não significa que todas as coisas ditas tenham a mesma força, que a elas se atribua um mesmo valor. E também não significa que se possa dizer qualquer coisa” (LOPES E VEIGA-NETO, 2007, p. 23-28). Por isso, a necessidade de uma reflexão dos conceitos a serem analisados.

Com este intuito, todos os entrevistados foram questionados sobre o que entendem por inclusão escolar, uma vez que dela fazem parte várias dimensões. O resultado pode ser visto nas falas abaixo:

Aceitar o aluno nas suas necessidades e tentar socializar ele dentro dos limites dele. Incluir é aceitar a criança como ela é e melhorar pra que ela seja cada vez mais sociável e independente, pra que ela faça as coisas cada vez mais sozinha, não precisando sempre de alguém pra ajudar e estar do lado dela, que nem agora com a estagiária, que tá sempre ali ajudando (P1).

Pra mim inclusão é tentar igualar a pessoa como sendo uma pessoa normal. Claro que com suas limitações, porque muitas pessoas que se dizem normais também tem suas limitações. E eles precisam do tempo deles (P2).

Acredito que o sistema de inclusão vem como forma de assegurar, a todos os cidadãos, não somente com necessidades especiais, a possibilidade de aprender a conviver em uma sociedade complexa e diversificada (P3).

Inclusão é você poder fazer as atividades como um todo, sem que ninguém precise de uma atividade diferente. Isso pra mim é inclusão. Você tá incluído num ambiente, você não precisa ser tratado de forma diferente dentro de um espaço. É você poder participar de tudo com as mesmas possibilidades de aprendizagem (P4).

Nesses discursos, percebo diferentes olhares sobre a inclusão escolar. P1 refere a socialização como foco da inclusão escolar. Por vezes, sua ideia parece estar mais vinculada à integração que norteou, por muito tempo, os ideais da Educação Especial. Segundo Rodrigues (2006), entre outras coisas, a escola integrativa tinha, em tudo, semelhança a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência recebiam um tratamento especial. Na integração, tem-se o intuito de integrar o aluno à escola, gerando meios para que o aluno com necessidades especiais²⁰ se integre graças ao atendimento que lhe é oferecido. Nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar a ela. Essa diferença é percebida por P3, que relata:

Quando cito que acredito neste sistema, acredito quando ele realmente é colocado em prática, quando a inclusão acontece e não quando a pessoa é apenas integrada.

²⁰ Termo utilizado pelo autor.

Quanto às falas de P2, considerar que a essência da humanidade possui diferenças é de suma importância para a convivência entre as pessoas e para inserção dos alunos no ambiente escolar. Mais do que isso, devemos reconhecer as diferenças e aprender a conviver com elas, até porque, é possível perceber diferenças no processo de aprendizagem mesmo entre os alunos ditos “normais”. Segundo Rodrigues (2006, p.306), “[...] o certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores são também diferentes - e ser diferente é uma característica humana comum, e não um atributo (negativo) de alguns”. Nesse contexto,

[...] O questionamento constante dos processos de diferenciação entre escolas e alunos, que decorre da oposição entre a identidade *normal* de alguns e *especial* de outros, é uma das garantias permanentes do direito à diferença. Os alvos desse questionamento devem recair diretamente sobre as práticas de ensino que as escolas adotam e que servem para excluir (ROPOLI et. al., 2010, p. 9).

Essa ideia também é corroborada por P3, que percebe uma sociedade diversificada. Sabemos que, com o passar dos tempos, o discurso sobre o movimento da inclusão escolar foi utilizando diferentes enunciados que, inevitavelmente, estavam relacionados a uma cultura que vem se modificando juntamente com as visões de mundo da sociedade. Sobretudo, penso que P3 esteja se referindo a uma sociedade permeada por diferenças, no entanto, sua fala, mesmo que remeta à questão da inclusão como garantia de direito, aparece de maneira simplista diante da complexidade do tema.

Já P4, na minha opinião, consegue definir com delicadeza e simplicidade um conceito geral de inclusão escolar. Nesse sentido, Ropoli et al (2010, p. 9) alega que “[...] a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. No entanto, em outro momento, confirma a complexidade deste processo quando refere “da inclusão é muito difícil de falar porque ela tem muita controvérsia”.

Nas falas referenciadas pelos professores P1 e P2 também é interessante a maneira como ambos referem a palavra “tentar”, evidenciando que na inclusão não existe algo pronto, definido, mas que o professor pode fazer a diferença.

Além disso, foi possível perceber no discurso dos sujeitos entrevistados algumas questões comuns referentes à inclusão escolar. As frases abaixo mencionam sobre a socialização, lembrando que os professores fizeram alusão a elas sem direcionamento específico:

A Alice vem pra escola só pra isso. Por enquanto é o que a mãe dela quer, que ela seja independente. Então pra mim é aceitar o aluno, que ele seja aceito pela escola como um todo, pelos colegas (P1).

Inclusão escolar tem que ter também a questão de relacionamento, coleguismo, humanismo em todos os sentidos pra ter um aprendizado maior (P2).

A convivência na diversidade proporciona à criança com deficiência, como também à sem deficiência, a prática saudável da convivência e na administração das diferenças, aspecto fundamental da cidadania (P3).

Sabe-se que a socialização destas crianças na escola é de extrema importância, mas exaltar esta socialização como o principal objetivo da escolarização de alunos com deficiência não se justifica. Em concordância com as citações, entendo que a socialização é parte integrante da inclusão escolar, contudo não deve ser entendida como algo segregado. Estes termos podem expressar diferentes situações quando analisados individualmente e, ao mesmo tempo, podem indicar significados parecidos. Em outras palavras, a socialização faz parte da inclusão, mas a inclusão não se resume à socialização. Da mesma forma, Santos (2010) alega que apesar da inclusão, no contexto escolar, nos remeter à ideia de juntar, inserir, ela pode assumir também outros significados.

A relação professor-aluno também apareceu como fator determinante para o sucesso da prática da inclusão e os professores demonstram isso:

O primeiro passo mais importante é o relacionamento com o aluno, acredito que dá mais resultado, é meio caminho andado. Eu vejo que quando você não tem o tempo todo pra estar perto dele, o resultado é diferente, mas se você fala só no geral não adianta. Eu tenho um aluno que é muito teimoso, ele tem uma ideia e tem que ser como ele quer, daí tem que chegar, dialogar, e a gente tenta explicar que não por ele ser uma criança especial que ele vai poder, daí ele começa a se incluir de novo com a turma. Na escola tem regras e ele vai também seguir essas regras. Sempre no diálogo e na conversa (P2).

Todos os professores são interessados em ajudar o Arthur e também a cobrar dele (P3).

Conforme Carvalho (1996), Gil (1990) e Aranha e Laranjeira (1995), os estudos sobre a relação entre professor e aluno nem sempre foram tratados a partir do princípio da reciprocidade. Na visão mais atual, Aranha (2002) entende que no âmbito da educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos com deficiência, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada. Nesse sentido, Crochík et. al. (2009, p.44) menciona que o papel do professor:

[...] não se trata unicamente de transmitir conhecimentos, mas da forma como o faz e de sua relação com o saber. A forma de transmissão aqui entendida não se refere somente a técnicas, por mais que estas sejam imprescindíveis, mas ao engajamento do professor, à sua cumplicidade com o aprendizado do aluno.

Ramos (2011, p.46), apoia esta ideia quando refere:

No trabalho com o ensino e a aprendizagem lidamos com a comunicação inconsciente, a transferência que se faz presente por meio das ideias, das comunicações, dos desejos e das aspirações. Palavras e ações, escutas e observações, afetos e desafetos são recolocados na sala de aula e afetam os resultados e os da aprendizagem.

Enfim, é no espaço da relação entre professor e aluno que o aprendizado e a formação pessoal acontecem, efetivando a missão maior da educação. Assim como outros autores que têm demonstrado a importância das relações entre o professor e o aluno para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, Vygotsky (2003) propõe que a interação professor-aluno, ou entre os próprios alunos, demonstra o quanto o desenvolvimento dos alunos depende de uma base social.

Quanto às relações interpessoais na escola, os professores expuseram:

Se todas as crianças fossem aceitas que nem a Alice, tá louco! [...] Aqui ela é amada por todo mundo (P1).

Tem algumas palavras que o João consegue falar bem direitinho e outras que ele não consegue pronunciar. Tanto que, quando ele consegue se expressar direitinho, a vibração, os aplausos, a alegria da turma é contagiante. Tanto como ele se emociona quando consegue explicar uma coisa bem, os colegas também tem como reação vibrar e aplaudir (P2).

Os colegas estão sempre dispostos a ajudar o Arthur, o que percebo que o faz sentir importante (P3).

Eles têm paixão por ela, a Antônia é um doce de menina. Eles têm um cuidado com ela. Eles cuidam dela o tempo todo. Eles adoram ela. Eles são uma turma muito afetiva com todos, mas com ela esse cuidado é muito especial (P4).

O paradigma da inclusão foi se esboçando com base no conhecimento de que conviver com a diversidade traz benefícios pessoais e sociais, além de estar politicamente calcado no princípio da igualdade de direitos. Dessa forma, o investimento não se dá somente no desenvolvimento da pessoa com deficiência, mas principalmente na sociedade, que deve se preparar para conviver com a diversidade. Na área educacional, a escola deve preparar-se e organizar-se para atender todos os alunos, além de empregar esforços na expansão do potencial do seu educando com deficiência (ARANHA, 2000).

5.2 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA INCLUSÃO ESCOLAR

Questionados sobre os problemas de aprendizagem²¹ mais comuns encontrados nos alunos deficientes, os sujeitos da pesquisa também se pronunciaram fazendo referência a diferentes aspectos. Dois destes professores relacionaram problemas de aprendizagem com a dificuldade de aprender.

Ah, dificuldade de aprender a ler e a escrever. Eu não sei se algum dia, não posso afirmar, ela vai aprender a ler e escrever. Mas no oral ela participa (P1).

Na alfabetização, porque ela se torna um processo mais lento. Pra alfabetizar não é só decodificar o código alfabético, tem que letrar ela também. E isso, às vezes pela deficiência, se torna mais difícil pros alunos (P4).

Em outras palavras, Figueiredo e Gomes (2007) concordam com ambos os sujeitos quando explicam que a aquisição da linguagem escrita é compreendida como uma evolução conceitual da criança e não como decorrência de aptidões perceptuais, viso-motoras e de memória. A aprendizagem da leitura não é um ato simples de decodificação do sistema alfabético, vai para além disso. Ler é compreender o sentido do texto, entendendo-o na sua relação dialética com os diferentes contextos. Na apropriação da leitura, a mediação pedagógica é um fator importante, no sentido de promover conflitos e desafios cognitivos. O letramento é a forma como as pessoas utilizam a língua escrita e as práticas sociais de leitura e de escrita nos diferentes ambientes de convivência, e a escola é o mais importante espaço social de letramento.

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares (FIGUEIREDO E GOMES, 2007, p.47).

Desta maneira, entendo que um aluno com deficiência pode encontrar as mesmas dificuldades que qualquer outro colega. Isso pode ser confirmado na frase de um professor, que refere problemas de aprendizagem relacionados a outros alunos que não têm diagnóstico de deficiência, mostrando que (alguns destes) problemas fazem parte de todos. P1 refere sobre outro aluno sem deficiência, colega de Alice, que demonstra mais problemas de aprendizagem que os dela, que é deficiente:

²¹ O termo problemas de aprendizagem foi escolhido devido à sua abrangência quanto às interferências no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que pode remeter a questões físicas, psicológicas e sociais.

A Alice tá mais inclusa que o Otávio, bem mais! (P1).

Vygotsky (2003) acredita que o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas que com a convivência social, com seus valores e sua cultura, esses recursos concretizam o processo de humanização, de desenvolvimento humano, essencialmente possível por meio do processo de ensino-aprendizagem. Importa salientar que este aspecto se encontra igualmente presente nos processos educacionais. Para o autor, as leis que regem o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual são as mesmas que regem o desenvolvimento das demais pessoas. Ele acredita que a criança cujo desenvolvimento (entendo aprendizagem também) foi comprometido por alguma deficiência não é menos desenvolvida do que crianças normais, no entanto é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Logo, percebo que se cada aluno tem uma história de vida individual, do mesmo modo, se desenvolve e aprende de forma singular.

Entendemos que, na perspectiva da educação inclusiva, uma classe heterogênea com crianças com e sem deficiências pode ser vista como um estímulo, que provoca a adoção de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos, ou seja, as mudanças metodológicas e organizativas passam a responder aos alunos que apresentam dificuldades, porém podem beneficiar todos os alunos da sala de aula (BRIANT; OLIVER, 2012, p.143).

Outros fatores também foram relacionados pelos professores quanto às condições para que a aprendizagem ocorra. Para o sujeito P2, como já explicado anteriormente, o relacionamento interpessoal, com colegas e professores faz a diferença:

Pra mim o relacionamento foi o maior problema. Isso vai até que depois a turma saiba das dificuldades e limitações. E eles também precisam de alguém que seja mais presente, de um professor que fique o tempo todo ali do lado e motive.

Ainda, para outro sujeito da pesquisa, mais algumas características devem ser consideradas:

Os maiores problemas que pude perceber é falta de concentração, falta de atenção e falta de limite. Mesmo a falta de atenção sendo um aspecto importante a ser considerado, penso que a falta de limite seja a mais difícil a ser trabalhada porque dificulta muito a aprendizagem (P3).

Na opinião de uma estudiosa, referência na área,

Com frequência essas crianças são confundidas com as que têm a síndrome da hiperatividade verdadeira, porque, de fato, iniciam um processo que pode assemelhar-se a esse distúrbio neurológico. Na verdade, tudo na atitude da criança pode levar a esse diagnóstico, muito embora, no caso em questão, seja muito mais provável tratar-se da hiperatividade situacional. Quer dizer, de tanto poder fazer tudo, de tanto ampliar seu espaço e sem aprender a reconhecer o outro como um ser humano com necessidades e direitos tal como ela, essa criança tende a desenvolver características de irritabilidade, instabilidade emocional, redução da capacidade de

concentração e atenção, derivadas, como vimos, da falta de limite, da incapacidade crescente de tolerar frustrações e contrariedades (ZAGURY, 2001, p. 12).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (LARA, 2011).

Importa salientar que, diferente da educação especial, grande parte dos professores da escola regular encontram dificuldades para lidar com a inclusão. Quando interrogados sobre quais as maiores dificuldades encontradas para lidar com os alunos deficientes, cada professor aponta um viés diferente.

P1 refere que a maior dificuldade está no processo da inclusão escolar como um todo.

Não vejo só na aluna, mas no processo como um todo! Eu vejo assim, que se a aluna está naquela sala, não é só aquela professora que é responsável por ela, ou a segunda professora estagiária. Essa responsabilidade é da escola como um todo. A aluna não é só minha, ela é da escola também. Então tem professor que pensa “se ela não é minha aluna, eu não vou”. Que nem, ela faz parte da escola, então é de todos.

Nesse sentido, Ropoli (2010, p. 10) acrescenta que:

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades.

A partir disso, também creio que a responsabilidade pela inclusão não é apenas do professor, mas de todos os sujeitos que constituem o universo escolar.

O sujeito P2 relata sobre as dificuldades relacionadas às possibilidades dos alunos:

Talvez a questão dele se comunicar porque a fala dele não é bem definida.

Já outro menciona sobre a importância da família:

Uma dificuldade grande que percebo é a falta de limites, o que acaba consequentemente com a falta de interesse dos pais. Pois, por mais que o professor faça um ótimo trabalho em sala de aula, é preciso que os pais continuem incentivando

seus filhos em casa, que se mostrem interessados com a aprendizagem do mesmo. Muitas vezes, o filho acaba se interessando pra aprender observando seus pais os incentivando e se mostrando entusiasmados com a escola (P3).

Atualmente, é comum os pais exigirem da escola grande parte da responsabilidade dos filhos. Como destaca Parolim (2007, p. 14), “[...] sabemos que a família está precisando da parceria das escolas, que ela sozinha não dá conta da educação e socialização dos filhos”. Como consequência disto, a educação “fornecida” nestas duas instituições, ao invés de se complementarem, concorrem entre si, conforme a mesma autora (2007, p.14) destaca: “[...] os professores afirmam que as posturas familiares são adversas às posturas que adotam na escola com os alunos, como agravante em termos das suas aprendizagens”.

Como mencionam Nolte e Harris (2003, p. 15):

As crianças são como esponjas. Absorvem tudo o que fazemos, tudo o que dizemos. Aprendem conosco o tempo todo, mesmo quando não nos damos conta de que estamos ensinando. Assim, quando adotamos um comportamento crítico – reclamando delas, dos outros e do mundo em torno de nós, estamos lhes mostrando como condenar e criticar os outros. Estamos ensinando a ver o que está errado no mundo, e não o que está certo.

Desta forma, a criança sempre está atenta à mensagem enviada através do exemplo de comportamento de seus pais. Portanto, as possibilidades de aprendizagem de crianças e jovens dependem da qualidade de mediações e exemplos dos adultos a que ela seja exposta em seus vários momentos da vida.

Sabemos que a participação na vida escolar dos filhos é de suma importância para o desempenho do aluno, pois quando os pais acompanham a criança em todo o seu processo de desenvolvimento educacional, esta se sente valorizada e importante na vida de seus pais. Tais sentimentos somente contribuem para o seu aprendizado. Existem muitas maneiras dos pais participarem deste processo, sendo que algumas contribuições tornam-se muito relevantes como o auxílio nas tarefas escolares, o incentivo a leitura e o seu envolvimento nos eventos pedagógicos ocorridos na escola.

Para outro professor entrevistado, a maior dificuldade encontrada está relacionada ao subjetivo da criança deficiente.

E a dificuldade maior é colocar isso na cabecinha deles, que todos somos iguais (P4).

Segundo Batista e Mantoan (2007), é importante um espaço pedagógico que possa auxiliar esses alunos a simbolizar suas histórias, dar sentido à sua experiência de vida, sem a preocupação com o desempenho acadêmico ou com o processo e a produção almejada pela escola. Aqui, de fato, o desejo inconsciente está presente e essas construções pedagógicas significativas diminuem a oscilação presente quando as produções são realizadas sem sentido para o aluno e apenas para atender ao desejo da professora ou da escola.

Eu acho que ele não se sente diferente, porque tudo o que os outros fazem ele também faz. Se os outros vão correndo no pátio, ele também corre. Se os outros vão no balanço, ele também vai (P2).

E trabalhar pra lidar com a criança pra que ela não se sinta como alguém diferente, que ela se sinta igual. E ela é igual, porque todos nós temos uma deficiência em alguma coisa. Então, o que é deficiência? Todos nós temos alguma dificuldade. Colocar na cabeça deles que essa criança tem uma certa dificuldade, mas eu tenho outras. Todos somos iguais. [...] Ninguém é perfeito em tudo (P4).

Dessa forma, aceitar as diferenças não é fundamental para que nos percebamos enquanto diferentes uns dos outros. Importante é aceitar as diferenças ao invés de negá-las, o que pode ser confirmado na fala a seguir:

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! (ROPOLI et. al., 2010, p. 7).

Outra situação difícil para lidar, constatada pelos professores entrevistados, é quando o aluno deficiente espera ajuda porque sabe que irão fazer por ele:

Eu já tô pedindo pra estagiária, como a mãe pediu também, que deixe ela fazer as coisas mais sozinha, porque o que a mãe mais quer é que ela consiga se virar sozinha, mesmo que não consiga aprender a ler e a escrever. Ela quer que ela tenha autonomia, mas as estagiárias gostam tanto dela que parece que sempre tem que estar grudadas e não podem soltar, e isso já foi falado no conselho de classe, porque daqui a pouco a Alice não vai fazer mais nada (P1).

Também percebo que há um pouco de acomodação por parte desses alunos. Quando conhecemos o aluno, conhecemos também o quanto capaz é o mesmo. Portanto, percebo que às vezes o aluno acaba se acomodando por saber que alguém irá fazer por ele (P3).

Os colegas percebem as limitações da Antônia e tentam ajudar. Parece que, às vezes, a criança com deficiência já espera por isso, pela ajuda. Isso acontece de forma natural. É como se a turma abraçasse ela. Eu acho isso muito importante, mas a gente tem que tomar cuidado porque a criança pode se acomodar nesse abraço. E a gente tem que cuidar pra isso não atrapalhar no rendimento dela (P4).

No processo de inclusão escolar, aquilo que já está funcionando e pode continuar do mesmo jeito, tanto no processo de ensino e de aprendizagem quanto nas relações interpessoais, não precisa mudar. Mas é importante que busquemos alternativas e formas de articulações que possibilitem esse novo modo de ver e pensar a escola. Além disso, a educação inclusiva favorece não só o aluno com deficiências, como também os demais alunos que passam a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças, além de juntos receberem uma metodologia de ensino diferenciada e da disposição de maiores recursos. Assim, entendo que o papel do professor nesse processo de inclusão é fundamental, uma vez que ele é o mediador do processo de ensino e de aprendizagem, portanto cabe a ele interferir de maneira adequada quando percebe que os colegas podem estar realizando tarefas escolares e/ou sociais no lugar do aluno deficiente.

Ainda, nas mesmas falas relatadas, outra questão que chama atenção no discurso de P1 é que está sendo deixado de lado aquilo que é função da escola, pois parece ser a mãe quem decide o que é prioridade para a filha na escola. Nesta perspectiva, não se pode desconsiderar a importância da relação família e escola. Uma colaboração efetiva se estabelece por meio de uma relação permanente, mas isso não significa que os pais podem interferir naquilo que é melhor para os filhos dentro da escola.

De acordo com Parolin (2007, p. 36): “A qualidade do relacionamento que a família e a escola construirão será determinante para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as instituições”. Para Saviani (1991), a função da escola é estender, a todos os seus alunos, o conhecimento elaborado e sistematizado, fundamental para que as pessoas tenham maior liberdade de ação pela assimilação e internalização do conhecimento, a partir do processo de ensino e de aprendizagem. Considerando não somente os conteúdos acadêmicos, Mello (1997) diz, ainda, que cabe à escola a função de estabelecer padrões de convivência social.

5.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM ALUNOS DEFICIENTES

Refletindo sobre como concretizar a inclusão escolar da melhor maneira, de forma a desenvolver as potencialidades dos alunos deficientes, buscamos também a qualidade do ensino para todos os estudantes, independentemente de terem ou não deficiência. O uso de estratégias de ensino adequadas para alunos com deficiência só vêm a contribuir para o

desenvolvimento destes e de todos os alunos envolvidos no processo, afinal, em uma escola cada vez mais diversificada, não é possível existir uma forma única de ensinar e aprender.

A construção primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum (MANTOAN, 2005, p.28).

Nos sujeitos entrevistados, ficou claro que cada professor utiliza a estratégia que mais lhe convém, não havendo alguma estratégia específica que funcione para todos os alunos:

Dentro do possível, trabalho mais na oralidade porque ela não domina a leitura e nem a escrita. Não tem como querer ensinar letra ou número, nem nada de leitura e escrita porque ela tá muito fora do limite de idade. E trabalho, principalmente, regras de comportamento que nem com os outros (P1).

Eu acho que tu tem que ter uma estratégia. Eu acho que no diálogo, na amizade, no afeto, eu acho que muito depende disso. Porque muitas vezes tu vê outros professores, de outras turmas, que trabalham com ele junto e tu não vê resultado, pelo fato da gente já ter um caminho, um tempo maior que a gente tá junto e ele se sentir seguro, tranquilo e confiante na gente (P2).

Primeiramente foi feito um trabalho com a turma como um todo. Destacando a diversidade que há na sociedade, na família, na escola, em uma sala de aula e até mesmo em duas pessoas. Os conteúdos que são trabalhados em sala de aula são adaptados para o aluno. Como o mesmo ainda não é alfabetizado é feito um trabalho diferenciado, com atividades primeiramente de alfabetização e também que envolva o que os demais colegas estão estudando. O mesmo se encontra na sala com os colegas, possui a mesma disciplina no mesmo horário, porém adaptado para a sua compreensão e aprendizagem (P3).

No primeiro ano o foco é a alfabetização. Então, assim, a Antônia acompanha todas as atividades na sala de aula, mas também pela Síndrome de Down ela tem dificuldades muito maiores do que os outros de estar se alfabetizando. Então, além das atividades que ela acompanha, a segunda professora dela fica bastante com ela, fica com a turma também, mas acompanha ela mais diretamente naquilo que a gente precisa facilitar para que ela termine o ano e leve algo disso tudo (P4).

Ao contrário do que se pensa e se faz, muitas vezes, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. A ideia do currículo adaptado está associada à exclusão na inclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada. O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um

único currículo. É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um (ROPOLI et. al., 2010).

Para Stainback e Satinback (1999), o educador pode desempenhar um importante papel na percepção dos alunos, de que esses têm potencialidades e limitações diferentes. Conseqüentemente, cabe aos professores recomendar atividades em que os alunos sejam instigados sobre suas habilidades e identificadas suas limitações. Para estes autores:

Gerando respostas dessa maneira, os alunos e o professor podem ver que todos têm aptidões e habilidades e que todos precisam de ajuda em algumas áreas. [...] As salas de aula podem tornar-se comunidades de apoio mútuo se os professores promoverem o respeito pelas diferenças e proporcionarem oportunidades diversificadas para os alunos enxergarem uns aos outros de muitas maneiras (STAINBACK; STAINBACK, 1999, P. 299).

Assim, a permanência de alunos deficientes na escola regular é salutar para todos, até mesmo porque a convivência entre alunos com diferentes potencialidades e limitações traz vantagens que vão além daquilo que o currículo formal pode ensinar, tanto para alunos quanto para professores. Experiências de vida também podem ser entendidas como aprendizagens significativas, pois trazem um sentido pessoal e uma compreensão do porque e para que aprenderam algo, e o professor tem a função de propiciar aos alunos essa construção. Para tanto, a maneira como são propostas as situações de ensino e de aprendizagem acabam sendo determinantes para que uma aprendizagem significativa se consolide.

Gonzáles (2002, p. 241), confirma esta ideia, destacando que:

Em todo processo educativo, a competência profissional dos professores, sua capacidade para planejar situações de aprendizagem, realizar processos de adaptação de currículo, elaborar pontos de trabalho em equipe, etc., adquire uma grande relevância, que nos parece decisiva para o êxito ou para o fracasso da tal processo.

Falar sobre como devem fazer os professores é muito mais simples do que, realmente, atuar em sala de aula. Quando fizeram referência sobre como esse processo acontece, bem como sobre em que consistem as estratégias de ensino utilizadas, os sujeitos desta pesquisa mencionaram:

A princípio, a gente tá mais tentando socializar, porque a idade dela tá muito inferior. É de 04 anos. Então teria que adaptar a atividade a nível dela, mas não faço isso. Daí tem que ser na parte da aprendizagem, a questão oral, por enquanto, porque eu não tenho como cobrar de querer ensinar letra ou número ainda, daí a estagiária trabalha questão de limites de pintura, ou questões como pra cima e pra baixo, mas nada de leitura e escrita. Isso não! (P1).

Eu acho que tu tem que ter uma estratégia. Eu acho que no diálogo, na amizade, no afeto, eu acho que muito depende disso. Porque muitas vezes tu vê outros professores,

de outras turmas, que trabalham com ele junto e tu não vê resultado, pelo fato da gente já ter um caminho, um tempo maior que a gente tá junto e ele se sentir seguro, tranquilo e confiante na gente (P2).

No primeiro ano os processos são mais lentos, então, enquanto os outros estão fazendo as atividades, a gente consegue acompanhar ela, tranquilamente, junto nesse tempo. Não é que nem lá nos 4º ou 5º ano que a turma acelera um pouquinho, daí já fica mais difícil. Por isso tem que tomar muito cuidado no 1º ano. Então a gente tem que aproveitar ao máximo esse ano, pra que ela consiga se desenvolver bem pra, dali em diante, conseguir aproveitar melhor (P4).

Cada professor pode preparar sua aula da forma como melhor lhe convir, desde que suas estratégias auxiliem o processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos, lembrando que a abordagem que o professor utilizar deve atender a cada um deles, nas suas necessidades. Para Ferreira (2006, p. 6):

O processo de mudança da pedagogia tradicional (leitura, cópia, exercícios no caderno ou livro, etc.) para uma pedagogia inclusiva, pouco a pouco transforma o docente em pesquisador de sua prática pedagógica, pois a nova dinâmica de ensino faz com que adquira habilidades para refletir sobre sua docência e aperfeiçoá-la continuamente. O docente aprende a reconhecer o valor e a importância do trabalho colaborativo e da troca de experiências com seus colegas professores, os quais podem contribuir de forma sistemática sobre novas formas de ensinar, de lidar com velhos problemas e de se desenvolver profissionalmente.

Ainda nesse sentido, Demo (1997, p.62) pontua “[...] mas em sala de aula, muitas barreiras podem ser enfrentadas e superadas graças à criatividade e à vontade do professor que se percebe como profissional da aprendizagem em vez de ser o tradicional profissional do ensino”.

Para acrescentar, vale lembrar que a criatividade do professor pode transcorrer diferentes caminhos para facilitar a aprendizagem do aluno, como Soler (1999, p. 18) indica:

O tato, a audição, a visão, o paladar e o olfato, podem atuar como canais de entrada de informações cientificamente muito valiosas na observação. Estes dados informativos, apesar de terem entrado por canais sensoriais distintos, tem um destino comum: nosso cérebro; é aqui onde estas informações se inter-relacionam adquirindo um significado único que é o que aprendemos.

A literatura traz diferentes estratégias de trabalho para serem utilizadas com alunos deficientes, contudo sabemos que elas não são válidas para todos. Ao mesmo tempo, como já citado no contexto desta pesquisa, normalmente, os autores referem táticas para deficiências específicas. A partir disso, é importante que as estratégias utilizadas sejam pensadas considerando as características individuais de cada aluno, mais aparentes naqueles com alguma deficiência.

Stainback e Satinback (1996) propõem algumas estratégias que podem ser utilizadas quando o professor tem uma criança deficiente na sala de aula, entre elas, sistemas de comunicação alternativa, colaboração entre os pares, administração do tempo para planejamento adequado das atividades, para interação professor-aluno e para o aluno realizar a atividade. Para o trabalho específico em sala de aula, estes autores sugerem que se estabeleçam atitudes positivas com os alunos, que se promova a aceitação por parte dos colegas de aluno com diferenças e que se pratique o manejo do conteúdo.

A importância de utilizar estratégias de ensino diferenciadas está presente durante toda a teoria que refere à inclusão escolar, todavia, é fácil perceber no discurso dos professores que estes não sabem exatamente como apresentá-las aos seus alunos. Os sujeitos desta pesquisa mencionam que suas estratégias de ensino decorrem de diferentes situações.

A gente vai trabalhando e adequando as práticas ao nível da turma. Eu acredito que muito mais de experiência, porque eu aprendi a dar aula praticando, da experiência e formação continuada. Eu acho que isso me ajuda bastante! (P1).

Inúmeras das minhas práticas também são retiradas de cursos porque tu tem uma atividade que tu vê ou um jeito de dar uma aula, ou de você introduzir um trabalho, é tudo coisas que tu vai pegando de cursos, de livros, da faculdade, de especializações, que tu vai tentando. Daí um ano você fez e no outro tu já pensa “não, não é por esse lado”! Então não tem tu pensar que é sempre assim, porque as crianças são diferentes, você já tá com uma cabeça diferente, você pensa diferente. Acho também que tem também a experiência, a prática do dia a dia, porque você não fica só ali na tua ideia, tu escuta de outros, eles relatam coisas, nas reuniões os professores também expõem suas ideias e seus projetos e de cada um você tira alguma coisa e vai moldando o teu jeito (P2).

Muito do que estou utilizando na prática, aprendi com meus mestres na minha formação (P3).

Nós tivemos disciplinas, na graduação e na pós também, sobre Educação inclusiva, que hoje, graças a Deus, está sendo mais comentada. Mas assim, a didática que tu ocupa mesmo tu aprende trabalhando. Eles te passam a teoria, mas é tudo muito amplo e sem o foco que a gente precisa. Tu vai aprender mesmo como lidar é tentando em sala de aula, tentando estratégias diferentes, tanto que vai funcionar uma coisa num dia e no outro talvez essa coisa não funcione mais (P4).

Os saberes da experiência são, para Tardif (2002), resultantes da experiência do professor e se referem ao conjunto de saberes atualizados, adquiridos por meio da prática da profissão docente, podendo servir de referenciais para sua orientação profissional. Já Gauthier (1998, p. 29) concebe a prática de sala de aula como a “[...] mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Enquanto resultado das experiências pela vivência, dois sujeitos referem:

A gente vai mudando conforme vai trabalhando, porque eu posso pegar o segundo ano 10 anos seguidos, mas nunca eu vou trabalhar da mesma maneira porque a realidade é outra (P1).

Eu acho que tem que ter a vivência, o dia a dia, junto com o que a gente aprendeu. Tem que ter essa junção (P2).

P4 ainda complementa:

É mais uma busca, porque você não vai pegar uma criança e fazer dela uma cobaia pra ver se vai dar certo ou errado. Você vai pesquisar, você vai ler sobre todas as possibilidades que a criança tem dentro do diagnóstico dela. Então você vai fazer toda uma busca e em cima disso você vai tentar trabalhar da melhor maneira possível. Porque é um ser humano, né?! E esse ser humano ele precisa da gente, precisa, tanto quanto as outras crianças, saber tudo o que está ao seu redor e assimilar isso tudo. Por isso eu acho um ano um período de tempo muito curto pra você conseguir dar conta do que eles precisam, então é uma coisa muito séria pra você brincar de tentar com eles.

Considerando este panorama, pode-se dizer que somente quando os professores conhecem bem as possibilidades de aprendizagens dos alunos, os fatores que a favorecem e suas necessidades específicas é que podem adequar as metodologias pedagógicas ao processo de construção pessoal de cada aluno. De acordo com Coll (2004, p. 294) "[...] conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensa com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida".

De tal modo, ao detectarmos as características dos alunos (limites e habilidades), podemos reconhecer as necessárias modificações que o currículo terá que sofrer para atender aos diferentes discentes. Nesse sentido, a concepção de didática multissensorial não é balizada por uma mudança de conteúdos, mas sim uma reestruturação das atividades, das estratégias metodológicas ou didáticas, sem causar prejuízo ao corpo de conhecimento escolar adotado (SOLER, 1999).

No entanto, a heterogeneidade dos alunos também pode causar angústia no professor que, muitas vezes, sente-se inseguro e impotente para desenvolver seu trabalho. Nesse sentido Perrenoud e Thurler (2001) trouxeram contribuições quando afirmam que a dimensão dos limites do próprio professor diante de algumas situações em que se sente impotente ou angustiado influencia, diretamente, seu trabalho em sala de aula.

Quando conversamos com professores, é comum ouvir que se sentem preocupados, sobretudo, quando recebem um aluno que, supostamente, não consegue aprender, ou tem uma dificuldade de comportamento com a qual ele não consegue lidar. Autores como Leonardo

(2008), Ferraz, Araújo e Carreiro (2010), trazem essa discussão apontando que os professores sentem-se desamparados e inseguros com relação ao trabalho com a diversidade.

Alguns dos professores entrevistados já tiveram experiência de práticas com educação especial e alegam:

Sei lá, não sei se é porque eu já tinha trabalhado com alunos com deficiências, até bem piores do que a dessa, mesmo sabendo que a realidade de agora era bem outra, eu não fiquei desesperada. Claro que é bem diferente do que na Educação Especial porque lá você tá num grupo onde todos tem deficiência, mesmo que elas sejam diferentes, e aqui é só um (P1).

Já te falei que eu trabalhei na Educação Especial como intérprete e segunda profe e esse é o segundo ano que eu tô trabalhando com aluno com deficiência na sala de aula como profe titular (P4).

Conforme pontuado no referencial teórico e demonstrado na investigação deste contexto pesquisado, Schön (2000) aponta a importância da dialética entre teoria e prática, tão necessária diante dos imprevistos apresentados no cotidiano de uma sala de aula inclusiva. Então, segundo demonstram os discursos dos sujeitos entrevistados e a bibliografia utilizada, nem sempre o professor que já teve experiência com Educação Especial terá conhecimento para trabalhar com um aluno deficiente na sala de aula regular.

5.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar foi sendo revisada e readaptada em todo o seu processo. Alguns paradigmas rompidos durante este tempo geraram rupturas e continuidades. As leituras sobre a temática trazem mudanças de nomenclatura, de abordagens e, inclusive, de significados. Igualmente acontece com a formação de professores, mesmo depois de ter passado por uma reforma educacional, que ainda se encontra em debate sobre como e onde deve se dar a formação mais adequada dos professores.

E a questão que hoje em dia está posta é se a universidade, como hoje é organizada, consegue cumprir a missão de formar um grande contingente de professores. Isto está inserido num amplo debate que se estabeleceu ao longo de décadas e que discute a forma institucional mais adequada para a realização da formação dos professores. Há, portanto, uma grande discussão em definir o local de formação mais adequado, bem como definir novas modalidades que representem alternativas de formação em nível superior dada a urgência da situação (OLIVEIRA, 2007, p.11).

A partir da relevância do processo de formação de professores para suas práticas, passo a discutir a formação propriamente dita, considerando os aspectos fundamentais voltados para a educação inclusiva. De acordo com os dados recolhidos, os quatro professores entrevistados tem as seguintes formações:

Fiz o magistério, depois fui fazer a graduação em Séries Iniciais e Educação Infantil e depois ainda eu fiz a complementação em Educação Especial e a pós em Educação Especial (P1).

Bom, eu fiz o magistério, daí depois eu fui fazer a graduação. Fiz pós graduação também em Séries Iniciais, mas como não era aquilo que eu queria eu fui buscar mais, fui fazer uma complementação em Educação Especial. Aí depois, como eu ainda não era efetiva, fui buscar mais e fiz Educação Especial. Então fiz pós-graduação, especialização, nas três áreas de Séries Iniciais, Educação Infantil e Educação Especial (P2).

A minha formação docente ainda está em construção. Estou atualmente frequentando o 8º período do curso de Pedagogia (P3).

Eu fiz faculdade de Pedagogia e depois, mais tarde, eu fiz pós-graduação em Anos Iniciais e de Educação Infantil também. Além disso eu fiz cursos, fiz curso de Libras também (P4).

Antes de qualquer coisa, não podemos esquecer que o professor se forma para trabalhar com pessoas, que se diferenciam por características singulares. Inevitavelmente, a diferença entre essas pessoas, entre esses alunos, vai existir independente da turma a ser trabalhada. Quando falo de diferença me refiro às questões emocionais, sociais, comportamentais e, também, físicas. Então, podemos, ou devemos, pensar nas diferenças originadas pela deficiência como mais uma questão a ser considerada, do mesmo modo que as outras. Para tanto, o professor necessita de formação e/ou capacitação adequada, que atenda às necessidades impostas pelo paradigma da educação para todos, para refletir sobre o assunto e, posteriormente, utilizar seus conhecimentos para uma prática pedagógica apropriada, uma vez que a educação é primordial para a formação da pessoa.

Sendo assim, a formação de professores não deve ser vista somente como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio (NÓVOA, 1995), pois, envolver o paradigma de inclusão no processo cotidiano de formação significa encontros com as relações de pluralidade, uma vez que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

Diante do exposto, é preciso refletir sobre a formação de professores para a educação inclusiva e investigar o quanto ela contribui na prática desses profissionais. Percebi que os sujeitos desta pesquisa demonstram preocupação quanto à necessidade de formação continuada²², uma vez que investem no contato com novas concepções:

E daí os cursos, logicamente, que a gente continua fazendo, como o PNAIC, jornadas, encontros de formação com professores (P1).

Até mesmo P3, que ainda está cursando a graduação de Pedagogia, pois refere:

Mas a formação não fica só na faculdade, procuro participar de cursos de aperfeiçoamento, pois acredito que precisamos estar sempre atentos as mudanças que estão ocorrendo. As nossas crianças vêm cada vez mais cedo para a escola, com uma bagagem de conhecimento maior também.

Mantoan (2006) pontua que os diferentes níveis de formação de professores devem ser alterados em seus currículos para que licenciandos e professores na ativa tenham contato com práticas de ensino que considerem as diferenças ao trabalharem com a construção do conhecimento.

Outro professor relata:

Você tem que, da melhor forma possível, se adequar a tudo pra poder trabalhar com as crianças. Daí eu fiz cursos também, que me auxiliam na minha formação (P4).

Segundo Arendt (2005, p.239), “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”.

O início da atuação nesta área está vinculado a diferentes maneiras

Daí nesse tempo eu comecei trabalhar em creche, mas como não tinha muita vaga pra professor aqui, eu comecei trabalhar com Educação Especial (P1).

Mas como não era aquilo que eu queria, eu fui buscar mais. Fui fazer uma complementação em Educação Especial e aí, também como eu não era efetiva, eu fui buscar mais eu fiz pós em Educação Especial Ah, escolhi porque achava que podia auxiliar mais as crianças com dificuldades (P2).

Era a minha vez de escolher a vaga (P3).

Na época eu trabalhava como ACT²³ e ficou mais viável pra mim (P4).

Quando se tem mais interesse, a busca acrescenta algo a mais, mas vale lembrar que o interesse também pode acontecer por acaso. No entanto, existe a possibilidade do professor a ser chamado não estar preparado para atuar (ainda cursando ou mesmo já formado) em uma

²² A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

²³ Admissão por Contratação Temporária.

sala de aula com alunos deficientes. Creio que o professor que irá trabalhar com a inclusão necessita de algo a mais. Então, acredito que todos deveriam ser e estar preparados, uma vez que a inclusão escolar é lei.

Sobre a formação para a Educação Especial e atuação profissional

Eu trabalhei por quatro anos com Educação Especial, que de novo é diferente do que trabalhar no ensino regular com um aluno com deficiência. Uma coisa não tem nada a ver com a outra (P1).

Eu fui trabalhar durante um ano na APAE e acho que tem que ter um trabalho em conjunto entre a APAE e a escola regular. O que eu vejo que tem que ter, tanto aqui quanto na APAE, é que tem que gostar do aluno, tem que ter um relacionamento bom pra dar algum resultado (P2).

Trabalhei na Educação Especial como intérprete e fui segunda professora também (P4).

Sobre a formação para a inclusão e atuação profissional:

Já fiz muito curso, mas ainda não fiz nada específico pra inclusão. Claro que eu tenho o da Educação Especial, mas nada de inclusão. Trabalhar na escola com uma aluna com deficiência é o meu primeiro ano (P1).

Durante minha formação este tema foi muito abordado e discutido (P3).

Agora é o meu segundo ano no Ensino Regular, que eu estou atuando com alunos com algum tipo de deficiência dentro da sala de aula. Aliás, é meu terceiro ano. Eu já fui segunda professora, no ano passado eu trabalhei com um aluno como professora titular e este ano (P4).

P1 acredita que existe uma relação entre sua formação e sua prática, caso contrário não teria valido a pena estudar. Entretanto, alguns professores acreditam que a graduação não é suficiente para preparar o professor para a inclusão.

[...] na minha formação inicial eu tive base pra trabalhar a inclusão, e ainda não tenho, porque não é simples assim trabalhar com inclusão. Não é! Porque na prática não é simples como na teoria. Falar é fácil, mas fazer é diferente (P1).

As minhas estratégias de trabalho são resultado mais da minha formação inicial, porque eu acredito que, não sei, quando tu vai fazer uma faculdade tu imagina que eles vão te dar uma lista de que tu tem que fazer isso, isso e isso, ou seguir esse e não aquele caminho, e não é por aí. E no magistério a gente já teve mais essas questões, porque daí a gente tinha que preparar material, entrar na sala de aula, tinha alguém ali te orientando, dizendo por onde a gente tinha que ir na prática. E na faculdade já é mais você que tem que buscar, não tem alguém ali que pode te dizer se tu tem que fazer essa ou outra atividade. Assim a gente vai se espelhando e buscando mais, mas eu acredito que, e a gente sempre fala disso nas escolas, que quem tem magistério e quem não fez magistério a gente vê muita diferença (P2).

Então, você vai tentando, vai buscando curso de aperfeiçoamento, porque só a graduação não vai te preparar pra sala de aula. Isso é utópico! (P4)

P1 refere como se a graduação só ensinasse a teoria, mas é possível perceber na fala de P4 que muito disso depende também da busca do professor. E complementa com o seguinte relato:

É mais uma busca, porque você não vai pegar uma criança e fazer dela uma cobaia pra ver se vai dar certo ou errado. Você vai pesquisar, você vai ler sobre todas as possibilidades que a criança tem dentro do diagnóstico dela. Então você vai fazer toda uma busca e em cima disso você vai tentar trabalhar da melhor maneira possível. Porque é um ser humano, né?! E esse ser humano ele precisa da gente, precisa, tanto quanto as outras crianças, saber tudo o que está ao seu redor e assimilar isso tudo. Por isso eu acho um ano um período de tempo muito curto pra você conseguir dar conta do que eles precisam, então é uma coisa muito séria pra você brincar de tentar com eles (P4).

Gadotti (2000) concorda com essa interlocução entre a teoria e a prática, pois afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento mais importante é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 86).

Sobre a escola também estar preparada para a inclusão

Não é só a deficiência que faz com que a inclusão ou a exclusão aconteça! Não só na sala como na escola como um todo (P1).

Ressalto também que a escola possui um bom preparo para atender a esse aluno como aos demais, o que facilita o trabalho (P3).

Mas o segundo professor é da turma. Como a gente deveria trabalhar corretamente. Muitas vezes a deficiência do aluno impossibilita o professor pra trabalhar com a turma porque fica mais fechada ao aluno (P4).

Algumas escolas estão mais preparadas,

A gente acha que no ano que vem ele vai pro Porto Novo, porque lá ele logo vai ganhar um segundo professor, daí eu disse “Meu Deus, é isso que eu acho que ele deveria ter aqui também!” (P2).

Esta fala é confirmada no discurso de P3, porque é para esta escola que o aluno irá se matricular.

Um dos entrevistados afirma que não tem o segundo professor para o aluno como lhe é direito.

Não tenho ninguém que fica na sala de aula, só eu. E eu acho bastante difícil, principalmente por ser uma turma grande, porque você não consegue fazer esse trabalho todo como deveria. Fazer faz, mas faz uma parte, todo ele não tem como. Eu sempre digo e falo disso com a diretora e com a secretária, que na educação infantil e gente também tem que ter pessoas assim que possam estar ali do lado ajudando e motivando. Isso que eu sinto agora que nem em relação ao João. Eu sempre digo que ele deveria ter porque ele é um menino muito inteligente, muito esperto, e também por causa das dificuldades dele, ele precisa de alguém sempre ali, que toda hora esteja motivando ele. Isso que a gente sente e, que nem a gente comentou, porque a secretária aqui da escola falou que, agora que ele vai sair do pré, a gente acha que no ano que vem ele vai pra outra escola, estadual, porque lá ele logo vai ganhar um segundo professor, daí eu disse “Meu Deus, é isso que eu acho que ele deveria ter aqui também!” (P2).

O conhecimento sobre a inclusão pode interferir significativamente sobre a maneira de dar aula. É impossível que diferentes jeitos de aprender reflitam em maneiras distintas de ensinar.

Alguns dizem que incluir é ter um professor junto, que facilite o trabalho. Mas isso pra mim, e muitos autores também dizem, que isso de certa forma é exclusão. Porque a partir do momento que você tem um outro professor trabalhando com essa criança ela não é igual as outras, isso de um ponto de vista. De outro ponto de vista, isso facilita a aprendizagem (P4).

Em relação ao auxílio de outro professor ou estagiário, os entrevistados referem:

A Alice já tem a segunda professora, quer dizer, tem a estagiária, mas que não é uma segunda professora, só que ela tá direto com ela! Ela é uma estagiária com prioridade pra Alice, mas não somente dela. As outras turmas não tem estagiária, mas eu tenho na minha turma por causa da Júlia (P1).

Eu não me queixo de ter ele na sala de aula, de eu ter que largar a turma pra dar banho nele, mas o que a gente sente é que poderia estar fazendo mais coisas, só que tu não consegue porque tu não tem como dar atenção só pra ele e deixar os outros vinte de lado. E porque há a cobrança deles também. A gente já sente, que nem com a turma da tarde, é uma tranquilidade trabalhar, mas a turma da manhã já é mais agitada. Até porque, muitas vezes, tu tem que largar eles pra dar banho no João, até que um outro vem pra ajudar, a pessoa não tá por dentro do que tu tava trabalhando, então tu perde muito nessa questão (P2).

A gente tenta ao máximo fazer as atividades para que as crianças sejam tratadas e tenham as mesmas aprendizagens que os outros, sem que o segundo professor tenha que fazer uma atividade diferenciada, diversificada, mas em alguns momentos não tem como porque afeta com a educação da criança e ela deixa de aprender com isso (P4).

Quando a inclusão escolar não acontece de maneira efetiva, todos saem perdendo, tanto o aluno deficiente quanto seus professores e seus colegas.

A gente tava analisando como ele tava no começo. Claro que também ele tinha uma ajudante no maternal, daí depois ele passou pro jardim e também não teve, então a gente fez a comparação das duas turmas que ele tava e a gente percebe que a turma ficou mais agitada. Então, nesse sentido, porque muitas vezes, quando a turma tá concentrada, tu tem que sair dali e dar um banho e daí, até que o outro que veio engrena no que tava sendo feito, parece que a turma ficou um pouco mais agitada (P2).

A inclusão escolar está acontecendo, mas a teoria ainda é mais conhecida do que a prática. Todavia, é necessário lembrar que as falas dos professores nem sempre podem ser condizentes com suas ações, conforme elucidado na citação abaixo:

Todo processo de transformação dessa natureza constitui uma mudança de paradigma, o que, geralmente provoca nas pessoas diversas reações, dentre as quais ansiedade, medo, rejeição, resistência, interesse, entusiasmo. Geralmente, constata-se que inicialmente as pessoas começam a mudar o discurso na direção do politicamente esperado e considerado correto, mantendo, entretanto, padrão de comportamento semelhante ao já conhecido (SILVA; ARANHA, p. 374).

6 SOBRE O TEMPO DESTA EXPERIÊNCIA

Para que fosse possível desenvolver este estudo foi necessário que eu abrisse mão de algumas coisas para, somente assim, perceber outras. Então, um gesto de interrupção aconteceu neste momento. Depois, com o passar do tempo e término desta etapa, percebo os novos questionamentos e perspectivas que surgiram nesse espaço para esse tema que não se esgota. Muitas indagações foram respondidas, mas outras passaram a me inquietar com maior intensidade.

Primeiramente, como já referi no início destes escritos, imaginei que todos os alunos sem capacidade de aprender de forma satisfatória, como a maioria de seus pares, estavam protegidos pelas leis que regem a inclusão escolar. Eu pensava naquelas crianças que, por alguma dificuldade específica e significativa, não conseguem assimilar conteúdos e/ou fazer análise crítica de determinadas situações porque lhes faltam recursos para tal. Na verdade, imaginava que também faziam parte da inclusão os alunos que apresentavam comprometimento neurológico com interferência no processo de ensino-aprendizagem. Mas eu estava enganada!

Os termos distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, para designar quadros diagnósticos diferentes. A partir da minha prática profissional, sei que um distúrbio de aprendizagem, obrigatoriamente, remete a um problema ou a uma doença que acomete o aluno em nível individual e orgânico. E não me refiro a nenhuma dificuldade passageira. A causa do distúrbio de aprendizagem é uma disfunção conhecida ou presumida no sistema nervoso central, embora aparentemente, não possuam defeitos físicos, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

Contudo, não vou me ater a nenhum deles, até mesmo porque não existe espaço específico para eles quando se fala em inclusão escolar, mesmo que seja muito comum deparar com alunos como esses nas escolas, mesmo que eles também se sintam diferentes e, mais do que isso, excluídos. Conhecer com mais propriedade sobre as políticas públicas da inclusão escolar e não encontrar um lugar bem delimitado que acolha esses alunos em sua maneira integral, da mesma forma como acontece com os alunos deficientes, é, no mínimo, preocupante!

Dentro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é feita referência a essa questão da seguinte forma:

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração²⁴, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2008).

Acredito que não seja interessante perceber que dentro de um documento deste padrão não foi priorizado um público tão importante quanto os alunos com distúrbios de aprendizagem. Parece que foi possível excluir mesmo quando se fala em inclusão! Tenho entendimento de que a Política refere sobre a Educação Especial na escola regular, no entanto, penso que este documento serve como base para todo e qualquer processo de inclusão escolar e, também por isso, pode ser revisto.

Nós, professores, não conhecemos o suficiente sobre a inclusão escolar, mas já estamos nos deparando com ela nos corredores das escolas e instituições de ensino. Os conceitos utilizados são tão complexos quanto a inclusão em si e necessitam ser refletidos com todos aqueles que participam deste processo. Sabemos que as escolas estão resistentes, mas estamos perdendo tempo. “É muito mais difícil nadar contra a maré”. A ideia da inclusão escolar é pertinente e necessária, mas precisa ser pensada e operada por cada um que dela faz parte.

No mesmo momento em que referimos a inclusão, trazemos à tona mais do que uma deficiência, pois fizemos alusão à história de vida de um aluno. Alguém que pode sentir, pensar, chorar, sorrir, ter medos e que, também, pode ser capaz de ir além do que imagina. Uma pessoa que tem uma família, que pode ou não saber lidar adequadamente com a sua deficiência. Podemos estar nos remetendo a alguém que deposita na figura do professor a possibilidade de mudança, de evolução. Logicamente que o professor não é o único responsável pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar, mas ele pode ser, depois do aluno, o personagem mais importante dessa história. Pensar em estratégias de ensino que possibilitem ao aluno a construção de seu projeto de vida torna-se fundamental.

Fizemos parte de uma sociedade em constante mudança e precisamos assegurar uma educação de qualidade para todos, nem que para isso seja preciso repensar e reestruturar aspectos estruturais, educacionais e políticos. As escolas e professores precisam estar

²⁴ Fazendo referência à Declaração de Salamanca.

capacitados e qualificados para receber todos os alunos, inclusive os deficientes, de maneira integral. Só que, para isso, as políticas públicas também precisam fazer a sua parte! Deve ser garantido aos alunos apoio e serviço especializado que deles necessitam. E por fim, é nosso dever auxiliar na sensibilização da sociedade em geral para que aceite e acolha a todos sem qualquer distinção.

Esta nova realidade escolar requer professores que saibam como atuar com os alunos deficientes e adequar as estratégias de ensino às necessidades de cada um dos seus alunos, então eu fui em busca de verificar como isso estava acontecendo na prática. Inicialmente, para responder aquilo que eu gostaria de conhecer mais sobre inclusão escolar, constituí a problemática desta pesquisa que buscou saber se existe uma relação com a formação e as práticas pedagógicas dos professores, considerando os problemas de aprendizagem e as dificuldades encontradas nos alunos deficientes, bem como as estratégias de ensino por ele utilizadas. Para tanto, parti do objetivo geral de relacionar a formação, as dificuldades encontradas e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e escolhi aqueles que atuam com alunos deficientes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais (1º ao 4º ano) em três escolas da Rede Pública de Ensino (Estadual e Municipal), de um município do Extremo Oeste de Santa Catarina.

Tal busca só se fez possível com a pesquisa empírica, primeiramente através da revisão da literatura, onde descobri a essência da inclusão escolar. Um conceito complexo, mas relevante, e que muitas vezes é confundido com outros bem mais simples, como a integração escolar. O direito à diferença é primordial para cada aluno, contudo é preciso que sejam revistas e ressignificadas pelos professores as concepções com relação às diferenças. Mesmo assim, as escolas ainda estão resistentes à inclusão, possivelmente pelo desconhecido que nela habita.

Os professores que participaram desta pesquisa, investigados através de entrevista, demonstraram não haver um acordo sobre o que entendem por inclusão escolar. E sabemos que perceber ou reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo não garante a efetividade deste percurso, pois não basta socializar o aluno deficiente, é necessário ensiná-lo.

A escola é um espaço de relações interpessoais, decorrente das relações sociais de um âmbito bem maior e mais complexo. Acreditamos que uma escola boa é aquela que ensina para todos, e o aprendizado só acontece no espaço da relação entre professor e aluno. Nesse

sentido, os professores deste estudo expuseram que este fator é determinante para o sucesso da inclusão escolar. Todos os professores alegaram que os colegas e a escola tem boa aceitação dos alunos deficientes, o que denota evolução da convivência e possibilidade desses alunos também ser aceitos socialmente.

Busquei identificar os problemas de aprendizagem mais comuns percebidos pelos professores nos alunos deficientes e alguns deles foram relacionados, entre outras coisas, à dificuldade de aprender. No entanto, foi comprovado por eles que os outros colegas, mesmo aqueles sem deficiência, também apresentam, por vezes, as mesmas dificuldades. Isso remete à visão que buscamos do aluno enquanto ser único e da dificuldade dos professores em encontrar a maneira adequada para ensinar esses alunos.

No intuito de saber sobre as maiores dificuldades encontradas pelos professores para lidar com os alunos deficientes, percebi que o desconhecimento pela inclusão escolar, de forma geral, atrapalha o bom desenvolvimento do processo. O professor não pode ser o único responsável pelo êxito ou fracasso da inclusão, mas é um dos mediadores fundamentais para tal, juntamente com todos aqueles que fazem parte do universo escolar.

Igualmente, a família desempenha valor inestimável no desenvolvimento educacional dos filhos, auxiliando na construção de uma história significativa de cada aluno, constituindo-os como sujeitos únicos e desejantes. A relação entre escola e família deve acontecer de forma harmoniosa e permanente, como uma via de mão dupla, onde aparecem ao mesmo tempo as necessidades da escola, da família e, principalmente, do aluno.

Importa lembrar que as diferenças dos alunos deficientes devem ser tão importantes quanto as semelhanças entre os colegas, uma vez que a negação delas pode ser prejudicial em relação àquilo que o aluno deficiente espera dos outros, especialmente de seus companheiros de aula. Desta forma, a inclusão escolar pode ser percebida como um facilitador da compreensão pelas diferenças inerentes a todos os seres humanos.

Logicamente que as estratégias utilizadas pelos professores com os alunos deficientes, ou em relação a eles, vão contribuir sobremaneira em vários aspectos. No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, percebi neste estudo que os professores utilizam a estratégia que mais lhes convém, não indicando alguma prevalência entre elas. Mesmo assim, não podemos esquecer que o que se espera do professor que trabalha com inclusão a necessidade de criar uma prática de ensino diferente para todos, e não somente para o aluno

deficiente. O quadro que encontramos nesta pesquisa é diferente deste, pois os professores entrevistados ainda utilizam ações padronizadas de ensino ou adaptadas aos alunos deficientes, isso porque não sabem exatamente como apresentar tais estratégias aos seus alunos, buscando grande parte delas pela experiência pela vivência.

No intuito de relacionar a formação de professores e as práticas pedagógicas utilizadas por eles na inclusão escolar, apareceram diferentes tipos e fases de formação profissional, desde aquele professor que está frequentando a graduação até aquela que já possui cursos de aperfeiçoamento. Os professores estão buscando aperfeiçoamento mas, apesar disso, podem estar a frente de um aluno deficiente sem a devida preparação. A graduação aparece com insuficiente quando é dada ao professor a incumbência de dar aula para uma turma da qual um aluno deficiente faz parte. Contudo, essa dificuldade é amenizada para aquele que busca aperfeiçoamento no decorrer de sua vida profissional, mesmo desde a graduação, e pela experiência das vivências de cada um em sala de aula. Além disso, deve haver interesse do professor. Acredito que esse interesse possa ser facilitado quando essa seja uma área de interesse do professor. Entendo que na educação especial o professor escolhe e na inclusão não. Isso não quer dizer que não possam existir bons profissionais mesmo que não tenham escolhido, mas é comum que façamos com mais prazer aquilo que gostamos ou conhecemos bem.

Vale lembrar que algumas escolas estão mais preparadas do que outras pelos professores que dela fazem parte, pela visão que têm da inclusão escolar, sobre as reflexões realizadas e sobre o cumprimento das leis que regem a inclusão escolar. A educação inclusiva é um assunto muito relevante e necessita continuar sendo debatido. A busca pelo aperfeiçoamento profissional não deve cessar, uma vez que esta é uma situação vivenciada por todos os professores, como titulares da sala de aula ou como integrantes da equipe escolar. Este assunto precisa ser levado mais a sério e os debates devem abranger toda a comunidade, de dentro e de fora da escola. As preparações devem ser mais abrangentes e atingir a sociedade em geral, porque a criança sai da escola e passa a ser acompanhada também de outras pessoas.

Abranger a discussão sobre esse tema e fazer o melhor possível para que a inclusão aconteça, efetivamente, é fundamental nesse momento. Sabemos que o funcionamento na prática é mais difícil que na teoria, que este é um processo longo, mas que pode ser alcançado. Por isso da importância de ser feito um trabalho em conjunto com toda a escola, porque hoje

pode haver ali um aluno com deficiência a qualquer momento. A educação, como um todo, ainda tem muito para melhorar, vamos começar fazer a nossa parte. Eu estou tentando fazer a minha!

Muito tempo se passou desde o início do meu mestrado, desde o projeto desta pesquisa. Em determinado momento do processo eu engravidei novamente e tive que descobrir uma nova Aline, com um novo jeito de “viver”. Anteriormente, eu só conseguia dialogar com meus pensamentos à noite, enquanto o restante do mundo silenciava. Agora não tenho mais força física e nem disposição para tal, o que me rendeu algumas sessões de psicoterapia. Lembro-me do meu querido colega Edu, que falava tão bonito sobre suas proezas em relação ao tempo, enquanto eu pensava, nesta situação, na sorte dele ser hiperativo. Quanto a isso, também me recordo do meu psicólogo Sandro falando da minha necessidade de otimizar meus momentos, e a quem hoje não despendo mais tempo.

Nesta trajetória, abri mão de ser muita coisa, só não abri mão de ser mãe. Relaciono minha segunda gravidez ao mestrado de forma estreita. Vejo nesse caminho ser construída uma história de vida, não só de estudo. Desse tempo, trarei sempre boas lembranças e, como a vida que não cessa, inquietações que não cessam. Espero ter contribuído para estudo o mesmo que a experiência do mestrado acrescentou para minha vida. Assim, nasceu minha dissertação. Como meus partos, eu precisava deixar sair, permitir existir. E como após um parto, estou cansada, mas certa do dever cumprido. Agora é só aproveitar o que vem com isso, as dores e as delícias!

7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.F.C. **O psicólogo no cotidiano da escola**: re-significando a atuação profissional. In: GUZZO, R.S.L. **Psicologia Escolar**: LDB e Educação Hoje. São Paulo: Alínea, 1999.
- ARANDA, M. A. M. A participação como ponto de convergência na gestão da Política Educacional dos Anos Iniciais do século XXI. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010.
- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- AQUINO, J.G. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- ARANHA, M.S.F. **A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado**. 1991. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. **Inclusão social e municipalização**. In: MANZINI, E. J. (org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília, Unesp, 2000.
- _____, LARANJEIRA, M.I. **Brasil, século XX, última década**. Mimeo, 1995.
- ARENDT, H. **Entre o passado e futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **A Condição Humana**. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 10ª edição, 2007.
- ARRIBAS, T. L. et all. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed., Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- BARROS, C. C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar**: um estudo sobre a subjetividade docente. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo: USP, 2009.
- BARROS, S. K. S. N. **Treinamento de habilidades sociais para pais de crianças com queixas escolares**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 257 p. São Carlos, 2008.
- BARROS, A. J. S., LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia Científica** – 2ª ed. Ampliada. São Paulo: Pearson Makron Books, 2004.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. In: GOMES et. al. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Mental. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007.

BIRK, M.; Do princípio da Pesquisa Qualitativa à Coleta de Dados: uma trajetória percorrida por todos os pesquisadores. In: CAUDURO, M. T.; **Investigação em Educação Física e Esporte: Um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2004.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. TEIXEIRA, M. L. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Mundial para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília/DF: UNICEF, 1991.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente** - Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 11. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília: 07 de janeiro de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. 2.ed. Atualizada. Secretaria da Educação Especial. Brasília: 2002.

_____. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre Educação Especial e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 18 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. MEC/INEP, 2008.

_____. **Resolução nº 196/96**. Disponível em: <<http://www.bioetica.ufrgs.br/res19696.htm>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações**. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 141-154, Jan.-Mar., 2012.

CARLINO, E. P. **A significação do conceito de inclusão escolar por professoras**. Tese (Doutorado), 256 p. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2006.

- CARVALHO, A.M.P. **Estudo descritivo da interação professor-aluno:** uma abordagem individualizada. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1986.
- CARVALHO, R.E. **A LDB e a Educação Especial.** 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Educação inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- CAUDURO, M. T.; **Investigação em Educação Física e Esporte:** Um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2004.
- CAUDURO, M. T.; **Os Diferentes Olhares sobre a Prática do Ensino Supervisionado em Educação Física.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2007.
- CAVALIERE, G. de C. M. da S. **A constituição da identidade docente em contexto de diversidade:** reescrevendo histórias de vida. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- COLL, César, MARCHESI, Jesús e PALACIOS, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação:** Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. vol. 3. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo/SP: Cortez, 1998.
- CRIPPA, R. B. G. **O papel do psicólogo na óptica de professores de crianças incluídas no Ensino Regular:** um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2008.
- D'ÁGUA, S. V. N. L. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino: análise da experiência da diretoria de ensino regional de Franca:** desafios e possibilidades. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP. São Paulo, 2007.
- DALSAN, J. **O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública:** análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo: USP/SP. São Paulo, 2007, 144 p.
- DAVINI, J. **Um espaço singular para o psicólogo:** grupos de formação de educadores orientados pela Psicanálise e pela Psicologia Escolar. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003, 221 p.
- DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

- _____. **Pesquisa e informação qualitativa:** Aportes metodológicos. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- _____. **Política social, educação e cidadania.** 2. Ed. Campinas: Papirus; 1997.
- DIÉZ, A.M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. In: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v.5, n.1, p.16-25, jan/jul, 2010.
- FERRAZ, M. A. F. **Rompendo silêncios:** alunos com necessidades educativas especiais narram histórias de inclusão. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS, 100 p. Porto Alegre, 2008.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Rev. Educação & Sociedade**, ano XXIII, n 79, Agosto/2002.
- FERREIRA, W. B. **Educar na diversidade:** práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógico – Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: SEESP/MEC, 2006.
- FETZNER. A. R. **Falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos.** Tese (Doutorado), 167 p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS. Porto Alegre, 2007.
- FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. **A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental.** In: GOMES et. al. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental.** SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão educacional brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila O. (org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.46-63.
- FRAGELLI, P. M. **A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 178 p. São Carlos, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Campinas, 2007.
- _____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educação e Sociedade**, vol.24, n.85, 2003.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

- GIL, M.S.C.A. **Análise funcional da interação professor-aluno:** um exercício de identificação de controle recíprocos. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar:** percalços e fracassos nas relações de subjetivação. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, 2010.
- GONZÁLES, J. A. T. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GONZALEZ, R. K. **Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco.** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo: USP/SP. São Paulo, 2006.
- GRIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.
- GUIJARRO, M.R.B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: **Ensaio pedagógicos – construindo escolas inclusivas:** 1.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. 180p.:il.
- HEINZ, M. M. V. de O. **Em direção à escola:** desdobramentos da clínica. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS. Porto Alegre, 2007.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes,** ano XXI, nº 55, novembro, 2001.
- JURDI, A.P.S. **O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental:** a atuação do terapeuta ocupacional. Dissertação de Mestrado – não publicada. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2004.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa.** 4 . ed. São Paulo: Atlas S. A., 1999.
- _____. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação.** (jan/fev/mar/abr) 2002, nº 19, p. 20-28.
- LIMA, G.P. Estado, Políticas Educacionais e Escola no Brasil. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010.
- LIMA, A.B.de. Adeus à Gestão (Escolar) Democrática. **Revista Arquivo Brasileiro de Educação,** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2013, p. 27-50.
- LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. **Identidade, culturas e semelhanças de família:** as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, Rosa (org.). **Eu e o outro – Estudos**

multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais. 1. Ed. Porto/Portugal: Areal Editores, 2007, v.1, p.19-35.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

LYKOUROPOULOS, C. B. **Inclusão escolar de alunos com deficiência**: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da Rede Municipal de Ensino de Maceió – AL. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP. São Paulo, 2007.

MANTOAN, M.T.E. A hora da virada. In. **Inclusão: Revista de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. v.1. n.1. Out.2005.

_____. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.5, n.1, p.12-15, jan/jul, 2010.

MARTIN, L. M. **Ética em pesquisa**: uma perspectiva brasileira. In: Ministério da Saúde. Capacitação para comitês de ética em pesquisa. Brasília: Editora MS, 2006.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no Ensino Regular**: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007.

MASTRASCUSA, C. L. **O que a criança nos diz quando parece nada falar**: o desbloqueio do discurso falado através do não-verbal. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS. Porto Alegre, 2005.

MELLO, A.M.S.R. Autismo e Integração. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 13-17.

MENEZES, F.C.L.; VIDAL, J.R. A Busca da Informação através da Base de Dados na Pesquisa em Educação Física. In: CAUDURO, Maria Teresa. (Org). **Investigação em Educação Física e Esporte**: um olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p. 99- 111.

MIRANDA, J. D. de O. **Sentidos e significados atribuídos pelo professor às “dificuldades de aprendizagem”**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP, 118p. São Paulo, 2009.

- MOLINA, R.C.M. **Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 166 p. 2007.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: **Vidas de professores.** Portugal: Porto, p.111-139, 1992.
- MOLINA NETO, V. e TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física.** Porto Alegre: Sulina, 2004.
- MULLER, D M. O ato apaixonante de pesquisar. In: CAUDURO, Maria Teresa. (Org). **Investigação em Educação Física e Esporte: um olhar pela pesquisa qualitativa.** Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p.29-38.
- MUNHÓZ, M. A. **A contribuição da família para possibilidades de inclusão das crianças com Síndrome de Down.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS. Porto Alegre, 2003.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NOLTE, Dorothy Law; HARRIS, Rachel. **As crianças aprendem o que vivenciam.** 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante: 2003.
- NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores sua formação.** Portugal: Dom Quixote, p.15-33, 1995.
- OLIVEIRA, Dalila O. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 64-104.
- OLIVEIRA, A. A. **Observação e entrevista em pesquisa qualitativa.** Revista FACEVV. Vila Velha, Número 4, Jan./Jun. 2010, p. 22-27.
- OLIVEIRA, M. D. **Formação de professores: uma proposta alternativa de ensino num contexto de mudanças.** Dissertação (Mestrado), 140 p. Universidade Cidade de São Paulo: UNICID. São Paulo, 2007.
- ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal de Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/dir_huma.html. Acesso em: junho 2012.
- PAMPLIN, R. C. O. **Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção de envolvimento parental.** Tese (Doutorado), 218 p. Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2010.
- PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?**

Porto Alegre: Mediação, 2007.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola:** contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo. Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 164 p. São Carlos, 2009.

PRESTES, M. A. **Diagnóstico de autismo na Rede Pública de Ensino do DF:** um estudo exploratório da situação atual. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2009.

PRIOSTE, C. D. **Diversidade e adversidades na escola:** queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo: USP. São Paulo, 2006.

RAMOS, M. B. J. **Autoestima:** relação professor e aluno. In: RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011. Disponível em www.pucrs.br/edipucrs. Acesso em 15 de outubro de 2014.

RAUPP, R. S. **Docência e dificuldade de aprendizagem:** tomada de consciência da ação didático-pedagógica. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS, Porto Alegre, 2008.

RODRIGUES, D. **Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva.** In: RODRIGUES, David. (org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. In: ROPOLI, Edilene Aparecida et.all. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v.1.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SAID, C. B. As distorções cognitivas do educador. In WAJNSZTEJN, Alessandra Caturani; et al. **Desenvolvimento Cognitivo e a Aprendizagem escolar:** o que o professor deve dominar para ensinar bem. Curitiba; Ed Melo, p.31, 2010.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências.** 12^a ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, C. A. de O. **Deficiência mental:** uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do Ensino Regular. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007.

SANTOS, I. M. dos. **Inclusão escolar e a educação para todos.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS, Porto Alegre, 2010.

- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHUTZ, M. R. R. dos S. **Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí: UNIVALI. Itajaí, 2006.
- SEKKEL, M. C. **A Construção de um Ambiente Inclusivo na Educação Infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SERRA, V.V.; PAZ, M.G.T. **Atitudes de professores frente à inclusão educacional: o impacto do suporte e dos valores organizacionais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007.
- SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História**. Olho d'Água, São Paulo, 2001.
- SIEMS, M. E. R. **A Construção da Identidade Profissional do Professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008.
- SILVA, S.C.; ARANHA, M.S.F. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva**. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.373-394.
- SILVA, A. M. da. **Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 147 p. São Carlos, 2010.
- SILVA, K. F. W. da. **Inclusão de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS. Porto Alegre, 2007.
- SILVA, C. L. da. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2006. 143 p.
- SILVA, L. M. G. **Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

- SILVEIRA, T. dos S. da. **“Vendo com as mãos”**: práticas pedagógicas inclusivas de artes visuais. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional de Blumenau: FURB. Blumenau, 2009.
- SOUSA, G. M. B. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS. Porto Alegre, 2007.
- SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental**: expectativas dos professores. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar. São Carlos, 2008.
- SOUZA, F. R. **A inclusão/exclusão escolar**: concepções de pais e de jovens alunos com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado), 160 p. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2010.
- SOUZA, W. C. de. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**: um caso clínico ou uma invenção pedagógica. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TANNOUS, G. S. T. **Inclusão do aluno com deficiência mental**: experiências psicossociais dos professores da escola pública. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco: UCDB. Campo Grande, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. 2.ed. Barcelona: Paidós, 1998.
- TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mônica Corullón. In: WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed., p. 125-193. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- TOZZO, C. R. **Elementos necessários à atuação de professores de 1a a 4a série atuando em escolas municipais inclusivas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2007.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURSKI, D.R.; TREVISOL, M.T.C. **Escola inclusiva**: lugar para todos. REP - **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 40-53, jan./jun. 2010

VICTORA, C., KNAUTH, D.; HASSEN, M. N. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VIEIRA, C. M. **Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão**: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes. Dissertação (Mestrado), 208 p. Universidade Federal de São Carlos: UFSCar. São Carlos, 2006.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAGURY, T. **Limites sem trauma** - construindo cidadãos. Rio de Janeiro. Ed. Record, 12 ed., 2001.

APÉNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Secretaria de Educação

Projeto de pesquisa: **(In)Formação dos professores: repensando as práticas na inclusão escolar**. Pesquisadora responsável: Mestranda Aline Sabino da Silva Paloschi. Fone: 49 99837725 – e-mail: alinesabino@hotmail.com.

Sr(a) Secretário(a),

Este documento tem a finalidade de obter seu consentimento formal para permitir acesso da pesquisadora junto às escolas e professores da Rede Municipal de Educação a fim de que seja realizada entrevista participar da pesquisa **(In)Formação dos professores: repensando as práticas na inclusão escolar**. O estudo tem o objetivo de investigar como se deu a formação dos professores para a inclusão escolar, levando em consideração os problemas de aprendizagem encontrados, bem como suas estratégias de trabalho diante da situação.

Para a coleta de dados será realizada uma entrevista individual semiestruturada. Antes da sua aplicação, todas as informações referentes ao estudo serão esclarecidas, com a finalidade de não causar nenhum tipo de dano, risco ou ônus ao entrevistado e à pesquisadora. As respostas obtidas com as entrevistas serão tratadas anonimamente, no momento da análise dos dados, juntamente com as entrevistas dos demais participantes, as quais serão guardadas pela pesquisadora por um período de cinco anos e, após, serão incineradas. As informações obtidas pelo presente estudo serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos.

A participação de cada sujeito será voluntária, dando possibilidade ao(a) entrevistado(a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano. Este estudo envolve as várias dimensões da inclusão escolar, que está atrelada à formação dos professores e suas práticas na inclusão escolar, todavia estes aspectos poderão ser avaliados a partir de algumas questões individuais, uma vez que cada professor(a) pode apresentar sua opinião embasado(a) nas suas vivências. Cabe ressaltar que, considerando que a pesquisa terá caráter exclusivamente acadêmico, a mesma não resultará em nenhum tipo de vínculo empregatício aos integrantes.

Antes da entrevista, cada participante deverá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declarando que foi informado(a), de maneira clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento ou coerção, acerca dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos e benefícios do presente projeto de pesquisa. Igualmente, de que foi informado(a) da garantia de receber resposta a qualquer esclarecimento acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, da liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízos às suas atividades profissionais, da segurança de que não será identificado(a) e do caráter confidencial das informações relacionadas à sua privacidade.

Itapiranga/SC, ____ de _____ de 2014.

Assinatura da Secretária de Educação

Pesquisadora responsável
Aline Sabino da Silva Paloschi

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores

Projeto de pesquisa: **(In)Formação dos professores: repensando as práticas na inclusão escolar**. Pesquisadora responsável: Mestranda Aline Sabino da Silva Paloschi. Fone: 49 99837725 – e-mail: alinesabino@hotmail.com.

Sr(a) participante,

Este documento tem a finalidade de obter seu consentimento formal para participar da pesquisa **(In)Formação dos professores: repensando as práticas na inclusão escolar**. O estudo tem o objetivo de investigar como se deu a formação dos professores para a inclusão escolar, levando em consideração os problemas de aprendizagem encontrados, bem como suas estratégias de trabalho diante da situação.

Para a coleta de dados será realizada um entrevista individual semiestruturada. Antes da sua aplicação, todas as informações referentes ao estudo serão esclarecidas, com a finalidade de não causar nenhum tipo de dano, risco ou ônus ao entrevistado e à pesquisadora. As respostas obtidas com as entrevistas serão tratadas anonimamente, no momento da análise dos dados, juntamente com as entrevistas dos demais participantes, as quais serão guardadas pela pesquisadora por um período de cinco anos e, após, serão incineradas. As informações obtidas pelo presente estudo serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos.

A participação de cada sujeito será voluntária, dando possibilidade ao(a) entrevistado(a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano. Este estudo envolve as várias dimensões da inclusão escolar, que está atrelada à formação dos professores e suas práticas na inclusão escolar, todavia estes aspectos poderão ser avaliados a partir de algumas questões individuais, uma vez que cada professor(a) pode apresentar sua opinião embasado(a) nas suas vivências. Cabe ressaltar que, considerando que a pesquisa terá caráter exclusivamente acadêmico, a mesma não resultará em nenhum tipo de vínculo empregatício aos integrantes.

A assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, é uma declaração de que o(a) Sr(a) participante foi informado(a), de maneira clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento ou coerção, acerca dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos e benefícios do presente projeto de pesquisa. Igualmente, de que foi informado(a) da garantia de receber resposta a qualquer esclarecimento acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, da liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízos às suas atividades profissionais, da segurança de que não será identificado(a) e do caráter confidencial das informações relacionadas à sua privacidade.

Itapiranga/SC, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do(a) participante

Pesquisadora responsável
Aline Sabino da Silva Paloschi

Apêndice C – Entrevista anônima para professores

- 1- Como você construiu sua formação docente?
- 2- O que você entende por inclusão escolar?
- 3- Na sua visão, quais os problemas de aprendizagem mais comuns percebidos nos alunos deficientes?
- 4- Quais as maiores dificuldades encontradas para lidar com os alunos deficientes?
- 5- Que estratégias de ensino você utiliza com os alunos deficientes?
- 6- Existe uma relação com sua formação, inicial e/ou continuada, e sua prática pedagógica utilizada? Qual?

Apêndice D – Anotações do Diário de Campo e Documento/fontes

O diário de campo e a utilização de documento/fontes fazem parte da coleta de dados da pesquisa intitulada **(In)Formação dos professores: repensando as práticas na inclusão escolar**, sob responsabilidade da pesquisadora Aline Sabino da Silva Paloschi da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI e serviram como auxílio para posterior análise e triangulação dos dados.

No transcorrer desta pesquisa foi anotado:

- Situações importantes que aconteceram no campo da pesquisa;
- Comportamento, ações e atitudes dos indivíduos entrevistados;
- Percepções subjetivas da pesquisadora;
- Utilização de documentos/fontes que auxiliaram a identificação dos alunos deficientes.