



**Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*
Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO

E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB

**INOVAÇÕES EDUCACIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA
INCLUSIVA DO DISTRITO FEDERAL**

SABRINA CRISTINA ALMEIDA SILVA

ORIENTADORA: JULIANA EUGÊNIA CAIXETA

Brasília, novembro de 2015.



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*
Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

SABRINA CRISTINA ALMEIDA SILVA

**INOVAÇÕES EDUCACIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA
INCLUSIVA DO DISTRITO FEDERAL**

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.

Orientadora: JULIANA EUGÊNIA CAIXETA

Brasília, novembro de 2015.

TERMO DE APROVAÇÃO

SABRINA CRISTINA ALMEIDA SILVA

INOVAÇÕES EDUCACIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA INCLUSIVA DO DISTRITO FEDERAL

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:

JULIANA EUGÊNIA CAIXETA (Orientadora)

RENATA CARDOSO DE SÁ RIBEIRO RAZUCK (Examinadora)

SABRINA CRISTINA ALMEIDA SILVA (Cursista)

Brasília, novembro de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais, por serem exemplos positivos de seres humanos na minha vida.

AGRADECIMENTOS

As tutoras do curso e a Professora orientadora Juliana Eugênia Caixeta pela competência no acompanhamento desse trabalho.

Aos colegas que fiz na plataforma durante o curso a distância.

A instituição que me recebeu com muita satisfação e a todos os participantes da pesquisa.

Aos meus pais.

Ao meu noivo amado.

E a Deus.

RESUMO

A inclusão mudou o contexto da educação no país (BRASIL, 2003). Com ela, veio à necessidade de inovações educacionais relacionadas a novas formas de capacitar professores da escola e, também, de garantir atendimento diferenciado a todos os alunos, especialmente, aqueles com deficiências e/ou altas habilidades. Este trabalho teve o objetivo de identificar as inovações educacionais desenvolvidas pela escola Alfa para a concretização da escola inclusiva. Para tanto, foi utilizada a metodologia qualitativa de pesquisa. Foram realizadas observações de aulas e aplicação de questionários para duas professoras e um gestor da escola. Para a análise, foi feita uma análise de categorias. Observamos que a escola Alfa possui um espaço onde se estabelece práticas para a construção de uma educação inclusiva, uma sociedade mais igualitária baseadas no reconhecimento e no respeito à diversidade humana. Concluímos que a escola pesquisada procura cumprir seu papel para se concretizar como escola inclusiva, não se estabelecendo apenas como um local de transmissão de conhecimentos, mas indo além, adaptando o espaço e aplicando todas as alterações e inovações necessárias para que se torne um ambiente melhor, realizando um trabalho em equipe, consciente e que contempla a todos na perspectiva da inclusão e que busca todos os recursos possíveis para favorecer esse desenvolvimento pleno aos alunos.

Palavras-chave: educação inclusiva; inovações educacionais; ambiente escolar.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
CAPITULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	09
1.1 A Educação Especial.....	09
1.2 A Educação Inclusiva: avanços e conquistas	14
CAPITULO 2 – OBJETIVOS	20
CAPITULO 3 – METODOLOGIA	21
3.1 Fundamentação Teórica da Metodologia	21
3.2 O contexto da Pesquisa	22
3.3 Participantes	23
3.4 Instrumentos de construção de Dados	23
3.5 Procedimentos da Construção de dados.....	23
3.6 Procedimentos da Análise de dados	24
CAPITULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	25
4.1 As inovações educacionais aplicadas para a concretização da escola inclusiva identificadas na escola Alfa	25
4.2 Alguns obstáculos apontados pela escola que a mesma enfrentava	29
4.3 Os percursos observados perante os trabalhos das professoras participantes	30
4.4 Comparando as inovações educacionais levantadas na literatura científica com aquelas identificadas na escola Alfa para a concretização da escola inclusiva	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICES	44

APRESENTAÇÃO

Nos dias de hoje, a educação inclusiva é uma realidade presente em todas as regiões do país. Conseqüentemente, complementar, solidificar e garantir o ensino a todos os alunos no âmbito do ensino regular, eliminando, a partir de uma filosofia voltada para a valorização da diversidade, toda prática de discriminação, é o desafio da escola.

A inclusão mudou o contexto da educação no país (BRASIL, 2003). Com ela, veio à necessidade de inovações educacionais relacionadas a novas formas de capacitar professores e demais membros da comunidade escolar, também, de garantir atendimento diferenciado a todos os alunos, especialmente, aqueles com deficiências e/ou altas habilidades. Para isto, foi e é preciso o empenho e a colaboração de todos os profissionais e colaboradores, como pais e demais familiares, envolvidos no processo educacional, buscando proporcionar para os alunos um mundo melhor, um desenvolvimento adequado, no qual a inclusão é uma realidade para uma vida mais digna.

Devido à necessidade de buscar mais informações e meios de realizar um trabalho pedagógico melhor, essa investigação tem como foco as inovações educacionais na concretização da escola inclusiva. Para tanto, foram perguntas norteadoras deste trabalho de pesquisa:

- 1) Quais são as inovações educacionais ocorridas no âmbito da educação inclusiva?
- 2) Quais as inovações educacionais desenvolvidas pela Escola Alfa¹ para a concretização da escola inclusiva?

Com o desejo de responder estas questões norteadoras, esta pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem metodológica da pesquisa qualitativa.

¹ Nome fictício da escola participante desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que abrange indivíduos com deficiências e/ou altas habilidades, portanto, indivíduos que apresentam necessidades educativas diferenciadas no espaço escolar. Cada educando dessa modalidade tem uma deficiência específica, que pode ser sensorial e/ou física e/ou intelectual ou altas habilidades. Essas necessidades variam de acordo com a deficiência e/ou altas habilidades e podem demandar adaptações espaciais, curriculares, avaliativas e metodológicas que devem ser levadas em consideração pela escola e toda sua equipe (SERRA, 2008).

O conceito de educação inclusiva hoje é muito difundido, porém foi preciso muitos anos ao longo da nossa história para que chegássemos a construir esta forma de compreender a sociedade humana. Assim, para entendermos um pouco dessa trajetória, iremos comentar alguns dos fatos mais marcantes do percurso histórico que originou esse conceito.

A Educação Especial surgiu lentamente ao longo dos tempos e, segundo Ribeiro (2006), a história da educação especial pode ser dividida em 4 períodos: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Desde a Pré-História, algumas pessoas já nasciam com algumas imperfeições e, quando não apresentavam condições de sobrevivência no ambiente, elas eram abandonadas. Esta demonstração de ações diferenciadas e excludentes em relação às pessoas com características diferentes do grupo tem a ver com a própria necessidade de sobrevivência em contexto de grande privação e perigo (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

Com atos similares à Pré-História, mas com concepção diferente dela, na Antiguidade Clássica, a cultura vigente priorizava a beleza e o porte físico, haja vista se tratar de sociedades bélicas. Nesse contexto, as pessoas com características

“inferiores aos padrões eram abandonadas e desprezadas” (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p.7). A este período, Ribeiro (2006) chamou de exclusão.

Já na Idade Média, com o advento do cristianismo, a posição de desprezo aos diferentes e incapacitados começou a ser cerceada, já que desprezar as pessoas deficientes passou a ser considerado um pecado contra as divindades. Neste período histórico, os conceitos cristãos passaram a interferir em alguns paradigmas, a exemplo do tratamento às pessoas com deficiências, que passaram a serem vistas como seres, possuidoras de almas, portanto, desprezá-las seria um erro (RODRIGUES; MARANHE, 2008). A consequência desta concepção foi a segregação (RIBEIRO, 2006). Era garantida subsistência física, mas não social e nem psicológica, porque as pessoas com deficiências continuavam à margem do processo social mais amplo. Mas, por outro lado, gerou algumas “ponderações humanitárias decorrentes de tal pressuposto” (RIBEIRO, 2006, p.15).

Após alguns avanços em relação ao tratamento dessas pessoas, no século XIII, surge a primeira instituição, com objetivo de contenção, preparada para receber pessoas com deficiência. Tratava-se de uma colônia agrícola, na Bélgica, que oferecia um tratamento específico com algumas atividades que visavam minimizar os efeitos proporcionados pela deficiência (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

Esta primeira instituição foi importante para gerar o espírito de época que permitiu a construção, no século XIV, da primeira legislação que mencionava os cuidados necessários às pessoas com deficiência mental, era “a *Praerogativa regis*, baixada por Eduardo II da Inglaterra” (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p.9). Nesta legislação, o rei se colocava como responsável pelos cuidados com a sobrevivência das pessoas com deficiência e, em troca, recebia a herança e bens da família como pagamento. Outra importância desse fato foi a distinção feita entre a pessoa com deficiência mental e a doente mental. A primeira era a “loucura natural” e a segunda, chamada de “lunática”, nesse caso, o doente mental, tinha seu direito de ter cuidados sem perder os seus bens e a lei não deixou de salientar a diferença entre eles (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

Assim, além de fazer a primeira distinção entre uma deficiência e outra, o interesse pela herança proporcionou uma atenção, mesmo que mínima, à inserção

da deficiência em um documento de base legal, e que, mesmo sendo específico para o deficiente mental, abriu portas para outras conquistas do tipo no futuro.

No século XVI, surgiram Paracelso, um médico que foi o primeiro a considerar a deficiência mental como um problema médico, e Cardano, um filósofo, que, além de concordar que a deficiência era um problema médico, se preocupava também com a educação das pessoas que apresentavam a deficiência (RODRIGUES; MARANHE, 2008). Foi o primeiro passo para se associar o atendimento de pessoas com deficiências ao processo educacional, possibilitando, a partir daí, o surgimento de outras leis que mencionariam as pessoas com algum tipo de deficiência. Porém essas ocorrências ainda não mudavam, de fato, a visão que a sociedade tinha das pessoas com deficiência.

Só em meados do século XVII, surgiu uma preocupação com o desenvolvimento das pessoas com deficiência, quando John Locke, filósofo inglês e ideólogo do liberalismo, revolucionou as teorias vigentes sobre a mente humana e suas funções ao definir o bebê recém-nascido e o idiota como “*tábula rasa*”. A partir desta teoria, foi possível compreender o comportamento humano como um produto do ambiente, o que possibilitava as experiências de serem adquiridas. Neste contexto, John Locke sugeria que a deficiência era uma carência de experiências e que o ensino deveria suprir essa carência (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

Assim, o papel da educação adquire importância no que diz respeito a ser a área capaz de proporcionar experiências significativas e transformadoras na vida dessas pessoas. Em seguida, outros autores começaram a apresentar teorias que expandiram o entendimento sobre as deficiências, tais como a associação das deficiências a fatores genéticos, a multiplicidade de deficiências existentes e a associação das mesmas com a educação concomitantemente. Dentre os quais podemos citar: Condillac, com a teoria de aquisição de ideias, que sugere como aparecem os eventuais atrasos no desenvolvimento; Foderé, que escreveu o “*Tratado do bócio e do cretinismo*”, onde levanta a ideia da hereditariedade da deficiência; Itard, que apresentou o primeiro programa sistemático de Educação Especial em 1800 e entendia a idiotia como insuficiência cultural e Pinel, que considerava a idiotia uma deficiência biológica. Juntamente a esses, surge Esquirol, um psiquiatra francês com a sua definição de que a “*idiotia*” não era uma doença,

mas sim um estado e que o critério principal para avaliá-la seria o rendimento educacional. Com essa afirmação, o psiquiatra abre as portas para o ingresso do pedagogo nessa área de estudo da deficiência mental que até então era um profissional que deveria estar envolvido apenas na educação de pessoas ditas “normais” (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

Mesmo com todos esses progressos e novos conceitos, era notório que a evolução filosófica e pedagógica não prevenia nem curava a deficiência mental, o que exigia a constante necessidade de busca pelos conhecimentos médicos atrelados a conhecimentos educacionais na expectativa de novas descobertas. É nesse cenário, nessa mesma época, que surge Johann Heinrich Pestalozzi, um pedagogo suíço e educador, considerado pioneiro da reforma educacional que defendia a educação como o direito absoluto de toda e qualquer criança, inclusive, as deficientes, e que a escola deveria ser como um lar, pois essa “era a melhor instituição de educação e base para a formação moral, política e religiosa” (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p.10).

Para Pestalozzi, a educação escolar deveria propiciar o desenvolvimento de cada um em três campos: o da faculdade de conhecer, o de desenvolver habilidades manuais e o de desenvolver atitudes e valores morais (RODRIGUES; MARANHE, 2008). Depois de Pestalozzi, surgem vários outros nomes de estudiosos que, observando e analisando o desenvolvimento humano ocorrido em salas de aula, começaram a desenvolver teorias, estudos e técnicas que aperfeiçoavam a prática na educação e que, posteriormente, se estenderiam a todos os alunos, deficientes ou não. Entre muitos, podemos mencionar Froebel, com elaboração de materiais lúdicos; Montessori, com materiais didáticos que permitiam um raciocínio partindo do concreto para o abstrato e Binet, com a ideia de que há degraus de inteligência que permitam comparar, efetivamente, o desenvolvimento normal e atrasado (RODRIGUES; MARANHE, 2008), ou seja, uma premissa de que poderiam existir diferentes níveis de dificuldades e diferentes formas de trabalhá-las.

Saindo do cenário mundial para o brasileiro, temos que a história da Educação Especial no Brasil, da mesma forma, seguiu passos lentos. Segundo Rodrigues e Maranhe (2008), foi determinada, pelo menos até o final do século XIX, pelos costumes e informações vindas da Europa, como acontece até hoje em muitas

outras áreas. No início, a educação especial era ofertada por entidades religiosas, depois, Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho foi um dos primeiros a estudar a deficiência mental no Brasil, enfatizando a necessidade do “atendimento médico-pedagógico e criando uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças com deficiência” (RODRIGUES E MARANHE, 2008, p.16).

Durante as primeiras décadas do século XX, o país começou a vivenciar a consolidação da República e, neste mesmo período, surgiu o movimento da “escola-nova”, que pregava o poder da educação como fonte de transformação social, a preocupação com a redução das desigualdades sociais e o estímulo à liberdade individual da criança juntamente com o interesse por pesquisas científicas na área. Os ideais da “escola-nova” também permitiram a entrada da Psicologia na Educação com inúmeras contribuições.

Os ideais de Integração e inclusão começaram a tomar forma a partir desse período, sendo que a Integração se firmou na década de 70, embora já tivesse sido defendida ao final dos anos 60, dando lugar depois para a inclusão, que surgiu nos anos 80 e se solidificou nos anos 90 (RIBEIRO, 2006). Os termos integração e inclusão são semelhantes no que concerne à ideia da inserção de pessoas com deficiências e/ou altas habilidades na escola, porém se diferenciam na essência, já que no período de integração o foco era a adaptação do ser ao local, como comenta Sasaki (1997):

Só se considerava integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguissem adaptar-se à classe comum como esta se apresentava, portanto sem modificações no sistema (SASSAKI, 1997, *apud* RIBEIRO, 2006, p.17).

Não há dúvidas que o processo de integração trouxe modificações importantes para procedimentos no sistema educacional, mas ainda continha traços de exclusão e segregação, “na medida em que trabalha com um processo gradual de inserção do sujeito que apresenta necessidades educacionais na escola” (RIBEIRO, 2006, p.18). Neste sistema, o aluno que devia se adaptar ao local e não a escola ao aluno. Por isso, ela foi importante, mas não trouxe as inovações necessárias para o sistema escolar, o que só começou a ser modificado de fato com a inclusão.

Em 1988, a Constituição Federal, no artigo 208, inciso III estabeleceu que a educação fosse direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência e/ou altas habilidades, preferencialmente na escola regular (BRASIL, 1988). Desde então, surgiram diversas teorias, concepções, leis, portarias, estatutos e outros eventos (citados posteriormente) que representam grandes avanços para a área.

1.2. A Educação Inclusiva: avanços e conquistas

Na jornada da luta pelos direitos no âmbito da educação especial, a partir da década de 70, surge “o entusiasmo em aceitar a ideia de incorporar crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais em ambientes com o mínimo possível de restrição” (MENDES, 2002 *apud* ANDRADE, 2009, p.22). Estes são os primeiros indícios da busca por uma forma de inclusão nas escolas.

Essas novas propostas educacionais foram se fortalecendo juntamente com os movimentos de direitos civis de grupos minoritários e a situação atual da educação começou a apontar para o processo de inclusão dos educandos com deficiências e/ou altas habilidades nos estabelecimentos de ensino regular. Assim, a inclusão surge nas décadas de 80 e 90 como “uma nova forma de ensino nas instituições de ensino regular que visa minimizar o processo de exclusão” (SANTOS, 2008, p.17).

Mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal (1988) e Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), foi a Declaração de Salamanca, em 1994, que marca, definitivamente, os direitos das pessoas com deficiências e/ou altas habilidades. Por esta Declaração, a inclusão escolar foi fortemente consolidada, pois estabeleceu que todos os educandos que tivessem necessidades educacionais especiais deveriam ter acesso a escolas regulares, como comentam Fogli, Filho e Oliveira (2008):

O documento defende que o princípio norteador da escola deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, adaptando-se às necessidades das mesmas, com o objetivo de reafirmar o direito de todas as pessoas à educação, como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e renovando o empenho da comunidade mundial na Conferência Mundial de Educação para todos, independente de suas diferenças particulares (p.109).

Em consequência, para que ela acontecesse, também era necessário que houvesse inúmeras mudanças nas práticas vivenciadas nas escolas de modo a levar em conta a diversidade de alunos e preparar-se para atendê-los em todos os aspectos, pois diferente dos preceitos da integração, nesta concepção de escola, todos os agentes que fazem parte da equipe escolar devem se envolver e participar ativamente no processo de construção de uma educação para todos.

A inclusão escolar não é a mera inserção dos alunos com deficiências e/ou altas habilidades no ambiente, ela deve ser um projeto modificador que ligue inteiramente as ações políticas às pedagógicas, culturais e sociais, pois somente com essa relação é possível haver a interação dos alunos com deficiência e/ou altas habilidades com as demais crianças, convivendo no mesmo ambiente escolar, aprendendo juntos, ao mesmo tempo em que compreendem e vivem o respeito às diferenças. Sobre essas mudanças, Soares e Carvalho (2012) mencionam que:

Nesse contexto, de prevalência de uma argumentação de cunho jurídico, proveniente do campo do direito, a educação inclusiva, como proposta política e pedagógica, organiza-se como educação para a diversidade e envolve a transformação do sistema educacional de forma a contemplar as necessidades de todos que ocorrem ao sistema escolar (p. 93).

Assim, para que a inclusão aconteça de fato é fundamental que os sistemas educacionais rompam com as práticas antigas e adotem uma nova prática pedagógica, capaz de proporcionar essa vivência aos alunos.

No que concerne aos direitos, no ambiente escolar, é importante ressaltar que depois que a Constituição Federal estabeleceu que a educação fosse direito das pessoas com deficiência e/ou altas habilidades, preferencialmente na escola regular (BRASIL, 1988), foram surgindo outros documentos importantes relacionados ao tema, como por exemplo: a Lei nº 8069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, citando o direito à educação; a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que foi uma resolução das Nações Unidas, que trata dos princípios, política e prática em educação especial; a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mencionando a educação gratuita para todos; o Decreto nº 3.076/99, em que foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), para acompanhar e avaliar o desenvolvimento da política nacional para

inclusão da pessoa com deficiência e/ou altas habilidades e das políticas setoriais; a Convenção da ONU (2007), que trata sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Nº 13.005/14, Plano Nacional da Educação, que expressa o direito de “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência [...] o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014, p.24), entre outros.

Dessa forma, é importante compreender que os aspectos legais são fundamentais para a garantia dos direitos dos educandos com deficiências e/ou altas habilidades, mas não são suficientes. O papel da escola e dos profissionais envolvidos é essencial para que se garantam esses direitos e se promova o desenvolvimento pleno e digno desses alunos. Por esse motivo e para a garantia de tais direitos, deve-se abandonar a ideia de que as necessidades das crianças com deficiências e/ou altas habilidades não podem ser supridas nas escolas regulares e, na medida do possível “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL 2008, *apud* BRASIL, 2001, p. 11).

Neste trabalho, compreendemos que a educação inclusiva é por si só uma grande inovação educacional, por concretizar mudanças de concepção, de práticas e de políticas públicas. Neste sentido, estamos entendendo que a educação inclusiva é inovação e gera inovação, num ciclo contínuo que se refere à construção de processos educacionais possíveis para a atuação com a diversidade. Por inovações educacionais, entendemos:

Processo emancipatório, portanto não impositivo, que, em síntese: resulta da colaboração e do estabelecimento de relações horizontais entre pesquisadores e professores; pressupõe o diálogo entre diferentes atores da comunidade escolar, a fim de ser assimilável por essa comunidade; tem o potencial de promover mudanças na cultura escolar; envolve uma dimensão histórica, já que não corresponde a uma novidade, no sentido de algo completamente novo, sendo mais frequentemente uma recontextualização, processo em que algo criado em um contexto escolar passa por adaptação para ser inserido em outro contexto escolar, considerando as suas especificidades; requer a adoção de procedimentos sistemáticos de avaliação do processo de concepção, desenvolvimento e

implementação, visando superar lacunas em novos ciclos de aplicação; e, por fim, mas não menos importante, tem o potencial de gerar desenvolvimento pessoal, social e intelectual nos atores envolvidos na prática educativa (GUIMARÃES; SOUSA; PAIVA; ALMEIDA, 2015, p. 41).

De acordo com as inovações geradas pela educação inclusiva, apresentaremos, a seguir, novas concepções, novos conceitos e novas práticas que foram construídas por este paradigma de valorização da diversidade nas escolas e na prática educacional:

- a) **Novas concepções:** diz respeito às mudanças de compreensão de mundo, de desenvolvimento humano e de aprendizagem. Alterações essenciais se referem à possibilidade de atuação de toda pessoa na escola, desde que haja a mediação necessária para o seu processo de transformação. Esta mediação, tal como defendida por Vigotsky (1999), deve contemplar instrumentos, artefatos e também os processos de aquisição da linguagem para a comunicação e construção do pensamento.

- b) **Novas práticas de atuação:** novas concepções direcionam os profissionais para novas formas de atuarem na escola. Para se concretizar a escola inclusiva, os estabelecimentos de ensino devem promover um ambiente de aprendizagem e de revisão das metodologias de trabalho, capacitando e dando suporte a todos os seus profissionais, contribuindo para a conscientização e busca constante por conhecimento teórico e prático que permita avanços pedagógicos na ação de compartilhar e construir conhecimentos.

A qualidade precisa estar visível na forma de ensino, na capacitação contínua do professor, nos recursos materiais, em todas as áreas e ambientes da instituição e também nos relacionamentos entre todos os sujeitos da escola, como comenta Sousa (2008):

Buscando ver se no contexto das instituições educativas, onde professores, demais profissionais e as crianças se relacionam entre si, no cotidiano, há qualidade na educação infantil [...] se existe nesses ambientes condições gerais e específicas [...] que permitam identificar tanto a qualidade real ali existente [...] quanto as suas perspectivas de melhoria (p.96-97).

Nesse contexto, o professor consciente começa a fazer sua reflexão a partir da análise sobre seu trabalho, suas formas de avaliações e seus objetivos, ciente de que mesmo que as condições não sejam as melhores, ele deve manter o compromisso de ensinar com os recursos que estejam a sua mão, para que os alunos aprendam. Não adianta as mudanças acontecerem, as inovações serem construídas à parte da ação do professor. Não basta a escola dispor de recursos e tecnologias se o professor não se dedicar a fazer bom trabalho, enfim, seu “desafio é descobrir os canais e estratégias pedagógicas que poderão atuar promovendo, de fato, o desenvolvimento” (TACCA, 2008, p.65).

Da mesma forma, neste mesmo contexto de descobrir canais e estratégias pedagógicas, novos serviços e recursos foram construídos para promover o ensino para a diversidade, a saber:

- **AEE: Atendimento Educacional Especializado:** serviço que visa organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). Esse serviço tem o objetivo de complementar a formação do aluno, garantindo sua autonomia e independência tanto dentro como fora da escola (BRASIL, 2008).
- **Sala de recursos multifuncionais:** é o espaço físico localizado na escola onde há mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da educação inclusiva e que necessitam do AEE (SARTORETTO; BERSCH, 2014), ou seja, é um espaço criado e organizado para se realizar o trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- **Tecnologias assistivas:** é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos (materiais utilizados) e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (SARTORETTO; BERSCH, 2014).
- **Adaptações curriculares, avaliativas e físicas:** são todas as adaptações que precisam ser feitas no currículo, nas formas de avaliações, nas práticas pedagógicas

e no espaço físico no âmbito escolar pensando na melhor forma de assistir os alunos com deficiências e/ou altas habilidades.

- **Pedagogia de projetos:** atuação em sala de aula em projetos interdisciplinares capazes de mobilizar os estudantes e profissionais da escola para ações colaborativas, de forma a contemplar a diversidade e o combate ao preconceito nas escolas, tornando a inclusão uma realidade praticada e vivida.

c) **Novas práticas de formação:** diz respeito aos resultados das novas concepções para a formação dos profissionais de educação. Podemos citar como novas práticas de formação:

- Acréscimo de disciplinas sobre educação especial na graduação e pós-graduação das universidades públicas e privadas, visando solidificar a capacitação profissional dos educadores que pretendem atuar na área (PILON, 2011).
- Cursos de formação de professores voltados para a inclusão que visam suprir ou completar a formação profissional dos educadores, capacitando-os para as novas estratégias de trabalho.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS

2.1 - Objetivo geral:

Identificar as inovações educacionais desenvolvidas pela escola Alfa para a concretização da escola inclusiva.

2.2 - Objetivos específicos:

1. Identificar na escola observada as inovações educacionais aplicadas para a concretização da escola inclusiva.
2. Comparar as inovações educacionais levantadas na literatura científica com aquelas identificadas na escola para a concretização da escola inclusiva.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1. Fundamentação Teórica da Metodologia

Conforme Marconi e Lakatos (p. 65, 2010) “método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo [...] traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Diante do exposto, o presente estudo visa uma abordagem qualitativa que segundo Triviños (p. 128, 2011) “é essencialmente descritiva”, “tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como elemento chave”, os quais se preocupam com o processo e análise dos dados indutivamente da pesquisa e não somente com o resultado final. Compreende-se então que a pesquisa qualitativa não segue sequência inflexível, podendo conforme o desenvolvimento do trabalho realizar modificações, como exemplo voltar à coleta de dados, mesmo já tendo-a feito.

Assim, a pesquisa qualitativa se adéqua a uma pesquisa que se propõe a investigar as inovações educacionais no contexto da educação inclusiva. Sobre esta metodologia, González Rey (2005) comenta: “consideramos a pesquisa qualitativa uma via essencial para a produção da teoria, isto é, para a construção de modelos teóricos de inteligibilidade no estudo de sistemas que não são diretamente acessíveis” (p.29).

Portanto, é importante considerá-la e realizá-la com cautela para que os objetivos da pesquisa sejam plenamente alcançados, pois a manifestação da subjetividade também está presente durante a pesquisa qualitativa já que a pesquisadora participará e se expressará por meios de impressões pessoais constituídas durante a pesquisa, como menciona González Rey (2005):

A pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá, crescentemente,

no próprio espaço de pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos nesse processo (p.15).

Para tanto, dirigimo-nos para selecionar uma escola, os participantes da pesquisa e projetar a investigação a partir de instrumentos que nos permitissem atender aos objetivos propostos.

3.2. Contexto da Pesquisa

Após compreender que a gestão escolar tem papel primordial no processo de inclusão juntamente com os demais agentes e após conhecer as práticas que favorecem o desenvolvimento do aluno deficiente juntamente com os demais, foi realizada a pesquisa em uma escola pública do Distrito Federal com o objetivo de identificar as inovações educacionais desenvolvidas pela escola observada para a concretização da escola inclusiva.

O *lócus* da pesquisa será uma Escola Classe da rede pública do Distrito Federal. Trata-se de uma escola com muitos servidores e que possui o seguinte princípio:

As relações profissionais e interpessoais nesta escola são embasadas nos princípios de responsabilidade, solidariedade, tolerância, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática. Além do reconhecimento de que a convivência humana se baseia na relação de direitos e deveres (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP, 2014, p.9).

É uma escola inclusiva que, dentro das suas condições, busca ofertar aos alunos recursos que possibilitem a inclusão. A escola oferece à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, serviço de apoio à aprendizagem e sala de recursos, um monitor para ANEEs (Alunos com Necessidades Educativas Especiais), orientação educacional, além de servidores da carreira assistência e servidores terceirizados (PPP, 2014).

Possui Sala de Recursos destinada aos alunos regularmente matriculados e egressos da Educação Especial que necessitam de apoio especializado para obter sucesso no processo de aprendizagem na classe comum (PPP, 2014). A escola busca a prática em defesa da inclusão com embasamento legal quando defende que “a atual legislação educacional brasileira prevê as adequações necessárias nos

sistemas de ensino para que a inclusão seja implementada de fato” (PPP, 2014, p. 25). Assim, a partir da LDB - Lei nº 9394/96, do Decreto nº 3.298/99, que dispõe sobre a Política nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, inseriu-se legalmente na escola a “Educação Especial” (PPP, p. 25) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Para a escola é interessante ressaltar que não é o aluno que se molda à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo (PPP, 2014). “Neste contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação em ciclos” (PPP, 2014, p.25).

Por fim, dentro da análise de práticas inclusivas, a instituição possui projetos e metas voltados para a inclusão que será analisada e discutida no decorrer do trabalho.

3.3. Participantes

Foram os participantes da pesquisa, o gestor da instituição (diretor Eduardo) e as duas professoras, Luana e Graziela, vale ressaltar que todos os participantes serão identificados com nomes fictícios. As duas turmas das professoras já mencionadas são turmas inclusivas de 3º ano do Ensino Fundamental. Cada turma tem dezoito alunos, com faixa etária entre oito a nove anos.

3.4. Instrumentos de Construção de Dados

Foram construídos quatro instrumentos de pesquisa: dois roteiros de observação, um para o contexto da escola e outro para a sala de aula, e dois questionários semiestruturados, um para a gestão (diretor) e outro questionário para as duas professoras. Tais instrumentos estão dispostos nos apêndices A, B, C e D e foram construídos a partir da literatura estudada sobre inovação educacional e educação inclusiva e os objetivos da pesquisa.

3.5. Procedimentos de Construção de Dados

Foram realizadas quatro visitas à escola pesquisada. Sendo que no primeiro dia foi entregue à gestão da escola a Autorização para realização da pesquisa na escola e a Declaração de consentimento livre e esclarecido para as professoras e para o diretor (ver apêndices E, F e G). Ainda, nesse mesmo dia foi feita a observação e registrada em um roteiro (ver apêndice A) na escola em geral, para identificar todas as adaptações realizadas no ambiente e as propostas de trabalho vigentes, esse processo de observação totalizou 3 horas.

Os outros dois momentos de observação foram realizados nas salas de aula das professoras em dias diferentes, totalizando cinco horas de observação em cada um deles. Essas observações foram registradas em um roteiro de observação (ver apêndice B) construído pela pesquisadora, anotando aspectos importantes observados na sala segundo os itens descritos no roteiro ou com informações complementares que também eram importantes.

No quarto dia de visita, foi entregue o questionário para o gestor e para as professoras (ver apêndices C, D), a fim de perceber suas opiniões, forma de trabalho, conhecimentos, posições, dados e estratégias relacionadas à inclusão, cada participante respondeu o questionário na hora de coordenação e separados a fim de devolvê-los posteriormente.

As observações e registros foram realizados no último dia do mês de agosto e início do mês de setembro, de segunda a quarta-feira, totalizando treze horas de duração e o questionário para a gestão e professoras foi aplicado na quinta-feira e levou uma hora para ser respondido.

3.6. Procedimentos da Análise de Dados

Foi realizada uma análise de conteúdo das informações, as quais foram organizadas a partir dos objetivos propostos. Todas as informações obtidas foram reunidas procurando-se encontrar os indicadores para a construção interpretativa que buscava identificar as inovações educacionais desenvolvidas pela escola observada para a concretização da escola inclusiva. A partir desse processo foi possível construir algumas conclusões relacionando-as com as propostas teóricas abordadas e que apoiam o tema da pesquisa.

CAPITULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo visa apresentar os resultados alcançados para o objetivo principal desta pesquisa: identificar as inovações e práticas educacionais desenvolvidas pela escola Alfa para a concretização da escola inclusiva. As informações levantadas a seguir foram comentadas a partir dos conceitos teóricos utilizados como base para nossa investigação.

As informações serão apresentadas em duas subseções divididas de acordo com os objetivos propostos. A primeira teve por foco as inovações educacionais aplicadas pela Escola Alfa para a concretização da escola inclusiva e a segunda as comparações entre as inovações educacionais levantadas na literatura científica com aquelas identificadas na escola para a concretização da escola inclusiva. A partir destas análises foram construídas algumas conclusões, fazendo relações com a observação realizada e com os questionários aplicados na escola.

4.1 As inovações educacionais aplicadas para a concretização da escola inclusiva identificadas na escola Alfa

Percebemos, pelo Projeto Político Pedagógico – PPP (ESCOLA ALFA, 2014), que a escola realiza um Projeto principal que se chama: “Cultivando Valores, compartilhando atitudes”. Por este projeto, a escola desenvolvia alguns trabalhos ao longo do ano com exibição de vídeos, contação de histórias, atividades como palestras e peças teatrais, realizadas no pátio, com o objetivo de construir uma cultura de valorização da diversidade e de solidariedade na escola. Ao redor deste projeto principal, havia pequenos projetos e eventos que mencionavam a inclusão e o respeito à diversidade, como, por exemplo, a “Semana da Inclusão”, “Semana de educação para a vida”, “Respeito e disciplina”, “Festa junina”, “Família” e outro chamado “A água pede socorro”. Foi relatado que pais que possuíam alguma deficiência participavam desses eventos fazendo promovendo palestras e mini cursos, por exemplo, ensinando como fazer sabão. Também aconteciam apresentações culturais de alunos com deficiências para toda a comunidade escolar, desenvolvendo assim a inclusão na escola. Estes projetos estavam registrados no quadro de cronograma de atividades expostos na sala de professores

e congregavam um conjunto de sugestões de atividades, livros e músicas que poderiam ser usados como material de apoio.

Quanto às análises de práticas inclusivas, constava no PPP (ESCOLA ALFA, 2014), um projeto micro que tinha como ação intervir na aprendizagem dos alunos com deficiência, cujo nome era “Pode Contar Conosco”. Este projeto era voltado para alunos com deficiências da Educação Infantil, do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) ao 5º ano que possuía como metas: “promover experiências de conhecimentos de forma dinâmica a fim de obter bons resultados na aprendizagem dos alunos” (ESCOLA ALFA, 2014, p.42). O Projeto era realizado durante todo o ano e acompanhado pela professora do AEE - Apoio Especializado Educacional.

Esse dado nos permitiu perceber que a proposta da inclusão não estava apenas no papel, mas que a escola desenvolvia práticas reais que focavam a inclusão envolvendo todos os profissionais. Essa análise nos confirmou que a escola procura cumprir sua função de estabelecer princípios e mobilizar os funcionários para o cumprimento desses princípios como orienta o Ministério da Educação em relação a qual deve ser o papel da escola:

A direção de uma escola tem um papel fundamental na condução da prática educacional, tendo por horizonte os princípios, objetivos e metas estabelecidos no projeto político-pedagógico. A ela cabe promover a mobilização dos professores e funcionários e a constituição do grupo enquanto uma equipe que trabalhe cooperativa e eficientemente (BRASIL, 2004, p.13).

Assim, percebemos que a escola procurava trabalhar para estabelecer a inclusão e, com isso, notamos que os resultados dessas práticas atingiam seus objetivos, de promover a união e o respeito, visto que, no intervalo, as crianças brincavam juntas, deficientes ou não, com transtorno funcional ou não, nos mesmos espaços, se envolviam e se ajudavam. Vimos, por exemplo, crianças jogando e pegando a bola para os colegas com Síndrome de Down. Observamos crianças com TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento, cadeirantes brincando de escolinha com seus colegas e outras passeando pelo pátio, sem dificuldades de interação ou manifestação de preconceitos.

Haviam atividades feitas pelos alunos expostas pela escola, algumas identificadas com nome do aluno e da turma, onde se observaram trabalhos

realizados por alunos com deficiência, por exemplo, Kalebe e Érika, turma TGD “A”², ou não, por exemplo, 1º período- E.F, e, em outras atividades, turmas de 2º e 3º anos, viam-se desenhos de crianças em cadeiras de rodas de mãos dadas com outras crianças, onde era possível interpretar que foi abordado o respeito à diversidade.

Ainda em relação às atividades realizadas pela escola, percebemos que tanto as professoras quanto os alunos compreendiam o assunto e que ambas as professoras mencionaram como ponto positivo os trabalhos realizados pela escola, porém sem detalhar quais trabalhos especificamente. Elas também concordavam com o fato de que muitos dos resultados obtidos com os alunos eram frutos dessas atividades desenvolvidas pela escola.

Sabendo que a sala de recursos é destinada aos alunos regularmente matriculados e que necessitam de apoio especializado para obter sucesso no processo de aprendizagem dentro da classe comum, foi observado que na escola Alfa, essa sala recebia os alunos para atendimento individual ou em grupo, sendo oferecido conforme as suas necessidades pedagógicas. Pois, segundo o PPP, esse espaço serve para “oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE’S) por meio de mediação teórico-metodológico e sócio- afetivo” (ESCOLA ALFA, 2014, p.60).

Em meio às observações, percebemos que a sala de recursos tinha materiais diversificados, como: computador, televisor, som, brinquedos e jogos, onde havia uma profissional sentada em um tapete com uma aluna, jogando o jogo das sílabas a fim de montar palavras e verbalizando com a aluna: “vamos, você vai conseguir, tente mais uma vez!”. Observamos que a professora instigava a aluna para não desistir, sinalizando para ela oralmente as sílabas para que melhor pudesse juntá-las a fim de completar a palavra. Percebemos, ainda, que a aluna ficava empolgada em acertar e vibrava quando conseguia. Quando apresentava dificuldades, a professora dizia: “errou então vamos acertar agora” e começava o jogo novamente.

² Nome dos alunos e a turma são identificados aqui de forma fictícia, essa turma especificamente ainda permanece especial para os alunos que a constituem a fim de que posteriormente eles sejam incluídos nas turmas regulares.

Da mesma forma, pudemos conferir que a escola aderiu ao conceito da tecnologia assistiva, conceito gerado como inovação da educação inclusiva, quando disponibiliza recursos materiais como: mesa comum e mesa para cadeirante, cadeiras, armário, jogos variados, prateleira com livros variados, tapete, som, computador, fantoches variados e recursos humanos que era a professora do AEE. Portanto, tais recursos se mostram indispensáveis para que se possam desenvolver atividades com os alunos com deficiências, além de contribuírem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais deles e, conseqüentemente, promover uma vida independente e a inclusão (SARTORETTO; BERSCH, 2014). Isso pôde ser observado, por exemplo, no episódio em que a professora da sala de recursos utilizou o jogo das sílabas para trabalhar a formação de palavras com uma aluna e o computador para trabalhar com outra aluna que também estava na sala nesse mesmo dia. O jogo de sílabas era diferente em um contexto e no outro, porque a aluna, também tinha que formar palavras, porém esse jogo de sílabas do computador tinha o desenho, o que auxiliava mais na formação da palavra. Com isto, pudemos perceber que a aluna fazia essa atividade de maneira mais independente, sem muita intervenção da professora que estava intervindo mais para com a outra aluna que demonstrava necessitar de mais apoio para realização da atividade.

Quanto às observações feitas no espaço físico, observamos que a escola possuía rampa para acesso dos alunos cadeirantes na entrada da escola, no estacionamento e na quadra de esportes, que foi recém-reformada. Os banheiros não eram adaptados para os alunos cadeirantes. A escola dispunha de materiais pedagógicos como jogos diversos: quebra-cabeça, de encaixe, lego, alfabeto, sílabas; brinquedos; livros com sons e texturas diferentes e blocos lógicos. Para uso exclusivo de alunos com deficiências, alguns brinquedos adaptados, como: fantoches, bonecos “cegos” com óculos escuros, com muletas, sem uma perna. Alguns desses materiais eram disponibilizados basicamente na sala de recursos, mas, podiam ser utilizados pelas professoras com seus alunos em suas salas.

Percebemos que a instituição colaborava para a formação dos professores por meio do questionário onde as professoras relataram que tinha um dia na semana específico para ter reuniões com discussão de alguma temática, inclusive, com a

participação de palestrantes externos. Mas, o mais comum na escola era algum professor da escola compartilhar informações de cursos que estivesse fazendo ou sua própria experiência.

A escola tem a prática de informar, nos quadros de avisos, e incentivar os profissionais a fazerem os cursos oferecidos pela rede pública ou particular. Como exemplo, foi confirmada a informação dada pelo diretor quando ele relatou que em uma reunião coletiva um professor, da própria escola, estava compartilhando os saberes adquiridos em um curso sobre DPAC (Distúrbio do Processamento Auditivo Central). Ou seja, pareceu que havia uma preocupação dos professores em saber mais sobre as deficiências e transtornos e em dividir esses conhecimentos com os colegas.

A escola se organiza de forma a favorecer a colaboração entre os profissionais, seja nesses espaços formais de troca de informações, seja nos espaços informais de troca de ideias. Todos esses momentos são de grande importância para esta escola. Observamos que as contribuições da escola para a formação continuada dos profissionais, tanto no que se refere ao desenvolvimento de um bom trabalho do professor, quanto a favorecer a troca de informações e o bom desenvolvimento do aluno, tem a ver com o que Dessen e Polônia (2007) defendem ser a função da escola:

Uma de suas tarefas mais importantes [...] é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo (DESSEN E POLONIA, 2007, p.5).

4.2 Alguns obstáculos apontados pela escola

Apesar de todas as práticas inclusivas realizadas pela escola, das observações que ratificam essas práticas e do bom relacionamento visível entre os alunos, percebemos que ainda haviam alguns problemas que dificultavam o trabalho da escola e dos professores e que impediam que os resultados das práticas inclusivas realizadas fossem plenamente atingidos.

Nesse sentido, percebemos que, para o diretor, em seu relato, ele dizia que havia falta de informação sobre a inclusão por parte da comunidade, falta de uma

participação mais efetiva da família nos eventos da escola e na própria vida escolar do filho no contexto escolar, falta de conscientização e respeito por parte de algumas pessoas da própria comunidade para com os deficientes e espaço físico que ainda precisava ser melhorado. Para as professoras, o espaço físico também foi um problema apontado em seus relatos, somadas à infraestrutura inadequada, falta de monitor e falta de mais materiais pedagógicos e eletrônicos para todos os alunos da escola, esses foram os problemas mais citados.

Observamos que apesar do esforço da escola, algumas providências que seriam fundamentais fugiam da alçada da instituição, certamente se houvesse uma participação mais ativa da família e uma conscientização maior por parte de todos tornariam esse trabalho muito mais eficiente.

4.3 Os percursos observados perante os trabalhos das professoras participantes

No que concerne às observações das turmas das professoras, foi possível observar que elas compreendiam o que era a inclusão e as necessidades de modificações que ela requer. Por exemplo: no questionário havia uma pergunta sobre o que entendia por inclusão, a professora Luana disse que “é dar a todos, independente se suas diferenças ou limitações, oportunidades, respeito, cidadania e sem discriminação”. Já a professora Graziela disse: “inserir o aluno com necessidades educacionais especiais em uma turma regular que agora é inclusiva com as adaptações que necessitar”.

As duas relataram que em suas turmas havia um bom relacionamento entre os alunos, fato confirmado na observação em sala de aula, onde apesar de uma conversa ou brincadeira entre os alunos, no geral, eles demonstravam respeito entre si.

As professoras também relataram no questionário que existia uma necessidade de modificar e/ou adaptar atividades e contextos como, por exemplo, a professora Luana relatou que, para o aluno com DPAC (Distúrbio do Processamento Auditivo Central), era necessário que ele se sentasse na frente e que ela falasse de forma mais pausada. Porém, observamos que na sala da professora Luana ela já

colocava o seu aluno que tinha TDAH na frente perto de sua mesa para poder lhe proporcionar mais atenção e onde na sala o espaço parecia ser mais tranquilo longe de janelas para que ele não se dispersasse muito.

Quanto aos registros feitos em sala de aula, percebemos que na turma A, da professora Luana, o ambiente da sala parecia ser tranquilo, pois além de os alunos se mostrarem mais tranquilos, eles conversavam baixo entre si, ajudavam um ao outro nas atividades e se dirigiam à professora com bastante educação. Havia poucas atividades expostas no mural. A sala era organizada, com alguns números, alfabeto, lista de chamada e quadro de aniversariantes fixados nas paredes. Todos os alunos faziam as mesmas atividades, diferenciando apenas o acompanhamento e a linguagem que era utilizada pela professora com o aluno que possuía TDAH.

Durante a observação, foram identificadas mediações específicas relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência. Por exemplo, no episódio em que a professora diz: “Agora vou ajudar o Artur³ a fazer a atividade enquanto vocês vão fazendo as suas, ok, crianças? Qualquer coisa me chame”. Observamos que ela agia de maneira tranquila e solícita para com todos os alunos. Da mesma forma, verificamos que a questão do respeito não se dava apenas com o aluno com TDAH, mas com todos, pois em certo momento um aluno deu uma resposta errada para a professora diante de uma pergunta e os outros colegas debocharam dele. Então, a professora os repreendeu dizendo: “Ei, silêncio, parem de rir e vamos respeitar o nosso colega”.

Outra observação interessante foi feita quando a professora entregou as atividades, onde as duplas formadas, mesmo sem orientação, logo começaram a comentar a tarefa baixinho, um com o outro, e foram se ajudando. Isso salientou o fato de que a turma pratica o diálogo constantemente, a cooperação e o respeito entre si.

Confrontando as respostas dadas por essa professora com a observação feita na sala, pudemos perceber que, na turma A, da professora Luana, parecia ser tranquila, pois não havia agitação ou conversa em demasia ou mesmo alunos gritando e falando alto. Percebemos que havia um bom relacionamento entre os

³ Aluno com TDAH e seu nome aqui é fictício.

alunos, todos respeitavam o aluno com TDAH e que, mesmo sendo uma criança com algumas especificidades, como: dificuldade de compreender algumas orientações, escrita lenta, curto período de concentração, demonstrava esforço, atenção e disponibilidade para seguir as regras e comandos. Percebemos que ele gostava de ficar perto da professora, pois ele aparentava ser carinhoso.

As atividades mais lúdicas eram realizadas com todos os alunos juntos, possibilitando a inclusão. As mais específicas eram realizadas com toda turma primeiramente e, depois, a professora se sentava com o aluno Artur para orientá-lo individualmente. Percebemos que os comandos, a linguagem e as orientações para realizar a atividade eram diferenciados, embora não houvesse manipulação de material específico. Verificamos a adaptação da linguagem que era pausada, repetitiva e mais simplificada; a forma de aplicação das atividades feitas: apenas duas antes e depois do intervalo, enquanto os outros faziam mais, com comando diferenciado e quantidade de questões reduzida na folha, o tamanho da figura observada em uma atividade também era maior que a dos outros colegas; e que essas respeitavam as especificidades do aluno com TDAH, o que está de acordo com o que nos diz Mantoan (1997):

O professor não predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, nem facilita as atividades para alguns, porque, de antemão já prevê q dificuldade que possam encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual (MANTOAN, 1997, p.2)

As observações e interpretações nos permitiram concluir que havia um esforço e atenção por parte da professora para proporcionar um ambiente inclusivo e harmonioso durante suas aulas, realizando as atividades de maneira que contemplasse todos os alunos em suas especificidades e que promovesse o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

Na turma B, da professora Graziela, havia dois alunos que possuíam TDAH. O ambiente era um pouco mais agitado, onde quase todos os alunos falavam muito alto e ao mesmo tempo, saíam do lugar e brincavam constantemente uns com os outros. A sala era mais desorganizada com alguns materiais espalhados em cima de prateleiras e armários. Havia poucas atividades expostas no mural. Também

havia alguns números, alfabeto, lista de chamada, quantos somos e quadro de aniversariantes fixados nas paredes. Não havia materiais educacionais visíveis específicos para utilização com os alunos com transtornos ou não.

Durante as atividades, percebemos algo diferente na forma de mediação da professora com os alunos. Esses faziam as mesmas atividades, porém um dos alunos com transtorno, o João⁴, começou a fazer a atividade e não quis realizá-la, então a professora lhe perguntou: “você quer fazer outra tarefa?”, ele respondeu que sim e ela deu outra atividade para ele fazer, a qual não estava relacionada com o que estava sendo trabalhado em sala. Com isto, parece que a professora não definiu bem os objetivos da atividade com João e com a turma. O outro aluno, Fábio⁵, fazia a atividade com poucas orientações da professora e concluía-a sem capricho, onde ele mais rabiscava e rasgava a tarefa do que a fazia. Ou seja, não pudemos definir com clareza quais eram os objetivos propostos e se foram alcançados durante a realização dessa atividade.

Percebemos que os dois alunos com TDAH eram agitados e, juntamente com mais três colegas, conversavam bastante, deixando o ambiente da sala bastante tumultuado. Foi observado também que a professora saía da sala constantemente, demorava a voltar e, quando voltava, encontrava a turma mais agitada ainda. Ela se mostrava ser mais enérgica, chamando atenção dos alunos constantemente, inclusive dos alunos com TDAH, o que pareceu demonstrar uma possível inabilidade social no trato com conflitos em sala de aula, visto que é importante que o professor procure formas de tornar a sala de aula um ambiente mais prazeroso, detectando focos de problemas e buscando alternativas para solucioná-los, não transmitindo conteúdos apenas, mas procurando “atingir a estrutura motivacional do aluno” (TACCA, 2008, p.50).

Por outro lado, durante a observação, foram identificadas algumas mediações relacionadas à interação dos alunos na sala, quando a professora pedia aos alunos para se ajudarem uns aos outros, pareando aqueles com mais dificuldades na tarefa proposta com aqueles sem dificuldade. Percebemos que a professora trabalhava alguns princípios, pois ao ouvir um colega chamar outro de “burro”, ela chamou sua

⁴ Aluno com TDAH e seu nome aqui é fictício.

⁵ Aluno com TDAH e seu nome aqui é fictício.

atenção, exigindo respeito ao colega. Em outra observação na turma, vimos que a professora era mais enérgica, exaltando-se em muitos momentos, tentava manter o clima mais harmonioso, mas tinha dificuldades para controlar os excessos de conversa e agitação dos alunos. Ela dialogava pouco com os alunos, parecia não haver muita paciência e ao dizer: “Se continuar assim, vai ficar sem recreio, sem parque!”, ela os ameaçava e os punia com algumas restrições, caso não se comportassem.

Assim, observamos que algumas atitudes mais conscientes como calma diante dos conflitos, mais diálogo, mais proximidade na relação professora-alunos, provavelmente, podiam trazer diferenças ao seu ambiente de trabalho e ao comportamento dos alunos. Contudo, os alunos tinham um relacionamento satisfatório entre si e com os dois colegas com TDAH. Observamos isso na hora do lanche, por exemplo, quando um colega chamado Ryan disse para o João e para o Fábio: “senta aqui comigo, vamos lanche ‘junto’”, o que nos permitiu compreender que há proximidade e cumplicidade, demonstrando envolvimento e respeito.

No decorrer da análise, foi possível perceber que uma professora era mais tranquila, carinhosa e que demonstrava manter mais diálogo com os alunos e que tinha uma sala mais tranquila e harmoniosa; em contrapartida, a sala da outra professora era mais agitada e a professora se mostrava mais distante e enérgica. Levantamos um questionamento: qual a diferença entre as duas metodologias de trabalho, visto que ambas as professoras tinham experiência e buscavam contínua formação profissional? Isso nos fez refletir sobre a importância das adequações às formas de trabalho, não apenas técnico, mas humano também, que complementa nossos conhecimentos pedagógicos e ao mesmo tempo nos ensina a lidar com as emoções, crenças e conflitos como comenta Mantoan:

Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, não se pode descuidar da realização dessa formação e estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos. (MANTOAN, 1997, p.3).

Portanto, não basta ter experiências, diplomas de capacitação e saber o que é inclusão, é preciso saber aplicar os conhecimentos adquiridos, identificar as

necessidades individuais de cada aluno e tentar supri-las da melhor forma possível, aliando a teoria à prática e descobrindo canais e estratégias pedagógicas que possam promover, de fato, o desenvolvimento do aluno (TACCA, 2008) esse sim pode ser um fator diferencial em sala de aula.

4.4 Comparando as inovações educacionais levantadas na literatura científica com aquelas identificadas na escola Alfa para a concretização da escola inclusiva

A Escola Alfa apresenta um Projeto Político Pedagógico que defende a inclusão com embasamento legal quando defende que “a atual legislação educacional brasileira prevê as adequações necessárias nos sistemas de ensino para que a inclusão seja implementada de fato” (ESCOLA ALFA, 2014, p. 25).

Assim, observamos que a escola relatava que não é o aluno que se molda à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo (ESCOLA ALFA, 2014). Considerando essa documentação, podemos confirmar que as práticas pedagógicas de cunho inclusivo propostas são realizadas e vivenciadas na escola Alfa. Podemos constatar, ainda, que a escola Alfa é uma escola inclusiva, pois, mesmo fazendo parte de uma comunidade carente e com poucos recursos, ela utiliza o que tem para realizar, da maneira que lhe é possível, um trabalho em equipe que torne a inclusão algo concreto e real naquele ambiente, pois segundo Mantoan (1997):

As grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências (MANTOAN, 1997, p.1).

Da mesma forma, levando em consideração os conceitos, relacionados às inovações educacionais no campo da inclusão, tais como: acolher as crianças deficientes em turmas regulares, direito de igualdade e respeito a todos, aplicação de novas concepções educacionais, novas práticas de atuação, de formação e adaptações, apreendido durante a pesquisa, percebemos que a inclusão era uma meta estabelecida nessa instituição que tinha como objetivo traçar meios para realizá-la.

Em relação à elaboração de práticas que surtiram efeitos, constatamos que a escola demonstrava interesse em conhecer a realidade dos alunos para realizar ações que atendessem às suas necessidades. Portanto, formulamos algumas metas que a escola demonstrava estabelecer para nortear os trabalhos desenvolvidos como: refletir sobre os valores humanos na prática do dia-a-dia; conhecer e discutir os problemas que afligem o mundo e a nossa cidade e possíveis soluções; reconhecer os problemas ambientais adotando postura de preservação e conservação do meio e promover a reflexão com os alunos sobre o respeito em todos os momentos da vida.

Assim, observamos diante dos dados expostos e coletados durante as observações, que há ainda algumas necessidades a serem supridas, tanto para a escola quanto para os professores, mas que, mesmo diante dessa realidade, há um esforço dos profissionais para que a inclusão aconteça verdadeiramente na escola. Mesmo sem os recursos materiais educacionais necessários, eles se preocupam em difundir os princípios fundamentais da inclusão entre os alunos que é a eliminação da exclusão baseada no respeito à diversidade e às diferenças, como defendem Soares e Carvalho (2012):

A educação inclusiva funda-se no reconhecimento e no respeito à diversidade humana, a crença na necessidade de produção de ações afirmativas, nas relações da sociedade brasileira com os segmentos populacionais historicamente excluídos, como condição de construção de uma sociedade mais igualitária. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 92).

Das considerações disponibilizadas nessa subseção, é pertinente destacar alguns pontos, como:

- A professora Luana demonstrou ser mais atenciosa e estar mais disponível para a interação dela com seus alunos, mantendo um relacionamento mais positivo e, conseqüentemente, criando um ambiente mais favorável à aprendizagem, ao respeito e ao bom relacionamento, onde ela certamente conseguia atender melhor as especificidades e necessidades educacionais de seus alunos.
- Já a professora Graziela, em seu relacionamento com os alunos, parecia ser mais distante, percebia-se que ela estava ali apenas para ensinar e o aluno para aprender, sem muitos laços de afinidade ou afetividade, sem muita profundidade no

que diz respeito ao objetivo de “atingir a estrutura motivacional do aluno” (TACCA, 2008, p.50) ou de atuar de forma que todos os momentos da aula favorecessem o desenvolvimento dos alunos em diversas áreas. Assim, os seus movimentos e as suas ações possivelmente levarão a um índice de aprendizagem menor por não atender amplamente as necessidades específicas de seus alunos. Diante dessa observação e se levarmos em conta que:

A aprendizagem perpassa por compreender o(a) estudante como um sujeito complexo, que constrói hipóteses e que, para ir ao encontro de seu pensamento, importa acolhê-lo, para trazer situações didáticas e pedagógicas de intervenção contribuindo no sentido de que repense o próprio pensamento nem a mais, nem a menos daquilo de que é capaz (VIGOTSKY, 2001 apud BRASIL, 2011, p.12).

podemos dizer que foi possível perceber a diferença na atuação das duas professoras e que podem gerar alterações nos resultados alcançados, pois, durante nossa pesquisa, compreendemos que, na perspectiva da inclusão, as inovações também incluem mudanças nas práticas pedagógicas e humanas do professor no que concerne a buscar uma formação que lhe permita usar estratégias para trabalhar as habilidades de natureza social, acolher e atender todos os alunos ofertando mais suporte as suas mais diversas necessidades seja ele deficiente, com transtorno funcional ou não.

Enfim, do ponto de vista do que é legal, é possível verificar que a escola Alfa procurava realizar as inovações educacionais, por que: utilizava tecnologias assistivas na mediação pedagógica, realizava adaptações curriculares e físicas, mantinha a sala de recursos, desenvolvia ações de combate ao preconceito, atuava na formação de professores e colaborava para manter um ambiente de cooperação e respeito entre profissionais e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo desse trabalho, que era conhecer as inovações educacionais e verificar as alterações realizadas em determinada escola para que a mesma se tornasse inclusiva, podemos dizer que os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois, a partir dessa temática e das análises, observamos que a escola Alfa possui um espaço onde se estabelece práticas para a construção de uma educação inclusiva, uma sociedade mais igualitária baseadas no reconhecimento e no respeito à diversidade humana.

Sabendo que inclusão também é garantir à pessoa com deficiência reais condições de acessibilidade a todos os bens materiais e culturais socialmente produzidos e disponíveis (SARTORETTO, 2011) e que dentro dessa perspectiva devemos agir de forma a eliminar toda e qualquer barreira - física, cognitiva, cultural - que se interponha entre a pessoa com deficiência e esses bens, podemos conferir que, apesar da falta de alguns materiais, a instituição desenvolve um trabalho que possibilita o processo de ensino-aprendizagem significativo que não prioriza só o aspecto cognitivo, mas também o psicológico, o afetivo e social.

Em relação às inovações que surgiram devido às necessidades da educação inclusiva, descobrimos que muitas mudanças ocorreram, dentre as quais, podemos citar: modificações das práticas pedagógicas; criação, alterações e adaptações em documentos, utensílios, objetos e ambientes; necessidade de estudo e formação constante para aperfeiçoamento das estratégias de trabalho; modificação e ampliação de conceitos e disciplinas nas faculdades e cursos relativas ao assunto; e o mais importante, a mudança ideológica a respeito da inclusão, que foi o princípio de todas as outras mudanças. Diante dessas informações adquiridas, observamos que a escola Alfa também compreende tais inovações e procura trabalhar na busca pela apropriação das mesmas.

Portanto, diante do objetivo de comparar as inovações estudadas com as inovações identificadas na escola Alfa, percebemos que na instituição existiu a mudança ideológica sobre o conceito de inclusão, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de recursos. Também houve a utilização de tecnologias assistivas, mesmo sendo poucos recursos, que serviram para a

utilização dos profissionais, houve adaptações curriculares, avaliativas, metodológicas e físicas no ambiente. Observamos que há possibilidades de formação continuada para os professores com temas voltados para a inclusão, visando colaborar para o aperfeiçoamento das práticas dos profissionais e, acima de tudo, proporcionar aos alunos vivências que favorecessem a aprendizagem e o desenvolvimento baseados em conceitos de respeito e cidadania.

Assim, concluímos que a escola pesquisada procurava cumprir seu papel para se concretizar como escola inclusiva, não se estabelecendo apenas como um local de transmissão de conhecimentos, mas indo além, adaptando o espaço e aplicando todas as alterações e inovações necessárias para que se tornasse um ambiente melhor, realizando um trabalho em equipe, consciente e que contemplasse a todos na perspectiva da inclusão e que também buscava todos os recursos possíveis para favorecer esse desenvolvimento pleno aos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Luciana Dantas. **Concepções sobre educação inclusiva em uma escola regular da rede federal em Minas Gerais**. 2009. Disponível em: http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20100611100471luciana_dantas_andrade.pdf. Acesso em Julho de 2015.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional. 1988. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649909/inciso-iii-do-artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em Julho de 2015.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em Agosto de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, SEESP. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em Julho de 2015.

BRASIL. **A escola**. Caderno III. MEC/SEESP. Brasília, DF. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em Agosto de 2015.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado – AEE**. SEESP/MEC. 2008. Disponível em: http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/AEE_Apresentacao_Completa_01_03_2008.pdf. Acesso em Agosto de 2015.

BRASIL, MEC/SEESP, 2001. In: BRASIL. **Inclusão - Revista da Educação Especial**. MEC/SEESP. 2008. p.11. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em Agosto de 2015.

BRASIL. MEC/SEESP. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Fundamentação filosófica**. Organização Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2004.

BRASIL, MEC/SEF. Ministério da Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos**. Distrito Federal. 2011. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>. Acesso em Outubro de 2015

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Brasília. 2007.

ESCOLA ALFA. **Projeto Político Pedagógico**. DF. 2014.

FOGLI, Bianca F. C. S.; FILHO, Lucindo F. S; OLIVEIRA, Margareth M. N. S. Educação inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na escola pública. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo, Cortez. 2008.

GONZÁLEZ Rey, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005.

GUIMARÃES, Ana Paula Miranda; SOUSA, Alessandro; PAIVA, Ayane; ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de. **Inovações no ensino de ciências e biologia: a contribuição de uma plataforma de colaboração online**. Actas do VI Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. Universidade Tiradentes, Aracaju. 2015. Texto disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/190>. Acesso em setembro de 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todas as crianças são bem-vindas à escola!** Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp. 1997. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.16.htm>. Acesso em setembro de 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed.São Paulo: Atlas. 2010.

PILON, E. **A graduação em pedagogia e o aprendizado sobre deficiências e inclusão**. [Monografia] Pós-Graduação em Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil, Vitória. 2011.

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. **Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**. Brasília. 2006

RODRIGUES, O.M. Piazzentim Rolim; MARANHE, Elisandra André. Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. Em: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE. 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>. Acesso em Julho de 2015.

SANTOS, Júlio Maia F. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In; SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. (Orgs.). **Inclusão em Educação: cultura, políticas e práticas**. São Paulo, Cortez. 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação: cultura, políticas e práticas**. São Paulo, Cortez. 2008.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva: tecnologia e educação. 2014**. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em setembro de 2015.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Os Fundamentos da Educação Inclusiva**. 2011. Disponível em: http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf. Acesso em Agosto de 2015.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação: cultura, políticas e práticas**. São Paulo, Cortez. 2008.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência.** São Paulo: Cortez. 2012.

SOUSA, M. F. G. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** São Paulo: Alínea. 2008.

TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** São Paulo: Alínea. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.** 1.ed.São Paulo. Atlas. 2011.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1999.

APÊNDICES

A – Modelo de roteiro de observação da escola

Data: _____ Horário: _____

1 - Como é o ambiente geral da escola?

2 - Há atividades expostas ou visíveis, específicas, feitas ou relacionadas aos alunos com deficiências na perspectiva da inclusão?

3 - Como parece ser a posição da escola a respeito da inclusão a partir da observação feita?

4 - Houve evidências de projetos ou eventos relacionados à inclusão realizados pela escola? Qual(is)?

5 - Quais as adaptações físicas, curriculares ou metodológicas visíveis feitas pela escola?

6 - Outras observações feitas:

B – Modelo de roteiro de observação da sala de aula

Dia: _____ Aula/horário: _____

Professor: _____ Turma: _____ alunos

1 - Como é o ambiente da sala?

2 - Há materiais visíveis específicos para trabalho com os alunos com deficiências?

3 - Qual o objetivo da aula?

4 - Qual a metodologia utilizada?

5-Participação e relacionamento dos alunos:

6 -Quais as mediações observadas relacionadas à inclusão?

7 -Outras observações feitas:

C – Questionário da pesquisa para os professores

1. Você considera a sua escola uma escola inclusiva?

()sim ()não

2. O que você entende por inclusão?

3. Você complementa sua formação com estudos sobre as atualizações na educação inclusiva?

()sim ()não

4. De que forma?

5. Qual sua experiência com alunos deficientes e/ou turmas inclusivas?

6. Fale um pouco sobre sua turma.

7. Quais adaptações você faz para desenvolver seu trabalho com os alunos deficientes?

8. Como é o relacionamento entre os alunos?

9 - Você tem apoio e/ou ajuda dos seus superiores quando necessita de suporte para realizar seu trabalho?

10 - Quais as dificuldades que você enfrenta em seu trabalho?

11 - Outras observações:

Nome fictício:

Curso do nível médio: _____

Curso Superior: _____ Ano: _____

Nome da Instituição: _____

Outras formações (graduação, pós-graduação, outras):

Tempo de magistério: _____

D - Modelo de questionário para diretor da escola

Data: _____

Nome/cargo do responsável pelas informações _____

1 - Você considera essa escola inclusiva?

() sim () não

Porque?

2 - Quais projetos ou eventos relacionados à inclusão realizados pela escola?

3 - Como a escola trabalha para a concretização da inclusão na escola?

4 - A escola realiza alguma atividade que contribua para a formação dos professores?

5 - Quais as dificuldades que a escola enfrenta para realizar um bom trabalho na perspectiva inclusiva?

6 – Outras informações importantes relacionadas ao assunto:

E – Autorização para realização da pesquisa na escola



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

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA

Eu _____ Diretor
da _____,
instituição pública de ensino pertencente à Coordenação Regional de Ensino de
_____, através do presente documento, autorizo a cursista
de pós-graduação _____ a
realizar sua pesquisa intitulada: inovações educacionais de uma escola pública do
Distrito Federal. Nos meses de agosto e setembro de 2015, nesta escola. Estou
informado de que as atividades serão desenvolvidas no âmbito do ensino
fundamental, caracterizando-se como observação do contexto escolar, das
professoras e suas respectivas turmas e alunos, de questionário para as
professoras. Declaro estar ciente de que as informações obtidas nesta instituição
serão divulgadas, respeitando o anonimato da instituição e de todos os participantes
da pesquisa.

Brasília, _____/_____/2015.

Assinatura e carimbo da direção

F - Declaração de consentimento livre e esclarecido para o professor



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

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

RG: _____, professor (a) da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal, declara para os devidos fins que aceitei participar da pesquisa de especialização da cursista de pós-graduação

_____, que tem como objetivo Identificar as inovações educacionais desenvolvidas pela escola observada para a concretização da escola inclusiva.

Também declaro que autorizei a utilização das informações por mim prestadas para fins de estudo acadêmico, desde que os participantes e a instituição não sejam identificados e as informações não sejam utilizadas em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição.

Brasília, _____/_____/2015.

Assinatura do Professor

G - Declaração de consentimento livre e esclarecido para o diretor



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

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG:
_____, professor (a) da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal que no momento estou na função de diretor, declaro para os devidos fins que aceitei participar da pesquisa de especialização da cursista de pós-graduação _____, que tem como objetivo Identificar as inovações educacionais desenvolvidas pela escola observada para a concretização da escola inclusiva.

Também declaro que autorizei a utilização das informações por mim prestadas para fins de estudo acadêmico, desde que os participantes e a instituição não sejam identificados e a informações não sejam utilizadas em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição.

Brasília, _____/_____/2015.

Assinatura do Diretor