



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB

**CONHECENDO A INCLUSÃO ESCOLAR SOB O OLHAR DO
PROFESSOR. O QUE A EXPERIÊNCIA TEM A DIZER?**

CAROLINA ALVARENGA DE CARVALHO

ORIENTADOR(A): FERNANDA RODRIGUES GUIMARÃES

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília
Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CAROLINA ALVARENGA DE CARVALHO

**CONHECENDO A INCLUSÃO ESCOLAR SOB O OLHAR DO
PROFESSOR. O QUE A EXPERIÊNCIA TEM A DIZER?**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientador (a): Fernanda Rodrigues Guimarães

BRASÍLIA/2015

CARVALHO, C. Alvarenga de. *Conhecendo a Inclusão Escolar sob o olhar do professor: o que a experiência tem a dizer?*, Ipatinga-MG, novembro de 2015. 68 páginas. Instituto de Psicologia - IP, Universidade de Brasília - UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

IP- UnB/UAB.

TERMO DE APROVAÇÃO

CAROLINA ALVARENGA DE CARVALHO

CONHECENDO A INCLUSÃO ESCOLAR SOB O OLHAR DO PROFESSOR. O QUE A EXPERIÊNCIA TEM A DIZER?

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em ___/___/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Fernanda Rodrigues Guimarães

(Orientador) Fernanda Rodrigues Guimarães

(Examinador) Raquel Soares de Santana

(Cursista) Carolina Alvarenga de Carvalho

BRASÍLIA/2015

Dedico este trabalho aos meus queridos alunos, que me motivam a buscar sempre mais, e que, sobretudo, me ensinam diariamente a beleza da singularidade humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pelo dom que me concedeu.

Agradeço à minha mãe Márcia, por ser a presença de Deus em minha vida, por me ensinar a ser forte e seguir sempre em frente.

Ao meu pai Edson, por ter me ensinado a respeitar o ser humano e enxergar em cada um o seu valor.

Aos meus irmãos Alice e Victor por terem compartilhado comigo os momentos mais preciosos de crescimento e aprendizagem, e assim mudarem radicalmente minha essência.

Ao meu namorado Keiller por todas as vezes que esteve pronto para me ajudar, e por todo amor e carinho dedicado a mim.

À direção da escola, e aos professores que participaram da pesquisa.

À minha orientadora, Fernanda Rodrigues Guimarães, pela voz suave que acalma, pelo incentivo, dedicação e pelas valiosas orientações.

À UnB e a UAB por oportunizar este curso e proporcionar esta valiosa pesquisa, que tem agregado em mim muito conhecimento e sabedoria para a vida!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar a concepção do professor a respeito do processo de inclusão; analisar aspectos da formação e da experiência profissional na concepção de inclusão escolar adotada pelo professor; investigar aspectos da gestão escolar que podem influenciar na concepção do professor sobre inclusão escolar. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, tendo como instrumento a entrevista semiestruturada e as observações em sala, realizadas com dois professores: um de história e um de apoio. Sobre a concepção dos professores, estes definem inclusão escolar como um processo de inserção dos estudantes com necessidades educativas especiais na escola regular, de modo que esta inserção extrapole a socialização e garanta a aprendizagem dos estudantes com desenvolvimento atípico. Além disto, os professores afirmam que não se sentem preparados pelos cursos de formação inicial, e consideram que seja necessária uma capacitação como fundamental para atuarem nesses contextos. Relatam, ainda, sentimento de despreparo e dúvidas em relação à condução da prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre a influência da gestão no conceito de inclusão escolar, observou-se que quando esta assume uma postura em favor da inclusão, empenhando-se em adequar a escola ao atendimento dos estudantes com necessidades educativas especiais, os professores tem a oportunidade de atribuir um sentido mais fidedigno a respeito da inclusão escolar, pautado na diversidade.

Palavras-Chave: inclusão escolar; percepção docente; gestão escolar.

ABREVIATÓES

APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

IP Instituto de Psicologia

NEE Necessidades Educativas Especiais

PDI Plano de Desenvolvimento Individual

PPP Plano Político Pedagógico

SRM Sala de Recursos Multifuncionais

TDAH Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UAB Universidade Aberta do Brasil

UnB Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma de entrevistas	30
Quadro 2: Cronograma de observações.....	31

SUMÁRIO

MEMORIAL ACADÊMICO	12
APRESENTAÇÃO	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRICO NO MUNDO E NO BRASIL	16
2.2 PARADOXOS DA INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE TEORIA E A PRÁTICA	17
2.3 DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRICO ATUAL E PERSPECTIVAS FUTURAS	20
2.4 ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS DA REALIDADE BRASILEIRA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	22
3. OBJETIVOS	25
3.1 OBJETIVO GERAL	25
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
4. CONHECENDO A INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA VOZ DO PROFESSOR: PERCURSO METODOLÓGICO	26
4.1 DEFINIÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA	26
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLA APRENDENDO A APRENDER	27
4.3 PARTICIPANTES	28
4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	29
4.4.1 Contatos iniciais	29
4.4.2 Instrumentos	29
4.4.2.1 Roteiro de entrevista	29
4.4.2.2 Roteiro de observação	30
4.4.2.3 Gravação em áudio	31
4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	31
5. RESULTADOS: CONHECENDO A INCLUSÃO ESCOLAR SOB O OLHAR DO PROFESSOR	33
5.1 INCLUSÃO ESCOLAR NA INSTITUIÇÃO APRENDENDO A APRENDER: O QUE OS PROFESSORES TEM A DIZER?	33
5.1.1 O olhar do professor Carlos a respeito da inclusão escolar na Escola Aprendendo a Aprender	34
5.1.2 A voz da professora Amanda: o que ela tem a dizer sobre o processo de inclusão na Escola Aprender a Aprender?	41

5.2	FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PREGRESSA DO PROFESSOR: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	46
5.2.1	Professor Carlos: a formação e as experiências que o constituíram	47
5.2.2	Professora Amanda: formação e experiências que a constituíram	49
5.3	CONTRIBUIÇÕES E INFLUÊNCIAS DA GESTÃO ESCOLAR NO CONCEITO DE INCLUSÃO ADOTADO PELOS PROFESSORES	53
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	61
	APENDICE A	64
	APENDICE B	65
	ANEXO A	66
	ANEXO B	67
	ANEXO C	68

MEMORIAL ACADÊMICO

Para falar da inclusão escolar e do interesse em pesquisar a percepção dos professores do ensino fundamental em contextos inclusivos, acredito que seja importante que os leitores compreendam minha trajetória na educação e na inclusão escolar. Concluí minha graduação em Licenciatura em Geografia em 2012 e em 2013 comecei a trabalhar em uma escola na cidade de Timóteo, onde trabalho até os dias atuais (e que é também a instituição onde desenvolvi esta pesquisa). Quando cheguei nesta instituição várias mudanças estavam acontecendo para atender aos estudantes com necessidades educativas especiais, como, por exemplo a contratação de professores para o atendimento especializado, a abertura da sala de recursos multifuncionais, além de adaptações na infraestrutura da escola.

No entanto, como professora do ensino regular, senti falta de orientações e capacitações para trabalhar em um contexto inclusivo. Os alunos estavam em sala, e muitas vezes não sabia o que fazer, estava perdida buscando informações, tentando adaptar as aulas. Sentia falta de uma formação destinada à inclusão escolar. Então, tomei conhecimento do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, me inscrevi e fui selecionada. Parecia então ter encontrado uma luz no meio a tantas incertezas. A partir de então construí uma nova visão sobre a inclusão escolar, e hoje tenho mais segurança para trabalhar em contextos inclusivos.

Não trabalho mais só na tentativa e no erro. Aprendi muito com o estudo dos textos, as discussões dos fóruns, com as tutoras, com as atividades propostas, e agora com este trabalho monográfico. Acredito que aprender sobre inclusão é dar a si o direito de respeitar a singularidade humana, é ampliar os horizontes ao reconhecer que todas as pessoas são capazes, é proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, que respeite a aprendizagem e o desenvolvimento, ao seu tempo, e ao seu modo. Hoje acredito, sobretudo, que a escola é um espaço de aprendizagem e do desenvolvimento e tem o dever de proporcionar a todos estudantes as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

APRESENTAÇÃO

O tema escolhido para este estudo está relacionado à visão que professores possuem em relação à inclusão escolar. Deste modo, esta pesquisa pretende realizar uma análise do significado da inclusão escolar, a partir da percepção dos professores do ensino fundamental de uma escola de Timóteo, Minas Gerais. A partir desta perspectiva, espera-se analisar aspectos da formação e da experiência profissional na concepção de inclusão escolar do professor e investigar aspectos da gestão escolar que podem influenciar na concepção do professor sobre inclusão escolar.

A escolha deste tema está pautada em observações cotidianas do ambiente escolar, em conversas com colegas professores, e no compartilhamento de dúvidas frente aos desafios da inclusão escolar. Durante dois anos e meio de experiência docente em uma escola de Timóteo foi possível conhecer e vivenciar as dificuldades enfrentadas pelos professores e, principalmente, perceber as dúvidas relativas à eficácia do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Diante destas observações da pesquisadora construiu-se a seguinte hipótese: os professores não estão seguros, não se sentem preparados e amparados para lecionarem em contextos escolares inclusivos e, por consequência, a inclusão dos estudantes é parcialmente efetiva. A relevância por pesquisas com o tema supracitado decorre em vista de muitas adversidades vivenciadas e compartilhadas em instituições da rede estadual de ensino de Minas Gerais, quanto à inclusão escolar e ao atendimento especializado para pessoas com desenvolvimento atípico. Ainda que a inclusão seja garantida por dispositivos legais, a prática traz à tona diversos desafios que precisam ser superados.

São exemplos de dispositivos legais que versam sobre o atendimento educacional especializado: A Constituição Federal (1988), que assegura, através do Artigo 208, o direito de pessoas em situação de deficiência ao atendimento educacional no ensino regular; bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que garante, por meio do Artigo 4, o atendimento especializado na rede regular de ensino aos educandos em situação de deficiência.

Apesar de assegurado por lei o direito ao acesso à educação regular para pessoas com deficiência, pesquisas recentes afirmam que as adversidades acima mencionadas são compartilhadas em várias unidades de ensino no Brasil, em vários aspectos. Salomão e Souza (2014) indicam a dificuldade de articulação entre professores do atendimento educacional especializado e os professores do ensino regular; Santana (2010) discute a dificuldade da inclusão quanto aos processos de ensino-aprendizagem; e Silva, Mendonça e Mieto (2010) discutem os desafios da inclusão em seu aspecto histórico, político e econômico e também sobre a formação docente. Estes trabalhos compartilham de uma mesma reflexão: muitos são os desafios que precisam ser superados para a construção da educação escolar inclusiva.

Outra questão é que, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo 2010, mais de 45 milhões de brasileiros tem algum tipo de deficiência, o que corresponde a, aproximadamente, 24% da população. A pesquisa aponta para o crescimento da população com algum tipo de deficiência entre os anos 2000 e 2010. Ainda segundo dados do Ministério da Educação (2014), a matrícula de estudantes da educação especial no ensino básico em escolas regulares cresce, enquanto em escolas especializadas diminui. Em 2003 a matrícula de estudantes, público alvo da educação especial na Educação Básica, estava dividida em 71% em escolas especializadas e classes especiais, e 29% em escolas regulares e classes comuns. Após dez anos a situação se inverteu, sendo que 23% das matrículas foram realizadas em escolas especializadas e 77% em escolas regulares.

Considerando que a função da escola é proporcionar o desenvolvimento de todos, a inclusão no contexto escolar significa criar condições para que todos construam a aprendizagem ao seu modo e ao seu tempo. Em razão da garantia do direito das pessoas com deficiência ao ensino regular, a função social da escola em promover o desenvolvimento de todos, o crescente número de matrículas de pessoas com necessidades educativas especiais em escolas regulares, e as adversidades enfrentadas percebidas pela experiência cotidiana enquanto professora da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais. Identifica-se a importância de estudos que aprofundem no tema da inclusão, a fim de ampliar o conhecimento sobre a realidade da inclusão escolar para construir direcionamentos para os profissionais da educação.

A partir destas questões, o segundo capítulo aborda a fundamentação teórica, o qual está dividido em quatro partes: a primeira discorre brevemente sobre a história da inclusão escolar no Brasil e no mundo; a segunda seção apresenta reflexões entre a teoria e a prática da

inclusão escolar; em seguida questões relativas à docência em contextos inclusivos, problemas e perspectivas, são evidenciadas; para finalizar o primeiro capítulo é realizada uma contextualização sobre o ensino fundamental no Brasil, tendo em vista que este nível de escolaridade é também objeto desta pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta os objetivos do trabalho, e o quarto capítulo traz a metodologia e os caminhos que tornaram essa pesquisa possível. Em seguida, são apresentados os resultados e as considerações finais, avaliando-se a importância desta investigação para profissionais que atuam na área da educação e em áreas afins.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRICO NO MUNDO E NO BRASIL

Quando se analisa o histórico da inclusão escolar ao longo da história é possível afirmar que a educação para indivíduos com desenvolvimento atípico passou por diversas mudanças, tanto no cenário mundial, quanto nacional. Observa-se que muitas conquistas ocorreram até se chegar ao contexto de inclusão escolar que se tem atualmente, ainda que também se perceba que há aspectos a serem melhorados para efetivá-la no dia a dia das escolas (COELHO, 2010).

De acordo com Beyer (2006) e Kelman (2010), as transformações se deram ao longo dos anos, passando por uma educação segregadora, em seguida pela integração escolar, até a implementação da inclusão escolar. A educação segregadora correspondia à separação dos indivíduos segundo suas deficiências em escolas específicas. A integração escolar propunha a inserção dos estudantes em escolas regulares, mas os estudantes em situação de deficiência permaneciam separados em turmas separadas. Já na inclusão escolar, chegou-se à conclusão de que era necessário oferecer acessibilidade e condições adequadas ao potencial e às limitações de cada aluno, a fim de que se desenvolvessem segundo as suas singularidades.

Beyer (2006) explica a diferença entre a integração escolar e a inclusão escolar, alertando que a primeira consiste em trazer indivíduos com desenvolvimento atípico para o contexto escolar regular, estabelecendo a separação entre alunos com necessidades educacionais especiais e alunos que não possuem necessidades educacionais especiais. Por outro lado, a inclusão almeja desconstruir essa separação. Para o autor, a educação está pautada na heterogeneidade, ou seja, os indivíduos possuem singularidades em seu desenvolvimento e, por isto, precisarão de mediações diferentes. Esse modo de olhar para a diversidade como parte integrante do contexto escolar justificaria, por si, a necessidade de incluir, ao invés de integrar.

A heterogeneidade do desenvolvimento dos indivíduos está pautada na perspectiva histórico-cultural, proposta por Vigotski e seus colaboradores (KELMAM, 2010), assumindo que as pessoas apresentam singularidades em seu processo de desenvolvimento. Isso implica dizer que incluir não significa dar as mesmas condições para o desenvolvimento, mas, adaptar

as condições de acordo com as singularidades do desenvolvimento humano (COELHO, 2010). Sobre essas diferenças Kelman (2010) afirma:

Queremos enfatizar nossa crença de que é preciso desigualar condições para igualar oportunidades. Ou seja, como o desenvolvimento humano é marcado pelas diferenças, necessitamos entendê-las e respeitá-las para que todos possam se desenvolver. E é esta mensagem que queremos passar: “O substrato da inclusão são as diferenças” (KELMAN, 2010, p. 25).

É importante ressaltar que a inclusão escolar, tomada como referencial teórico nesta pesquisa, é uma tendência recente e por isto está em processo de construção. Para Beyer (2006), o conceito de inclusão escolar evolui na década de 90, principalmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, bem como a partir da Conferência Mundial de Educação para todos em Salamanca, na Espanha.

A legislação nacional que orienta a inclusão escolar também é recente, pautada em leis, conforme a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, diretrizes da educação básica (2001); e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). É notório que o conceito da educação inclusiva é recente, assim como a implantação de práticas inclusivas nas escolas brasileiras, valendo ressaltar que ainda há muito saber a ser construído e pesquisas a serem realizadas.

Com base nessas reflexões, nota-se que o processo de inclusão escolar está em construção e que, portanto, ainda possui desafios a serem superados. Dentre esses desafios pode-se citar o paradoxo existentes entre a teoria e a prática da inclusão escolar, aspectos que serão melhor discutidos na próxima seção.

2.2 PARADOXOS DA INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE TEORIA E A PRÁTICA

De acordo com a teoria histórico-cultural, os indivíduos são diferentes em seus modos de desenvolvimento e aprendizagem, e o desenvolvimento vai ser fortemente influenciado pelo meio social. Portanto, uma pessoa com desenvolvimento atípico pode compensar a falta de alguma habilidade através de adaptações, e estas adaptações dependerão do estímulo e das intervenções realizadas (VIGOTSKI, 1997, apud KELMAN, 2010). Essa reflexão demonstra a importância da interação com o outro social no processo de constituição do indivíduo,

apontando que aprendizagem e desenvolvimento são processos que tem total relação com o relacionamento humano.

É importante destacar que, ao apontar a importância as interações, Vigotski (1997) concentra suas reflexões sobre o desenvolvimento a partir da capacidade do ser humano em se adaptar, ou seja, em seu potencial, e não em uma suposta deficiência. A razão do não desenvolvimento, para ele, pode estar relacionado à falta de estímulo e de mediações necessárias para que o indivíduo se desenvolva e não necessariamente em vista da situação de deficiência.

[...] seja qual for o desenlace que o espera, o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobre estruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvios para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997apud COELHO, 2010, p. 63).

Através da leitura de Vigotski é possível entender que o que o autor chamou de defeito no desenvolvimento é chamado hoje de desenvolvimento atípico. Outro aspecto relevante apontado pelo autor implica em afirmar-se que este defeito pode e deve ser contornado através de adaptações nas mediações realizadas para conduzir à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Coelho (2010) problematiza um cenário educacional contraditório à teoria histórico cultural relacionados à educação inclusiva e aos indivíduos com desenvolvimento atípico. Para a autora, a escola tem a intenção de padronizar os indivíduos a partir de um referencial, sendo que os indivíduos que não se enquadram neste referencial são destinados a atendimentos especializados para mascarar o processo de exclusão, e estes indivíduos são normalizados por sua suposta inferioridade.

No que se refere à teoria e à prática relativa ao contexto da inclusão: enquanto a teoria defende que todos os indivíduos se desenvolvem, porém ao seu modo e ao seu tempo, depara-se com um modelo de escola padronizador, que responsabiliza a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com desenvolvimento atípico a atendimentos especializados. É importante ressaltar que as instituições de ensino são orientadas por políticas públicas, e estas reforçam esta ideia de separação entre indivíduos com necessidades especiais e os que não têm. Por outro lado, o esforço da inclusão escolar é exatamente diminuir as dissonâncias existentes entre o que propõem as políticas inclusivas e o que ocorre na prática.

Lasta e Hillesheim (2014) discutem sobre as políticas públicas e a lógica binária na construção dos sujeitos incluídos ou excluídos. Segundo as autoras, estas políticas criam a lógica do normal e do anormal, valendo-se das nomenclaturas utilizadas para designar quem deve ser incluído, a exemplo das nomenclaturas a seguir:

Enquanto na Constituição Federal de 1988 esse é nomeado como “*portador de deficiência*” (p. 124), na Declaração de Salamanca de 1994 consta a expressão “*persona com necessidades educativas especiais*” (pag. 1), assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 lê-se “*educandos com necessidades especiais*” (pag. 14) e na Política Nacional de Educação Especial de 2008 “*sujeitos com necessidades educativas especiais*” (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 142).

As autoras afirmam que a perspectiva das políticas públicas de inclusão está destinadas aos indivíduos que faltam alguma coisa e, por isso, precisam ser incluídos para serem normalizados, algo absolutamente questionável. Gonzalez Rey e Gomes (2007) tecem outra crítica às políticas públicas relacionadas à inclusão escolar, que tratam os sujeitos que devem ser incluídos de modo generalista, não considerando as particularidades e a capacidade destes de construir seu próprio conhecimento e, portanto, serem cocriadores de sua aprendizagem. Os autores afirmam, ainda, que:

[...] Ao referenciar o processo de inclusão escolar, verifica-se que, ao mesmo tempo em que este explicita e objetiva as legislações e políticas educacionais do País, pouco vem considerar o sentido subjetivo desses sujeitos que a lei abarca, como se as formulações tanto internacionais como nacionais, vastamente relatadas, pudessem se sobrepor ao relato particular e individual dos agentes humanos envolvidos na questão, considerando-os passivos e reprodutores fiéis de tais formulações (GONZALEZ REY & GOMES, 2007, p. 409).

Há, portanto, um distanciamento sobre o que é proposto na teoria sobre inclusão e as orientações destinadas às instituições de ensino. Depara-se com políticas públicas que ainda tratam pessoas com desenvolvimento atípico como indivíduos defeituosos. Sem ao menos considerar as singularidades do ser humano, coloca-os em um padrão como se ele fosse inferior.

É evidente a necessidade de adequar a práxis às teorias que propõe uma inclusão escolar efetiva. Para tanto, é preciso cuidar também que a avaliação dos profissionais da educação sejam considerados para a elaboração de políticas públicas, visto que as mesmas são construídas sem considerar o cotidiano das escolas, dos educadores e dos estudantes,

produzindo, portanto, discursos que não se adequam a realidade da inclusão escolar em nosso país.

Na seção a seguir, um espaço de discussão se estabelece em torno da docência no contexto da inclusão escolar. Pretende-se compreender melhor a relação estabelecida entre essas duas questões, procurando-se saber o que os professores sabem/pensam sobre esse tema - tendo em vista que este é o objetivo norteador desta pesquisa.

2.3 DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRICO ATUAL E PERSPECTIVAS FUTURAS

Existe, no meio científico, vários trabalhos que discorrem sobre a posição do professor em contextos inclusivos, apontando vários problemas, algumas práticas inclusivas e propostas para avanços futuros. A pesquisa de Gonzalez Rey e Gomes (2007) apontam alguns problemas vivenciados pelos professores, citando a formação, a deficiência do sistema público, as políticas públicas enrijecidas, a massificação e a padronização do desenvolvimento humano e a falta de amparo e respaldo aos docentes.

Em suas pesquisas estes autores identificam características e comportamentos de professores que contribuem com a construção da inclusão escolar, afirmando que posturas preocupadas com aspectos subjetivos dos alunos correspondem à avanços no processo de ensino aprendizagem, mas ainda são bastante reduzidas. Práticas como a elaboração de atividades diferenciadas e a preocupação com pequenos avanços são exemplos de um planejamento pedagógico voltado para a inclusão.

Gonzalez Rey (2003) constrói o conceito de sentidos subjetivos dos profissionais da educação na intenção de descrever o processo de construção de sentido sobre uma determinada realidade. Nesse aspecto, destaca que este é um processo individual e que dependerá da relação do indivíduo com o contexto vivenciado. O autor afirma que a subjetivação é transformadora da realidade, e explica: ela é compreendida como produção de sentido (p.409). O processo de subjetivação é um conceito importante para o contexto da inclusão, considerando que a educação pressupõe relações entre pessoas, e destas com sua realidade. A subjetivação corresponde, portanto, à produção de sentido nas ações e mediações do professor para promoção do desenvolvimento.

Gonzalez Rey e Gomes (2007) defendem que para que haja avanços na inclusão é imprescindível que seja compreendido e valorizado a subjetividade dos profissionais da educação, afirmando que:

A meta de atender e desenvolver todos os alunos indistintamente (proposta da educação inclusiva) depende de os professores se posicionarem efetivamente quanto à questão e serem impulsionados prioritariamente a reconhecer seus desejos e definir que contribuições podem dar no que se refere à proposta escolar inclusiva (p.412).

Se por um lado Gonzalez Rey e Gomes (2007) destacam a valorização da subjetivação dos profissionais da educação e dos estudantes para o avanço da inclusão escolar, Terra e Gomes (2013) defendem que a formação inicial e continuada dos professores são as estratégias para garantir o sucesso da inclusão. Ainda assim, as autoras salientam que é de responsabilidade dos professores a árdua tarefa de conciliar, mesmo com todas as carências existentes no sistema educacional brasileiro, suas atividades, a fim de atingir satisfatoriamente todos os seus alunos. Terra e Gomes (2013), pontuam, ainda, que:

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos docentes frente ao processo de inclusão escolar são variáveis e premissas decisivas para o sucesso e a efetivação das leis inclusivas de nossas instituições escolares, assim conhecê-las torna-se uma necessidade imperativa, na construção de uma educação mais justa e verdadeiramente inclusiva, no respeito à diversidade e diferença dos educandos (TERRA; GOMES, 2013, p. 113).

As autoras apresentam, ainda, dados obtidos através de entrevistas sobre o quanto os professores de escolas públicas de uma cidade de Minas Gerais se sentem preparados para trabalhar em contextos inclusivos. O resultado desse estudo revelou que 84,50% dos professores, em um total de 58 profissionais, consideram que não receberam preparação em relação a inclusão escolar. Além disso, 45,50% dos participantes consideram que não é de sua competência atender alunos da educação inclusiva.

Através dos dados é possível afirmar que a educação inclusiva precisa avançar, que boa parte do professores não se sentem preparados, ou que não reconhecem como dever docente incluir os estudantes no processo de ensino aprendizagem. Além disso, a crítica construída por Omote (2003) aponta para uma das possíveis causas do sentimento de despreparo dos professores do ensino regular. O autor afirma que falta conexão entre os pesquisadores da educação especial e os professores do ensino regular. Segundo ele: [...]

todos os profissionais e cidadãos necessitam ser formados na perspectiva da inclusão e não apenas os educadores. Não se pode admitir que a inclusão seja preocupação apenas dos estudiosos e profissionais da área de educação especial (OMOTE, 2003, p. 154-155).

Esta crítica remete a seguinte indagação: como os professores do ensino regular serão incluídos no contexto da educação inclusiva, se ainda existe uma separação latente entre estes e os pesquisadores da educação? Não há possibilidade de avançar na inclusão escolar se não houver uma maior disseminação das teorias da educação inclusiva. Se os professores do ensino regular não conhecem o que é incluir não poderão colocar em prática a inclusão.

Com base nas questões aqui expostas, nota-se, portanto, que as os docentes em muitas situações sentem-se inseguros diante do contexto da inclusão escolar, considerando as condições da educação brasileira. A seguir essa realidade será melhor retratada, buscando-se salientar particularidades do fundamental de ensino, que é objeto de estudo desta pesquisa.

2.4 ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS DA REALIDADE BRASILEIRA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) define que o ensino fundamental é parte da Educação Básica, junto com o ensino infantil e o ensino médio, e esclarece, no artigo 22, que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (p.9). A mesma lei, em seu artigo 32, salienta que o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, é obrigatório e gratuito na escola pública, tendo por objetivo a formação básica do cidadão [...].

É possível compreender a partir destas leis, que o nível fundamental de ensino possui objetivos que estão além da aprendizagem de conteúdos, da preparação inicial dos estudantes para as próximas etapas de ensino, e do desenvolvimento de habilidades básicas. Tem também a preocupação com uma formação integral do ser humano, pois está pautado na formação para o convívio em sociedade; para a preparação para o exercício da cidadania; para o desenvolvimento da autonomia; para o trabalho e para a vida.

Observando-se a história do ensino fundamental e analisando-se a Lei 11.1114, de 2005, é possível perceber que algumas modificações ocorreram ao longo do tempo. O artigo 6º da LDB (BRASIL,1996) determina que a matrícula no ensino fundamental deve ser realizada a partir dos seis anos de idade, e não mais aos sete. Além disso, a referida lei

acrescenta mais um ano de escolaridade ao nível fundamental de ensino, que passa a ser de nove anos. Isso altera, inclusive, a nomenclatura, que passa, a partir de 2005, de série para ano. A repercussão disso na prática é que a antiga primeira série passou a se chamar segundo ano, visto que um ano de escolaridade, que antes fazia parte da educação infantil, se tornou o primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental. Sendo assim, o ensino fundamental começa no primeiro ano e vai até o nono ano. Além disso, ele está dividido em dois ciclos: série iniciais - primeiro ao quinto ano; e séries finais - sexto ao nono ano.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), [...] “o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação (p. 103)”, e, por esta razão, tem sofrido diversas alterações, à exemplo da mudança instituída pela lei 11.1114, cuja intenção foi melhorar a qualidade deste nível de escolaridade. De acordo com essa lei, a melhora proposta visava aumentar o tempo do aluno no nível fundamental, possibilitando assim que o estudante inicie o ciclo de alfabetização um ano antes, e tenha mais tempo para

A necessidade de mudanças no ensino fundamental também foi apontada por estudos realizados por Paro (2011), nos quais se mostrou que durante décadas o currículo do ensino fundamental sofreu poucas alterações, mas que mudanças no currículo são necessárias para que haja avanço no sistema educacional brasileiro. O autor também chamou a atenção para o caráter tradicional e pouco interativo do currículo com a realidade dos estudantes, destacando que:

[...] O currículo é um dos aspectos que mostram mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão “conteudista” do ensino, que enxerga a instituição escolar como mera transmissora de conhecimentos e informações (PARO, 2011, p. 487).

Paro (2011) defende a cultura como parte do currículo, aproximando a escola e o ensino-aprendizagem da vida dos estudantes e priorizando uma formação mais ampla, incorporando aspectos humanos e não só conteudistas. Relacionando a finalidade do ensino fundamental apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as alterações propostas pelo autor são pertinentes, tendo em vista que propunham uma mudança da maneira de ensinar - que não fosse só por palavras, mas por diversas formas de interação entre o professor e os alunos. Isso auxiliaria também na construção de sentido para o aluno em relação aos conteúdos ensinados. Ao entender a relevância em se aprender determinado

conteúdo e as aplicações destes em sua vida o aluno não aprende só por aprender, mas produz sentido no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo o ensino fundamental como nível básico e obrigatório à todos os indivíduos, entende-se a relevância das mudanças já ocorridas, bem como o alerta para a necessidade de mais alterações, priorizando a garantia da educação de qualidade para todos os indivíduos. Ao falar qualidade no ensino ofertado nessa modalidade, é imprescindível pensar, também, na qualidade da educação oferecida para pessoas em situação de deficiência, tendo em vista a garantia legal do ensino regular para estes. Além disso, deve-se levar em conta a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos e o objetivos deste nível de ensino para a formação básica do cidadão. Em torno dessas questões, o que resta como desafio às escolas e aos seus professores é conseguir construir estratégias que possibilitem o desenvolvimento de todos, considerando suas singularidades e os objetivos propostos para o ensino fundamental em termos de desenvolvimento humano e aprendizagem.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Investigar a concepção do professor a respeito do processo de inclusão.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar aspectos da formação e da experiência profissional na concepção de inclusão escolar do professor;

Investigar aspectos da gestão escolar que podem influenciar na concepção do professor sobre inclusão escolar.

4. CONHECENDO A INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA VOZ DO PROFESSOR: PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 DEFINIÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

A abordagem utilizada neste estudo é a qualitativa. De acordo com Ludke e André (2013): “*O estudo de qualitativo, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada*” (p.20). A pesquisa qualitativa, portanto, constrói seus dados a partir de situações cotidianas, observadas ou apresentadas pelos sujeitos que fazem parte da realidade investigada e por isto torna-se inevitável o contato direto do pesquisador com seus participantes, a fim de que seja possível analisar o (s) objeto (s) da pesquisa.

Para Ludke e André (2013) a pesquisa qualitativa cresce entre os pesquisadores da educação devido à complexidade da realidade educacional, acrescentando ainda que neste campo de pesquisa é muito difícil desenvolver um estudo analítico, isolar variáveis e quantificá-las. Para os autores:

Com a evolução dos próprios estudos na área da educação, foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 4).

Considerando a complexidade das relações e situações que acontecem no contexto escolar e o objetivo em conhecer a percepção do professor sobre sua experiência em contextos inclusivos, concluiu-se que a pesquisa qualitativa seria a abordagem mais adequada para este trabalho. Desse modo, este capítulo foi organizado em seções e subseções, onde serão apresentados o contexto da pesquisa, seus participantes, métodos e instrumentos. Em seguida, os dados serão sistematizados através de categorias para realização da análise e discussão dos dados.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLA APRENDENDO A APRENDER

Os objetivos propostos pretendem ser alcançados por meio de entrevistas com professores em uma Escola Estadual, localizada no município de Timóteo – MG. Para tanto, a instituição escolhida para a realização desta pesquisa é Aprendendo a Aprender, que é também o local de trabalho da pesquisadora, onde atua como professora de Geografia dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio. A escola funciona em três turnos e atende os níveis fundamental, médio, educação de jovens e adultos e o pós- médio com o curso de magistério, além do Programa Educação Integral. Há, também, uma sala de recursos multifuncionais para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

No turno matutino a escola funciona com um total de oito turmas. São três turmas do nono ano do ensino fundamental e cinco turmas do ensino médio, sendo três do primeiro ano, uma do segundo ano e uma do terceiro ano. O turno vespertino possui nove turmas do ensino fundamental, três turmas do sexto ano, três turmas do sétimo ano, e três turmas do oitavo ano. O noturno possui três turmas da educação de jovens e adultos, uma para cada ano de escolaridade do ensino médio e o curso pós-médio de magistério. Recebe em torno de setecentos e três alunos e possui cinquenta e três professores.

A escola possui um espaço amplo tanto no seu interior, como nas áreas externas. Possui quatro andares, construída em estrutura metálica. Faz parte de um conjunto de obras pós-modernas do arquiteto Éolo Maia, segundo informações da direção desta escola. Projetada com escadas e rampas na maior parte da escola, o que facilita a acessibilidade. As áreas que não haviam rampas de acesso foram modificadas para a construção das mesmas neste ano de 2015.

O primeiro andar da escola é composto por um jardim, secretaria, uma sala de multimídia e a sala de recursos multifuncionais. O segundo nível possui duas salas de aula, sala de informática, um depósito, um laboratório de ciências, e um banheiro.

No terceiro nível existem quatro salas de aula, e um refeitório com seis mesas grandes e dois bancos cada mesa. Ao lado está a cozinha onde é servida a merenda. No refeitório há também um bebedouro, um quadro de notícias e um painel para exposição de trabalhos. Existem três banheiros para uso dos estudantes, sendo um feminino, outro masculino e um

banheiro adaptado para cadeirantes. A biblioteca da escola é frequentemente utilizada para empréstimo de livros e para leitura nas aulas de português. O quarto andar da escola é composto por quatro salas de aula.

A sala dos professores é ampla e está localizada no quarto andar da escola, porém em uma torre, com acesso diferente ao das salas de aula, ao lado da sala da mecanografia, e da sala da direção. Neste andar há também um banheiro para uso dos funcionários e um depósito. A sala é ampla e possui duas mesas grandes, um sofá, armários, cinco computadores, impressora e uma geladeira.

A área externa possui uma quadra coberta com vestiário e banheiro, caixa de areia, o pátio possui uma arquibancada em forma de semicírculo, chamado de arena. Há, também, várias árvores e uma horta que é cultivada pelos alunos da educação integral.

Nota-se, portanto, que a estrutura física da escola é, em parte, adaptada para atender às pessoas em situação de deficiência, o que representa um avanço no contexto da inclusão. Apesar disso, é notório que outras modificações ainda precisam ser realizadas para garantir a acessibilidade em todos os espaços desta escola, especialmente para deficientes visuais, como faixas no piso, remoção de obstáculos e desníveis.

4.3 PARTICIPANTES

Os sujeitos participantes da pesquisa foram dois professores. Um professor regente com o nome fictício de Carlos, que possui vinte e nove anos, formado em Licenciatura Plena em História, com especialização em Gestão Cultural e Patrimônio. Trabalha há cinco anos como professor do ensino fundamental e há três anos no contexto da inclusão escolar. A escolha deste professor pela pesquisadora decorre dos anos de trabalho na mesma instituição e por reconhecer Carlos como um professor aparentemente atento e preocupado às questões da inclusão escolar.

A professora da sala de recursos multifuncionais, cujo nome fictício é Amanda, possui cinquenta e um anos, trabalha também na APAE, formada no curso Normal Superior, possui especialização em Educação Especial e Inclusiva e em Psicopedagogia. Trabalha há quinze anos no ensino fundamental e no contexto da inclusão há quinze anos. Na escola Aprendendo a Aprender atua na Sala de Recursos Multifuncionais há dois anos.

4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

4.4.1 Contatos iniciais

Inicialmente foi feito contato com a direção da escola, momento em que a pesquisa foi apresentada, a fim de discutir os objetivos, assinar os termos de consentimento livre e esclarecido (ANEXO A), a Carta de Apresentação (ANEXO B) e o termo de aceite (ANEXO C). Na ocasião também foram agendadas as entrevistas com os dois professores e a observação de uma aula do professor regente de turma.

4.4.2 Instrumentos

Os materiais utilizados para realização da pesquisa foram: caneta, lápis, papel A4, impressora da marca HP, notebook da marca DELL e caderno de notas. Os principais instrumentos utilizados estão expostos a seguir.

4.4.2.1 Roteiro de entrevista

O método escolhido para obtenção dos dados foi a entrevista semiestruturada, e a observação. Para a realização da entrevista as perguntas foram elaboradas pela pesquisadora, construindo-se um roteiro a ser utilizado com o professor regente (Apêndice A) e outra com a professora da sala de recursos multifuncionais (Apêndice B). A escolha da entrevista no formato escolhido deveu-se à possibilidade de o acréscimo de alguma pergunta, caso a pesquisadora sentisse essa necessidade. Ludke e André (2013) discorrem sobre as vantagens deste método para uma pesquisa em educação, salientando que:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (p. 40).

Sobre a flexibilidade deste instrumento e os possíveis acréscimos que podem ser feitos no decorrer da entrevista, Maciel e Raposo (2010) defendem que no decorrer do diálogo o entrevistador pode reconhecer novos elementos que enriquecerão a pesquisa, e que não foram planejados no início da pesquisa. Isso implica dizer que a entrevista semiestruturada da, ao

pesquisador, maior autonomia ao longo do processo de construção da pesquisa, algo que é ratificado por Gonzalez Rey (2002).

O objetivo do uso da entrevista foi investigar a concepção dos professores a respeito do processo de inclusão e a repercussão desse saber na prática pedagógica; analisar aspectos da formação inicial na concepção de inclusão escolar docente; compreender a influência da experiência pessoal do professor na sua concepção sobre inclusão escolar e investigar aspectos da gestão escolar que podem influenciar na concepção sobre inclusão escolar.

Foram realizadas duas entrevistas com professores, uma com um professor do ensino regular e outra com uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), realizadas no dia oito de setembro de dois mil e quinze. A entrevista com o professor do ensino regular foi realizada na biblioteca, em um horário que não havia aula neste local. A entrevista com a professora da SRM foi realizada na própria sala de recursos, conforme consta a seguir:

Data da Sessão	Participante	Duração em minutos	Tipo de Registro
08/09/2015	Professor do ensino regular: Carlos	15'58"	Entrevista
08/09/2015	Professora da SRM: Amanda	19'17"	Entrevista

Quadro 1: Cronograma de entrevistas.

4.4.2.2 Roteiro de observação

A observação teve como objetivo verificar o cotidiano do professor em uma sala de aula inclusiva, observar como ele se relaciona com os estudantes em situação de deficiência, e como estes estudantes se relacionam com os demais. A observação durou cerca de duas horas e meia. No dia agendado para a coleta dessas informações estavam sendo realizadas atividades em comemoração à Independência do Brasil e ao dia do Diretor. Portanto, a observação se deu em um ambiente coletivo do turno vespertino, embora o foco da observação tenha continuado na turma selecionada anteriormente com o professor.

A turma escolhida foi um sétimo ano, levando-se em conta a presença de estudantes com diversas necessidades educativas especiais, entre eles um estudante autista. No dia da observação havia dezoito alunos presentes. Para realização da observação foram listados previamente alguns aspectos que deveriam ser destacados, à exemplo de informações sobre a duração da observação, estrutura da sala de aula, o arranjo da sala, posicionamento dos

estudantes e do professor, relação dos estudantes com necessidades educativas especiais com o professor regente, com o professor de apoio e com os demais colegas.

O uso deste instrumento permitiu uma visão sobre o contexto da sala de aula e também da relação dos estudantes com desenvolvimento atípico, com os professores e demais colegas da turma. A descrição dessa sessão consta a seguir:

Data da Sessão	Participante	Duração em minutos	Tipo de Registro
08/09/2015	Turma sétimo ano do ensino fundamental, professor regente e professor de apoio.	150'	Observação e anotação em caderno de notas.

Quadro 2: Cronograma de observações.

4.4.2.3 Gravação em áudio

As gravações em áudio foram realizadas para armazenar todas as narrativas colhidas durante as entrevistas. Para viabilizar a identificação e a guarda das informações, o material foi gravado em CDs, constando da data de realização das entrevistas e o tempo de duração da atividade realizada.

É importante afirmar que a presente pesquisa foi delimitada de acordo com o tempo e recursos disponíveis para uma pesquisa de conclusão de um curso de especialização. Apesar disso, acredita-se que seja um importante instrumento de reflexão da prática docente e também do contexto de inclusão escolar, especialmente em vista de ter produzido informações que poderão ser aprofundadas em outras oportunidades de pesquisa.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo transformar as informações coletadas em objeto de análise. Sendo assim, as entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra, perfazendo um total aproximado de dez horas. A organização das informações e a análise baseou-se na abordagem qualitativa. Os dados foram transcritos e foi possível perceber aspectos que respondiam ao problema de pesquisa e aos objetivos deste estudo, a saber: espera-se investigar o que os professores entendem por inclusão escolar, o quanto se sentem preparados para trabalhar em um contexto inclusivo, e como se sentem amparados pedagogicamente para exercerem um trabalho de qualidade voltado para a diversidade. Os

objetivos deste estudo foram investigar a concepção do professor a respeito do processo de inclusão; analisar aspectos da formação e da experiência profissional na concepção de inclusão escolar adotada pelo professor; e investigar aspectos da gestão escolar que podem influenciar na concepção do professor sobre inclusão escolar.

Ao analisar os dados percebeu-se que os fragmentos das entrevistas poderiam ser separados por categorias de análise, tendo como base os principais aspectos levantados durante a entrevista realizada. Essas informações permitiram uma organização, conforme a seguir: inclusão escolar: o que os professores tem a dizer?; formação e experiência progressa do professor: repercussões no contexto da inclusão; contribuições e influências da gestão escolar no conceito de inclusão dos professores. Segue a descrição das categorias criadas:

- Categoria de análise 01/inclusão escolar: o que os professores tem a dizer?: nesta categoria foram incluídas todas as narrativas que demonstram a concepção dos professores a respeito da inclusão escolar.

- Categoria de análise 02/formação e experiência progressa do professor: repercussões no contexto da inclusão: nesta etapa foram incluídas as narrativas que apontam, de algum modo, atitudes aspectos da formação e da experiência docente que trazem repercussões à sua atuação no contexto da inclusão escolar.

- Categoria de análise 03/contribuições e influências da gestão escolar no conceito de inclusão dos professores: nesta categoria foram incluídas as narrativas que expressam o comportamento adotado pela gestão escolar em relação ao processo de inclusão escolar.

Ressalta-se que também serão incluídos, no processo de análise dos dados, fragmentos das seções de observação realizadas no contexto de pesquisa. No capítulo a seguir, apresentam-se os resultados desta pesquisa, refletindo-se sobre cada uma das categorias de análise encontradas, correlacionando-as com as observações coletadas pelo pesquisador no contexto pesquisado.

5. RESULTADOS: CONHECENDO A INCLUSÃO ESCOLAR SOB O OLHAR DO PROFESSOR

O objeto de análise deste estudo foram as narrativas produzidas pelos participantes, que serão apresentadas neste capítulo a partir de fragmentos extraídos das entrevistas e das observações realizadas. Do total de narrativas foram selecionados alguns trechos que melhor evidenciaram aquilo que se interroga no objetivo deste estudo: investigar a concepção do professor a respeito do processo de inclusão e a repercussão desse saber na prática pedagógica; analisar aspectos da formação inicial na concepção de inclusão escolar docente; compreender a influência da experiência pessoal do professor na sua concepção sobre inclusão escolar; bem como, investigar aspectos da gestão escolar que podem influenciar na concepção sobre inclusão escolar.

Para viabilizar a análise dos dados, os fragmentos extraídos do total de entrevistas realizadas foram agrupados em forma de categorias de análise, procurando-se demonstrar as relações estabelecidas entre essas narrativas, conforme apresentado a seguir:

- Inclusão escolar: o que os professores tem a dizer?;
- Formação e experiência pregressa do professor: repercussões no contexto da inclusão;
- Contribuições e influências da gestão escolar no conceito de inclusão do professor.

A primeira categoria, que trata da visão dos docentes entrevistados, a respeito da inclusão escolar será melhor detalhada no tópico abaixo.

5.1 INCLUSÃO ESCOLAR NA INSTITUIÇÃO APRENDENDO A APRENDER: O QUE OS PROFESSORES TEM A DIZER?

A percepção dos professores à respeito de contextos inclusivos é o tema central desta pesquisa. A partir dele, buscou-se investigar a realidade da inclusão na rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais, especialmente no que diz respeito ao nível fundamental de ensino. Historicamente, nota-se que a inclusão escolar é um fenômeno recente no Brasil e no mundo, existindo, portanto, alguns desafios a serem superados para a sua consolidação. No estado de Minas Gerais não é diferente e, talvez, os desafios que se apresentam nele sejam muito semelhantes àqueles que se vivencia em outros estados do Brasil. Acredita-se, neste estudo, que analisar os desafios relativos à inclusão, a partir da percepção dos docentes seja

essencial, tendo em vista que são eles quem colocam em prática as políticas públicas, em suas salas de aula.

Compreender a realidade cotidiana da inclusão escolar também é muito útil, porque permite que se discuta e, quem sabe, repense essas políticas, a partir daquilo que se vive nos diferentes espaços de ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo, essa experiência permite que se corrijam erros, que se adaptem estratégias, e, ainda, que se conheçam ações bem sucedidas que podem ser compartilhadas. Terra e Gomes (2013) afirmam a importância de se realizar estudos que contemplem a percepção dos professores, salientando que eles auxiliam no processo de construção do conhecimento relativo a temas variados. Em se tratando das ações educacionais inclusivas, pesquisas como essas podem favorecer as práticas pedagógicas, bem como o preparo dos profissionais que atuam nesse contexto.

A partir da análise dos fragmentos das entrevistas realizadas com um professor do ensino regular e de uma professora da sala de recursos multifuncionais, apresenta-se, a seguir, a percepção desses a respeito da inclusão escolar na Escola Aprendendo a Aprender. Em um primeiro momento foram analisadas as narrativas do professor Carlos, e, em seguida, da professora da sala de Amanda, dando voz a cada um desses sujeitos, individualmente. Por fim, foram realizadas reflexões a respeito da percepção de ambos sobre o tema citado.

Carlos possui formação inicial em História. Realizou especialização em Gestão Cultural e Patrimônio Histórico. Há três anos atua no contexto da inclusão escolar como professor da disciplina em que graduou, e atualmente trabalha com diversos tipos de necessidades educacionais especiais como autismo, déficits cognitivos (motivados por diferentes quadros clínicos), e também casos que Carlos chama de apatia, que, pelo seu discurso, são alunos desanimados ou desinteressados pela aula. O modo como Carlos percebe a inclusão escolar está melhor descrita a seguir.

5.1.1 O olhar do professor Carlos a respeito da inclusão escolar na Escola Aprendendo a Aprender

Ao ser questionado a respeito do conceito de inclusão, Carlos ressalta a importância de inserir os estudantes no processo de aprendizagem, conforme exposto no trecho a seguir:

“Complexo. Inclusão escolar é nós trabalharmos de uma maneira que todos tenham condições de se inserir no processo de aprendizagem. Cê vai fornecer condições[...] Pros indivíduos ali, pra que eles façam parte ali, da aprendizagem. Ainda que da sua maneira, no seu ritmo, mas eles tem que ser envolvidos no processo.”

A partir da narrativa do professor Carlos é possível perceber que, para ele, a inclusão é um processo a partir do qual criam-se condições para que todos os alunos, sem distinção, sejam inseridos no processo de ensino aprendizagem. De acordo com sua afirmação, cada aluno tem um ritmo e aprende à sua maneira, o que demonstra que ele percebe a singularidade de cada sujeito, assim como demonstra compreender que as diferenças não são um empecilho à aprendizagem. A fala de Carlos confirma aquilo que autores como Modesto (2008) sinalizam:

Na escola inclusiva, o processo educativo é entendido como um processo social, onde se privilegia as relações sociais entre os participantes do processo educativo e onde ‘todos’ os alunos têm direito à escolarização, sem distinção, objetivando que estes atinjam o seu potencial máximo, por meio de um processo dosado às necessidades de cada um. Mais do que criar condições para esses alunos, a inclusão é um desafio que implica mudança “uma reforma radical” da escola como um todo (p. 53).

Kelman (2010) também corrobora com este conceito de inclusão, ao afirmar que o fato do desenvolvimento humano ser marcado pelas diferenças implica na necessidade de aprendermos a acolhê-las e a respeitá-las para que todos possam se desenvolver. Ampliando a sua opinião a respeito da escola inclusiva, Carlos fala sobre os primeiros sentimentos relacionados à essa experiência:

“Primeiro é o estranhamento. É, a gente perceber que é o desafio, que você tem que[...] Não dá pra você trabalhar com a pessoa que necessita de mais inclusão da mesma forma com uma pessoa mais é[...] Dentro dos padrões da normalidade. Então você precisa pensar estratégias. É um desafio e estranhamento, eu senti um estranhamento no início.”

Nota-se que o sentimento mais evidente para o professor Carlos foi o estranhamento. O desafio, segundo ele, teve relação com a necessidade de atuar com alunos que apresentavam necessidades diferentes, e que estavam matriculadas em sua sala, ou seja,

estavam sob a sua responsabilidade. Interessante observar que ele aponta a necessidade de se pensar em estratégias para lidar com essa diversidade, algo que é apontado por Silva; Ribeiro e Mieto (2010):

Sem dúvida, na prática da sala de aula, no dia a dia da escola, é desafiador ensinar conteúdos escolares quando estamos diante de pessoas tão diferentes; modos de pensar que se apresentam na não complementaridade. Nós, educadores, temos que mediar conhecimento para toda essa multiplicidade de trajetórias, enfrentando tarefas e problemas bem diferentes do que havíamos pensado inicialmente nos nossos cursos de formação de professores (p. 205).

Dentre as estratégias possíveis para lidar com a diversidade, as autoras também salientam a atuação docente na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2001) da criança, o que, segundo Vigotski (2001), trata-se:

Dos conhecimentos que estão a caminho, que ainda não conseguem ser realizados com autonomia. Como por exemplo, crianças com pouca idade que dependem de outra pessoa mais experiente para auxiliar na sua realização. O campo de atuação da zona de desenvolvimento proximal é eminentemente semiótico, refere-se a como significar o mundo, como construir e compartilhar significações (apud KELMAN, 2010, p.18).

Silva, Ribeiro e Mieto (2010) afirmam, ainda, que a atuação do professor na ZPD vai, aos poucos:

[...] Estabelecendo [...] um vínculo que favoreça o aparecimento de atitudes de confiança e cooperação recíprocas. Implica num processo de desencadear zonas de desenvolvimento, partindo-se, inicialmente, da descoberta dos canais de acesso a essa mesma criança, isto é, daquilo que a mobiliza, que a motiva, que é relevante para ela, com o intuito de, em seguida, fazer avançar os processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir da confrontação, da problematização de sua ação, por meio da dialogia expressa na intervenção pedagógica (p.200).

Nota-se, portanto, que quando o professor encara o desafio de lecionar para alunos com necessidades educacionais especiais, e vê nessa possibilidade uma oportunidade de desenvolvimento, a confiança e a cooperação mútua são construídas. Além disso, aos poucos ele entra em contato com aquilo que o motiva, e pode, progressivamente, intervir

pedagogicamente, ampliando o seu potencial de ação e minimizar as dificuldades inicialmente apresentadas. Ao mencionar os desafios enfrentados na sua prática pedagógica, Carlos acrescenta:

“As vezes você tá trabalhando de uma maneira que não é um nível adequado, as vezes pra os alunos que você tem. Então cê precisa trabalhar numa maneira que, seja do nível deles também, né? E de uma forma que seja exequível pra eles, né? Por mais que eles tenham suas limitações, entendo que essa seja a parte mais importante, né? É... Então eu, eu fui fazendo alguns testes, vendo algumas possibilidades de métodos, estratégias e vendo a qual delas tinha uma, uma resposta melhor.”

A partir da narrativa acima, subentende-se que o professor Carlos enfrentou dificuldades para atuar em um contexto inclusivo. Ele parece apontar as limitações impostas por uma formação a partir da qual um método precisa dar certo com todos os alunos – o que fatalmente não é possível, independente de a turma ser inclusiva ou não. Salienta, ainda, que é preciso considerar o nível apresentado por cada aluno, reconhecendo as limitações de cada um deles e administrando novas estratégias, com vistas a ajudá-los nesse processo de aprendizagem. Aponta ter feito tentativas diversas, na intenção de encontrar aquela que melhor se adequasse ao seu grupo e a cada aluno. Percebe-se, a esta altura, certo nível de angústia de Carlos em relação à prática pedagógica, mas, também, iniciativa para vencer os desafios apresentados.

Ao referir-se à dinâmica da sala de aula, Carlos afirma que ela não é favorável à inclusão. Salienta a dinamicidade e a quantidade de situações que acontecem, ressaltando que elas dificultam um atendimento mais direcionado aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Sua fala pode ser melhor compreendida no fragmento a seguir:

“A dinâmica da sala de aula é muito intensa né? É como um furacão, e você no olho dele. Então eu acho que... É dinâmico demais, e às vezes tanto, que você não pode dedicar, ou dar uma atenção que você gostaria, e também que seria a atenção necessária pra esse indivíduo nessa situação assim.”

Carlos compara a dinâmica da sala com um furacão, afirmando sentir-se ao centro dele. A expressão utilizada por ele demonstra, mais uma vez, como o professor se sente nesse contexto: sobrecarregado, sem saber qual direção tomar, talvez... Quando questionado sobre

quais dificuldades acredita que a escola enfrentou ou enfrenta para que o processo de inclusão se torne possível, este considera o conceito que cada pessoa tem sobre o assunto como a principal questão e/ou barreira. Como exemplo disso, menciona a experiência que tem com um aluno autista matriculado em sua sala, salientando que os demais alunos demonstram aceitação em relação ao seu comportamento, em vista de já o conhecerem. Salienta que os colegas interagem com ele, não o perturbam, nem cometem qualquer atitude de discriminação em relação a ele:

“Eles já convivem com ele, não interagem com ele porque ele tem essa limitação da interação social, mas, ninguém fica[...] Perturbado ou nem incomoda com ele, ninguém comete nenhum tipo de[...]Agressão, violência[...]Seja ela física ou simbólica.”

A respeito do relacionamento das crianças em situação de deficiência e seus pares, Kelman (2010) ressalta a importância de se promover o respeito. Segundo a autora, cabe à escola criar contextos que favoreçam o acolhimento da diversidade, salientando trabalhando esses aspectos no dia a dia escolar. Além disso, acrescenta que: *“para que os valores do respeito à diferença possam ocorrer, é necessário formar crianças que desde pequenas aprendam e aceitem padrões de comportamento diferentes dos seus”* (p.50). A afirmação de Kelman também permite uma reflexão a respeito da postura do professor Carlos em relação à inclusão escolar. Pelo que foi observado até o momento, acredita-se que a relação dele com as diferenças seja de acolhimento, e não de exclusão, de discriminação.

Ainda sobre os entraves relativos à inclusão escolar, Carlos acrescenta:

“Inclusão a meu ver, não é só você pegar esse menino, é hiperativo, vamos incluir ele. Ah! Esse menino, ele tem uma, outro distúrbio que ele precisa ser incluído[...] Isso é válido, mas eu acho que a inclusão[...] A essência dessa ideia da inclusão, na minha opinião é você incluir o grupo no processo. Sabe? As vezes existe um abismo entre quem ensina e quem aprende. Eu acho que a ideia da inclusão é justamente pra minimizar isso. Não adianta eu dar uma aula chique, falar palavras bonitas, usar estratégias complexas, que não vão ser apreendidas, não vão dar um resultado né?”

A explicação de Carlos a respeito da prática pedagógica no contexto da escola inclusiva demonstra que não se trata de um processo simples. Segundo ele, todos os alunos precisam se sentir pertencentes à classe, independente de quais sejam as situações nas quais se

encontrem. Ao mesmo tempo, aponta a postura docente como fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, salientando que não basta usar os melhores recursos didáticos, se estes não produzirem sentido e não promoverem significação para os estudantes. A esse respeito, Kelman (2010) aborda a complexidade do trabalho docente, salientando que:

A missão principal do professor não é exatamente dar aula, mas sim fazer seu aluno entender. Essa diferença é fundamental para que a escola reconquiste o seu lugar de um precioso contexto de desenvolvimento. A noção de que os professores devem *desenvolver*, em vez de simplesmente ensinar pode ser transformadora das práticas pedagógicas que se encontram no cotidiano escolar do momento. Aprender é constituir significado e ensinar não é apenas dar aula. É fazer o outro entender (p.44).

Kelman (2010), explica o que Vigotski chama de significação: *“para Vigotski, o processo de internalização transforma as experiências intersubjetivas em intrasubjetivas: do externo, social, para o interno, mental (p.20).* A partir desta afirmação, compreende-se que o processo de significação se constitui na apropriação das experiências sociais para o psíquico, mobilizando o desenvolvimento. Observa-se que este é, portanto, o grande desafio do professor: ajustar o processo de aprendizagem para que o aluno atribua significado ao que está sendo ensinado. É interessante perceber que Carlos, reconhece a importância da significação e da produção de sentido em suas práticas pedagógicas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Sobre a importância da produção de sentido, que Gonzalez Rey (1995) chama de subjetividade, é relevante destacar:

Os sentidos subjetivos representam as unidades psicológicas que caracterizam a forma em que foi subjetivada a experiência vivida, experiência não no que ela, objetivamente, significa para um observador externo, mas em toda sua carga emocional e simbólica para aquele que a vive. Os sentidos constituem o sujeito e, no caso dos alunos com necessidades especiais, esses sentidos subjetivos não são menos legítimos do que aqueles que caracterizam a vida de qualquer outra pessoa (GONZALEZ REY E GOMES, 2007, p.409).

Ainda sobre a percepção de Carlos, é necessário ao professor para atuar no contexto da inclusão: *“entender mais as pessoas...”*. Segundo ele, isso corresponde à compreender melhor os diversos tipos de deficiências, principalmente nos casos que ele considera mais complexos (que envolvem os transtornos mentais e do comportamento), tais como o transtorno de déficit

de atenção e hiperatividade (TDAH) e o autismo. Carlos explica que há situações que são mais fáceis para lidar, ao passo que outras são mais complexas, a saber:

“Algumas são simples, como uma pessoa que tem sérias dificuldades visuais, se você ampliar um material, em tese ele já[...] Você já vai conseguir atingir uma acessibilidade, né? Mas tem casos que são mais complexos, um caso de autismo eu acho mais complexo, casos extremos de hiperatividade, esses casos, a gente precisava ter um pouquinho mais de[...] compreensão assim[...] Pra lidar melhor com eles.”

Analisando-se a narrativa de Carlos, acredita-se que suas afirmações podem ter relação com o conhecimento que ele tem a respeito de cada um dos problemas mencionados. Nota-se que Carlos tem uma estratégia padronizada para lidar com alunos cegos, mas demonstra não saber ao certo como lidar com um aluno com diagnóstico de autismo e/ou de grau severo de TDAH. A dificuldade mencionada pelo professor é comum a outros docentes, como afirmam Silva, Ribeiro e Mieto (2010). Segundo as autoras, cada transtorno, deficiência, alta habilidade ou dificuldade apresentada pelos alunos demanda, do professor, habilidades específicas para lidar com as limitações apresentadas. Isso faz com que, em alguns casos, ele se sinta inseguro, despreparado para lidar.

Esta insegurança identificadas na entrevista de Carlos, encontram correspondência na observação realizada na escola Aprendendo a Aprender, pois, apesar de ter um bom relacionamento com os estudantes em situação de deficiência, os cuidados destes alunos ficam prioritariamente destinados aos professores de apoio. No dia programado para a observação havia na escola uma ação coletiva em comemoração à Independência do Brasil. Neste ocasião foi possível perceber que enquanto a professora de apoio cuida do aluno com NEE, Carlos administra as questões com os demais alunos. Esse distanciamento foi reconhecido pelo próprio professor, quando afirma falta de tempo para destinar mais atenção aos estudantes em situação de deficiência, devido às grandes demandas do cotidiano da sala de aula.

Apesar de abordar essas questões com ênfase nos desafios, Carlos aponta avanços relacionados à inclusão escolar e a esses casos em que os alunos precisam de maior suporte em sala de aula. Ao falar sobre isso, menciona o papel do professor de apoio, salientando que:

“Hoje nós temos acompanhantes. A direção da escola lutou bravamente para que[...] Ele necessitava de acompanhamento, tivesse, e hoje tem acompanhante, pra ajudar, né?”

Pela fala de Carlos é possível perceber que o papel do professor de apoio representou uma luta da direção da escola, ao mesmo tempo em que aponta avanços no que se refere ao processo de inclusão da instituição Aprendendo a Aprender. Mas, quem é o professor de apoio? O que ele faz? Como administra o seu trabalho em relação à atuação do regente? Há sintonia entre o trabalho dos dois? Qual a repercussão da atuação do professor de apoio no processo de aprendizagem dos alunos em situação de deficiência? Essa e outras questões serão melhor apontadas no sub-tópico a seguir, que apresenta fragmentos das narrativas da professora Amanda, cuja experiência é na sala de recursos multifuncionais.

5.1.2 A voz da professora Amanda: o que ela tem a dizer sobre o processo de inclusão na Escola Aprender a Aprender?

A segunda pessoa entrevistada foi a professora Amanda, que atualmente trabalha na Sala de Recursos Multifuncionais da instituição Aprendendo a Aprender e também na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE). Possui experiência de quinze anos no contexto da inclusão escolar e já trabalhou com diversos tipos de pessoas em situação de deficiência. Atualmente recebe alunos com autismo, síndrome de Down e deficiências múltiplas. Momentos após a entrevista, Amanda relatou atuar como professora de apoio há aproximadamente quinze anos, e que inicialmente seus serviços eram pagos pelos pais das crianças com necessidades educacionais especiais, pois havia uma demanda, mas as escolas públicas não dispunham desse tipo de profissional.

Analisando o papel do professor de apoio, nota-se o quão importante ele é para a vida escolar da pessoa em situação de deficiência, ou que apresente alguma necessidade educacional especial. Essa é a principal razão pela qual optou-se por ouvir Amanda neste estudo. Ao referir-se o processo de inclusão, ela reconhece os avanços históricos ocorridos até o momento, salientando:

“Eu acho que a inclusão já caminhou muito, já existe a inclusão sim! Mas eu acho que muito tem ainda por vir. Escolas despreparadas, escolas sem estruturas, é aqui no Vale do Aço mesmo, você pode procurar tem muitas escolas que não estão preparadas pra receber essas crianças.”

Ao ser questionada a respeito do conceito de inclusão, Amanda define conforme a seguir:

“Ó... a inclusão escolar é a partir do momento que você aceita aquela criança, insere. Que essa criança seja inserida em uma sala regular, sem a discriminação por ela ser um deficiente, mas que adaptação ocorra a esta criança, pra que ela se enturme com os outros. [...] o que vá ser trabalhado é, é individualmente separadamente[...] O mesmo conteúdo mas com adaptações.”

A partir da narrativa da professora Amanda é possível perceber que o conceito de inclusão, para ela, começa com a aceitação da situação de deficiência, passando pela inserção no ensino regular e na construção de adaptações para garantir que o estudante em situação de deficiência aprenda os mesmos conteúdos que os demais colegas. É interessante perceber que o conceito de inclusão apresentado por ela se assemelha ao de Carlos, pois ambos ressaltam a importância da inserção do estudante no processo de ensino aprendizagem, e reconhecem as singularidades do desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo, a narrativa de Amanda confirma aquilo que Mieto; Ribeiro e Silva (2010) afirmam: *[...]podemos dizer que as diferenças não são problemas para a experiência escolar, mas antes disso, elas potencializam, ampliam e transformam o que somos, nossas possibilidades de ensinar e aprender* (p.206). Sobre estas possibilidades e adaptações que se fazem necessárias para que a inclusão ocorra pode-se dizer que o conceito de inclusão adotado por Amanda muito se assemelha ao de Modesto (2008):

Ao se considerar a deficiência como uma fatalidade, conseqüentemente haverá o sentimento de pena; ao se considerar que as dificuldades enfrentadas são, na verdade, resultado do despreparo do ambiente para receber o indivíduo como necessidades especiais, haverá um avanço no caminhar para a inclusão (p. 47).

Ampliando a sua opinião a respeito da escola inclusiva, Amanda aborda os primeiros sentimentos relacionados a essa experiência, expondo os desafios encontrados e os recursos que ela buscou para superá-los:

“Olha foi muito engraçado, eu tinha acabado de me formar e... Não existia o professor de apoio e eu fui convidada por uma, pela diretora da escola, pra acompanhar, pra ser professora de apoio é... de um aluno com síndrome de Down. Até então pra mim aquilo era muito assim... complexo. Porque eu num, num conhecia, eu não tinha é, como que falo... Eu não sabia como trabalhar com aquela criança. E eu aceitei. E fui. Primeiro dia de aula, aí chegou aquela criança pra mim, eu falei meu Deus o que que eu vou fazer com ela? E a partir daí eu comecei a querer a conhecer sobre a Síndrome de Down, o que eu poderia tá fazendo com ela, sendo que esta criança estava inserido em um sala de ensino comum, uma sala regular. Alguns professores eles eram carinhosos. Me ajudavam nessa parte, compreendia a deficiência. Outros não. Tive episódio que um professor, inclusive professor com deficiência, ele não aceitava essa criança com deficiência. Ela respeitava a criança, porque eu impunha e não porque ela estava entendendo o que era. Então foi aí que eu comecei. Eu acompanhei uma é... Síndrome de Down e uma em seguida pais foram sabendo desse meu trabalho procuraram a escola e pediram que eu acompanhasse, se eu poderia acompanhar mais uma criança que tinha hidrocefalia. E aí foi do primeiro ano ao quarto ano, em acompanhei essas crianças. E dali aprenderam a ler, alfabetizei e estavam preparados pro quinto ano né, passar pro quinto ano. Aí eu não acompanhei mais porque ela já estava inserida na APAE.”

Nota-se que o sentimento mais evidente apresentado por Amanda foi o de dúvidas a respeito de como deveria lidar com as dificuldades apresentadas pelo aluno com síndrome de Down. Ela justifica esse sentimento em vista da ausência de conhecimento sobre a referida síndrome e sobre a inclusão escolar. A sensação inicial apresentada por Amanda se assemelha ao relato do professor Carlos, que foi o estranhamento. O sentimento de ambos parecem advir do desconhecimento e da insegurança com o novo, o que corrobora com a hipótese de que os professores que não recebem uma capacitação antecipada tendem a não se sentir preparados para lidar com situações relacionadas à inclusão escolar. Ao mencionar os desafios enfrentados na prática pedagógica, Amanda afirma:

“A falta de preparo do profissional ainda, é... As adaptações nas escolas, a aceitação de familiares. É... De familiares que eu falo assim, de outros alunos que estão na escola e que vê o deficiente, a pessoa com deficiência ainda como uma coisa diferente. Eles são diferentes, eles são diferentes, mas

eles são diferentes porque eles dão essas lição de vida, igual você falou. É porque eles nos ensinam a viver. Né?”

A partir da narrativa acima percebe-se que os desafios apontados pela professora referem-se à falta de preparo do profissional, à adaptação das escolas, e à aceitação de familiares e dos colegas de classe, que ainda enxergam pessoas em situação de deficiência como incapazes de conviver com os demais alunos. Ainda sobre os desafios, ela acrescenta:

“Olha, o que eu tinha falado, [...], é a adaptação das escolas né? Que tem de existir. É a busca do profissional qualificado. Não que tenha diplomas, mas que seja qualificado, que tem experiência. Eu acho que o ponto chave, é isso aí. Você buscar um profissional, que ele esteja também defendendo essa causa. Que é a inclusão. Porque se ele não tem no coração dele, que ele está ali pra fazer algo diferente, que não seja só receber o pagamentinho dele no final do mês, eu acho que esse daí é, é... Ele num tá preparado. O que tem que tá preparado é você, entrar na escola e você saber, vou pegar aquela criança com deficiência, ata! Eu compreendo e eu posso ajudar. Então a maior, eu acho o maior desafio da escola é a, a ... O profissional capacitado pra trabalhar com essa criança. Eu acho isso.”

Na narrativa acima Amanda reitera problemas já apontados, salientando a falta de preparo dos professores e de acessibilidade. Apesar disso, acrescenta um novo aspecto quando pondera que para ser um profissional qualificado não basta o diploma. Em sua opinião é essencial o envolvimento do professor; fundamental que ele acredite no que faz; que aceite o desafio e contribua para o processo de inclusão. Esta reflexão confirma o conceito de subjetivação criado por González Rey (1995), quando este afirma que:

Somente com a devida consideração à singularidade dos professores é que novas representações acerca do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, com novas posturas e formações teóricas e práticas, serão alcançadas (GONZALEZ REY; GOMES, 2007, p.412).

Em se tratando da dinâmica da sala de aula, Amanda afirma que:

“O conteúdo que vem né do, do, do PPP ele é pra uma sala comum, então o que que eu fazia, eu fazia as adaptações é, é, é, do que eu ia trabalhar, conteúdos não o conteúdo era o mesmo mas, a o que eu ia trabalhar com aquela criança dentro daquilo ali, dentro das possibilidades dela. Aí eu ia fazendo as adaptações nas atividades e nos planejamentos que tinha o que tinha eu procurava inseri-los na turma, eu não tirava da sala de aula, porque

se ele estava pra inclusão, ele estava ali dentro. E os conteúdos eram desenvolvidos ali com a minha orientação.”

É interessante perceber a diferença de posicionamento entre Amanda e Carlos quando tratam da dinâmica da sala de aula, tendo em vista suas funções no contexto da inclusão. Enquanto Carlos lida com diversos alunos e suas diversas maneiras de aprender, e se sente em meio a um furacão, Amanda traz a questão das adaptações destinadas a um estudante, de maneira mais segura e específica, o que talvez tenha relação com a sua experiência pregressa no que se refere à inclusão escolar e ao trabalho como professora de apoio. Observa-se que, para Amanda, o profissional da educação tem receio de assumir o trabalho com a criança em situação de deficiência pela exigência que isso lhe impõe e pelas adaptações que notadamente precisará fazer. Segundo ela: *“não porque ele tem medo da deficiência. Ele tem medo do que vai exigir, do que que ele tem de conteúdo pra tá trabalhando com aquela criança...”* Para a entrevistada, os professores ainda se sentem despreparados para acolher as diferenças quando estas esbarram nas suas limitações pessoais, especialmente aquelas que os obrigam a deslocar-se da posição de quem já sabe tudo, para a posição de alguém que precisa aprender.

Partindo das narrativas de Amanda e Carlos, apresentadas nos sub tópicos acima, nota-se que suas percepções se assemelham em muitos aspectos. O conceito de inclusão apresentado por Carlos e Amanda são semelhantes quando destacam a importância da inserção do estudante no processo de ensino aprendizagem, reconhecem as singularidades do desenvolvimento humano e salientam que é imprescindível o respeito à estas singularidades para que haja inclusão. Seus discursos também se assemelham quando se referem às primeiras experiências em contextos inclusivos, trazendo em suas falas sentimentos como estranhamento, dúvidas, falta de preparo inicial e a necessidade de mudanças em seus planos de aulas. Concordam também quanto a importância da inclusão, reconhecem ainda que este contexto está avançando, mas que existem diversos desafios.

É importante ressaltar também que estes professores atuam no nível fundamental de ensino, que de acordo com o que já foi apontado neste trabalho, se configura como um nível que objetiva a formação ampla do cidadão, em diversos aspectos do desenvolvimento, preparando-os para os próximos níveis de ensino e também para a vida em sociedade. Sendo assim, o conhecimento que os professores possuem sobre a singularidade humana, e a significação que produzem sobre o processo de inclusão escolar são fatores que corroboram

com os objetivos do ensino fundamental, de modo a garantir a ampla formação dos estudantes, valorizando as habilidades e respeitando as limitações individuais.

Quanto aos desafios encontrados, Carlos pondera que o desenvolvimento de uma prática pedagógica deve contemplar a diversidade dos estudantes. As dificuldades apontadas por ele são relativas a aceitação da comunidade escolar sobre a deficiência e à dinâmica acelerada da sala de aula, o que não o permite dar um atendimento individualizado aos estudantes. Aponta, ainda, a falta de conhecimento sobre as deficiências, alegando não saber como agir frente a determinadas situações de deficiência. Amanda, por sua vez, aponta como principais desafios da inclusão a falta de preparo do professor, a adaptação das estruturas da escola para receber estudantes em situação de deficiência, e, assim como Carlos, a aceitação da comunidade escolar. Em se tratando da repercussão do conceito de inclusão dos professores nas suas práticas, é possível perceber que ao acreditarem no desenvolvimento dos alunos, os professores buscam estratégias para adaptar suas aulas, contribuindo com a consolidação da inclusão escolar.

Partindo dos aspectos expostos, a seção a seguir aborda a influência que a formação e a experiência progressa do professor exercem sobre o contexto da inclusão escolar.

5.2 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PREGRESSA DO PROFESSOR: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Nesta seção o principal aspecto sobre o qual se reflete é a formação e a experiência do professor que atua no contexto da inclusão escolar. Autores como Terra e Gomes (2013) pesquisam sobre o assunto e tem destacado a importância da formação inicial e continuada do docente para o contexto da inclusão, salientando que:

[...]A formação inicial e continuada dos docentes frente ao processo de inclusão escolar são variáveis e premissas decisivas para o sucesso e a efetivação das leis inclusivas de nossas instituições escolares, assim conhecê-las torna-se uma necessidade imperativa, na construção de uma educação mais justa e verdadeiramente inclusiva, no respeito à diversidade e diferença dos educandos (p.113)

Enfatizando aspectos da profissão docente, Gonzalez Rey e Gomes (2007) já alertavam sobre a importância da experiência profissional e da subjetivação para o sucesso da inclusão escolar, ao afirmarem que:

A meta de atender e desenvolver todos os alunos indistintamente (proposta da educação inclusiva) depende de os professores se posicionarem efetivamente quanto à questão e serem impulsionados prioritariamente a reconhecer seus desejos e definir que contribuições podem dar no que se refere à proposta escolar inclusiva (p.412).

Para esses autores, a meta da prática pedagógica deve ser desenvolver os alunos de modo indistinto e, segundo o que apontam, subte-se que todos podem aprender – algo que foi afirmado anteriormente por Vigotski (1995; 1997). Outro aspecto igualmente importante salientado pelos autores refere-se à compreensão docente a respeito daquilo que ela pode oferecer aos seus alunos, por meio da prática em sala de aula. Para tanto, acredita-se que o fundamental seja, sobretudo, que esses professores saibam do que se está falando, de modo que possam colaborar com esse processo. Partindo dessas questões, a análise dos fragmentos a seguir visa compreender em que medida a experiência do professor Carlos e da professora Amanda influenciam em suas práticas. Levou-se em conta, além desse aspecto, a formação inicial de cada um, bem como o percurso profissional escolhido na formação continuada.

5.2.1 Professor Carlos: a formação e as experiências que o constituíram

Conforme a afirmação feita na seção anterior, Carlos é professor de História, com especialização em Gestão Cultural e Patrimônio Histórico. Ao ser questionado se sua formação (inicial e continuada) foram úteis para a atuação no contexto da escola inclusiva, afirmou: “*não contribuiu diretamente não. Não houve uma preocupação na minha formação, na graduação, voltada para este aspecto não*”. Carlos afirma que sua formação inicial não tinha a preocupação com relação à inclusão escolar, aspecto que deve, provavelmente, à grade curricular prevista no Curso de História. O mesmo parece ter ocorrido em relação à sua especialização, tendo em vista que o foco, como foi possível perceber logo acima, não era a educação.

Em vista de sua formação, Carlos narra as mudanças necessárias para adaptar suas aulas às necessidades dos alunos em situação de deficiência, indicando como agiu diante

desse despreparo: “foi é... Um teste a cegas assim... Você num sabe qual vai ser o resultado... Você faz uma experimentação buscando o acerto, ai cê vai percebendo na prática, qual é o melhor, qual é a melhor maneira”. A experiência relatada por Carlos tem sido demonstrada em diversos estudos que tratam da formação para profissionais que atuam no contexto da inclusão. A formação do professor tem sido tema de muitas pesquisas realizadas no contexto da educação, exatamente por apontar dissonâncias entre o saber e a prática. Uma pesquisa realizada por Saraiva, Vicente e Ferenc (2010), a esse respeito, demonstram o quanto a experiência do professor e sua intuição são elementos importantes no dia a dia pedagógico:

[...]ganham significado as afirmações dos docentes de que suas práticas são intuitivas, sendo fundamentadas na experiência cotidiana. E ainda, que o aprendizado da docência seja mediado pelas vivências pessoais. A falta de incentivo à busca permanente de formação associa-se, como mencionado pelos professores, à existência de práticas docentes individualizadas em detrimento das ações formativas compartilhadas (p.657).

Sobre esta experiência relatada por Carlos, Coelho (2010), afirma ser comum encontrar, entre os participantes do contexto escolar, sentimentos de solidão e frustração, pois estes não sabem onde procurar ajuda para solucionar os desafios enfrentados pela inclusão escolar. A autora aponta os espaços de coordenação pedagógica como contextos valiosos para refletir e tentar solucionar esses e outros problemas relativos à formação. Em se tratando da experiência pregressa, Carlos salienta que “foi aprendendo no dia a dia.”. Segundo ele, só a experiência em uma classe inclusiva pode auxiliar o professor a construir um estilo de ensino que se adeque a esse processo. Por meio de sua fala subentende-se que, aos poucos, o professor verifica o que funciona e o que não funciona, de modo que vai abrindo mão de algumas estratégias e fazendo uso de outras, até que alguma delas dê certo. Sua fala demonstra que uma capacitação para atuar nesse contexto talvez fosse necessária. Em um estudo que pretendeu dar voz aos professores, Balduino (2006) destacou a importância da capacitação do professor:

Consideramos, portanto, a formação dos professores um aspecto altamente relevante na construção da educação inclusiva, pois constitui-se em fonte de conhecimentos que irão possibilitar aos professores realizarem as transformações conceituais e pessoais necessárias às novas práticas pedagógicas (p. 40).

Percebe-se, através da narrativa da afirmação acima, que ao iniciar em um contexto inclusivo o professor se sente desafiado diante da necessidade de fazer adaptações para atender os estudantes com necessidades educativas especiais. Em se tratando da atuação de um professor que está nesse contexto, Carlos acrescenta:

“Um menino autista, por exemplo, ele tem algumas limitações sociais, mas ele tem algumas competências muito interessantes pro professor poder explorar. Então eu penso que o fundamental é o professor saber enxergar o aluno, quando ele consegue fazer isso já vai ficar mais claro pra ele, qual estratégia que ele vai usar, qual é o método que é exequível que vai gerar um resultado, que é atingível daquela, daquele aluno.”

Carlos aponta que é essencial ao professor enxergar os limites e o potencial do aluno, independente das limitações apresentadas por ele e acrescenta o importante papel das estratégias utilizadas. Questionamentos que surgem a partir da fala dele são: de que forma o professor perceberá as limitações e o potencial do aluno? Como poderá desenvolver competências? Nota-se, novamente, a importância da formação continuada voltada para a inclusão escolar. A escolha do método e de estratégias adequadas tem relação com uma sensibilização desse profissional a respeito do que é a inclusão. Embora a experiência ainda seja a melhor aliada em um contexto laborativo, não se pode abrir mão de uma capacitação que dê, ao professor, condições para atuar de modo assertivo com seus alunos.

A seguir, apresenta-se a percepção da professora Amanda em relação às questões acima apresentadas, mais especificamente em se tratando das experiências progressas e de sua formação inicial e continuada.

5.2.2 Professora Amanda: formação e experiências que a constituíram

Falou-se, na seção anterior, que Amanda é professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), é graduada no curso Normal Superior e cursou pós graduação em Educação Especial e Inclusiva, assim como em Psicopedagogia. Segundo ela, a escolha por essas duas formações continuadas sofreu influência da sua formação inicial (em magistério) e do seu trabalho, à época, no contexto da inclusão. Amanda relata que, na graduação realizou apenas uma disciplina optativa que abordava a questão da inclusão, de modo que atribui as competências que adquiriu às especializações - o que pode ser constatado nos trechos a seguir

sobre a graduação: [...] *dentro do normal superior eu fiz a matéria optativa, nós tínhamos... É eu fiz educação inclusiva, na época, mas não sabia que eu ia trabalhar com isso também não.*

Em se tratando das especializações:

“A minha especialização ela me ajudou bastante, porque dentro dessa especialização eu trabalhei todas as deficiências, deficiências que as vezes eu não conhecia e que dentro da especialização eu tinha que estudar, as vezes o material que [...] o curso me oferecia, ele não era suficiente pra mim tirar minha dúvidas, porque você, [...] entra neste mundo de, conhecimento, conhecer as deficiências aí você sempre quer mais, você sempre busca mais, então a especialização me ajudou muito. Mas ainda eu continuo a estudar.”

Amanda informa que a formação continuada permitiu que construísse conhecimento a respeito das deficiências, de modo que teve oportunidade de tirar dúvidas a respeito da sua área de atuação. Salientou, entretanto, que continua estudando, o que se dá, provavelmente, em vista dos diversos desafios que se apresentam na prática pedagógica diária. Apesar disso, também é possível observar que ela se refere aos quadros atípicos apenas como ‘deficiências’, o que não condiz com aquilo que aponta a Declaração de Salamanca. Sobre o pouco preparo oferecido pelos cursos de formação inicial (em especial a graduação e as licenciaturas), Cruz e Glat (2014) informam:

[...] Nossa preocupação é que apesar de todas as pesquisas, há mais de duas décadas vêm mostrando que os professores não estão preparados para lidar com a diversidade que se manifesta em turmas de alunos inevitavelmente heterogêneas. Nossos cursos de formação, de modo geral, pouco se modificaram (p. 259).

Amanda também aborda a importância de sua experiência profissional no contexto da educação inclusiva, relatando que:

“As crianças com deficiência é... O desenvolvimento cognitivo dela é mais lento, então por eu ter sido professora alfabetizadora, e trabalhado com a educação infantil, eu comecei com o primeiro período, aí do primeiro período eu peguei uma turma de primeiro ano, nível de alfabetização mas sempre procu... peguei turmas desafio. Nunca turmas prontas, turmas que os meninos é ... Já sabiam. É é que tinham facilidade de aprender, sempre eu

peguei criança com mais dificuldade de aprender, por eu ter trabalhar muito em periferia . Eu trabalhei... Só... A, a... A maioria das escolas que eu trabalhei foi escola de periferia. Então assim, as crianças tinham dificuldade, então o que eu usei com essas crianças lá, me ajudou, me deu suporte pra trabalhar com essas crianças aqui, que eu peguei, quando eu comecei na educação especial, eu comecei com uma turma de 12 alunos com síndrome de Down. E eles já eram alunos mais crescidos, que já tinham passado assim, da fase de alfabetização, então o que que eu usei do ensino comum? Da escola comum, com a educação especial? Eu peguei aquela base alfabética que eu trabalhava com minhas crianças, eu peguei pra utilizar com essas crianças da escola especial.”

Nota-se que a professora foi alfabetizadora e que trabalhou com educação infantil, atuando, principalmente, com alunos com Síndrome de Down. Pode-se inferir, segundo seu relato, que ter trabalhado com pessoas com dificuldade de aprendizagem permitiu que ela aprendesse a criar estratégias para lidar com alunos que se desenvolvem de modo atípico. Segundo Amanda, ela utilizou o que chamou de base alfabética, aprendida no trabalho como regente de turma, no contexto da educação especial. Apesar do desafio da prática pedagógica no contexto da escola inclusiva, Silva, Ribeiro e Mieto (2010) afirmam:

Sem dúvida, na prática da sala de aula, no dia a dia da escola, é desafiador ensinar conteúdos escolares quando estamos diante de pessoas tão diferentes; modos de pensar que se apresentam na não-complementaridade. Nós, educadores, temos que mediar conhecimento para toda essa multiplicidade de trajetórias, enfrentando tarefas e problemas bem diferentes do que havíamos pensado inicialmente nos nossos cursos de formação de professores (p. 205).

Nota-se que não é apenas a experiência pregressa e a formação profissional que influenciam a atuação pedagógica do professor que atua no contexto da inclusão escolar. Ao adentrar nessas questões, Amanda discorreu sobre as mudanças e adaptações que se fizeram necessárias para que suas aulas fossem acessíveis aos alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, falou sobre os conteúdos curriculares, abordando, também, aspectos relativos ao Projeto Político Pedagógico da Escola Aprendendo a Aprender:

“O conteúdo que vem né do... Do... Do PPP ele é pra uma sala comum, então o que que eu fazia, eu fazia as adaptações é, é, é do que eu ia trabalhar, conteúdos não o conteúdo era o mesmo mas, a o que eu ia trabalhar com

aquela criança dentro daquilo ali, dentro das possibilidades dela. Aí eu ia fazendo as adaptações nas atividades e nos planejamentos que tinha o que tinha eu procurava inseri-los na turma, eu não tirava da sala de aula, porque se ele estava pra inclusão, ele estava ali dentro. E os conteúdos eram desenvolvidos ali com a minha orientação.”

Ao mencionar o Plano Político Pedagógico (PPP), a professora informa que existe um padrão de conteúdos a serem trabalhados, definidos na própria instituição através de seus projetos bimestrais, semestrais e anuais, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Informa que, em sua prática com os alunos em situação de deficiência, baseia-se naquilo que propõem esses instrumentos, mas, ajusta-os à estratégias que melhor se adequem às limitações de seus alunos. Isso demonstra que apesar dos conteúdos básicos à serem ensinados já estejam estabelecidos, o docente precisa ter a iniciativa de reajustar suas práticas de modo a garantir a aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas especiais.

As reflexões feitas nesta seção apresentam a percepção dos professores da Escola Aprendendo a Aprender, salientando a repercussão de suas respectivas formações e experiências profissionais para o desenvolvimento de seus trabalhos em um contexto escolar inclusivo. Por meio dessas narrativas foi possível notar que tanto o professor do ensino regular, quanto a professora da SRM consideram que a formação inicial oferecida nos cursos de formação de professores não é suficiente para quem atua no contexto da inclusão. Afirmam, ainda, que investimentos são necessários para que eles sejam capacitados e consigam lidar com os desafios que se apresentam nessa prática. Observa-se também o valor conferido pelos entrevistados à experiência progressa, e que sobretudo a experiência precisa estar atrelada ao olhar atento do professor em relação ao alunos.

É possível afirmar que ambos os entrevistados atribuem à experiência progressa os conhecimentos que professores do ensino regular possuem sobre inclusão escolar, e ainda que as estratégias utilizadas comumente são elaboradas a partir de tentativas e erros. Isso faz com que a sala de aula se torne um laboratório para estratégias que pretendem ser inclusivas. O professor passa a ser, portanto, um pesquisador. É relevante ressaltar aqui que em nenhum momento o professor Carlos citou algum tipo de embasamento teórico, ou estudos aprofundados sobre estas estratégias. Acredita-se, portanto, que há a possibilidade de que algumas de suas ações baseadas em tentativas e erros (ainda que com a melhor das intenções) comprometam o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com desenvolvimento atípico. O que se pôde perceber, sobretudo, foi que, enquanto Carlos orienta

suas ações pela experiência e pelo olhar atento de professor, e que a professora Amanda, da SRM, pondera que tanto sua experiência quanto sua formação na especialização tiveram grande influência sobre seu trabalho.

Por fim, percebeu-se que Carlos e Amanda concordam sobre a necessidade de realizar mudanças para adaptar as aulas, a fim de ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com desenvolvimento atípico. Diante às questões aqui levantadas, a seção a seguir aborda as contribuições e as influências da gestão da Escola Aprendendo a Aprender no conceito de inclusão dos professores entrevistados.

5.3 CONTRIBUIÇÕES E INFLUÊNCIAS DA GESTÃO ESCOLAR NO CONCEITO DE INCLUSÃO ADOTADO PELOS PROFESSORES

Nesta categoria procurou-se analisar as contribuições e influências da gestão escolar no conceito de inclusão dos professores. Sobre este tema, Paro (2011) alerta que a formação profissional não é o único aspecto a ser analisado ao se falar da educação inclusiva. Referindo-se à essas particularidades, o autor sinaliza que as condições objetivas do trabalho nas escolas precisam ser considerados, e que é imprescindível uma articulada ação da gestão com os professores, no sentido de tornar viável a proposta de tornar uma escola inclusiva – o que também passa pelo conceito adotado pelos professores. A afirmação do autor aponta que há aspectos adicionais, relacionados à escola e ao processo de gestão, que precisam ser levados em conta quando o assunto é o fazer pedagógico no contexto da inclusão.

Partindo-se dos conceitos apresentados por Carlos e Amanda no que se refere à inclusão escolar, percebe-se que a inserção dos estudantes no processo de ensino aprendizagem deve levar em conta a singularidade e, ao mesmo tempo, deve-se ajustar os acessos para que todos tenham a oportunidade de aprender. Nota-se que muitas das mudanças que precisam ser feitas não dependem apenas dos professores, mas, também, da gestão da escola. Em se tratando das condições de trabalho na escola Aprendendo a Aprender, a professora Amanda sinalizou os avanços da gestão da escola em favor da inclusão:

“Olha eu vejo aqui nessa escola, igual a sala de recursos, que é... Que foi implantada, é... Há três anos, quando eu cheguei aqui nessa escola, ela funcionava num terceiro andar, onde as crianças dependeriam de escadas pra subir e tinha criança que tinha medo, e hoje a escola [...] fez já a adaptação, a

sala funciona aqui no térreo, a criança não tem que subir escada, ela tem rampa, ela tem o corrimão, então ela tem toda a acessibilidade. É uma escola acessível, eu acho que assim... pra mim é um modelo de escola. E o apoio que a gente tem da direção, da vice direção e de alguns profissionais que estão com essas crianças, é... No desenvolvimento, que elas buscam, elas procuram saber, ou mesmo a gente quando vai atrás, é a gente consegue chegar num consenso pra tá fazendo o melhor pra essa criança. Então eu acho assim, que toda, que essa escola é uma escola modelo. Eu percebo. Não que não exista outra, existe sim outras escolas que já estão é é...nesse padrão também, mas o que nós temos que fazer, é mais adaptações nas salas. No resto, nos estamos caminhando.”

Segundo a professora Amanda, um dos principais avanços se refere ao funcionamento da sala de recursos. Além disso, em vista da dificuldade de acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais a outros andares a escola, a referida sala foi instalada no térreo, colaborando com as normas de acessibilidade previstas em lei. Além disso, Amanda menciona o suporte/apoio que a escola tem oferecido no que se refere aos professores em relação ao processo de inclusão. Em consonância com Amanda, Carlos também menciona mudanças e confirma o empenho da gestão da escola em favor da inclusão: *“Acho que aqui é, eles tem uma aceitação boa, igual eu já falei também a escola tem é ações voltadas pra eles. Eles tão atingindo em alguns aspectos, vários aspectos, então tá legal.”* Observando-se a narrativa de ambos, identifica-se que eles consideram a gestão da escola Aprendendo a Aprender empenhada com o processo de inclusão, o que torna o ambiente favorável ao trabalho inclusivo, já que a atuação docente não se resume à prática em sala de aula.

Amanda e Carlos discorrem também, sobre as mudanças realizadas na escola para atender os estudantes com NEE:

“Adaptação. Primeiro adaptação de banheiros, de rampas de corrimãos. É o profissional, a qualificação. A porque hoje pra você trabalhar com essa criança, você tem que ter a pós graduação em educação especial e inclusiva.” (professora Amanda)

“Hoje nós temos acompanhantes, a direção da escola lutou bravamente para que um deles que... é todo mundo percebia que ele necessitava de acompanhamento tivesse, e hoje tem acompanhante, pra ajudar né? Nós temos aqui várias reformas na escola, que foram reformas visando a questão da acessibilidade, então hoje por exemplo um cadeirante não teria problemas sérios pra estudar na nossa escola, ele teria acesso as salas, já tá sendo terminado, finalizando ali o acesso à quadra que antes não tinha né? Então eu acho que a escola tem...tem buscado sim, e contemplado atender essas pessoas.” (professor Carlos)

Sobre as mudanças realizadas na escola para atender os alunos em situação de deficiência, os entrevistados citam: as adaptações das infraestruturas da escola (construção de rampas, adaptação de banheiros), adaptações que puderam ser verificadas durante a observação realizada na instituição Aprendendo a Aprender; e o empenho da direção da escola para conseguir professores de apoio para os estudantes, o que, segundo Carlos, não foi fácil conseguir, salientando tratar-se de um processo amplamente burocrático. Quando questionados sobre o suporte pedagógico oferecido por esta instituição aos professores, Amanda diz: “*Suporte? É... são estudos sobre as deficiência, os trabalhos a serem feitos.*” A respeito disso, Carlos enfatizou:

“Então a escola é, busca um tratamento de muito diálogo com os casos que são necessários né? Nós temos alguns casos assim, é nos temos por exemplo os casos que necessitam de acompanhante, a escola providenciou, alguns casos a escola teve que lutar muito como já disse pra conseguir e conseguiu. Então a escola tem, tem sim buscado atender isso.”

Em se tratando do suporte, enquanto a professora Amanda sinaliza a oferta de estudos a respeito das deficiências entre o grupo, Carlos salienta que são criados espaços de diálogo para a discussão de casos. Além disso, menciona, novamente, as providencias tomadas pela escola quando se trata de alunos com demanda para professor acompanhante. Através destas narrativas, é possível inferir que talvez não existam na escola Aprendendo a Aprender ações sistematizadas de suporte ao professor do ensino regular. As afirmações demonstram que a escola tem se preocupado com a condução da prática pedagógica com alunos em situação de deficiência, mas não há indicativo de que seja dado aos professores algum outro suporte no que se refere à prática pedagógica.

Ao referir-se à eficácia das estratégias desenvolvidas pela escola para tornar viável o processo de inclusão escolar, Carlos pontua:

“Eu considero, considero sim. Nós, igual eu comentei, nós temos é vários tipos de [...] perfis de alunos com esse quadro vamos dizer assim, seja ele cognitivo ou de outra espécie, e eu hoje por exemplo já... a comunidade já tem uma aceitação tranquila com relação a eles né? Não há nenhum tipo de perseguição, bulliyng, nada disso, eles tem uma... Uma, assim eles enxergam

ele como um, parte né da comunidade, o que é muito interessante, e eu acho, na minha opinião eu acho que isso é o mais difícil de se conseguir, eu acho que aqui tá... tá bem interessante assim essa questão. Acho que aqui é, eles tem uma aceitação boa, igual eu já falei também a escola tem é ações voltadas pra eles. Eles tão atingindo eles em alguns aspectos, vários aspectos, então tá legal.”

Nota-se que o professor Carlos afirma que a escola tem sido eficaz nas estratégias adotadas, salientando que a evidência dessas ações são demonstradas pela aceitação da comunidade em relação à inclusão escolar. A professora Amanda, por sua vez, não faz nenhuma consideração sobre as estratégias desenvolvidas para a inclusão escolar, afirmando apenas que: “*são eficazes*”.

Em continuidade à análise sobre a gestão escolar procurou-se saber como se dá a relação entre os professores regentes e os profissionais do atendimento especializado. Sobre esta relação, Amanda destaca:

“Nesta escola é... nós fazemos o módulo. Aí no módulo eu tenho contato. Ou mesmo no horário extra, que a gente encontra com o profissional, a gente passa isso, passa as informações, ou busca alguma informação, através também do PDI¹, que a gente pede que o profissional faça de cada área, pra gente fazer a somatória disso daí. E fazer o estudo do desenvolvimento né? E do que essa criança ainda tem a desenvolver, e o que ela precisa pra, pro seu desenvolvimento. Então a nossa comunicação é através é é... no contato né, nos módulos e é... através do PDI.”

A professora afirma que o módulo feito coletivamente é quando tem oportunidade de conversar com os professores do ensino regular. Segundo ela, este diálogo é feito também em horários extra ao horário de trabalho, ou quando esta solicita aos professores do ensino regular a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Amanda ressalta, ainda, que o PDI é elaborado por cada professor em sua disciplina, e depois ela se encarrega de juntar as partes, a fim de elaborar um único documento (não havendo, portanto, uma elaboração conjunta dos professores do ensino regular de estratégias pedagógicas). A esse respeito, Carlos considera que o relacionamento:

¹ PDI- Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno, documento onde se cria estratégias visando o desenvolvimento individual dos estudantes com necessidades educativas especiais.

“É normal e é cotidiano. É...constante, eu diria. É por exemplo, é ...A elaboração dos PDI's já tive conversando muito com a... com a Vânia da... Da sala de recursos, e várias vezes já fui lá e interagi com ela, conversei, pedi orientações e propus, fiz propostas. Converso com as acompanhantes ativamente também, sobre né... os acompanhados, então a, o meu relacionamento com elas é intenso.”

Nota-se que, tanto Carlos quanto Amanda, relatam haver contato entre os professores das duas modalidades para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno. Através de suas narrativas é possível reconhecer que existe diálogo entre esses professores, embora não tenha ficado claro se há momentos sistematizados para discutir dúvidas, ações, desenvolver planejamentos. Apesar disso, pela narrativa do professor Carlos é possível inferir que há abertura para que o regente procure pelo professor de apoio especializado, a fim de tirar dúvidas, fazer propostas ou clarificar ideias. Este bom relacionamento entre o professor regente e a professora de apoio pode ser verificado durante a aula observada. Durante a sessão de observação, foi possível presenciar o diálogo entre os professores a respeito do plano de aula e as estratégias que seriam realizadas.

Em se tratando do conceito de inclusão adotado na escola, Amanda destaca:

“É uma escola acessível, eu acho que assim... pra mim é um modelo de escola. E o apoio que a gente tem da direção, da vice direção e de alguns profissionais que estão com essas crianças, é... no desenvolvimento, que elas buscam, elas procuram saber, ou mesmo a gente quando vai atrás, é a gente consegue chegar num consenso pra tá fazendo o melhor pra essa criança. Então eu acho assim, que toda, que essa escola é uma escola modelo.”

Em três anos de trabalho nesta instituição, Amanda demonstra perceber que muitos aspectos avançaram, podendo-se afirmar que a escola se torne inclusiva diariamente, por meio das ações cotidianas. Ao mesmo tempo, sua narrativa demonstra que esse processo tem sido construído também pela iniciativa do professor, que busca, pesquisa, contribui. Observa-se que a gestão da escola tem uma atitude de cooperação com o processo de inclusão escolar, buscando proporcionar a todos condições para o seu desenvolvimento, o que pode ser confirmado pela narrativa do professor Carlos: “ *a direção da escola lutou bravamente* ”.

Nota-se que a concepção adotada por uma instituição a respeito da inclusão escolar, tende a influenciar o conceito dos professores, bem como a postura deles a respeito do assunto. Isso ocorre porque, a partir da perspectiva e das ações da escola, existe uma tendência de que os professores também sejam sensibilizados às questões relativas ao tema. Essas ações, refletidas na atuação docente, tendem a criar um contexto mais favorável à inclusão escolar, auxiliando, inclusive, na aceitação dos alunos e da comunidade quanto à questão das diferenças. Por esta razão, é fundamental que a gestão esteja preocupada com questões como acessibilidade, capacitação dos profissionais, suporte pedagógico, acolhimento dos estudantes e da família, além da busca de recursos e materiais para o atendimento, aspectos que puderam ser percebidos na gestão da Escola Aprendendo a Aprender.

Finalizando a discussão aqui apresentada, afirma-se que a concepção dos professores a respeito da inclusão escolar é favorável ao contexto inclusivo, considerando que os docentes possuem uma preocupação quanto a socialização e a aprendizagem dos estudantes com desenvolvimento atípico, aspecto que pode ser notado através dos relatos sobre a aceitação destes estudantes e das adaptações de suas respectivas aulas para atendê-los. A experiência pessoal e a formação são importantes, porque através dela o professor produz uma visão atenta e sensível aos estudantes com necessidades educacionais especiais, e sente-se mais seguro na elaboração de suas aulas, bem como no relacionamento com os estudantes em um contexto inclusivo. Em se tratando da gestão escolar, observa-se que o conceito e as ações adotadas pela escola tendem a influenciar sobremaneira na postura dos professores a respeito da inclusão, algo que pôde ser observado e confirmado ao longo desta discussão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar a concepção do professor a respeito do processo de inclusão; analisar aspectos da formação e da experiência profissional na concepção de inclusão escolar adotada pelo professor; e investigar aspectos da gestão escolar que podem influenciar na concepção do professor sobre inclusão escolar. Fundamentou-se na abordagem qualitativa, tendo como instrumentos a entrevista semiestruturada e a observação. A partir das narrativas coletadas foram construídas três categorias de análise, que apontaram que os docentes definem a inclusão escolar como um processo de inserção dos estudantes com necessidades educativas especiais na escola regular, de modo que esta inserção extrapole a socialização e garanta a aprendizagem dos estudantes com desenvolvimento atípico.

Os professores entrevistados enfatizam a necessidade de adaptações das práticas pedagógicas que contemplem a necessidade individual desses alunos e reconhecem a importância desse processo, apontando avanços e sinalizando que mudanças precisam acontecer. Dentre as mudanças, apontam a capacitação e a sensibilização dos professores em relação ao tema. Ambos acreditam que a eficácia do processo de inclusão começa com a aceitação da situação da deficiência e com a criação de estratégias que valorizem o potencial do estudante. No que se refere à repercussão do saber do professor a respeito da inclusão escolar, nota-se que a maneira como ele enxerga a inclusão escolar e a situação de deficiência é determinante para a eficácia da inclusão. Isso parece ocorrer porque quando o professor percebe as limitações apresentadas e se mobiliza para refletir sobre a sua prática, tende a intervir no processo de ensino-aprendizagem de modo mais assertivo, voltado para a singularidade dos alunos.

Em se tratando da formação e da experiência pregressa na atuação docente no contexto da inclusão, percebe-se não são apontadas contribuições significativas. Os professores relatam que não houve uma preparação para uma atuação com alunos com NEE na formação inicial, e que a ausência de capacitação os leva a se sentirem inseguros/despreparados para lidar com as necessidades educativas especiais. Observando-se a influência da experiência pregressa do professor na sua concepção sobre inclusão escolar, o estudo aponta que o modo como o ele percebe o aluno e sua deficiência são determinantes na condução das suas ações na prática cotidiana.

O estudo revela que o suporte oferecido pela coordenação pedagógica, a captação de professores especializados, e a atuação conjunta com o professor especializado são aspectos que tem relação com a gestão da escola, e que tendem a influenciar no conceito dos docentes a respeito da inclusão.

Ressalta-se que foi possível perceber, durante este estudo, o quanto o conceito de inclusão dos professor tende a influenciar na sua prática. Uma das limitações aqui identificadas refere-se ao curto período no qual o estudo foi realizado. Apesar disso, considera-se que este estudo pode ser ampliado em outra ocasião, com um número maior de professores e categorias de análises, a fim de possibilitar que se compreenda a percepção do professor em relação as políticas públicas da inclusão escolar e outros aspectos que extrapolam a sua atuação no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- BALDUÍNO, Miriam Maria de Moraes. **Inclusão Escolar de alunos portadores de deficiência mental:** com a palavra os professores. Brasília, UnB, 2006.
- BEYER, Hugo Otto. Educação Inclusiva: direito a diversidade. In: **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores**. Brasília, p.85-89, 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB)**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Principais **Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**. Brasília: 2014. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 19 de maio de 2015.
- BRASIL. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência/** Luzia Maria Borges Oliveira/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República(SDH/PR)/ Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência(SNPD)/ Coordenação- Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD,2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/cartilha-do-censo-2010-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 18 de maio de 2015.
- COELHO, Cristina. M. Madeira. Inclusão Escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: UnB, 2010. p. 55-72.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.52, p.257-273, abr./jun. 2014.
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. p. 989-1014, out. 2007.
- GOMES, Cláudia; SOUZA, Vera Lúcia Trevizan. Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o Processo de Subjetivação de Professores. **Psicologia Ciência e Profissão**, Campinas, 32 (3), 588-603. 2012.
- GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia:** Caminhos e Desafios. São Paulo: Thomson, 2002.

GONZALEZ REY, Fernando Luis; GOMES, Cláudia. Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, Campinas, 27 (3), 406-417. 2007.

KELMAM, Celeste Azulay. Sociedade, educação e cultura. . In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: UnB, 2010. p. 11-53.

LASTA, Letícia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**; 26(n. spe.), 140-149, 2014.

LUDKE, Menga; André, Marli E.D.A. André. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro, E.P.U., 2013.

MACEDO, Marasella dél Cármem Silva Rodrigues et al. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, abr./jun. 2014.

MACIEL, Albuquerque Diva; RAPOSO, Miriam Barbosa Tavares. Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. . In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: UnB, 2010. p. 73-101.

MODESTO, Vília Mariza Fraga. **Inclusão Escolar: Um olhar para a diversidade**. As representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educativas especiais. Brasília: UnB, 2008.

OMOTE, Sadão. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. Org. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. São Paulo: Editora UNESP, 2003.p. 153-170.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

SALOMÃO, Bianca Regina de Lima; SOUZA, Amaralina Miranda de. A interlocução entre professores que atendem alunos com deficiência. In: **Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Need**, 2014, Braga-Portugal. Anais... Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/e-book/>. Acesso em: 19 de maio de 2015.

SANTANA, Raquel Soares de. Aprender a formular perguntas: desafio de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do número, uma perspectiva. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010, Caxambu. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt19>. Acesso em: 13 mar.2015

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; VICENTE, Carla Cristina; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. “Não estou preparado”: a construção da docência na educação inclusiva. In: **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v.10, n.31, p.645-659, set/dez.2010.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; MENDONÇA, Fabiana Luzia Rezende; MIETO, Gabriela Sousa de Melo. O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: contradições e

desafios nos modos de aprender e ensinar. In: **Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: UnB.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. Inclusão Escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013.

APENDICE A

Roteiro de Entrevista com o professor regente

1. Qual a sua idade e formação inicial?
2. Você realizou alguma especialização? Qual?
3. Há quanto tempo você trabalha como professora do ensino fundamental?
4. O que você entende por inclusão escolar?
5. Há quanto tempo atua no contexto da inclusão?
6. Como se sentiu quando iniciou essa experiência?
7. Com quais tipos de necessidades educacionais especiais você tem trabalhado?
8. Foi necessário realizar alguma mudança na sua forma de planejar as aulas e de dinamizar conteúdos? Em quais aspectos?
9. Qual a sua opinião a respeito da inclusão?
10. Em que medida a sua formação inicial (graduação/licenciatura) contribuiu para a sua atuação no contexto da inclusão? E a especialização? (se tiver feito).
11. Em que aspectos a sua experiência pregressa em sala de aula tem contribuído para a sua atuação com alunos em situação de deficiência? (o que a experiência tem favorecido???)
12. Que mudanças você considera que ainda sejam necessárias à sua atuação em sala para melhor atender aos alunos em situação de deficiência?
12. Qual a principal lição o processo de inclusão tem te ensinado?
13. Quais as dificuldades que você identifica nesse processo?
14. Que dificuldades você acredita que a escola enfrentou ou tem enfrentado para que o processo de inclusão se torne possível?
15. O que você considera necessário para um professor atuar no contexto da inclusão?
16. Que mudanças a gestão da escola realizou para melhor atender os alunos em situação de deficiência na sua escola?
17. Que tipo de suporte é oferecido pela direção da escola aos professores que atuam com alunos em situação de deficiência? São suficientes?
18. Você considera as estratégias elaboradas nesta escola eficazes para a inclusão escolar?
19. Qual a sua relação com os profissionais do atendimento educacional especializado desta escola?
20. Já foi oferecido algum curso ou capacitação para a inclusão escolar? Se lhe fosse oferecido um curso ou capacitação você faria?
21. Mais alguma consideração a fazer?

APENDICE B

Roteiro de Entrevista com o professor de apoio

1. Qual a sua idade e formação inicial?
2. Você realizou alguma especialização? Qual?
3. Há quanto tempo você trabalha como professora do ensino fundamental?
4. O que você entende por inclusão escolar?
5. Há quanto tempo atua no contexto da inclusão?
6. Como se sentiu quando iniciou essa experiência?
7. Com quais tipos de necessidades educacionais especiais você tem trabalhado?
8. Foi necessário realizar alguma mudança na sua forma de planejar as aulas e de dinamizar conteúdos? Em quais aspectos?
9. Qual a sua opinião a respeito da inclusão?
10. Em que medida a sua formação inicial (graduação/licenciatura) contribuiu para a sua atuação no contexto da inclusão? E a especialização? (se tiver feito).
11. Você tem experiência em sala de aula como regente? Em que aspectos a sua experiência progressa em sala de aula tem contribuído para a sua atuação com alunos em situação de deficiência? (o que a experiência tem favorecido???)
12. Que mudanças você considera que ainda sejam necessárias à sua atuação em sala para melhor atender aos alunos em situação de deficiência?
13. Qual a principal lição o processo de inclusão tem te ensinado?
14. Quais as dificuldades que você identifica nesse processo?
15. Que dificuldades você acredita que a escola enfrentou ou tem enfrentado para que o processo de inclusão se torne possível?
16. O que você considera necessário para um professor atuar no contexto da inclusão?
17. Que mudanças a gestão da escola realizou para melhor atender os alunos em situação de deficiência na sua escola?
18. Que tipo de suporte é oferecido pela direção da escola aos professores que atuam com alunos em situação de deficiência? São suficientes?
19. Você considera as estratégias elaboradas nesta escola eficazes para a inclusão escolar?
20. Qual a sua relação com o professor regente?
21. Já foi oferecido algum curso ou capacitação para a inclusão escolar? Se lhe fosse oferecido um curso ou capacitação você faria?
22. Mais alguma consideração a fazer?

ANEXO A



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre a percepção do professor em relação a inclusão escolar no ensino fundamental, cujo título é CONHECENDO A INCLUSÃO ESCOLAR SOB O OLHAR DO PROFESSOR. O QUE A EXPERIÊNCIA TEM A DIZER?

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada, cujo áudio será gravado.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como o áudio da entrevista, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo ou no endereço eletrônico. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Professor

Nome do Professor: _____

E-mail(opcional): _____

ANEXO B



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB

Polo: Ipatinga

Para: o(a): Ilmo(a). Sr(a). Diretor(a) _____

Instituição:

Carta de Apresentação

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. S^a o(a) cursista pós-graduando(a) Carolina Alvarenga de Carvalho que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos no telefone:

Atenciosamente,

Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: **Prof.^a Dr.^a Diva Albuquerque Maciel**

ANEXO C



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Aceite Institucional

A Sra., *da Escola* está de acordo com a realização da pesquisa Conhecendo a Inclusão escolar sob o olhar do professor. O que a experiência tem a dizer?, de responsabilidade da pesquisadora Carolina Alvarenga de Carvalho, aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Prof. Mestre. Fernanda Rodrigues Guimarães.

O estudo envolve a realização de entrevistas com professores do ensino fundamental. A pesquisa terá a duração de duas semanas, com previsão de início em 31 de agosto e término em 11 de setembro .

Eu, , *diretora da Escola*, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____ (local), ____/____/____ (data).

Nome do (a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição