



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**

**INCLUSÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: o olhar dos professores sobre seus desdobramentos no
processo ensino-aprendizagem**

GEISIANE CANDIDA DE MELO

ORIENTADOR(A): MARIA TEREZA BARROS VIANA

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

GEISIANE CANDIDA DE MELO

**INCLUSÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: o olhar dos professores sobre seus desdobramentos no
processo ensino-aprendizagem**

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): Maria Tereza Barros Viana

BRASÍLIA/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

GEISIANE CANDIDA DE MELO

INCLUSÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: o olhar dos professores sobre seus desdobramentos no processo ensino-aprendizagem

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:

MARIA TEREZA BARROS VIANA (Orientador)

BIANCA REGINA DE LIMA SALOMÃO (Examinadora)

GEISIANE CANDIDA DE MELO (Cursista)

BRASÍLIA/2015

DEDICATÓRIA

*A todos os Professores que acreditam na Educação Inclusiva e que
vivenciam cotidianamente os desafios que permeiam a sua
implementação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela força e cuidado a mim dispensados para que eu pudesse realizar este trabalho.

À minha orientadora Maria Tereza Viana pela clareza e cordialidade nos *feedbacks* apontando caminhos para aprimoramento da minha escrita.

Às professoras Alfabetizadoras que expuseram seus sentimentos e percepções sobre a inclusão escolar contribuindo para concretização desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa retrata a temática da Inclusão Escolar no tocante aos seus desdobramentos no processo ensino-aprendizagem de crianças com desenvolvimento atípico, inseridas em uma sala de aula de turma regular, onde o professor necessita dispensar atenção e acompanhamento a todas as crianças. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é diagnosticar em que medida os relatos apresentados pelos docentes, que atuam no Ciclo de Alfabetização de uma escola pública, aproximam-se das práticas inclusivas de educação e quais aspectos são necessários para otimizar a efetividade dessa prática educacional. A metodologia percorreu a análise doutrinária, bem como a abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras que atuam, respectivamente, no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos indicam um cotidiano escolar que tem o ideal de Educação Inclusiva representado em práticas pouco integradas, nas quais o professor assume solitariamente sua execução. A realidade aponta a necessidade de uma ação mais efetiva das redes de apoio para dar suporte aos professores e à escola para otimizar a concretização eficaz das políticas em prol da inclusão escolar.

Palavras-Chave: Inclusão escolar; Processo ensino-aprendizagem; Desenvolvimento Humano; Educação; Desenvolvimento atípico; Ciclo de alfabetização.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	8
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1. O DESENVOLVIMENTO ATÍPICO E SUAS MANIFESTAÇÕES	12
2.1.1. O desenvolvimento humano e seus fatores	12
2.1.2. Desenvolvimento atípico: conceito e manifestações	20
2.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM	26
2.2.1. O olhar da escola sobre a inclusão escolar	27
2.2.2. A interação professor-aluno	31
2.2.3. Recursos e redes de apoio a inclusão	36
2.3. O ESPAÇO ESCOLAR COM A EFETIVIDADE DA INCLUSÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA	38
2.3.1. Contextualização do espaço de investigação e seus sujeitos	39
2.3.2. Sentimentos e percepções acerca da inclusão escolar	40
3. OBJETIVOS	52
Objetivo geral	52
Objetivos específicos	52
4. METODOLOGIA	53
4.1. Fundamentação Teórica da Metodologia	53
4.2. Contexto da Pesquisa	53
4.3. Participantes	54
4.4. Materiais	53
4.5. Instrumentos de construção de dados	57
4.6. Procedimentos de Construção de Dados	55
4.7. Procedimentos de Análise de Dados	55
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
5.1. Contextualização das entrevistas	57
5.2. Discussão teórica dos Resultados	63
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	76
ANEXOS	78

1. APRESENTAÇÃO

A inclusão escolar consiste em um dos assuntos mais polêmicos presentes nas discussões sobre a educação nacional. Como política educacional vigente, tornou-se uma obrigatoriedade por parte de todos os sistemas e instituições de ensino, cuja razão consiste em possibilitar uma nova visão pela sociedade em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, pois embora a identidade social seja constituída pela diversidade, o olhar sensível a esses fatores revela a importância da inclusão social e educacional dada a visão negativa construída historicamente em relação às diferenças. A manifestação da rejeição social e do uso de práticas estigmatizantes contribuíram para que a apresentação de suas diferenças fossem vítimas de acentuado preconceito no âmbito familiar e social, exemplificando esse olhar que menospreza e limita o direito à vida comum e ao exercício da cidadania.

As transformações que ocorrem no âmbito social, refletem no espaço escolar, onde as instituições de ensino assumem o papel importante em relação à informação, reflexão e ação ao que se aprende. É sob essa ótica que emergem as políticas educacionais acerca da inclusão escolar, na perspectiva de que, para que uma sociedade seja inclusiva, a escola antes de tudo, precisa receber todos os alunos, independentemente do que são, independente da cor da pele, se deficiente físico, se possui necessidades educacionais especiais ou não. É nesse espaço permeado por muitas diferenças, que os educandos aprenderão a conviver de forma harmoniosa e respeitosa, nele construirão conhecimentos a favor do seu crescimento acadêmico e social.

No entanto, ao chegar no espaço escolar, essas questões ganham uma proporção para muito além das concepções teóricas que norteiam o ideal de educação inclusiva. Garantir o acesso e permanência do aluno com desenvolvimento atípico na escola sob o compromisso de oportunizá-lo uma educação de qualidade, a serviço de seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e psicomotor, revela fragilidades e desafios acerca do processo ensino-aprendizagem.

Como dinamizar o processo ensino-aprendizagem de crianças com desenvolvimento atípico em uma turma de ensino regular? Eis a questão que reflete a razão de muitas das discussões acerca da inclusão escolar e de onde também precisa partir ações que promovam maior qualidade na execução de práticas educacionais inclusivas. Afinal, a educação inclusiva apresenta muitas fragilidades no que tange à sua implementação. Um de seus maiores paradoxos diz respeito às ações excludentes que permeiam o cenário escolar. Em alguns

momentos, as práticas chegam a ser agressivas em relação ao desrespeito ao direito de todos à educação, de modo específico, ao direito de acesso e permanência na escola. Práticas excludentes também se manifestam no cotidiano da sala de aula, com marcas de exclusão implícitas, pois as crianças com desenvolvimento atípico frequentam a escola, mas não se apropriam integralmente de seu espaço, das relações que nele se estabelecem e ficam à margem do processo ensino-aprendizagem. Não recebem o trabalho diferenciado que necessitam por razões diversas e circunstâncias adversas.

Trata-se de uma realidade grandiosamente desafiadora. Os professores assumem a linha de frente nesse enfrentamento, pois afinal, são eles os sujeitos que vivenciam cotidianamente o processo ensino-aprendizagem e lidam diretamente com as crianças que possuem necessidades educacionais especiais. Conciliar cada particularidade, limitação e necessidade dessas crianças com a realidade de uma turma de ensino regular é um desafio que chega a ser temido por muitos professores.

Emergem, assim, alguns problemas, que ganham notoriedade por estar cada vez mais presente na fala de muitos docentes: Como trabalhar com crianças de níveis cognitivos tão distintos e ao mesmo tempo? Como atender um aluno especial e gerenciar o comportamento e assistência ao restante da turma?

Desse modo, a presente pesquisa consubstancia-se no desejo de contribuir para que a educação inclusiva ultrapasse os limites do campo ideológico e se configure como uma realidade no cotidiano escolar, rompendo com estigmas, preconceitos e práticas excludentes, a serviço de um processo ensino-aprendizagem que promova o desenvolvimento integral de todos os educandos. Sob essa perspectiva é que se propõe uma investigação acerca da inclusão escolar no cotidiano do Ciclo de Alfabetização, a partir do olhar dos professores sobre seus desdobramentos no processo ensino-aprendizagem.

Alternativas pedagógicas para dinamizar o acompanhamento de crianças com necessidades educacionais especiais, em uma turma de ensino regular, é uma temática de grande relevância para os professores, pois, reflete de maneira direta uma necessidade cotidiana desses profissionais. É no contexto da sala de aula e em conversas com colegas nos corredores, nas salas de professores, este assunto é recorrente e na maioria das vezes, revelam despreparo, falta de apoio, escassez de recursos didáticos e metodológicos que permitam aos docentes conciliar a dinâmica de ensino-aprendizagem do aluno especial com as demais crianças da turma.

A escola enfrenta o desafio da adaptação, dos ajustes necessários para promover a inclusão. O educando, por sua vez, enfrenta o preconceito, o "abandono" pedagógico, conceituado pela falta de apoio e intervenção pedagógica em suas limitações.

Grandes são as dificuldades, principalmente dos professores, em conceber um processo ensino-aprendizagem embasado por verdadeiras práticas inclusivas, de maneira a contemplar todos e ao mesmo tempo cada sujeito. O que, em outras palavras, significa conceber um processo ensino-aprendizagem no qual a diversidade seja entendida como recurso e não como obstáculo. (CARVALHO, 2005).

Pensar sobre essas questões e confrontá-las com os parâmetros legais que norteiam a inclusão escolar é uma ação voltada ao favor do aperfeiçoamento do atendimento escolar às crianças com desenvolvimento atípico. Possibilita, ao mesmo tempo, identificar as fragilidades vigentes e promover agentes mobilizadores para romper com os entraves que tem impedido que a educação inclusiva aconteça em seu sentido pleno.

Esta pesquisa tem característica empírico-teórica, ao agrupar argumentos sobre os pilares que sustentam a política educacional acerca da educação inclusiva, por meio de levantamento teórico, com a realidade do espaço escolar, a partir da análise de entrevistas com professores do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública.

O ponto central da pesquisa e que delimita seu objetivo geral é justamente diagnosticar em que medida os relatos apresentados por docentes, que atuam no Ciclo de Alfabetização de uma escola pública, aproximam-se das práticas inclusivas de educação e quais aspectos são necessários para otimizar a efetividade dessa política educacional.

Como professora alfabetizadora da rede municipal de ensino e como supervisora pedagógica na rede estadual, vivencio cotidianamente os desafios que permeiam a inclusão escolar e enfatizo o caráter desafiador dessa política educacional, bem como suas fragilidades, fato que motivou a realização desta pesquisa na intenção de retratar o olhar do professor sobre os desdobramentos da inclusão escolar no cotidiano do processo ensino-aprendizagem.

A análise das experiências vivenciadas no cotidiano da escola revelam o distanciamento das práticas pedagógicas do "chão da sala de aula" na perspectiva de inclusão escolar. Os professores encontram-se em uma relação conflituosa por não conseguir a articulação plena entre esses dois conceitos.

Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolveu-se em três momentos. Inicialmente, buscou-se resgatar algumas questões acerca do desenvolvimento atípico e suas manifestações, passando por conceitos acerca do desenvolvimento humano e do desenvolvimento atípico. Num segundo momento, abordou-se os fundamentos que devem nortear as práticas

pedagógicas inclusivas no processo ensino-aprendizagem, considerando como deve ser o olhar da escola sobre a inclusão escolar, a interação professor-aluno e quais são os recursos e redes de apoio fundamentais à implementação da inclusão escolar. Por fim, a análise do diálogo com uma instituição escolar da rede pública que vivencia a implementação da inclusão escolar no ciclo de alfabetização visando conhecer e analisar os sentimentos e percepções de seus sujeitos acerca de uma efetiva inclusão escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O DESENVOLVIMENTO ATÍPICO E SUAS MANIFESTAÇÕES

No presente capítulo analisa-se, por meio de reconstrução teórica contribuinte ao cenário atual da inclusão escolar, o que realmente significa desenvolvimento atípico, ou seja, como a compreensão do processo das manifestações do desenvolvimento atípico perpassa a questão da compreensão de novos horizontes para a efetiva inclusão escolar.

2.1.1 O desenvolvimento humano e seus fatores

No contexto sobre o desenvolvimento atípico, isto é, como se manifesta, quais as características que possibilitam identificá-lo, faz-se necessário entender em que consiste o desenvolvimento humano. Primeiro, é preciso conhecer as etapas e fases que caracterizam esse processo natural e normal do ser humano, para poder confrontá-lo com ações ou perfis que sinalizam traços de anormalidade. E, em seguida, sob essa perspectiva, é fundamental conhecer o conceito de desenvolvimento humano e os fatores que o estimulam, a partir das principais teorias existentes no meio acadêmico.

O desenvolvimento humano é compreendido como um processo complexo, dada a sua natureza múltipla, propagada pela influência de fatores diversos. Com um conceito mais sistematizado, Kelman afirma que os princípios do desenvolvimento humano são distintos e que essa temática envolve toda a trajetória da vida humana. A autora explicita que:

(...) estudos sobre desenvolvimento humano não se restringem a estudos sobre comportamento infantil, mas referem-se a uma temática que envolve todo o curso da vida humana. O desenvolvimento estuda a trajetória do indivíduo, marcada não apenas pela herança que recebe de seus pais, mas pelas experiências que vivencia ao longo da sua vida. É entendido, portanto, como um conjunto de processos que implicam em mudanças progressivas, tanto do ponto de vista biológico quanto ambiental, em constante interação. (KELMAN, 2010, p.13).

A partir das afirmações da referida autora, é possível perceber que o desenvolvimento humano marca toda a trajetória da vida humana. Diz respeito à herança que o homem recebe de seus pais, somada às experiências vividas no decorrer da vida. Tem caráter processual, fruto de mudanças ocorridas gradativamente, por influência biológica e do meio em que este sujeito vive e interage. Por essa razão, adverte Kelman que "O desenvolvimento humano tem sido objeto de estudo por diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Biologia ou

a Antropologia. Pesquisas buscam compreendê-lo tanto do ponto de vista conceitual, quanto dos fatores que o influenciam." (KELMAN, 2010, p.14).

Existem diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano. Cada uma delas compreende o desenvolvimento sob uma determinada perspectiva. Lepre (2008) elenca algumas concepções que convém ressaltar. A primeira, chamada concepção inatista, compreende os seres humanos como seres que já nascem com todas as suas características prontas e vão desenvolvendo-as durante toda a sua vida. Na segunda concepção, também conhecida como ambientalista, o homem é concebido como um ser dinâmico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra. A terceira concepção, denominada interacionista, defende que o homem constrói o seu conhecimento pela sua interação com o meio, onde fatores internos e externos se relacionam. Por fim, a concepção sócio-histórica, que está embasada, sobretudo, nos estudos do russo Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), na qual valoriza a cultura na identidade dos sujeitos.

Por sua vez, Kelman (2010) também menciona quatro concepções teóricas para explicar o desenvolvimento humano – teoria da maturação biológica, teoria ambientalista, teoria interacionista e teoria histórico-cultural. Com algumas nomenclaturas distintas, os conceitos por ela apresentados se complementam aos apresentados por Lepre (2008).

A teoria da maturação biológica, também denominada pré-formismo, no entendimento de Kelman (2010), tem como característica a ideia de que o desenvolvimento possui uma raiz endógena e ocorre naturalmente. O desenvolvimento é biologicamente determinado, tem a hereditariedade como elemento central na promoção do desenvolvimento e na definição da capacidade de aprendizagem do sujeito. A teoria ambientalista aponta o ambiente como o agente que molda o desenvolvimento humano através dos mecanismos de aprendizagem. Em uma alusão à linha interacionista, esta teoria menciona a abordagem construtivista, que tem Piaget como seu principal precursor e de forma mais detalhada, discorre sobre a teoria histórico-cultural de Vigotski (1994).

Observa-se que Kelman (2010) faz menção a dois teóricos que deixaram grandes contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano – Jean Piaget e Vigotsky. Sobre Piaget, a autora afirma que sua teoria objetivou explicar a origem do conhecimento, tendo como fundamento etapas do ciclo vital entendidas como "operações cognitivas e linguísticas e que ficaram conhecidas como os estágios sensoriomotor, preoperatório, operatório concreto e operatório formal". (KELMAN, 2010, p.13). A autora chama atenção para o caráter classificatório que marcou a teoria Piagetiana, fazendo menção a ausência de um olhar mais dinâmico e dialético.

Palangana (2001), ao apresentar em sua obra diferentes posicionamentos sobre a abordagem interacionista, tece algumas considerações sobre Piaget, afirmando, que embora fosse um biólogo por formação, sua teoria apresentou uma influência filosófica implícita, na qual deu ênfase à interação estabelecida entre sujeito e objeto na construção do conhecimento, ressaltando a existência de procedimentos peculiares de cada sujeito, por meio dos quais acontece o processo de interação e desenvolvimento da estrutura cognitiva. A teoria piagetiana aponta a existência de fatores invariantes e variantes, como determinantes no desenvolvimento. Os primeiros são reconhecidos como as estruturas biológicas, sensoriais e neurológicas que marcam cada indivíduo, ao passo que os segundos dizem respeito aos elementos que se transformam a partir da relação com o meio, tendo como foco adaptar-se ao real circuncindante, culminando na constituição da inteligência enquanto processo interativo entre o homem e o meio social.

Na concepção piagetiana, o equilíbrio consiste no alvo prioritário do organismo, que tem o objetivo de contínuo alcançar novas maneiras de adaptação, por intermédio dos mecanismos de assimilação (tentativa de solucionar uma dada situação) e acomodação (modificação da estrutura mental antiga), devido aos desajustes gerados pelo processos interacionais. (PALANGANA, 2001).

Ressaltando a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotsky, Kelman (2010) cita a importância da cultura, da sociedade e da história na formação da mente humana. O processo de ruptura entre os fatores biológico e cultural, bem como a sobreposição deste último em relação ao primeiro, motivada pela capacidade de transformação dos aspectos culturais. Esse procedimento possibilita ao indivíduo interpretar o mundo a partir das vivências estabelecidas em seu contexto físico, simbólico e histórico-cultural. Kelman (2010) explicita quatro conceitos que caracterizam a teoria de Vigotski.

O primeiro conceito é a internalização, caracterizada por funções psicológicas que aparecem duas vezes. Primeiramente de forma intersubjetiva, devido a relações entre as pessoas e posteriormente intrasubjetivamente, ocorrida após a internalização. O segundo, a mediação, é um conceito associado à utilização de signos como a linguagem, a leitura, a escrita e o cálculo. A zona de desenvolvimento proximal, terceiro conceito da teoria de Vigotsky, compreendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, consiste na solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros com maior capacidade. Por fim, o quarto conceito é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, caminho por meio do qual as crianças acessam a vida

intelectual que as envolvem. Sob essa perspectiva, define-se que o desenvolvimento humano está atrelado a fatores culturais. De forma mais específica, seu desenvolvimento se dá a partir de um tripé composto por elementos de influência mútua – a cultura, a cognição e a emoção. (KELMAN, 2010).

Ainda em uma linha interacionista, é válido ressaltar as concepções de Rossetti-Ferreira sobre a Rede de Significações (RedSig) e sua relação com o desenvolvimento humano. Integrando elementos diversos, a RedSig integra dinamicamente elementos de natureza diversa. Micro e macro dimensões são consideradas do ponto de vista evolutivo e histórico, no intuito de superar falsas polaridades. O objetivo é considerar o conflito ou a oposição como parte integrante do desenvolvimento humano, bem como buscar compreender quais e de que forma elementos interacionais-pessoais e contextuais participam do processo de desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, os campos interativos dialógicos ganham espaço, como lugar de destaque, caracterizados a partir da relação que o bebê humano (imaturo, incompleto e incapaz de viver sozinho) estabelece com o outro (pais, tios, avós, babás, educadoras e professoras), para promover condições favorecedoras de desenvolvimento. Os campos interativos dialógicos constituem-se na socialização entre os indivíduos e tem a influência de elementos indissociáveis, mas ao mesmo tempo contribuições peculiares na promoção do desenvolvimento. (ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

O primeiro elemento do campo dialógico é a pessoa, que por meio de suas características pessoais e particulares, constituem os processos interacionais. O segundo elemento é o contexto, que expressa o meio, os espaços de vivência do sujeito. A matriz sócio-histórica é o terceiro elemento, marcada por eventos culturais, sociais, econômicos e políticos, ou seja, nesse cenário emerge os valores sociais, que de forma flexível determinam o desenvolvimento das pessoas. Por fim, consideramos as múltiplas dimensões temporais, que sinalizam por sua vez, o lugar e o momento em que ocorre as interações entre os sujeitos. (ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

Para Kelman, as interações vivenciadas por cada indivíduo acontecem de maneira contínua e sucessiva e tem os contextos de vivência do sujeito como determinantes no seu desenvolvimento. Segundo a autora:

A vida de um sujeito é marcada por influências distintas decorrentes dos variados contextos de desenvolvimento dos quais participa e que o influenciam ao longo de sua vida. Entendemos contexto como o meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais. Entre eles, os que mais se destacam são a família, a escola, o trabalho e o lazer. (KELMAN, 2010, p.39).

Valorizando as influências dos aspectos culturais, determinados pelas características dos contextos de vivência, nos processos desenvolvimentais do sujeito, a autora destaca a família, a escola, o trabalho e o lazer como os espaços mais comuns onde ocorrem as interações entre os fatores biológicos e experiências de vida que culminam, por sua vez, no desenvolvimento humano.

Dessen & Polonia (2007) ressaltam a importância da família na trajetória de vida das pessoas e na consequente promoção do desenvolvimento humano. A família, compreendida como instituição social primária e dinâmica, apresenta-se com função mediadora entre o homem e a cultura. Relações afetivas, sociais e cognitivas que marcam a vida social, emergem desse contexto.

Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. (DESSEN, M. A. & POLONIA, A. C., 2007, p.24).

A partir do trecho a acima, é possível salientar a influência que os vínculos afetivos estabelecidos no âmbito apresentam na constituição de um desenvolvimento saudável. Nesse sentido, vale ressaltar a importância de uma família estruturada, capaz de promover a construção de relações de afeto que promovam o bem-estar de seus sujeitos e que sejam disseminadoras de valores positivos para a vida social, uma família compreendida como "matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva". (DESSEN, M. A. & POLONIA, A. C., 2007, p.22).

Para Dessen & Polonia, a escola é instituída como espaço idealizado para realização de atividades educativas formais e promotoras da aprendizagem, tendo como base um currículo amplo, marcado por questões relacionais, fatores culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos. É possível perceber que embora a família e a escola tenham papéis específicos, elas se complementam e exercem responsabilidade compartilhada na promoção do desenvolvimento humano. Assim, faz-se necessária a implementação de políticas públicas capazes de assegurar a parceria na execução de suas respectivas responsabilidades, "sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas". (DESSEN, M. A. & POLONIA, A. C. 2007, p.29).

As experiências vivenciadas no âmbito familiar influenciam um indivíduo por toda a vida, por isso a família é não apenas o primeiro contexto de desenvolvimento humano, mas

também o principal desse contexto. Quanto à escola, sua importância é sintetizada nas ações de promover o desenvolvimento e construção do saber. O trabalho é compreendido como um instrumento que impulsiona a inclusão social, por ser um meio de desenvolvimento e autonomia. Em relação ao lazer, sua importância é extensiva a todos os seres humanos, pois colaboram para o bem-estar e promovem a integração social. A escola e a família são instituições mediadoras na promoção do lazer. Precisam desenvolver atitudes de parceira para garantir que todo indivíduo o vivencie desde as primeiras ações inerentes ao processo educativo.

Diante do exposto, há de se entender que o estudo das teorias sobre o desenvolvimento humano leva-nos à compreensão de que o ser humano se desenvolve a partir de sua interação com diferentes fatores – a hereditariedade, a maturação neurofisiológica, o meio em que o sujeito está inserido, a cultura e as transformações históricas. Conhecer esses fatores proporciona o entendimento dos aspectos que compreendem esse desenvolvimento. O desenvolvimento fisicomotor, o desenvolvimento sociomoral, o desenvolvimento afetivo (emocional) são dimensões que unidas compõem o ser humano de forma integral e permite "reconhecer as características comuns de uma faixa etária e planejar ações pedagógicas que, entre outras coisas, podem potencializar as capacidades humanas." (LEPRE, 2008, p.3).

Potencializar as capacidades humanas significa estimular o desenvolvimento humano, cuja manifestação é refletida no processo de aprendizagem. Desde o princípio da vida o bebê humano está aprendendo, pois a aprendizagem é "um processo integral que ocorre desde o princípio da vida e exige do sujeito que aprende o corpo, o psiquismo e os processos cognitivos que ocorrem dentro de um sistema social organizado, sistematizado em ideias, pensamentos e linguagem". (GÓMEZ e TÉRAN, 2009, p. 32.).

A aprendizagem estimula o funcionamento do cérebro, que está atrelado ao fluxo de informação emitido pela rede de neurônios por meio de conexões sinápticas. As conexões realizadas pelo cérebro humano acontecem a partir das necessidades enfrentadas, fato que revela uma capacidade de reorganização contínua. Afinal, o cérebro tem capacidade de aprendizagem e adaptação, bem como de melhorar e aperfeiçoar as habilidades em maior uso, em virtude de serem mais estimuladas. (GÓMEZ e TÉRAN, 2009). A aprendizagem movida pela experiência estimula a ocorrência de mudanças na estrutura cerebral, que são resultados da maturidade e da experiência. Essa situação pode ser melhor explicitada com a concepção das janelas de oportunidade do cérebro, estas revelam que distintas partes do cérebro podem estar mais propensas a aprender em momentos diferentes. A expressão janelas é uma metáfora atribuída às etapas desenvolvimentais em que os estímulos apropriados gerados pelo ambiente

podem exercer com maior eficiência seu papel potencializador da aprendizagem. Isso acontece em conformidade com a maturação do cérebro da criança. Por exemplo, 0 (zero) a 6 (seis) anos é a fase ideal para o desenvolvimento da linguagem, da psicomotricidade e do aprendizado de música instrumental. O controle emocional da criança constitui-se até os 3 (três) anos de idade, ao passo que o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático tem maior predisposição para se desenvolver até os 10 (dez) anos de idade.

É necessário, portanto, que a criança receba os estímulos adequados para estimular cada aspecto do desenvolvimento. Vale ressaltar, contudo, que em outros períodos a aprendizagem pode acontecer, porém, quando os estímulos oferecidos pelo ambiente para a promoção de uma aprendizagem específica são coerentes com as partes do cérebro que estão prontas para aprender, isto é, com as janelas da oportunidade abertas pelo cérebro, mais facilidade a criança terá para aprender e aperfeiçoar o seu conhecimento. (GÓMEZ e TÉRAN, 2009).

Entre as oportunidades de aprendizagem do cérebro, convém ressaltar a que se refere à alfabetização e que tem como faixa ideal para sua consolidação os 8 anos de idade da criança. Soares adverte que:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p. 24).

Nesse contexto, o termo alfabetização é definido como o processo de ensino e aprendizado da técnica de representação da linguagem humana. Essa capacidade de representação faz-se por meio da escrita alfabético-ortográfica, cujo domínio acontece por meio do exercício de habilidades motoras e cognitivas, ou seja, a alfabetização não é um processo isolado, mas articulado com o bom funcionamento do corpo e mente. Tal fato leva à percepção da ampla dimensão da importância desse processo, tanto para o progresso na vida escolar, quanto para o exercício da cidadania. Afinal, a alfabetização é o começo de tudo, o contato inicial com o universo das letras, sílabas, palavras e textos, que vão ganhando significado na nomeação de seres, objetos, na leitura de uma história, na identificação de percursos, placas de sinalização, propriedades particulares e assim por diante. O fato é que a alfabetização é a base do elemento de sustentação para os conhecimentos que serão construídos ao longo da trajetória escolar, da vida pessoal e social a partir das interações com o sistema de escrita.

Vale dizer, também, que a sociedade atual é uma sociedade grafocêntrica, ou seja, tem na leitura e na escrita um caminho para promoção da comunicação e autonomia, para que cada indivíduo desempenhe seus papéis sociais, vinculados ao seu contexto de vivência e relações pessoais. A interação social valendo-se de práticas de leitura e escrita, trouxe à tona uma nova terminologia, denominada letramento, cujo "conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita". (SOARES, 2005, p.50).

O aprendizado da leitura e da escrita constitui-se como processos fundamentais aos indivíduos. De certo modo, é a aquisição de autonomia para inserção na vida social. Essa concepção é afirmada por Maciel (2010) ao referir-se à escrita como uma das mais importantes chaves para obtenção de conhecimento. Além disso, a autora compreende que a promoção de um ensino, dentro dos padrões do mundo letrado, é sinônimo de promoção da inclusão social.

Cabe antes de tudo, considerar que no propósito de explicitar ainda mais as questões que envolvem a inclusão escolar no cotidiano do ciclo de alfabetização, algumas indagações se fazem presentes e atuais. Será que toda criança tem condições de ser alfabetizada? No caso das crianças com desenvolvimento atípico, existe também uma faixa etária, um tempo determinado para que a criança aprenda ler e escrever? Para responder essas perguntas é preciso entender melhor o conceito de desenvolvimento atípico, as razões de sua manifestação e o tipo de comprometimento ou lesão por ele gerada no educando em formação.

2.1.2 Desenvolvimento atípico: conceito e manifestações

A utilização de um termo adequado para se referir às pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento em seu desenvolvimento consiste em um processo amplo e complexo. Antes de analisar o desenvolvimento atípico, seu conceito e a forma de manifestação, torna-se importante definir alguns termos, expressões e conceitos sobre o tema, como o de deficiência.

O termo deficiência é resultado de um processo de muitas discussões decorrentes das possíveis nomenclaturas a serem atribuídas às crianças que possuem, a partir de um diagnóstico, alguma perda no aspecto sensorial, físico ou cognitivo. Nesse sentido, Sasaki adverte que:

Em todas as épocas e localidades, a pergunta que não quer calar-se tem sido esta, com alguma variação: “Qual é o termo correto - portador de deficiência, pessoa portadora de deficiência ou portador de necessidades especiais?” Responder esta pergunta tão simples é simplesmente trabalhoso, por incrível que possa parecer. (SASSAKI, 2005, p.1)

O autor chama a atenção para o fato de que definir uma expressão ideal para referir-se às pessoas com desenvolvimento diferenciado não é um processo simples, trata-se de um processo histórico. Certamente, subsidiado por muitas discussões, vários termos foram colocados em pauta, tais como: no princípio da história e por muitos séculos, a expressão utilizada era “os inválidos”, cujo conceito se refere à falta de valor dos indivíduos. No século XX até 1960, utilizou-se o termo “os incapacitados”, seu significado residia na falta de capacidade dos indivíduos. De 1960 até 1980, a expressão predominante era “os defeituosos” para se referir aos “indivíduos com deformidade” (principalmente física), posteriormente, utilizou-se “os deficientes” para fazer menção aos “indivíduos com deficiência” física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, chegando a utilizar, nos anos finais a expressão “os excepcionais” para nomear os “indivíduos com deficiência intelectual”. A partir de 1981, foi proibida a utilização da expressão indivíduos em referência às pessoas com deficiência, e até 1987 predominou a utilização da expressão “pessoas deficientes”, sendo que “deficientes” era utilizado como adjetivo. No período de 1988 até 1993, a expressão utilizada foi “pessoas portadoras de deficiência”, tendo como motivação a lei do menor esforço, até chegar ao termo “portadores de deficiência”. De 1990 até hoje, utiliza-se a expressão “pessoas com necessidades especiais” para substituir “deficiência”, culminando na expressão “portadores de necessidades especiais”. O autor ainda chama atenção para a existência de um movimento mundial presidido por pessoas com deficiências, cuja reivindicação consiste em serem chamadas pela expressão “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. (SASSAKI, 2005).

A partir das concepções de Gugel (2011), apresentadas em um artigo sobre a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, nota-se que a reivindicação feita pelas pessoas com deficiência foi atendida, visto que no documento oficial, onde consta princípios que regulamentam seus direitos e deveres, em especial sobre trabalho e emprego, eles são identificados como pessoas com deficiência. Fato que se pode confirmar por meio do trecho abaixo:

Ao mesmo tempo em que indica seu propósito, a Convenção define quem são as pessoas com deficiência, reconhecendo que o conceito está em evolução e que todas as questões relativas à deficiência devem ser trazidas a lume, ao centro das preocupações da sociedade, integrando-as às políticas e estratégias para o desenvolvimento sustentável (...) Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras,

podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (GUGEL, 2011, p. 1)

No trecho acima, a autora apresenta, a partir do que é apresentado na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, o entendimento de pessoas com deficiência, isto é, sujeitos que apresentam impedimentos de ordem física, mental, intelectual e social e que tem suas interações sociais comprometidas por barreiras que surgem em decorrência de suas deficiências.

A indefinição da expressão mais adequada tem suas razões nos significados das palavras utilizadas, visto que poderiam ressaltar uma identidade negativa e estigmatizante em relação a essas pessoas. O conceito de deficiência, por exemplo, encaixa-se nesse contexto. Sobre ele, Silva, Ribeiro e Mieto afirmam que:

Como forma de resistir ao conceito de deficiência, enquanto expressão de uma negatividade, o termo pessoas com necessidades especiais foi amplamente adotado pelo entendimento de que o problema da deficiência está mais relacionado a uma diferença na forma de entender e compreender o mundo (desenvolvimento atípico) do que uma impossibilidade do indivíduo. Contudo, vale ressaltar que na época que Vigotski pesquisou crianças com necessidades especiais era comum o termo deficiência e, por isso, encontraremos nos seus escritos esse tipo de referência. (SILVA, RIBEIRO e MIETO, 2010, p. 209).

As autoras apresentam os termos e as respectivas justificativas que validaram ou não a sua utilização no contexto social. Sobre a expressão "deficiência", afirma-se que a resistência em sua utilização foi motivada pelo sentido negativo que a expressão carrega. A adesão à expressão "necessidades especiais" deu-se a partir da percepção de que o problema da deficiência tem uma relação maior com a diferença, que se expressa na maneira como os sujeitos entendem e compreendem o mundo, do que em suas limitações. Essa situação levou à idealização da expressão desenvolvimento atípico, cuja utilização "se justifica pelo desenvolvimento cultural excepcional, em função de específicas formas de interagir com a realidade, acarretando peculiaridades na construção do plano linguístico e cognitivo". (SILVA, RIBEIRO e MIETO, 2010, p.209). No entanto, nota-se que as expressões necessidades especiais e desenvolvimento atípico são tidas como significados semelhantes, portanto sinônimos, situação que justifica a utilização dos dois termos.

Um olhar atento sobre os resultados do processo ensino-aprendizagem revelam que muitas crianças apresentam rendimento insatisfatório. Ao conversar com os professores sobre essa questão, vários argumentos são pontuados, entre eles destacam-se aspectos como: dificuldade de concentrar, desatenção, indisciplina, história de vida inserida em um contexto de vulnerabilidade social, onde as drogas e violência estão muito presentes, em detrimento à

pouca escolaridade das famílias e falta de incentivo aos estudos. A participação das crianças na escola acontece motivada pelo recebimento de benefícios governamentais, como o bolsa família.

Embora presentes na escola, a maioria dessas crianças apresentam extremas dificuldades de aprendizagem e não recebem nenhuma assistência educacional, além do que é feito na escola. Práticas pedagógicas diversas, com metodologias diferenciadas, são realizadas desde o início do processo de alfabetização, uma vez detectado que a criança não está desenvolvendo segundo o que é esperado para sua faixa etária e ano escolar em que se encontram. Apesar da realização de reuniões com a família, na maioria das vezes, não se obtêm êxito. Nessa situação, o que se faz é informar a situação e solicitar encaminhamento para avaliação de um especialista da saúde, visando detectar as possíveis causas, biologicamente falando, que tem contribuído para o não desenvolvimento escolar da criança, uma vez esgotadas todas as possibilidades de intervenção pedagógica realizadas no cotidiano da sala de aula e pela equipe gestora da escola.

Esse cenário tem gerado muitas preocupações para os professores e gestores das escolas públicas, devido ao fato de muitas crianças frequentarem as escolas e chegarem ao final do ciclo de alfabetização sem terem consolidado as habilidades e competências propostas para essa etapa escolar. Essa situação culmina na manifestação de um quadro de crianças com desenvolvimento atípico que marca de forma significativa o contexto escolar. Sem laudo médico não se sabe quais as razões da não aprendizagem dessas crianças, conseqüentemente, elas não recebem o atendimento pedagógico e o tratamento médico ou psicológico que necessitam e endossam a lista de desafios que o professor precisa enfrentar no cotidiano do processo ensino aprendizagem.

Como podemos perceber, o uso da expressão desenvolvimento atípico acontece para caracterizar as crianças cujo desenvolvimento não corresponde aos parâmetros ideais do desenvolvimento humano, devido a algum comprometimento de ordem sensorial, física ou cognitiva que essa criança apresenta. As razões podem ser de naturezas diversas e manifestações distintas, algumas vezes explícitas, como é o caso das crianças que possuem Síndrome de Down, paralisia cerebral, transtorno espectro autista, surdez, deficiência visual e física, e, em outras, implícitas, cuja manifestação consiste única e exclusivamente nas dificuldades de aprendizagem, sem um motivo aparente, ou seja, aos olhos de todos a criança é visivelmente saudável, sem nenhum traço evidente de anormalidade em seu desenvolvimento, contudo, não alcança as intenções educativas propostas. Nesses casos, a

escola não possui uma justificativa formal ou laudo médico que ateste as razões de um ritmo diferenciado de aprendizagem.

Aprende-se, assim, que o desenvolvimento atípico tem suas manifestações nos atrasos ou prejuízos de uma criança em relação a outras de mesma faixa etária. Esses atrasos manifestam-se no desenvolvimento físico, mental, emocional ou num comportamento atípico observado e culminam em problemas de aprendizagem, uma vez que ela é resultado de processos internos e externos, das características biológicas e individuais do sujeito e sua relação com o contexto em que está inserido.

Considerando a capacidade de interação mútua, Gómez e Téran (2009) caracterizam as condições internas e externas e como se manifesta sua influência na aprendizagem. As condições internas são nomeadas como os fatores neurobióticos ou orgânicos, ligados diretamente ao órgão caracterizado como a ferramenta de aprendizagem humana, o cérebro. Afinal, é com ele que se aprende. Os fatores psíquicos também compõem esse âmbito, em uma referência ao sujeito aprendente. Sobre as condições externas temos os aspectos sociais que dizem respeito à maneira como se aprende e ao contexto onde a aprendizagem acontece.

Assim, no diagnóstico dos problemas de aprendizagem, pode-se considerar os fatores orgânicos, os fatores específicos, os fatores emocionais e os fatores ambientais. Sobre os orgânicos, ressalta-se a importância da integridade anatômica dos órgãos que captam os estímulos oferecidos pelo contexto de aprendizagem. Nesse sentido, é importante verificar o funcionamento da capacidade auditiva, visual e neurológica do indivíduo, identificando a existência de alguma lesão ou disfunção. Tais lesões podem ser de origem pré-natal e tem sua manifestação motivada por doenças causadas por viroses adquiridas pela mãe, desnutrição gestacional, alcoolismo, drogas, etc. Há também os fatores perinatais, com comprometimentos que surgem no momento do parto ou nos dias seguintes, como ausência de oxigênio durante o nascimento, traumatismos da natureza obstétrica, são alguns exemplos. Já os fatores pós-natais precoces, referem-se a acidentes que geram sequelas neurológicas ou doenças infecciosas. (GÓMEZ e TÉRAN, 2009).

Sobre os fatores específicos, eles estão ligados à percepção motora e afetam o nível de aprendizagem da linguagem, da sua articulação com a leitura e escrita. Os fatores emocionais dizem respeito à relação que os fatores inerentes à interação familiar estabelecem com desenvolvimento da vida escolar. "Situações como divórcios, problemas familiares, superproteção, rivalidade ente irmãos, rivalidade entre pessoas próximas, situações novas" (GÓMEZ e TÉRAN, 2009, p. 102), refletem no comportamento das crianças. Por fim, temos os fatores ambientais, que se refere à influência da relação entre quem ensina e quem aprende,

sendo que pais, tios, avós, irmãos, professores e colegas são atores nesse processo e precisam estar atentos ao que o aprendiz precisa para exercer o papel de sujeito pensante, que constrói seus conhecimentos. O papel do professor, com métodos e técnicas significativas é fundamental.

É notável que os atrasos no desenvolvimento podem ser de natureza global ou específica, pois a criança pode ter desenvolvimento físico normal e não falar, ou ainda, falar e andar, mas ter dificuldade em aprender determinado conteúdo. É importante ressaltar que quanto antes esses atrasos no desenvolvimento dos indivíduos forem notados e diagnosticados, maiores serão as possibilidades de intervenção e, conseqüentemente, menor o sofrimento por parte da criança e de seus familiares.

Souza (et al, 2005) apresenta informações acerca dos fatores que podem desencadear o desenvolvimento atípico nos indivíduos, explicitando algumas formas de manifestação. A deficiência física, deficiência visual, deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência múltipla, surdocegueira, condutas típicas, autismo e superdotação/altas habilidades, estão entre elas e consistem entre os exemplos mais recorrentes de desenvolvimento atípico.

Coelho (2010) afirma que as leis que regem o desenvolvimento humano são iguais para todos. A diferença consiste na maneira de alcançar esse desenvolvimento. Essa concepção parte de um estudo comparativo entre crianças normais e com alterações abrangentes em seu desenvolvimento e sinalizam a necessidade de se buscar alternativas adequadas para que cada indivíduo possa se desenvolver.

Ao falar sobre as alterações no desenvolvimento humano, Coelho (2010) baseia-se nos estudos de Vigotsky sobre defectologia, cuja concepção emerge uma ideia de totalidade e de relação dialógica entre os fatores biológicos e sociais, o individual e o social no desenvolvimento. O argumento consiste na tese do movimento compensatório, que se baseia no fato de que paralelamente à limitação manifestada pelo problema existente, existem estímulos determinantes na construção de um caráter criativo ao desenvolvimento.

O movimento compensatório traz à tona a plasticidade do funcionamento humano e reforça o caráter histórico-cultural de seu desenvolvimento que tem, por sua vez, a mediação social, reforçada por um currículo e uma pedagogia criativa e que se apresenta como mecanismo propulsor para sua manifestação. Nesse sentido, a coletividade e as interações sociais são aspectos fundamentais e colocam em evidência ações que estimulam a competência de todos os sujeitos e a superação de suas limitações (BRAGA, 1995).

Kelman (2010) chama a atenção para as características específicas de cada sujeito e sua relação com a deficiência que possui. Segundo o autor:

Em uma visão holística, é fundamental se ter a compreensão de que uma pessoa com deficiência possui desejos, necessidades e interesses variados que não a identificam como um grupo específico e unificado em torno de suas características físicas, sensoriais ou mentais; portanto, deve ser compreendida e tratada em sua singularidade. Dito de outra maneira, não se pode generalizar que todos os cegos, os surdos ou os paralisados cerebrais são iguais. Ao interagir com a pessoa que tem cegueira, surdez ou paralisia cerebral é possível identificar a qualidade das experiências que ela adquire nas interações e de que forma se constitui e se configura sua estrutura psíquica e o seu funcionamento humano. Essa abordagem muda radicalmente os processos que levam a ensino e aprendizagem. (KELMAN, 2010, p. 24).

Nota-se a necessidade de que haja cuidado em não generalizar o perfil de cada pessoa, a partir do comprometimento desenvolvimental que possui. Suas características físicas, mentais ou sensoriais devem ser vistas de modo singular. O olhar e o reconhecimento da individualidade de cada sujeito será determinante para garantir as intervenções adequadas que possibilitarão seu desenvolvimento, principalmente em relação ao processo ensino-aprendizagem.

No entanto, por muitos anos, a escola desconsiderou as diferenças como possibilidade de enriquecimento para o processo de ensino-aprendizagem. Os educandos especiais eram inseridos no espaço escolar sem a existência de adequações por parte da escola que pudessem assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os educandos (SOUZA e RODRIGUES, 2011).

A partir da década de 90, os discursos acerca da diversidade ganharam força repercutindo na mentalidade social a importância do respeito às diferenças. Essa prática veio como tentativa de desconstruir um passado excludente e preconceituoso, onde as pessoas que possuíam alguma deficiência ou desenvolvimento atípico viviam à margem da sociedade, não tinham voz e não usufruíam de seus direitos enquanto cidadãos. Essas questões começaram a ter uma nova roupagem à medida que políticas sociais passaram a ser efetivadas, na tentativa de fazer valer o preceito explícito no art. 5º da Constituição Federal de 1988, quando afirma que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade." (BRASIL, 1988).

Políticas públicas estabelecem preceitos legais acerca da inclusão escolar, com ênfase no fator igualdade, embasado por um discurso que defende a universalização de oportunidades e o respeito às diferenças. Em caráter de reflexão Lasta e Hillesheim (2014) complementam essas concepções afirmando que:

As políticas públicas de inclusão escolar surgem, no Brasil, em um solo adverso, tendo como desafios enfrentar as desigualdades sociais e vencer a tradição política autoritária, desafios que surgem a partir da instauração e consolidação de um regime democrático. Nesse contexto, a escola, sob efeito das práticas discursivas a respeito da inclusão, é o local no qual essa deva ocorrer, a partir dos lemas “educação para todos” e “todos na escola”. Tais práticas, como estratégias de governamento da diferença, buscam repensar, transformar, promovendo uma escola inclusiva, a partir de determinadas aprendizagens, buscando uma escola de qualidade, que respeite as diferenças, e que, de forma eficiente, trata de constituir sujeitos produtivos, estabelecendo as regras da legitimidade democrática ao demandarem pela educação enquanto “direito”, “exercício de cidadania” e “dignidade humana”. (LASTA e HILLESHEIM, 2014, p.141).

Diante disso, as autoras trazem à tona a reflexão acerca da realidade da inclusão escolar no Brasil, ressaltando as desigualdades sociais que permeiam nosso país, caracterizando-o como um país de muitas adversidades. Nesse cenário, a escola assume a função de espaço precursor do respeito às diferenças e da igualdade de oportunidades.

A concepção de igualdade de oportunidades precisa ultrapassar os limites do acesso e permanência na escola e possibilitar o desenvolvimento de todos os seus educandos. No caso específico, a maior visibilidade de concretização do desenvolvimento manifesta-se na capacidade da criança com necessidades educacionais especiais, ser alfabetizada e fazer uso da leitura e da escrita nas situações sociais onde se fazem necessárias.

Não há dúvidas de que o processo ensino-aprendizagem da língua para crianças com deficiência constitui-se em um processo desafiador. Isto porque além de limitações de ordem cognitiva, há também outros fatores externos que influenciam na maneira como se processará as práticas pedagógicas. Diante disso, a escola enfrenta o desafio da adaptação, dos ajustes necessários para promover a inclusão. O educando, por sua vez, enfrenta o preconceito, o "abandono" pedagógico, conceituado pela falta de apoio e intervenção pedagógica em suas limitações.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PROCESSO ENSINO-APREDIZAGEM

A execução de práticas pedagógicas inclusivas no processo ensino-aprendizagem não é um processo simples. Muito pelo contrário, a identidade desafiadora dessa ação manifesta-se nas muitas insatisfações vigentes. Para uma melhor compreensão dessas questões, torna-se necessário identificar os fatores que afetam a efetividade do processo ensino-aprendizagem, como a falta de estrutura física da escola, a ausência de recursos didáticos, os aspectos de

natureza curricular e avaliativa, bem como o despreparo dos professores para conduzir o processo ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais. Considerando essas questões, é importante conhecer como a escola percebe o processo de inclusão escolar e quais são fundamentos que norteiam sua prática, na perspectiva da inclusão escolar.

2.2.1 O olhar da escola sobre a inclusão escolar

Embora as instituições de ensino possuam conhecimento acerca da obrigatoriedade da inclusão escolar, no discurso dos docentes a informação predominante é a de que a escola não está preparada para receber esses alunos. Quando chegam à escola e em suas respectivas salas de aula, cabe aos professores a responsabilidade única e exclusiva pelo desenvolvimento das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e das demais que compõem a sua turma.

Tal realidade leva a uma situação de abandono pedagógico da criança com necessidades educacionais, cujo conceito está associado ao fato da criança frequentar a escola, interagir com os demais alunos, mas não apresentar rendimento escolar satisfatório, por estar inserida em um contexto cujo processo ensino-aprendizagem não contempla suas particularidades, visto que o professor após várias tentativas de conciliar esse atendimento em uma espécie de "malabarismo", nota a ineficiência de suas ações e prioriza em seu planejamento conteúdos que correspondem às necessidades da turma regular.

Há de se ressaltar que não se trata de um processo simples para o professor. Ele precisa conciliar no cotidiano de suas aulas planejamentos diferenciados, agrupamentos temporários por níveis de desempenho para ministrar suas aulas. Numa sala de aula com no mínimo 25 (vinte e cinco) crianças, na maioria das vezes com problemas comportamentais, culminam, por sua vez, em situações de indisciplina comprometendo a assistência individual e o bom andamento do planejamento.

Sem parceria do ponto de vista familiar e da escassez de recursos humanos para dar-lhe um suporte no dia a dia de seu trabalho, o professor tem sido o responsável e o culpado por essa situação que se manifesta na sociedade, por intermédio das mídias e pesquisas no aumento dos índices negativos quanto ao desempenho escolar das crianças no ciclo de alfabetização.

É possível notar que essas percepções revelam a ausência de projeto pedagógico articulado com as concepções que norteiam as políticas educacionais sobre a educação

inclusiva. Afinal, a inclusão escolar não é responsabilidade exclusiva do professor. Todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar apresentam responsabilidade compartilhada e complementar no desenvolvimento educacional de todas as crianças. Certo é que se o professor unicamente assumir o compromisso pela implementação das práticas inclusivas na escola, ele não alcançará êxito em suas ações e comprometerá a aprendizagem de todos os outros alunos, visto que não terá condições pedagógicas para assistir todos eles em suas respectivas necessidades.

Cumpra observar, a propósito, que a inviabilidade dessa prática no que tange ao ideal da inclusão escolar, cujo princípio consiste no fato das crianças com necessidades educacionais frequentarem a escola e receberem um atendimento pedagógico que as permitam aprender e desenvolver-se, rumo a construção da autonomia e inserção na vida social.

Essa concepção se comprova por meio de documentos oficiais que fazem menção a princípios, políticas e práticas sobre necessidades educacionais especiais, como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial (2008).

A Declaração de Salamanca, de 1994, proclamou o direito de toda criança à educação, devendo ser oportunizado o direito à aprendizagem adequada. As diferenças individuais também são ressaltadas, junto à atribuição aos sistemas educacionais de desenvolverem práticas pedagógicas focadas nas crianças. Às escolas regulares é delegada a orientação inclusiva como meio para o combate a práticas discriminatórias por meio de comunidades acolhedoras, como base para a construção de uma sociedade inclusiva, com educação ao alcance de todos. (SALAMANCA, 1994).

O Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, também discorre sobre a Educação Especial, apresentando em seu art. 58 a educação especial como modalidade de educação escolar, a ser ofertada de modo preferencial nas escolas regulares, para alunos com necessidades educacionais especiais. É feita menção à disponibilização de serviços de apoio especializado, em caso de necessidade junto a afirmação de que o atendimento educacional deverá ocorrer em classes especiais, em caso da impossibilidade de integração do educando nas classes comuns do ensino regular. Por sua vez, o art.59 trata de questões inerentes ao processo ensino-aprendizagem, tais como organização curricular e a formação de professores para trabalharem conforme as demandas da educação especial.

Por fim, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em janeiro de 2008, que é o documento

orientador para estados e municípios na organização de suas ações para que seus sistemas educacionais sejam inclusivos, apresenta os marcos históricos e normativos, o diagnóstico da Educação Especial, a estimativa de Alunos Atendidos pela Educação Especial, os objetivos e diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O caminho para superar a dicotomia existente entre os questionamentos e inquietações que pairam no contexto escolar e os parâmetros legais que normatizam a inclusão escolar, reside na capacidade da instituição escolar, em uma ação coordenada por seus gestores, com a participação de todos os docentes, olhar para si, de forma crítica e construtiva para avaliar em que medida a escola está preparada para uma efetiva inclusão escolar e quais são os caminhos possíveis para que ela se consolide. Silva, Ribeiro e Mieto chamam atenção para essas questões ao afirmar que:

Faz-se, então, necessário a construção de um projeto educacional que de forma prospectiva e, porque não dizer, revolucionária, apresente novas formas de se pensar a produção de conhecimento na escola. Para isso, é fundamental que o educador se alimente de discussões teóricas e conceituais que possam fundamentar uma prática pedagógica que esteja de acordo com essas originais exigências. (SILVA, RIBEIRO e MIETO, 2010, p. 206).

Nota-se que as autoras enfatizam a necessidade da existência de um projeto educacional, entendido também como projeto pedagógico ou proposta pedagógica, pautado em novo olhar sobre a produção do conhecimento na escola. Isso equivale em repensar concepções, metodologias de trabalho, disponibilidade de pessoal a serviço do processo ensino-aprendizagem, critérios para composição das turmas, currículo escolar, em especial, quais são as intenções educativas para as crianças com necessidades educacionais especiais e quais os instrumentos de avaliação subsidiarão o processo ensino-aprendizagem. O aspecto apontado como primordial e propulsor dessa reestruturação pedagógica perpassa pela formação continuada, para viabilizar os fundamentos norteadores para a consolidação de ações pedagógicas na perspectiva inclusiva.

Dessa forma, é importante enfatizar que estando a escola cada vez mais aberta à recepção de educandos com desenvolvimento atípico, torna-se necessário que a direção e a equipe pedagógica busquem formas de adequar o espaço escolar e a rotina da sala de aula a esses alunos. Ressalta-se que não é a criança quem precisa se ajustar a este espaço. Essa iniciativa requer o engajamento e compromisso de todos, principalmente das autoridades competentes atendendo as solicitações da escola. (LEPRE, 2008).

Apontando caminhos sob essa perspectiva, Anjos (2013) declara que:

Por fim, consideramos necessário refazer de outro ângulo as perguntas clássicas que se costuma fazer na elaboração de práticas pedagógicas: “como

incluir pessoas com deficiência?"; "quais são as técnicas, qual é o método?". Nós nos perguntamos outras coisas: como reduzir os processos excludentes? Como forjar novas formas de ver a deficiência, evidenciando sua origem sociocultural? Que métodos podem ser elaborados e reelaborados, na interação com os modos de ver o mundo desses sujeitos? Perguntamo-nos como nos incluir em suas lutas por educação, por informação, por acesso aos direitos mais básicos. Acreditamos que tal inversão pode contribuir na redução das desigualdades, reconhecendo nesse outro um sujeito e não um mero objeto de nossa atuação. Não se trata de incluir os outros, promovendo a sua aprendizagem a partir de parâmetros adaptados da normalidade, mas de incluir-se numa relação aprendente. Há, portanto, um longo caminho a ser trilhado, e isso só pode ser feito de forma coletiva, envolvendo pesquisadores, comunidade escolar e instâncias governamentais. (ANJOS, 2013, p. 505).

Ao trazer à tona alguns questionamentos, o trecho em destaque sinaliza para os fundamentos norteadores da construção do projeto pedagógico de uma escola inclusiva. É proposto um olhar a partir de enfoques que ultrapassem a simples busca por práticas pedagógicas e metodologias que ajudem incluir o aluno deficiente. Anjos (2013) chama a atenção para a implementação da inclusão escolar, numa perspectiva construtiva, dialógica e aprendente. Percebe-se que a visão da escola precisa ser mais ampla, sob um ponto de vista reconstrutor, considerando novas formas de ver a deficiência, com métodos elaborados e reelaborados a partir da interação dos educandos com o mundo e seus contextos de vivência.

Outro ponto marcante diz respeito ao papel das instâncias governamentais e da comunidade escolar na busca por maneiras de fazer parte das lutas acerca da educação inclusiva e contribuir para a redução das desigualdades. Afinal, é notável a existência de um longo caminho a ser percorrido e, ao mesmo tempo, o alerta de que trilhar esse caminho só será possível por meio de ações coletivas.

É importante que a escola tenha a percepção de que o processo de inclusão acontece de forma gradual, interativa e culturalmente determinada, a partir da participação do aluno na construção de um ambiente de aprendizagem que lhe seja adequado e favorável ao seu desenvolvimento. (MACIEL e SILVA, 2005).

Nesse sentido, observa –se através de Silva, Ribeiro e Mieto que:

O trabalho educacional com pessoas que apresentam peculiaridades no desenvolvimento precisa considerar as diversidades culturais diferentes formas de comunicação e múltiplos modos de aprender e ensinar no contexto da sala de aula. Sem dúvida, o sujeito com deficiência intelectual pode, ao entrar em contato com os signos culturalmente construídos e compartilhados na escola, ativar *mecanismos de compensação*, (re)organizar qualitativamente suas ações no mundo. A dinâmica pedagógica pode promover a ampliação das operações que o sujeito efetua com a palavra e, conseqüentemente, com a possibilidade de formar conceitos. (SILVA, RIBEIRO e MIETO, 2010, p.211).

As autoras ressaltam as peculiaridades que caracterizam as pessoas com desenvolvimento atípico com ênfase na necessidade de não se passar despercebido pelo professor e pela escola a ideia de que em uma sala de aula, onde as diferenças são pontos marcantes, um processo ensino-aprendizagem com recursos e metodologias diferenciadas e significativas possa caminhar concomitantemente. Essa concepção é fundamental para assegurar que a inserção do educando com necessidades educacionais no contexto escolar não culmine em uma realidade de abandono, mas que ele tenha a oportunidade de interagir com os conhecimentos culturalmente construídos, estimular suas competências por meio dos mecanismos de compensação, formar novos conceitos, que darão voz a novos conhecimentos. Fato que ressalta, a importância da coletividade e da unidade escolar na composição de um projeto pedagógico contextualizado e integrador.

Em suma, considera-se que a defesa dos princípios de uma educação inclusiva requer sérios incômodos e esforços, os quais passam por questionamento de privilégios, valores morais e o nível de compromisso dos sujeitos envolvidos, culminando no confronto dos limites socialmente impostos com a defesa do caminho da esperança, que abre o jogo para a humanidade (BISSOTO, 2013). Fala-se, assim, das possibilidades para que a inclusão social ultrapasse o campo ideológico e alcance um caminho de possibilidades de implementação concreta.

2.2.2 A interação professor-aluno

Quando falamos do desenvolvimento humano, na perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, estamos conseqüentemente ressaltando a valorização dos contextos de vivência, dos fatores históricos, culturais, políticos e sociais e das interações estabelecidos como fatores que estimulam o desenvolvimento. Essa concepção estende-se aos princípios elementares do processo ensino-aprendizagem, onde as interações que são estabelecidas entre o professor e o aluno, tem um valor inestimável. Isso porque o outro, sujeito com qual o aprendiz interage, é fundamental, pois atribui significado ao que se vivencia de modo que as experiências ocupem lugar privilegiado no campo afetivo e no processo de internalização, isto é, processo de apropriação interna do que se vivencia socialmente, por meio dos elementos da cognição e da afetividade.

Por sua vez, Tassoni (2000) chama a atenção para o vínculo afetivo construído no contexto familiar, que é onde ocorrem as primeiras aprendizagens. Por meio de uma

comunicação emocional, como por exemplo, com o choro, o bebê aciona o adulto, representado na figura dos pais, avós, tios, babás, educadores, para receber o cuidado que necessita. A possibilidade desse acontecimento é devido ao vínculo afetivo construído, compreendido, portanto, como primeira etapa do processo de aprendizagem. Adverte Tassoni que:

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente. (TASSONI, 2000, p.13).

A partir do trecho acima observa-se claramente as implicações do entendimento do processo de aprendizagem a partir de uma perspectiva social. Uma vez assim compreendido, as interações e procedimentos metodológicos ganham um significativo papel na prática pedagógica. Portanto, os elementos revelados na fala e implícitos na postura do docente assumem grande relevância e refletem de forma intensa na interação com seu aluno. Por isso, é importante que o professor tenha como objetivo primordial em seu trabalho construir uma boa relação com seus alunos e, principalmente, que esteja atento aos elementos que são por ele internalizados, como ponto de partida para a construção da aprendizagem.

Stelmachuk e Mazzotta (2012) afirmam que a maneira como se constrói a interação professor-aluno ocasiona o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, é importante conceber uma prática pedagógica, que tenha como ponto de partida a zona de desenvolvimento proximal do educando, possibilitando, por sua vez, o alcance de resultados mais satisfatórios no ato de ensinar e aprender em uma perspectiva inclusiva.

Para o professor comprometido com a promoção da aprendizagem de seu educando, existe o comando de adentrar e intervir em seus processos cognitivos, em seu modo de pensar. Essa prática é anterior a todo processo e coordena os procedimentos de ensinar, uma vez que o professor tem ciência de que as técnicas de aprendizagem apenas são satisfatórias quando em interlocução com o modo de pensar do aprendiz. (TUNES, TACCA, JÚNIOR, 2005).

Para adentrar e intervir nos processos cognitivos de seus alunos é importante que o docente tenha compreensão acerca da influência dos fatores psicossociais na aprendizagem e saiba, também, exercer sua função de sujeito mediador na construção do saber. Gómez e Téran (2008) falam sobre essas questões chamando atenção para a maneira como o professor

deve intervir pedagogicamente, de modo a estimular a construção individual do conhecimento.

Após ressaltar que o aluno é quem tece o processo de construção do conhecimento, as autoras atribuem ao professor a função de ajudador, fato que não o torna menos importante, muito pelo contrário, o torna responsável pela orientação dos estudantes, uma vez que as ações pedagógicas propostas pelo docente os "ajudarão na maturação do sistema nervoso central e na estruturação psíquica e cognitiva para que funcionem de acordo com as exigências do meio." (GÓMES e TÉRAN, 2009, p. 86). As autoras enfatizam, ainda, a necessidade de conhecimento, por parte do professor, sobre como as atividades por eles propostas favorecem a maturidade do educando. Para isso, é importante deixar de forma clara qual a finalidade do que está sendo proposto a aprender, junto ao caminho que é preciso percorrer em sua realização. Essa ideia é melhor explicitada no trecho abaixo, quando tecem considerações sobre o processo de aprendizagem, afirmando que:

(...) o aluno realiza ao construir seu conhecimento, os progressos se misturam com as dificuldades, bloqueios e inclusive, às vezes, retrocessos. É muito importante compreender como as atividades favorecem o desenvolvimento de determinadas funções. Também é importante compreender que quanto mais cedo as intervenções forem feitas, maiores serão as possibilidades de compensar, reparar ou modificar as conexões cerebrais e seu funcionamento. (GÓMES e TÉRAN, 2009, p.86).

Como pode-se perceber, no processo ensino-aprendizagem, as dificuldades, bloqueios e retrocessos manifestam-se durante o processo de construção do conhecimento. Situação em que se pode associar os mecanismos de assimilação (tentativa de solucionar uma dada situação) e acomodação (modificação da estrutura mental antiga), da teoria piagetiana. Essa teoria foi superada com a percepção do professor de quais são as atividades que estimulam a manifestação de determinadas funções. Outro aspecto a considerar, é que quanto antes o professor souber da dificuldade do aluno e como intervir, maiores serão as chances de intervir nas conexões cerebrais e estimular o seu funcionamento na perspectiva de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, algumas ações são imprescindíveis por parte do professor, tais como: ensinar a pensar, isto é desenvolver habilidades que estimulem o raciocínio; ensinar sobre o pensar, que equivale a motivar os alunos a se conhecer, descobrindo seus próprios processos e estratégias mentais, para saber utilizá-los a favor da aprendizagem; ensinar sobre a base do pensar, que se manifesta na incorporação dos objetivos inerentes às habilidades do currículo escolar. Isto remete à idealização dos planos e programas de ensino, considerando

que sejam projetados a partir de experiências significativas, situadas no contexto da realidade. (GÓMES e TÉRAN, 2009).

Na perspectiva construtivista, as concepções acima manifestam-se por meio de: conteúdos de ensino que sejam relevantes e de organização clara; métodos de estratégias de ensino que oferecem aos alunos a possibilidade de construir conhecimento numa perspectiva prática; conteúdos sequenciais, partindo dos aspectos mais gerais e simples para depois acrescentar os de natureza mais complexa; uma organização social que estimule entre os alunos relações de cooperação e colaboração; intencionalidade do professor em falar sobre o que se vai ensinar; reciprocidade como forma de estreitar a comunicação e interação entre o professor e o aluno e, por fim, a transcendência, que equivale ao ir além do que se propôs para o momento, aplicar de forma autônoma os conhecimentos construídos a outras situações. (GÓMES e TÉRAN, 2009).

O art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, determina que "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades". Nesse sentido, nota-se a importância de que as ações inerentes ao processo ensino-aprendizagem não sejam padronizadas, mas que contemplem necessidades de cada educando.

Beyer (2006) afirma que a educação inclusiva deve defender a heterogeneidade na classe escolar, para além das interações entre as crianças, e que o elemento importante para as aprendizagens recíprocas está em uma pedagogia que contemple a diferenças entre os educandos.

Várias abordagens acerca do desenvolvimento humano e da inclusão escolar apontam que a diversidade no processo de ensino aprendizagem implica reconhecer que cada sujeito tem uma forma de aprender. Conhecer suas dificuldades e habilidades para a construção de uma relação harmoniosa com cada educando são práticas que auxiliam na idealização de princípios metodológicos, que vão ao encontro da zona de desenvolvimento proximal dos educandos, contribuindo para a aprendizagem. Em se tratando do ensino para educandos com desenvolvimento atípico, essas questões devem ser ainda mais potencializadas. Cada ser, cada dificuldade e o entendimento acerca de sua origem deve ser considerado para a busca de práticas que possibilitem maior aprendizado.

Em complemento a essa concepção, Gomes afirma que:

Embora possam existir diferenças no desenvolvimento das crianças, é importante ter consciência de que elas podem se beneficiar de diferentes

experiências no contexto familiar e escolar. Desejar que todos aprendam igualmente é uma tarefa impossível, mesmo em se tratando de pessoas ditas normais. Essa compreensão possibilita uma educação pautada no respeito aos ritmos e às potencialidades individuais. (GOMES et al, 2007, p.49).

Diante disso, o autor deixa clara a importância da tomada de consciência por parte dos educadores quanto à manifestação das diferenças. É importante ter clareza de que cada educando tem um jeito e um ritmo diferenciado de aprendizagem. Portanto, é necessário cautela para não potencializar os desafios enfrentados para a criança com deficiência.

Souza et all (2005) relaciona algumas deficiências que podem implicar em procedimentos diferenciados de ensino, como as deficiências físicas, a deficiência auditiva, a deficiência visual, a deficiência mental, a deficiência múltipla e a surdocegueira, as condutas típicas e o autismo, e, ainda, a superdotação/altas habilidades. A partir de cada uma dessas deficiências é feita uma apresentação de estratégias pedagógicas de natureza interdisciplinar, pensadas na intenção de despertar os professores para a necessidade de fazer algumas adaptações conforme as necessidades de seus alunos. Ressalta-se, ainda, que é inexistente no processo educativo as fórmulas perfeitas para o fazer pedagógico, pois cada aluno precisa de atenção para envolver-se no processo educativo.

Assim, para ser inclusivo, o educador não precisa necessariamente conhecer todas as necessidades educacionais especiais que existem, mas sim, que tenha a habilidade e a sensibilidade em conhecer seu aluno e detectar seu potencial de aprendizagem. Contudo, merece destacar a importância da formação continuada no trabalho com a inclusão escolar. Compreendida como elemento fundamental para atuação docente, ela possibilita a ressignificação do papel do educador, pois "observa-se, em geral, que os cursos de graduação, sejam os de Licenciatura, Pedagogia ou Psicologia, representam para os profissionais que atuarão nas áreas da Educação Inclusiva e da Educação Especial, apenas um ponto de partida para posterior aperfeiçoamento." (MENDONÇA, SILVA e MIETO, 2013, p. 1).

Ainda que não seja possível um curso específico para cada necessidade educacional especial que emerge no cotidiano escolar, o professor deve estar ciente de quais são os princípios que devem nortear sua prática pedagógica. Fontana (2000) fala sobre os processos determinantes na constituição da identidade docente, muitos deles emergem nas experiências que são vivenciadas no contexto escolar, a partir dos desafios que se sobrepõem nas dinâmicas das relações de trabalho e que muitas vezes passam despercebidos, dada a nossa vontade de "trabalhar e garantir nosso trabalho, em sermos aceitos, em acertar" (FONTANA, 2000, p.117). Por isso, faz-se necessário um processo de distanciamento e reflexão coletiva

sobre a atuação profissional, de modo a revelar verdades ocultas, superar equívocos e construir uma prática que se aprimora por meio da avaliação, do diálogo e da experiência.

Por fim, a importância do papel do professor está na sensibilidade que precisa ter ao alfabetizar uma pessoa com necessidades educacionais especiais. Isso deve acontecer quando se proporciona um ensino com metodologias que permitam demonstrar que este indivíduo é um ser dotado de capacidade, que poderá se desenvolver na vida social e profissional, mas que ao mesmo tempo precisa ter suas limitações e deficiências reconhecidas e respeitadas. Seu papel mediador é a mola propulsora para esse processo e ele será cada vez melhor à medida que o docente investir em sua formação e avaliar sua prática, para que seja cada vez mais significativa a interação com seu aluno.

2.2.3 Recursos e redes de apoio a inclusão

Falar de recursos e redes de apoio a inclusão é pensar a função da escola e da saúde para além de suas atribuições socialmente definidas. É possibilitar o entendimento de que essas instituições possuem papéis complementares em relação ao suporte à promoção da inclusão. A escola sozinha não possui estrutura suficiente para abarcar todas as demandas advindas da educação inclusiva, por isso faz-se necessário contar com os serviços de apoio.

Nessa perspectiva, ganha espaço a idealização de uma rede intersetorial e interdisciplinar de apoio às práticas de educação inclusiva, visando à realização de ações promotoras da saúde e da educação, contemplando o atendimento à diversidade social e o cuidado com as necessidades educacionais vigentes. (PAULON, FREITAS, PINHO, 2005). Sobre o papel das Redes de apoio os autores afirmam que:

(...) a implantação de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva tem como função: ampliar a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educacionais especiais; assessorar às escolas e às unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais de saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva; assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes na comunidade e orientar quanto à utilização destes recursos; informar sobre a legislação referente à atenção integral ao aluno com necessidades educacionais especiais e sobre o direito à educação e sensibilizar a comunidade escolar para o convívio com as diferenças (...).(PAULON, FREITAS, PINHO, 2005, p.46).

Pode-se destacar, assim, as funções que ressaltam a importância de uma Rede de Apoio à inclusão. Elas podem ser representadas no aumento da atenção à saúde do educando com necessidades educacionais especiais, auxílio às escolas e unidades de saúde, formação de profissionais, prestação de esclarecimentos quanto às leis vigentes, direcionamento sobre a utilização de recursos e despertar a comunidade escolar para a interação com a diversidade.

A composição de uma equipe interdisciplinar, ressalta-se, poderá ser constituída por "profissionais da educação especial, pedagogia, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, bem como profissionais que atuam como conselheiros tutelares, agentes comunitários de saúde, e outros conforme o contexto de cada comunidade." (PAULON, FREITAS, PINHO, 2005, p.46). Suas atribuições são explicitadas em atividades de planejamento de programas para prestar assessoria nas escolas, nortear e monitorar os atuantes na Rede de Apoio, acompanhar e direcionar famílias e educadores que possuem alunos com necessidades educacionais especiais.

Partindo do pressuposto de que os alunos com necessidades educacionais especiais são os que possuem alta capacidade ou dificuldade para acompanhar o currículo escolar, por razões inerentes às dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências, motivadas por fatores individuais, econômicos, socioculturais, de caráter permanente ou temporário. Leite, Martins e Pereira apresentam alguns aspectos essenciais para a constituição de redes de apoio facilitadoras da educação inclusiva. São eles: estabelecimento de um programa de formação continuada, redefinição de ações político-pedagógicas a partir de reflexão sobre mudanças conceituais na educação dos alunos com deficiências, constituição de uma equipe de educadores para atuar no Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos, diagnóstico das necessidades de atendimentos complementares dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), oferta de atendimento pedagógico a eles com a estruturação e funcionamento de salas de recursos, acompanhamento dos atendimentos realizados fora do ambiente escolar, orientação a professores e familiares sobre o desenvolvimento educacional desses alunos, ampliação do convívio com seus colegas, dentro da escola, na família e na comunidade, avaliação pedagógica pormenorizada, entrevistas com os familiares e com os professores. (LEITE, MARTINS E PEREIRA, 2005)

Matos e Mendes (2014) sinalizam algumas ações essenciais para construção de uma escola inclusiva, ao ressaltar a importância da percepção de que receber crianças com NEEs em turmas de ensino regular não é garantia de que a aprendizagem se viabilize. Faz-se necessário investir na qualificação dos educadores, visando uma ação mediadora mais eficaz.

Repensar a composição e ação da equipe de educação especial do município, a abrangência de suas ações na comunidade, na intenção de atender de forma satisfatória as necessidades formativas de suporte psicológico e orientação pedagógica para os professores, também consiste em ação primordial.

Por sua vez, Silva e Maciel (2005) apontam a importância da incorporação do professor de apoio, como componente que precisa compor a reestruturação da escola, uma vez que sua presença inicia a possibilidade de resposta para a necessidade de ações educativas diversificadas e individualizadas. Suas ações devem pautar-se principalmente no apoio ao professor regente da turma, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, complementando o trabalho do professor titular, junto às crianças com NEEs.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) também se apresentam como grandes aliadas no acompanhamento pedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais. "As SRM são compostas por equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos que darão suporte ao atendimento do professor (...)". (SALOMÃO e SOUZA, 2012, p.2).

As tecnologias assistivas e os ambientes informatizados de aprendizagem constituem-se como ferramentas aliadas ao processo ensino-aprendizagem das crianças deficientes. Segundo Alonso e Santarosa, a tecnologia "contribui para o letramento para o (...) seu desenvolvimento/crescimento, propiciando, também, sua inclusão digital, a qual não tem um fim em si mesma, uma vez que se constitui como uma das portas para a inclusão cultural." (ALONSO e SANTAROSA, 2002, p. 488).

No mesmo sentido, a participação da família em sintonia com a escola é fundamental, pois oferece assistência no que se fizer necessário, que juntamente aos psicólogos, professores de educação física e outros profissionais, ou seja, uma equipe multiprofissional, podem proporcionar e assegurar uma educação inclusiva de qualidade.

2.3 O ESPAÇO ESCOLAR COM A EFETIVIDADE DA INCLUSÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Uma das questões centrais desta pesquisa consiste em buscar esclarecimentos sobre mecanismos que possam contribuir para dinamizar o processo de ensino aprendizagem de crianças com desenvolvimento atípico em uma turma de ensino regular. O contato com a realidade escolar, para a percepção da organização da instituição de ensino

partindo de considerações acerca da estrutura física, chegando a sala de aula, com os sujeitos que a compõem, bem como as relações que são construídas neste espaço, constitui ações primordiais para pensar formas de intervenção a favor da efetividade da inclusão escolar. É com essa intenção que segue abaixo considerações sobre a escola onde a pesquisa foi realizada, bem como a percepção e o sentimento dos professores que integram o ciclo de alfabetização acerca da inclusão escolar.

2.3.1 Contextualização do espaço de investigação e seus sujeitos

O espaço de investigação para realização deste estudo é uma escola da rede municipal de Ipatinga, criada em maio de 1979. De médio porte, a escola atende alunos que se encontram no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos. Há também o Programa "Mais Educação", que atende os alunos no contraturno com oferta da Educação Integração, por meio de oficinas de letramento, música e arte.

A escola pesquisada localiza-se em um bairro amplo e diversificado, com vários pontos comerciais, posto de saúde, igrejas e universidade. O bairro é considerado periférico do município, ocupado por moradores de classe média baixa ou que vivem em situação de vulnerabilidade social, dependentes de programas assistenciais, como o bolsa família.

A escola funciona em um prédio formado por um agrupamento de salas organizado em blocos e corredores amplos em dois pavimentos. No primeiro, que é o principal e mais amplo, consta as salas da direção, coordenação pedagógica, secretaria, cantina, salas de aula, biblioteca, sala de recursos multifuncionais, biblioteca, banheiros, bebedouros, sala dos professores, sala de atendimento aos alunos que frequentam a escola em tempo integral e participam de oficinas no contraturno, consultório odontológico que atende crianças da escola e das escolas vizinhas, e, dispensa para acomodação dos alimentos que chegam para merenda escolar. A escola também dispõe de um parquinho, um laboratório de informática e uma quadra poliesportiva. No segundo pavimento, há uma pequena sala de vídeo e quatro salas de aula. O acesso a esse andar se faz por meio de escadas. As salas de aula são amplas e arejadas. Há predominância de muito barulho, devido ao fato de algumas salas de aula serem ou próximas do parquinho ou próximas da quadra. Essa situação se agrava nos dias das oficinas de música e percussão. A escola possui circuito interno de vigilância, é murada e encontra-se em reforma nos banheiros e telhados.

Por sua vez, a escola dispõe de um grupo significativo de funcionários que assumem de forma pontual suas funções correspondentes ao respectivo setor de atuação. A maior parte do corpo docente e técnico-administrativo é concursado, salvo os casos de substituição de licença médica ou gestacional.

Muitos dos alunos da escola apresentam um contexto familiar conturbado. Filhos de pais usuários de droga ou com alguma relação com práticas criminosas (alguns pais encontram-se em situação de detenção em unidades prisionais da região). Nota-se, portanto, muita fragilidade no que tange à assistência familiar que os alunos recebem. Um grupo significativo é criado por tios, avós, ou unicamente pelo pai ou mãe. Há também casos de crianças que estiveram por algum período de suas vidas sob tutela do Conselho Tutelar, vítimas entre outros problemas de abuso sexual e violência doméstica.

Nesse cenário, há em todos os anos de escolaridade ofertados pela escola educandos com defasagem cognitiva. Alunos que não se desenvolvem sob a perspectiva das habilidades esperadas para cada ano escolar. Somado a isso, há os casos de alunos com deficiências, como transtorno espectro autismo, Síndrome de Down, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e paralisia cerebral. Este é o grupo objeto de estudo, no qual será observada a maneira como é organizado e implementado o atendimento pedagógico às crianças, que se encontram no Ciclo de Alfabetização.

2.3.2 Sentimentos e percepções acerca da inclusão escolar

A inclusão é organizada em prol de ações que viabilizem a transformação social. Nesse sentido, ajustes de concepções integradoras apresentam-se como práticas necessárias para que no âmbito individual e social haja unidade de análise e de ação. (COELHO, 2010).

Coelho (2010) sugere três questões guia para organização de recursos e estratégias sobre o planejamento e a vivência de práticas educacionais inclusivas. Uma, que aborda questões inerentes a orientações para o enfrentamento de situações conflituosas; outra, que consiste em procedimentos metodológicos da prática educativa contextos inclusivos; e, a última ressalta aspectos pertinentes que possibilitam a compreensão da complexidade do contexto educacional inclusivo. Essas questões partem da realidade de que participantes do contexto escolar, solitários, frustram-se pela ausência de direcionamento para solucionar problemas que o processo de inclusão estabelece para a dinâmica educacional.

A partir dessas concepções, diagnosticar as percepções do corpo docente da escola acerca da inclusão escolar e como percebem a viabilidade de sua implementação no cotidiano

do espaço escolar, são pontos importantes para entender a rotina da instituição, as atividades e adequações estruturais que vem sendo realizadas no espaço. O instrumento para esse diagnóstico parte de indagações que remetem ao ano de escolaridade com o qual os professores trabalham, a formação acadêmica que possuem, tempo de atuação como docente; se possuem especialização ou capacitação em educação inclusiva, quantidade de alunos na turma em que lecionam e existência de alguma criança com necessidades educacionais especiais, com a especificação dessa necessidade; como acontece o acompanhamento pedagógico dessas crianças na sala de aula e algumas considerações sobre o desenvolvimento delas; relato de possíveis dificuldade/ desafio na implementação do processo ensino-aprendizagem; oferta ou não pela escola de atendimento diferenciado aos alunos com necessidades educacionais especiais; existência de algum acompanhamento fora da escola e como acontece os encaminhamentos; existência de uma equipe que presta assessoria na implementação da educação especial na escola; avaliação acerca da participação da família na vida escolar da criança com necessidades educacionais especiais e avaliação da implementação da educação inclusiva na escola e na sala de aula.

Portanto, os questionamentos apresentados remetem à ideia de que as experiências educacionais inclusivas "se orientem por uma ética para o outro, estabelecida na relação entre os parceiros do contexto compreendidos como sujeitos de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento." (COELHO, 2010, p. 70).

Segue os relatos obtidos, a partir de entrevistas realizadas com 3 (três) professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização da escola selecionada para investigação. As entrevistas, com duração de aproximada dez minutos, foram realizadas com 1 (uma) professora do 1º ano, 1 (uma) do 2º ano e 1 (uma) do 3º ano. Todas as professoras são regentes de turma e possuem alunos com necessidades educacionais especiais. Devido à necessidade de preservar a identidade das professoras, por razões éticas, será atribuído um nome fictício para cada uma delas para facilitar a identificação de cada depoimento obtido por meio da entrevista, os quais serão apresentados por meio da transcrição da fala das entrevistadas. O critério de transcrição consiste na apresentação do assunto perguntado pela entrevistadora seguido da transcrição da resposta obtida, com utilização das regras da gramática da língua portuguesa.

Depoimento I:

O primeiro depoimento é da professora Neuza (nome fictício), que atua na instituição em dois turnos. No período da manhã é professora do 3º ano e à tarde é professora do 1º ano, e, em alguns dias leciona para as turmas de Magistério, em uma escola da rede estadual no

turno noturno. A entrevista foi realizada levando-se em consideração sua experiência com o 1º ano do Ciclo de Alfabetização.

A primeira parte da entrevista aconteceu no dia 29 de setembro, terça-feira, por volta de 8h20 da manhã, período em que a professora estava na coordenação, ou seja, horário em que a professora se ausenta da sala de aula para realizar atividades referentes ao planejamento das aulas, atendimento aos pais, conversa com a coordenação e atividades afins. Vale ressaltar, contudo, que por razões técnicas foi necessário realizar novamente a primeira parte da entrevista, cujo teor consiste na apresentação da professora. A entrevista foi concluída no dia 9 de outubro. Segue abaixo as informações obtidas.

I. Apresentação

"Sou professora do primeiro ano do ensino fundamental, formada em Pedagogia, com especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional. Tenho doze anos que atuo na área de educação. Tenho 25 alunos (vinte e cinco) alunos, sendo que um deles é o X, com necessidades educacionais especiais. O X possui autismo com alto grau de comprometimento. Devido à gravidade da sua patologia, o X necessita de um professor de apoio. O que nós percebemos que é uma grande dificuldade. Só este ano, passaram 8 (oito) professoras de apoio. Sendo que uma ficou 2 (dois) dias, a outra 15 (quinze) dias, o outro 1 (um) mês, e ele ficando ausente nas atividades escolares devido a falta de professor de apoio, por não ter professor na Secretaria de Educação para enviar para acompanhar o X. Um dos maiores desafios em lidar com o X, é que ele não se comunica verbalmente, tem dificuldade de locomoção e não possui controle da esfíncter, fazendo as necessidades fisiológicas na roupa, o que incomoda as demais crianças da sala."

II. Sobre o acompanhamento pedagógico da criança com necessidades educacionais especiais

"O acompanhamento pedagógico com o X, não é tão diversificado das outras crianças. A ele é oferecido mais atividades de colorir, trabalhando com massinha para desenvolver sua coordenação motora fina que também se encontra bastante comprometida."

III. O desenvolvimento da criança

"Sobre o desenvolvimento dessa criança, percebe-se que ele desenvolveu muito na coordenação motora. Antes era dado para ele um cartaz num tamanho bem maior pra que ele colorisse. Hoje ele consegue ter uma noção espacial. Ele se limita, somente a uma folha de papel Chamex. Antes também, ele pedia para ir ao banheiro todas as horas. Agora não, ele tem um certo limite quanto ao momento que pede para ir ao banheiro. Sobre o desenvolvimento cognitivo, houve pouco desenvolvimento. Somente no colorir e coordenação motora fina."

IV. Dificuldade/desafio no processo ensino aprendizagem

"Há muita dificuldade no processo ensino-aprendizagem, devido a esse comprometimento grave no cérebro a criança desenvolve muito pouco processo ensino aprendizagem. As atividades, por mais que elas sejam diferenciadas, observa-se um retorno pequeno no cognitivo do X."

V. Sobre o atendimento diferenciado oferecido pela escola à criança com necessidades educacionais especiais

"Oferece a equipe do AEE, onde ele tem o Atendimento Educacional Especializado e oferece também esse acompanhamento individual, por esse estagiário de Psicologia."

VI. Acompanhamento externo ao espaço escolar

i. Identificação:

"Ele é atendido duas vezes por semana na APAE (Associação de Pais e Alunos Excepcionais)"

ii. A origem do encaminhamento:

"Ele foi encaminhado para escola pela APAE, pela equipe multidisciplinar da APAE".

VII. Sobre a Equipe de Assessoria da Educação Especial na Rede de Ensino

"Existe uma secretaria que trabalha com as crianças com necessidades educacionais especiais. Voltada somente para essas crianças. Essa assessoria presta formação aos acompanhantes desses alunos com necessidades especiais na escola e encaminha o profissional que irá prestar esse atendimento individual a essa criança com necessidades especiais na escola."

VIII. Avaliação da Participação da família na vida escolar

"Eu avalio a participação da família como regular. Devido à necessidade de superproteção, devido à necessidade de ter dificuldade de trabalhar com a deficiência do filho e ela poderia ter uma instrução melhor, um acompanhamento melhor. Poderia ser acompanhada. Ao invés de acompanhar só a criança, poderia também acompanhar a família."

VIII. Avaliação da implementação da educação inclusiva na sala de aula

"Eu avalio o meu acompanhamento em sala de aula bom, devido ao seis anos que eu trabalhei na APAE, com crianças com vários tipos de deficiência, inclusive com autismo. Mas se eu não tivesse essa formação da APAE, essa experiência que eu trabalhei na APAE, eu afirmo que eu teria muita dificuldade em trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais."

IX. Percepção acerca dos cursos de capacitação na área da Educação Inclusiva

"A formação é muito importante, porque ela te dá segurança de como trabalhar com essa criança e conviver com os demais alunos, juntamente com essa criança em sala de aula. Mas, a formação, ela não é suficiente porque a inclusão ela vem de dentro, parte de dentro do professor. E o que se percebe é que a inclusão por parte das crianças, ela acontece. É o professor que tem essa dificuldade de trabalhar com esse aluno e a formação vai permitir a ele, que ele tenha mais segurança ao lidar com essas crianças."

Depoimento II:

O segundo depoimento é da professora Jussara (nome fictício), ela tem 12 anos de experiência é professora do 2º ano do Ciclo de Alfabetização na escola onde a entrevista foi realizada. Atua também como professora regente do 3º ano, em um colégio militar da cidade. A entrevista foi realizada no dia 29 de setembro, às 07h45 da manhã. Horário em que a professora encontrava-se em atividades de coordenação.

I. Apresentação

"Bom dia, eu trabalho com o 2º ano do Ensino Fundamental. Minha formação acadêmica, sou Pedagoga. Tenho o curso de Pedagogia e a minha capacitação em relação a Educação Inclusiva, são os cursos de capacitação, de formação que fazemos ao longo do processo de nossa formação acadêmica. Eu trabalho com 26 (vinte e seis) alunos, uma das crianças é portadora de necessidades especiais. Possui síndrome de Down."

II. Sobre o acompanhamento pedagógico da criança com necessidades educacionais especiais

"Esse acompanhamento, a gente procura trabalhar diferenciado, fazendo o possível pra atender todas as necessidades da sala. Porque além de ter a criança especial, nós temos outros casos que não se enquadram nas necessidades especiais, como o déficit de atenção, crianças com alguma deficiência intelectual que precisam também do mesmo apoio. E se tratando de uma turma heterogênea, a gente não recebe um acompanhamento especial para essa criança. Então, esse trabalho é feito, dentro da sala de aula, apenas com o apoio do professor, do educador. Então, a gente faz um trabalho paralelo com essa criança, com atividades adequadas a ela, e assistência individual à medida do possível."

III. O desenvolvimento da criança

"O desenvolvimento, ele é um processo muito lento. A princípio a gente não consegue percebê-lo, assim, mais visivelmente. E esse desenvolvimento a gente percebe ao longo do ano, nos pequenos avanços dentro da sala de aula."

III. Atendimento criança com necessidades educacionais especiais X turma regular:

"À medida do possível a gente se esforça pra atender essas necessidades, porém não é um trabalho fácil porque, a gente tem várias questões na sala de aula que a gente tem que observar e as vezes eu percebo que a criança com necessidades especiais, ela não recebe de forma plena o atendimento que ela necessitava, como se tivesse um acompanhante trabalhando diretamente com ela para auxiliar nesse desenvolvimento pedagógico. Mas a gente faz o possível, porém a gente percebe que ainda deixa muito a desejar por causa do atendimento que a gente tem que prestar às outras crianças também e associado à necessidade especial dessa criança. Então, eu percebo que não é um trabalho com o êxito que a gente gostaria que fosse, mas estamos no caminho."

IV. Interação do aluno especial com o restante da turma:

"Essa interação, eu percebo que ela acontece de uma forma muito natural, porque hoje as crianças, elas já estão mais abertas a esses relacionamentos. É algo mais comum, tratar com o diferente. Então assim, as crianças se envolvem naturalmente, interagem com muita naturalidade, sem nenhuma discriminação, sem nenhuma resistência. A gente percebe esse envolvimento. Essa interação acontece de uma forma muito tranquila dentro da sala de aula."

V. Dificuldade/desafio no processo ensino aprendizagem

"O maior desafio, é justamente este. Trabalhar diferenciado, tendo que prestar essa atenção individualizada pra essa criança. Então dentro da sala, uma das principais dificuldades que a gente enfrenta, é a quantidade de alunos que a gente tem dentro da sala e além disso, os recursos, o ambiente, tudo isso dificulta um pouco o trabalho. E também a assistência da família, que as vezes a gente percebe que as famílias que possuem crianças com necessidades especiais, elas não tem aquela paciência, não veem aquela necessidade de acompanhar o processo regular, pedagógico dessa criança. Então fica toda a responsabilidade com o educador, e ele sozinho, ele não tem condições. Além disso, eu pontuo também o envolvimento de toda a escola nesse processo, que geralmente fica a cargo somente do professor regente, o trabalhar com essa criança. Então, a escola precisa adotar esse aluno como aluno da escola e não somente do professor. Então, essas são as maiores dificuldades, é esse auxílio, esse apoio externo que a gente, geralmente, na prática não recebe."

VI. Sobre o atendimento diferenciado oferecido pela escola à criança com necessidades educacionais especiais

"A escola oferece o programa de atendimento especializado, o AEE, que é um trabalho muito importante que é feito com as crianças no horário extracurricular. Porém, a gente percebe também que a família, as vezes, não se compromete em trazer a criança para esse atendimento especializado, porque é fora do horário de escola. Então assim, talvez não tenha aquela valorização da família desse projeto que a instituição tem pra atender essas crianças."

VII. Sobre acompanhamento externo ao espaço escolar

i. Identificação:

"Essa criança especial que eu tenho, que estou trabalhando no momento, ele recebe o acompanhamento do neuropediatra. Já tive outros casos, de outras crianças com necessidades especiais que faziam natação pra desenvolver a coordenação motora, praticavam algum tipo esporte. Então, assim, não são todos. São uma minoria que fazem esse atendimento. Geralmente a maioria das crianças, elas são filhos de famílias, com um grau de dificuldade financeira maior, então, geralmente recebem apenas o tratamento do neuropediatra."

ii. A origem do encaminhamento:

"No caso dessa criança que eu já recebi, já fazendo o tratamento, os educadores, ela foi uma criança que frequentou a Educação Infantil, então as pessoas já percebiam a necessidade. Porém, eu não sei explicar ao certo se a família teve essa iniciativa a partir dos familiares ou se foi a partir da escola. Mas geralmente eu percebo muitos casos. Já trabalhei com casos de outras crianças em que a escola começou a incomodar a família pra assistir de perto a situação de dificuldade de aprendizagem da criança e aí a família, a partir dessa incomodação, resolveu procurar o neuro e aí constatou a dificuldade e iniciou o tratamento. Depois de um incansável trabalho feito pela escola."

VIII. Sobre a Equipe de Assessoria da Educação Especial na Rede de Ensino

"Bom, na nossa comunidade, da escola onde trabalho, único trabalho de apoio que eu já recebi informações é de uma psicóloga que se ofereceu para fazer um tratamento, pra fazer um trabalho contínuo com os pais e com as crianças com necessidades especiais, necessidades de aprendizagem. Então, o que eu percebo é somente essa psicológica. Porém, o atendimento não é muito simples, tem que aguardar, ela não tem condições de atender todos os casos porque a demanda é muito grande. Ela não atende só os casos de necessidades especiais comprovadas como a síndrome e outros, mas atende também casos de hiperatividade, casos de suspeita de déficit de atenção. Então assim, é um trabalho que ela se dispôs a colaborar com a escola. Porém, é um trabalho que ainda não é o suficiente para atender a demanda."

IX. Percepção acerca dos cursos de capacitação na área da Educação Inclusiva

Avaliação do preparo do professor para atuar na educação inclusiva. " Eu sinceramente, acho que não, de forma nenhuma. Quando a gente se forma, curso técnico de magistério e Pedagogia, eu percebo que a educação, ela é toda sistematizada para atender as crianças no geral. Ela não parece abordar os casos extras, os casos particulares. Então essa formação, para que a gente possa ter essa capacidade também, de trabalhar com o especial, com o diferente, eu acho muito viável, muito boa. Porque hoje em dia, no geral, a maioria dos profissionais da área da educação, não tem essa formação para trabalhar diretamente com esses casos, visto que, no momento a demanda é muito grande de crianças com necessidades especiais. Então eu vejo uma grande necessidade do governo, dos municípios investirem nessa formação para que a gente tenha um olhar diferenciado com essa criança e saiba como direcionar nosso trabalho com essa criança no nosso contexto da sala de aula."

X. Perfil do aluno com Síndrome de Down:

"A limitação maior é a imaturidade, porque no geral as crianças com síndrome elas tem uma idade cronológica bem aquém, da idade, da faixa etária normal, da faixa etária dela. Então, eu acho que a única forma de se aproximar dessa criança, é descendo à idade cronológica dela. É com jogos, brincadeiras, aquilo que chama atenção, aquilo faz parte do universo dessa criança. E as vezes esse trabalho dentro da sala de aula, ele é um pouco complicado devido aos demais que a gente tem que atender e de uma forma diferenciada."

XI. Avaliação da Participação da família na vida escolar

"Eu avalio como insuficiente, porque na maioria das vezes, a família não quer enxergar a realidade dessa criança que eles tem. As vezes, eles imputam à escola o papel de trabalhar com essa criança e exigem da escola também, de uma certa forma, que essa criança acompanhe as demais. E aí, de acordo com o diagnóstico que a criança que tem síndrome, ela tem, o processo de desenvolvimento pedagógico é lento. A gente como professor consegue perceber os mínimos avanços, mas a família não. A família não considera aqueles pequenos avanços e as vezes cobra da escola esse resultado mais rápido e não respeita o tempo daquela criança."

XII. Sobre o Professor de apoio:

"Não, ele não possui nenhum suporte direcionado a ele. Inclusive, segundo informações que nós recebemos, o Síndrome de Down não necessita de acompanhamento mais. De acordo com as informações que a agente recebe hoje em dia, ele tem que ser, tem que ser trabalhado com ele no contexto da sala pelo professor regente mesmo. Ele não tem direito a esse acompanhamento, foi o que nós recebemos de informação quando a família procurou essa assistência junto aos órgãos responsáveis. E, então, esse trabalho é feito, quando há um espaço vago, com o professor do atendimento especializado, quando ele está disponível, periodicamente, aí ele oferece esse suporte, mas não é algo que a gente possa contar com ele. Não é algo que a gente possa ter como apoio contínuo. É algo assim, esporadicamente que acontece no decorrer do ano."

XIII. Avaliação da implementação da educação inclusiva na sala de aula

"Eu avalio meu trabalho, as vezes eu fico um pouco frustrada porque eu não percebo o avanço que eu gostaria que houvesse e as vezes eu me sinto impotente diante da situação. Porque, como eu já expliquei, a gente não tem aquele apoio e as vezes o trabalho que a gente planeja não funciona como a gente queria. Nem sempre a sala, a turma oferece condições emocionais para que a gente possa desempenhar esse trabalho e as vezes ele não ocorre como a gente gostaria que fosse. É um trabalho que a gente tá sempre revendo, refazendo. Todos os dias, a gente tenta mudar estratégia, o rumo, o meio de trabalhar, mas ainda não percebo os avanços que eu gostaria que houvesse."

Depoimento III:

O terceiro depoimento é da professora Ana, do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. A professora atua na escola onde a entrevista foi realizada, é professora em um colégio militar da cidade, assim como a professora do relato anterior, e tutora presencial do curso de Pedagogia em uma faculdade privada da região. Embora também tivesse a sua entrevista programada para acontecer em seu horário de coordenação, todas as quartas-feiras no período da manhã (seu horário oficial de trabalho), a entrevista aconteceu em uma sexta-feira, dia 2 de outubro, às 17h25, num intervalo que a professora teve durante uma exposição denominada Mostra Cultural, que acontecia na escola. A mudança de horário foi devido ao fato de que no dia e horário anteriormente reservado para a entrevista, a professora necessitou fazer atendimento a pais. Coincidentemente, o atendimento era com a mãe de seu aluno com necessidades educacionais especiais, a professora de apoio e a coordenação. O conteúdo da conversa não foi claramente revelado, mas pode-se perceber informalmente que dizia respeito a alguns problemas surgidos no acompanhamento do aluno.

I. Apresentação

"Eu sou professora da rede municipal de Ipatinga, trabalho na X com uma turma de 3º ano. Minha formação acadêmica, eu sou Pedagoga, especialista em Inspeção Escolar, Psicopedagogia e tenho especialização na área de Educação Inclusiva, feita pela Universidade Federal de Santa Maria, em AEE. A minha turma hoje é composta por trinta e três crianças e tem uma criança com necessidades educacionais especiais, especificamente Síndrome de Down. A criança, ela é uma criança participativa, ela é carismática, afetuosa com os professores e com os colegas de sala, bem tal quanto com os demais funcionários da instituição."

II. Sobre o acompanhamento pedagógico da criança com necessidades educacionais especiais

"Esse aluno, ele faz jus de uma acompanhante que direciona as atividades a ele. Todo o trabalho, ele é planejado por mim e a acompanhante, que é estudante em Pedagogia, faz o acompanhamento das atividades com ele."

III. O desenvolvimento da criança

"O aluno, ele vem desenvolvendo de forma gradativa, porém, necessita de um tempo maior para que ele possa estar tendo as habilidades e competências consolidadas. Hoje ele tem 11 (onze anos), está no terceiro ano e ele vem gradativamente desenvolvendo dentro de suas capacidades e limitações."

IV. Dificuldade/desafio no processo ensino aprendizagem

"A criança com dificuldade, criança especial, quando ela está inserida num processo de ensino-aprendizagem, no modelo regular, é lógico que há

desafios! Que é justamente, esse acompanhamento mais sistêmico, mais perto dessa criança, fazendo jus dos materiais que ela tem necessidade de usar e quando a gente tem uma turma com 33 (trinta e três alunos), há sim, muitos desafios! Mas aí a gente vai levando, a gente vai aprimorando, a gente vai fazendo com que ele consiga, ter um bom desempenho um desenvolvimento."

V. Sobre acompanhamento externo ao espaço escolar

i. Identificação:

"Ele realiza o acompanhamento com uma fonoaudióloga que faz as atividades de fono, por ele ter esse comprometimento na fala."

ii. A origem do encaminhamento:

"Da própria escola, em reunião com os professores que lidam com ele, juntamente com a equipe de coordenadores, diretores, foi feita uma conversa, foi tida uma conversa, foi feita uma reunião com a mãe e aí nos solicitamos a necessidade dele estar fazendo este acompanhamento mais específico."

VI. Sobre a Equipe de Assessoria da Educação Especial na Rede de Ensino

"Sim, na rede nós temos uma equipe que presta essa assessoria. Porém, é muito distante da sala de aula. Pois é, por ela ser muito distante da sala de aula, os assessores, eles não tem contato com essas crianças, eles não fazem essa sistematização, não trazem orientação específica, no meu caso, sobre a Síndrome. Eu mesma tenho que buscar informações, metodologias para lidar com ele. Então, temos uma assessoria, porém, não nos assessora (risos)."

VII. Sobre o atendimento diferenciado oferecido pela escola à criança com necessidades educacionais especiais

"O acompanhamento, a participação do aluno no AEE, é extraturno. Ele tem um horário pré-determinado junto à família, aonde foi determinado o melhor horário para que ele viesse fazer esse atendimento, né?"

VIII. Detalhamento sobre a atuação do Professor de Apoio:

"O professor de Apoio, é realmente um apoio muito grande. Ainda mais, ele é o acompanhante, né? Eu falo mais, esse professor acompanhante que ele necessita. Ele precisa deste, deste professor pra estar mais perto dele, pra ta fazendo as intervenções de forma mais direta com ele."

IX. Avaliação da Participação da família na vida escolar

"Em relação à participação da família na vida escolar do aluno, eu posso atribuir como regular. Pois, a mãe é uma mãe "presente - ausente". Ela vem, busca, cuida dele com alimentação, com vestimenta, com higiene pessoal, porém ela é ausente no que se refere a esse desenvolvimento dele, né? Esse desempenho que ele pode estar vindo a desenvolver."

X. Percepção acerca dos cursos de capacitação na área da Educação Inclusiva

"Qualificada, a gente nunca pode dizer que somos, porque estamos em constante transformação. Estamos em constante melhoria, né? E eu acredito sim, que eu tenho sim, um certo entendimento, uma certa clareza de como devo lidar com essa clientela. Porém, a formação ele tem que ser continuada, ele tem que ser constante, ela tem que estar sendo integrada à necessidade real do aluno em sala de aula."

XI. Avaliação da implementação da educação inclusiva na sala de aula

"Acredito sim, no ideário de Educação Inclusiva, porém, todo o sistema educacional, ele deve estar realmente preparado para receber essas crianças, né? Acredito que a implementação ainda seja regular, pois a gente precisa de um maior entendimento, de maior clareza, de maior espaço, de maior material, para que ela venha ser boa e até ótima."

Embora houvesse uma estrutura pré-determinada para a realização da entrevista, durante sua realização foram necessárias algumas alterações. Na tentativa de obter uma maior gama de informações, foi necessário retomar algumas perguntas ou incorporar outras, isto em decorrência do perfil das entrevistadas. Algumas apresentavam respostas muito objetivas, sobre determinado assunto, não discorriam sobre o conteúdo esperado na pergunta realizada, ou ainda surgiam alguns questionamentos que passaram despercebidos na elaboração do roteiro. No entanto, pode-se dizer que foi possível alcançar todos os objetivos esperados. Todos os questionamentos pré-estabelecidos ocorreram, não necessariamente na mesma ordem, mas no momento oportuno permitido pelo desenrolar da entrevista, graças à disponibilidade das professoras em contribuir com a pesquisa, a partir de suas experiências.

Maciel e Raposo falam sobre essas questões quando tecem comentários acerca das contribuições da entrevista enquanto instrumento para uma pesquisa de abordagem qualitativa e algumas situações que emergem em seu contexto de realização.

A entrevista, por exemplo, tem o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações vão aparecendo na complexa trama em que o sujeito as experimenta no seu mundo real. No curso desse processo, aparecerão inúmeros elementos de sentido sobre os quais o investigador nem sequer havia pensado, os quais se convertem em elementos importantes do conhecimento produzido, e enriquecerão o problema inicial, surgido de forma unilateral pelo investigador. A investigação é um diálogo permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim a subjetividade do sujeito estudado passa a ser elemento relevante para o curso do processo, que é impossível de prever nos seus momentos iniciais. (MACIEL e RAPOSO, 2010, p. 84).

Vale ressaltar a característica da entrevista de se converter em um processo dialógico, com a manifestação de elementos sobre os quais o entrevistador não havia pensado anteriormente. Além disso, a presença marcante da subjetividade enriquece o trabalho,

permitindo que suas contribuições ultrapassem as expectativas iniciais. Todas essas questões se confirmaram na realização das entrevistas com as professoras alfabetizadoras. Suas concepções apresentadas em cada tópico, no decorrer da entrevista e mencionadas por meio do recurso de transcrição da fala, foi posteriormente retomado e analisado à luz do acervo teórico apresentado neste estudo.

3 OBJETIVOS

Objetivo geral

- Diagnosticar em que medida os relatos apresentados por docentes que atuam no Ciclo de Alfabetização de uma escola pública, acerca do acompanhamento pedagógico oferecido a crianças com desenvolvimento atípico, inseridas em uma turma de ensino regular, aproximam-se das práticas inclusivas de educação e quais aspectos são necessários para otimizar a efetividade dessa política educacional.

Objetivos específicos

- Compreender os fundamentos norteadores da educação inclusiva e sua relação com o processo ensino-aprendizagem no cotidiano do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública;
- Identificar os pilares que sustentam a política educacional acerca da inclusão escolar;
- Descrever, por meio da análise do roteiro de entrevistas respondidos por professores do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública do município de Ipatinga, o tipo de deficiência que apresentam as crianças com necessidades educacionais especiais de suas respectivas turmas e como acontece o atendimento pedagógico a esses educandos, com foco na prática docente, especificamente no estímulo à aprendizagem e desenvolvimento humano da criança especial.

4. METODOLOGIA

4.1 Fundamentação Teórica da Metodologia

O objeto deste estudo fundamentou-se na análise sobre os pilares que sustentam a política educacional de inclusão escolar e confrontá-los com a realidade do espaço escolar, isto é, a maneira como acontece o processo de inclusão na instituição e quais ações são apontadas pelo corpo docente como necessárias para viabilizar o processo ensino-aprendizagem das crianças com desenvolvimento atípico.

A pesquisa em questão, apresenta característica empírico-teórica. Consiste em uma abordagem teórica embasada por um contexto. Trata-se da "inter-relação entre teoria e prática, (...) uma referendando e norteando a outra. Esse processo objetiva compreender as situações contextuais que estão imbricadas na possível resposta à questão de pesquisa." (MACIEL e SILVA, 2014, p.31).

A metodologia de análise qualitativa foi escolhida por ser a que melhor se adéqua às condições de trabalho encontrada nas escolas selecionadas para estudo. Com um período relativamente curto de tempo para a realização do trabalho de campo e com possibilidade de materiais de acesso a um número reduzido de participantes, houve a necessidade de focar o estudo realizado no comportamento diário de professores que atuam com alunos com desenvolvimento atípico em classes regulares de alfabetização, posto serem os verdadeiros participantes focados no presente estudo.

4.2 Contexto da Pesquisa

O contexto da pesquisa é o cotidiano da sala de aula de uma instituição de ensino da rede pública, que possuem alunos com desenvolvimento atípico em classes regulares de alfabetização. Ao todo a escola possui 8 (oito) turmas de alfabetização. Uma de primeiro ano, três de segundo ano e quatro de terceiro ano. No entanto, para a realização da pesquisa, por amostragem consta a representatividade de um professor regente para cada ano do Ciclo de Alfabetização.

O objetivo geral da pesquisa é diagnosticar em que medida os relatos apresentados por docentes que atuam no ciclo de alfabetização de uma escola pública, acerca do acompanhamento pedagógico oferecido a crianças com desenvolvimento atípico, inseridas em

uma turma de ensino regular, se aproximam das práticas inclusivas de educação e quais aspectos são necessários para otimizar a efetividade dessa política educacional.

4.3 Participantes

Os participantes da pesquisa são professores regentes de três das oito turmas de alfabetização da escola, As entrevistas foram dirigidas a uma professora do primeiro ano, uma do segundo ano, uma do terceiro ano. As três possuem alunos com desenvolvimento atípico em suas respectivas salas de aula em concomitância com uma turma de alunos do ensino regular.

6.4 Materiais

Para realização da pesquisa foram necessários elementos para possibilitar o acesso às leituras para levantamento do referencial teórico, bem como para a construção da entrevista enquanto instrumento essencial para a construção dos dados que viabilizam o estudo.

Foram utilizados os seguintes materiais de consumo:

- computador;
- internet;
- livros e textos em formato digital;
- impressora;
- tonner;
- papel A4;
- caneta;
- gravador de áudio – celular.

4.5 Instrumentos de construção de dados

O instrumento construído para o levantamento das informações, por meio de um roteiro de entrevistas semiestruturada, cuja finalidade de utilização é retratada no objetivo específico que consiste na obtenção de descrições relatadas por professores do ciclo de alfabetização de uma escola pública do município de Ipatinga, no tipo de deficiência que apresentam as crianças com desenvolvimento atípico de suas respectivas turmas e, principalmente, como acontece o atendimento pedagógico a esses educandos, com foco na prática docente, especificamente em relação ao estímulo à aprendizagem e desenvolvimento

humano da criança especial. Será apresentado no apêndice o roteiro que norteou a realização das entrevistas.

4.6 Procedimentos de Construção de Dados

A escolha da instituição para a pesquisa partiu do conhecimento prévio a respeito do trabalho nela desenvolvido e sobre o grupo de profissionais que nela atuam, e, principalmente, por ser um espaço rico para a concretização dos objetivos propostas na idealização da pesquisa, visto que a escola presta atendimento a alunos com necessidades educacionais e sinaliza algumas ações de implementação da inclusão escolar.

A abordagem aos sujeitos pesquisados, partiu inicialmente de uma conversa informal sobre os estudos decorrentes do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – EsDH, realizado pela pesquisadora, junto à importância da formação para o crescimento profissional dos professores que possuem alunos com desenvolvimento atípico e as contribuições que os estudos e discussões realizados podem proporcionar para idealização de ações que busquem efetividade da inclusão escolar.

Posteriormente, foi apresentado às professoras o tema da pesquisa, ressaltando a importância da explicitação do ponto de vista dos docentes, seus desafios e anseios acerca da inclusão escolar e do acompanhamento pedagógico de crianças com desenvolvimento atípico em uma turma de ensino regular. A relevância do diálogo com as docentes foi justificada pela necessidade de diretrizes e parâmetros legais que contemplem a realidade da sala de aula, as necessidades e as demandas que surgem cotidianamente no processo ensino-aprendizagem de alunos com desenvolvimento atípico.

Em seguida, foi indagado a cada professora se as mesmas estariam dispostas a contribuir com suas respectivas experiências. De forma receptiva, as professoras se dispuseram a deixarem suas contribuições. Assim, agendamos o melhor horário para realização das entrevistas. Ficou estabelecido que o momento ideal seria o horário de coordenação, onde seus alunos estariam com os outros professores que trabalham na turma, enquanto elas se dedicam a atividades de planejamento. A partir de um roteiro as entrevistas foram realizadas.

4.7 Procedimentos de Análise de Dados

Os procedimentos de análise do instrumento da entrevista consistiram em uma análise qualitativa das respostas apresentadas pelas professoras, a partir das perguntas realizadas. Para

distinguir os sujeitos de investigação foram atribuídos nomes fictícios. Inicialmente, foi feita uma análise individualizada de cada um dos depoimentos, destacando os pontos fortes que caracterizam a experiência de cada professora. Posteriormente, foram identificados os elementos comuns em todos os depoimentos. E, por fim, foi feita uma análise das informações obtidas nos diálogos com o referencial bibliográfico que compõe esta pesquisa. As categorias de análise foram organizadas em tópicos temáticos. As informações foram tratadas e analisadas a fim de serem identificadas ideias comuns e divergentes nas respostas apresentadas, de modo a facilitar a obtenção dos resultados da pesquisa e o diálogo com o referencial teórico pesquisado.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Contextualização das entrevistas

A realização desta pesquisa foi um momento muito rico. Desde as leituras realizadas para composição da fundamentação teórica deste estudo até o momento das entrevistas, que foram realizadas na intenção de conhecer o olhar do professor sobre a maneira como a inclusão escolar vem sendo implementada em seu campo de trabalho. As entrevistas possibilitaram alcançar essa intencionalidade, a partir dos sentimentos e percepções dos docentes presentes em suas respectivas falas. Inicialmente, foram apresentados os pontos fortes de cada depoimento, para, em seguida, os elementos e concepções comuns às três entrevistas, com base numa análise teórica.

A partir das 3 (três) entrevistas realizadas, foram analisados e descritos os relatos das docentes, tendo como ponto de partida uma abordagem acerca da formação acadêmica e experiências que possuíam na área educacional, com ênfase no acompanhamento pedagógico de crianças com necessidades educacionais especiais que compõem a turma de ensino regular na qual lecionam atualmente, seguido dos desafios que caracterizam esse processo. Em seguida, a temática em pauta consistiu na abordagem sobre o serviço prestado pelas redes de apoio, especificamente a atuação da equipe de profissionais que prestam assessoria às escolas e a participação da família na vida escolar dos filhos. Posteriormente, foram pontuadas concepções acerca dos cursos de formação continuada e, por fim, uma autoavaliação quanto à implementação da educação inclusiva na prática pedagógica cotidiana. Os nomes das professoras Neusa, Jussara e Ana são fictícios.

O primeiro depoimento foi da professora Neusa (nome fictício), professora do 1º ano do Ciclo de Alfabetização. Sua fala foi muito rica, revelou sua experiência na área da Educação Especial, no que tange à formação e trabalho com a educação inclusiva na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Seu aluno com desenvolvimento atípico possui autismo, com grande comprometimento de ordem motora e cognitiva, em especial na limitação da fala. Além disso, ainda não possui o controle da esfíncter, o que torna muito desafiador o trabalho do professor em uma sala de aula com mais 24 (vinte e quatro) alunos. A gravidade do nível de dependência e comprometimento do aluno é melhor compreendida quando a professora informa que ele foi encaminhado para a escola pela APAE, instituição onde ele ainda faz acompanhamento em alguns dias da semana. Assim sendo, merece destaque a abordagem feita em relação à atuação do professor de apoio cuja

presença, embora compreendida como fundamental na vida escolar do aluno, é marcada por uma rotina instável, de muita rotatividade de profissionais:

“O que nós percebemos que é uma grande dificuldade. Só este ano, passaram 8 (oito) professoras de apoio. Sendo que uma ficou 2 (dois) dias, a outra 15 (quinze) dias, o outro 1 (um) mês, e ele ficando ausente nas atividades escolares devido à falta de professor de apoio porque não tinha professor na Secretaria de Educação para enviar para acompanhar o X.”

Outro ponto significativo na fala da professora Neusa, foi quando tece comentários acerca da participação da família na vida escolar de seu aluno com necessidades educacionais especiais onde ela diz:

“Eu avalio a participação da família como regular. Devido a necessidade de superproteção, devido a necessidade de ter dificuldade de trabalhar com a deficiência do filho e ela poderia ter uma instrução melhor, um acompanhamento melhor. Poderia ser acompanhada. Ao invés de acompanhar só a criança, poderia também acompanhar a família.”

Nota-se que, além de atribuir conceito regular para a participação familiar, por razões de proteção excessiva, não saber lidar com a deficiência do filho, a professora chama atenção para a necessidade de que as famílias sejam melhor instruídas, que tenham também, assim como a criança, acompanhamento por parte da equipe que presta assessoria ao segmento da Educação Especial na rede.

É válido também ressaltar a fala da professora sobre sua percepção acerca dos cursos de capacitação na área da Educação Inclusiva, onde ela pontua que:

“A formação é muito importante, porque ela te dá segurança de como trabalhar com essa criança e conviver com os demais alunos, juntamente com essa criança em sala de aula. Mas, a formação, ela não é suficiente porque a inclusão ela vem de dentro, parte de dentro do professor. E o que se percebe é que a inclusão por parte das crianças, ela acontece. É o professor que tem essa dificuldade de trabalhar com esse aluno e a formação vai permitir a ele, que ele tenha mais segurança ao lidar com essas crianças.”

A professora fala da importância da formação como processo de ensino e aperfeiçoamento. No entanto, a professora atribui um peso significativo ao desejo interior do docente em querer assumir o trabalho com a inclusão, reconhecendo que precisa valorizar as diferenças e com elas conviver em sua sala de aula com naturalidade.

Sobre o segundo depoimento, a professora Jussara apresentou como ponto em sua fala, os desafios que envolvem o trabalho com a diversidade, especificamente os casos de desenvolvimento atípico com e sem laudo médico, que culminam na concentração em sala de aula de alunos com dificuldades diversas, com necessidade de grande acompanhamento individualizado em detrimento a atuação solitária do professor. Atuando no 2º ano do Ciclo de Alfabetização, a professora tem 26 (vinte e seis) alunos, sendo que um deles com Síndrome

de Down, a professora chama atenção para essas questões ao falar sobre o acompanhamento pedagógico dessas crianças, ao afirmar que:

“Esse acompanhamento, a gente procura trabalhar diferenciado, fazendo o possível pra atender todas as necessidades da sala. Porque além de ter a criança especial, nós temos outros casos que não se enquadram nas necessidades especiais, como o déficit de atenção, crianças com alguma deficiência intelectual que precisam também do mesmo apoio. E se tratando de uma turma heterogênea, a gente não recebe um acompanhamento especial para essa criança. Então, esse trabalho é feito, dentro da sala de aula, apenas com o apoio do professor, do educador. Então, a gente faz um trabalho paralelo com essa criança, com atividades adequadas a ela, e assistência individual à medida do possível.”

Nota-se que a professora aborda a iniciativa quanto ao trabalho diferenciado, mas sinaliza as implicações de sua implementação ao falar da ausência de acompanhamento, apoio para assessorar todas as crianças, em virtude das diferentes dificuldades e níveis de desenvolvimento. Posteriormente, ela reafirma esse discurso, ao falar sobre o desenvolvimento da criança especial dizendo que:

“À medida do possível a gente se esforça pra atender essas necessidades, porém não é um trabalho fácil porque, a gente tem várias questões na sala de aula que a gente tem que observar e as vezes eu percebo que a criança com necessidades especiais, ela não recebe de forma plena o atendimento que ela necessitava, como se tivesse um acompanhante trabalhando diretamente com ela para auxiliar nesse desenvolvimento pedagógico.”

Embora tenha ressaltado que o desenvolvimento do aluno é lento e de pouca visibilidade, ela ressalta que mesmo com as tentativas de atendimento e oferta de atividades significativas para a criança, percebe que ela ainda não recebe o atendimento que de fato necessita, visto que como professora ela também precisa estar atenta a outras questões na sala de aula, o que implica dispensar atenção às outras crianças e ao gerenciamento da sala de aula.

Portanto, com maiores desafios, a professora pontua a implementação do trabalho diferenciado, assistência individualizada, quantidade excessiva de alunos por turma, poucos recursos e estrutura física inadequada. A pouca assistência familiar, somada à limitada paciência dos pais e pouco envolvimento da escola no processo de inclusão também são citados. Sobre a escola, ela diz “Então, a escola precisa adotar esse aluno como aluno da escola e não somente do professor. Então, essas são as maiores dificuldades, é esse auxílio, esse apoio externo que a gente, geralmente, na prática não recebe.”

No terceiro relato, Ana, professora do 3º ano, de uma forma bem objetiva, falou que sua turma é composta por 33 alunos, sendo um deles com Síndrome de Down. A professora também abordou sobre os desafios de implementação da educação inclusiva, embora tenha

ressaltada a sua defesa a favor do ideário dessa política educacional, ela chama atenção para a necessidade de adequações. Isso é notável quando cita a existência de uma equipe que presta assessoria aos casos de Educação Especial, porém com atuação distante da realidade e necessidade da escola.

“(...) os assessores, eles não tem contato com essas crianças, eles não fazem essa sistematização, não trazem orientação específica, no meu caso, sobre a Síndrome. Eu mesma tenho que buscar informações, metodologias para lidar com ele. Então, temos uma assessoria, porém, não nos assessora (risos).”

Chama também a atenção o trocadilho por ela usado, em sinal de ironia ao serviço prestado pela assessoria de Educação Especial do Município.

“Então, temos uma assessoria, porém, não nos assessora”. Nota-se contudo a ausência de suporte e orientação, não a impede de realizar seu trabalho, de forma autônoma, ela busca informações à respeito da Síndrome de Down e também alternativas de como trabalhar com seu aluno.”

Do ponto de vista do perfil das professoras, é possível notar que todas as três já possuem uma experiência de trabalho extensa na área da docência, média de (10) dez anos. Embora trabalhando com anos escolares distintos, a fala delas revela uma necessidade única em relação à efetividade da inclusão escolar no Ciclo de Alfabetização da instituição em que atuam, isto é, os desafios de trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais sem o professor de apoio, sem parcerias, do ponto de vista da equipe gestora, família e dos serviços de assessoria à educação especial, fato que dificulta o acompanhamento pedagógico das crianças e os recursos adequados para estimular o desenvolvimento da criança.

Sobre o desenvolvimento das crianças, que tem característica lenta e de pouca visibilidade, isto é, são pequenos avanços que andam concomitantes ao nível de comprometimento desenvolvimental que a criança possui. Nesse aspecto, a professora Neuza, foi bem clara ressaltando o perfil de seu aluno autista, cujo desempenho é bastante comprometido dado o fato de não se comunicar verbalmente, não ter controle do esfíncter, pouca noção espacial e coordenação motora fragilizada. As outras duas crianças, portadoras da Síndrome de Down, apresentam atraso cognitivo, são imaturas em relação à idade biológica e também apresentam dificuldades na oralidade. No aspecto social, as três professoras ressaltaram não haver problemas nesse aspecto, as crianças convivem e interagem de maneira harmoniosa.

No que diz respeito ao atendimento diferenciado oferecido pela escola à criança com necessidades educacionais especiais, as três professoras pontuaram a atividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi mencionado a característica do atendimento e oferta em horário diferente do horário que o aluno estuda. Sobre estas questões,

a professora Jussara também ressaltou algumas dificuldades, após fazer menção à relevância do trabalho feito com as crianças. Em relação às dificuldades ela ressaltou a falta de comprometimento da família em levar os filhos para o atendimento, explicitando a pouca valorização por parte deles.

Em relação ao acompanhamento externo ao espaço escolar, por parte das três entrevistadas, notou-se que o aluno da Professora Neusa (autista), realiza acompanhamento na APAE, que teve início antes mesmo do ingresso à escola regular. O aluno da Professora Ana (Síndrome de Down) realiza acompanhamento fonoaudiológico. Já a Professora Jussara declarou que seu aluno, também com Síndrome de Down, tem acompanhamento do Neuropediatra. No entanto, ela relatou sua experiência com outros alunos, que teve em outros anos de sua atuação como professora, explicando casos de alunos que faziam natação para desenvolver a coordenação motora. Porém, ela fez uma observação pontuando que muitos deles não fazem atividades ou recebem acompanhamento, além do que a escola oferece, em virtude da condição financeira não favorável, visto que muitos de seus alunos são de baixa renda.

Sobre o trabalho de uma equipe que presta assessoria ao segmento da educação especial na rede de ensino, as três professoras sinalizaram as fragilidades do serviço oferecido, com ênfase nas lacunas existentes devido à pouca assistência e distanciamento da realidade escolar. A professora Neusa teceu comentários sobre a existência de uma secretaria que trabalha exclusivamente para as crianças com necessidades educacionais, oferta formação a seus acompanhantes, estagiários estudantes de Pedagogia ou Psicologia e os encaminha para o espaço escolar, para prestar atendimento individual à criança com desenvolvimento atípico. Muita rotatividade e demora para início da atuação são características marcantes nesse processo. As razões estão ligadas a questões como demora no processo de contratação, fato que culmina na ausência do aluno, motivada pela impossibilidade do aluno autista ficar sem acompanhante e não adaptação por parte do estagiário à função. Outro aspecto relevante observado diz respeito aos critérios para que o aluno tenha professor de apoio, visto que, embora tanto o aluno do 2º como o do 3º ano possuam Síndrome de Down, apenas o do 3º ano tem acompanhante. A professora Jussara justifica essa situação ao dizer que não será mais oferecido esse professor para o aluno Síndrome de Down, cuja assistência ficará a cargo do professor regente. Quanto ao aluno do 3º ano, embora também tenha chegado tardiamente, já com o ano letivo em andamento, a acompanhante foi mantida porque ele já recebia acompanhante nos anos anteriores.

Nota-se, portanto, que há critérios e prioridades para encaminhamento do professor de apoio para a escolas, mesmo sendo comprovado que o educando possui desenvolvimento atípico e laudo que atesta comprometimento em alguma área do seu desenvolvimento, refletindo por sua vez em sua vida escolar.

Ainda sobre o serviço de Assessoria à Educação Especial no contexto escolar, convém retomar a abordagem da professora Jussara quanto ao trabalho desenvolvido por uma Psicóloga, que atende voluntariamente os alunos da comunidade, o que comprova as fragilidades existente, pois trata-se da única possibilidade de encaminhamento para um trabalho de assistência a alunos e pais, culminando, portanto, na inexistência de uma equipe multidisciplinar atuante, respondendo às demandas existentes na escola. E, por fim, a professora Ana sinalizou a necessidade de um diálogo maior entre a escola e as necessidades do professor, dando orientações e capacitações para o trabalho com a criança com necessidades educacionais especiais.

A avaliação da participação da família na vida escolar do aluno com necessidades educacionais especiais foi marcada por conceito insuficiente e regular. A perspectiva de desenvolvimento do aluno para além do que ele realmente possa oferecer, falta de acompanhamento da vida escolar auxiliando o professor regente em algumas atividades que estimuladoras do desenvolvimento do aluno, falta de encaminhamento do filho para as atividades diferenciadas oferecidas, em especial o AEE, desconhecimento das reais condições do filho e mal julgamento das ações desenvolvidas pela escola. A professora Neuza relatou muito bem sobre esse aspecto, indicando a necessidade de que haja também uma equipe para também prestar assessoria à família, trabalho que geralmente a escola consegue fazer, dada as particularidades que envolvem o comprometimento de cada criança e o tipo de família que possui.

Sobre a avaliação quanto à efetividade da execução de práticas inclusivas na sala de aula, as três professoras não tiveram uma percepção otimista do trabalho desenvolvido. A professora Neuza disse que avaliou como boa, em virtude de sua experiência com Educação Especial desenvolvida na APAE. Já a professora Jussara pontuou seu sentimento de frustração em relação à sua atuação enquanto professora regente de uma turma regular, que também apresenta alunos com desenvolvimento atípico. Tal frustração justifica-se pelo fato de não perceber os avanços que gostaria, por se sentir impotente diante dos tantos obstáculos existentes como: falta de apoio, não implementação do planejamento conforme expectativa no ato de sua idealização e falta de condições emocionais por parte da turma. Tais questões levam a uma necessidade contínua de avaliar o trabalho e buscar novas metodologias que

possam assegurar um trabalho mais eficaz, no entanto, a professora finalizou seu relato dizendo que, apesar disso, os progressos esperados não se manifestam. A professora Ana também fez uma avaliação regular, alegando que os avanços e a implementação oficial do ideário de educação inclusiva está condicionado a maior preparação por parte do sistema educação na implementação dessa política educacional.

A importância dos cursos de formação foram pontuadas como sendo necessários de forma unânime, por tratar-se de um meio de capacitação para nortear o trabalho do docente, a interação com seu aluno e realização de intervenções pedagógicas adequadas à promoção do desenvolvimento. A professora Ana ressaltou a importância de uma formação continuada que dialogue com as reais necessidades dos educandos, embasando-se na necessidade contínua de aprendizado do ser humano, motivada pelas transformações existentes e a aquisição de conhecimentos acerca da forma de lidar com seus alunos. Já a professora Jussara destacou a importância de uma maior oferta desses cursos por parte das secretarias e agentes governamentais, porque a maioria dos professores não possuem formação específica na área da inclusão escolar. A professora Neuza também ressaltou a importância da formação atrelada a necessidade do professor também ter o desejo de promover uma prática a favor da inclusão escolar de alunos com desenvolvimento atípico.

5.2 Discussão Teórica Dos Resultados

A contextualização das entrevistas possibilitou perceber em que consiste o olhar dos professores do ciclo de alfabetização sobre a inclusão escolar, seus sentimentos e percepções. Foi possível identificar como tem sido o desdobramento dessa política educacional no contexto escolar. Infelizmente, os olhares apresentados não sinalizaram aspectos positivos. Vimos práticas que estão em processo inicial, mas que precisam ser consolidadas e aprimoradas.

Foi possível perceber que a escola e seus professores deram o primeiro passo, que é o de se abrir para a aceitação das diferenças no âmbito escolar, atendendo, por exemplo, ao que dispõe o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, ao determinar a obrigatoriedade da educação especial como modalidade de educação escolar, a ser ofertada de modo preferencial nas escolas regulares, para alunos com necessidades educacionais especiais.

Pode-se observar alunos matriculados em turmas regulares de ensino, no 1º ano 1 (um) aluno autista, 1 (um) com Síndrome de Down no 2º ano e outro também com Síndrome de

Down, no 3º ano. No entanto, é necessário um longo caminhar para que a escola se torne efetivamente inclusiva.

O acompanhamento pedagógico dessas crianças foi apresentado como uma grande dificuldade. Nota-se que em nenhum momento as professoras demonstraram resistência em lidar com o aluno com necessidades educacionais especiais, ressaltaram suas limitações e ações inerentes ao seu comportamento como passíveis de maior assistência e intervenção do professor, cuja intenção é oferecer os estímulos adequados ao seu desenvolvimento, marcado por uma identidade própria, lento e de acordo com cada limitação.

A preocupação das professoras com essas questões tem seus fundamentos nas concepções apresentadas por Coelho (2010), ao advertir que o diferencial no trabalho com a criança com desenvolvimento atípico está nos mecanismos utilizados para favorecer seu desenvolvimento, ou seja, que é necessário buscar os procedimentos adequados para que cada indivíduo possa se desenvolver. Gómez e Téran (2009) também abordam a importância de a criança receber estímulos adequados em conformidade com as janelas de oportunidade abertas no cérebro da criança. Braga (1995) complementa essas questões ao falar sobre o movimento compensatório da teoria histórico-cultural de Vigotsky, ressaltando a importância de um currículo e de uma pedagogia criativa que tem na coletividade e nas relações sociais a mola propulsora para o desenvolvimento.

Essas questões revelam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança com desenvolvimento atípico, mas ao mesmo tempo, coloca em evidência a necessidade de que o trabalho com elas aconteça de modo sistemático e diferenciado. Situação que, a partir dos depoimentos das professoras, é difícil de acontecer com ação exclusiva do professor regente.

Essas questões colocam em cheque o distanciamento da interação professor-aluno, tida como elemento primordial no processo ensino-aprendizagem. A partir do depoimento da professora Jussara, há a confirmação de que aluno com necessidades educacionais especiais não recebe a atenção que de fato necessitava. Como afirmam Stelmachuk e Mazzotta (2012), a maneira como se constrói a interação professor-aluno é determinante no desenvolvimento da aprendizagem, para a idealização de uma prática pedagógica significativa para o aluno, isto é, que vá ao encontro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Isso, portanto, alcança-se com proximidade, interação e conhecimento acerca do aluno, de seus gostos e desejos.

Em relação ao atendimento oferecido pela escola, as professoras mencionaram a existência da sala de recursos multifuncionais por parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola. Ao ressaltar a relevância do AEE, pontuaram a maneira como

o atendimento é ofertado na instituição. Salomão e Souza (2012) abordam a importância do AEE enquanto aliadas no acompanhamento pedagógico das crianças com desenvolvimento atípico. Com a disponibilidade de recursos materiais adequados e na perspectiva de um atendimento individualizado, a AEE representa um dos apoios essenciais à serviço do desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais.

Já em relação ao trabalho desempenhado pela Equipe de Assessoria da Educação Especial na Rede de Ensino foram apontadas algumas lacunas, resumidas na pouca assistência e distanciamento das ações da realidade escolar, junto aos critérios de disponibilização do professor de apoio. Entende-se que uma ação efetiva e sistemática de uma equipe atuante nas redes de ensino, com assistência periódica às demandas escolares, é essencial, pois os professores precisam ter um norte, precisam ter referência para buscar apoio e respostas às suas dúvidas, bem como orientações quanto ao desempenho de seu trabalho.

A atuação do professor de apoio é fundamental para assegurar o trabalho na perspectiva da inclusão escolar, é a possibilidade para garantir a assistência individualizada e a realização de intervenções pedagógicas adequadas ao aluno com necessidades educacionais especiais, cuja atuação deve ser compartilhada com o professor regente, para que se construa maior interação professor-aluno. No entanto, há alguns problemas ligados à oferta desse profissional, tais como a rotatividade, demora no processo de contratação e não adaptação por parte do estagiário à função.

A presença do professor de apoio no espaço escolar é defendida por Silva e Maciel (2005) com a justificativa de que sua presença é o caminho para implementação de ações educativas diversificadas e individualizadas. Atuando como suporte ao professor regente, sua atuação é uma grande aliada na superação dos desafios enfrentados pelos professores no acompanhamento pedagógico e consequente desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais.

Embora Dessen e Polonia (2007), ressaltem a importância da família na trajetória de vida das pessoas e na consequente promoção do desenvolvimento humano, capaz de promover a construção de relações de afeto que promovam o bem-estar de seus sujeitos e que sejam disseminadoras de valores positivos para a vida social, foi possível observar questões ligadas ao afeto e à assistência pessoal no relato da Professora Ana sobre a mãe do aluno com Síndrome de Down, que faz o possível para dispensar ao filho questões inerentes ao cuidado e ao afeto. No entanto, ela se ausenta da assistência à vida escolar do filho, deixando-o como sendo de responsabilidade exclusiva da escola. As outras professoras identificam a participação familiar na vida escolar dos filhos sob uma perspectiva negativa, motivado por

questões como: falta de acompanhamento da vida escolar e parceria com a escola; falta de compromisso quanto ao encaminhamento dos filhos ao AEE; e desconhecimento das reais condições do filho.

Ao longo dos estudos realizados, vimos o papel essencial que a família exerce, enquanto contexto de desenvolvimento humano. Kelman (2010) relata sobre esse assunto, recorrendo também às contribuições de contextos como o trabalho e o lazer. Essa concepção chama atenção para o fato de que a escola precisa de parceiros que a auxiliem com ações potencializadoras de desenvolvimento. Certamente, cada contexto tem a sua atuação específica, que consiste, por exemplo, em ações como a promoção do bem-estar, interações sociais, amadurecimento, autonomia, cuidado e aprendizagem, mas ao mesmo tempo, esses contextos precisam se dialogar, identificando pontos de intercessão para evitar ações incoerentes e desarticuladas.

A avaliação da implementação da educação inclusiva na sala de aula, por parte das docentes, revelam de maneira mais direta o que reflete em seus olhares quando o assunto é o desdobramento da inclusão escolar no processo ensino-aprendizagem. Sentimento de frustração, somado a uma visão pessimista do trabalho desenvolvido, somado a visão de que melhorias são necessárias, são aspectos pontuais em todas as falas, confirmando a identidade desafiadora acerca da inclusão escolar.

Carvalho (2005) adverte sobre os desafios que perpassam pela sala de aula quando o assunto é a inclusão escolar, especificamente a dificuldade de vivenciar um processo ensino-aprendizagem que contemple ao mesmo tempo todos em concomitância com as individualidades, um processo ensino-aprendizagem em que a diversidade não seja obstáculo, mas recurso a serviço da construção do saber.

Sobre os cursos de capacitação na área da Educação Inclusiva, vimos que as três professoras reconheceram como elemento importante, para nortear o trabalho docente. Foi possível perceber que apenas a professora Jussara não possui uma formação específica na área da inclusão escolar, em relação às outras 2 (duas) professoras que possuem cursos de especialização na área. A professora Neuza, possui especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional, já a professora Ana tem formação Psicopedagogia e especialização em AEE. Observa-se que mesmo a partir das experiências profissionais que possuem e com a formação acadêmica construída, todas entrevistadas reconhecem a importância da formação como processo contínuo e necessário.

Essa importância é defendida por Mendonça, Silva e Mieto (2013) ao afirmarem que não é necessário o conhecimento específico sobre todas as necessidades educacionais especiais existentes, por parte do docente, mas é preciso, contudo, ter habilidade e sensibilidade para conhecer seu aluno e perceber seu potencial de aprendizagem. Nesse aspecto, a formação continuada tem o seu lugar, como espaço de aprimoramento e reflexão em torno da prática, pois a formação inicial recebida por meio dos cursos de graduação são de natureza geral, compreendida como ponto de partida. Essa concepção nos reporta a fala da professora Jussara ao dizer que "quando a gente se forma, em curso técnico de magistério e Pedagogia, eu percebo que a educação, ela é toda sistematizada para atender as crianças no geral. Ela não parece abordar os casos extras, os casos particulares." Sob essa perspectiva, a professora reforça a importância da capacitação profissional acerca da inclusão escolar, dado o fato de que muitos professores não possuem essa formação, reforçando o despreparo para conduzir um processo ensino-aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar.

De todos os aspectos mencionados, pode-se eleger como fator limitador da efetividade da inclusão escolar, a ação da equipe que presta assessoria às escolas da rede de ensino. Como instituição reguladora da inclusão escolar, faz-se necessário uma equipe estruturada em caráter multidisciplinar, com a integração de profissionais da área da saúde e da assistência social que estejam de fato a serviço da escola. Retomando Mendonça, Silva e Mieto (2013), sobre o fato de ser desnecessário formação específica para cada necessidade educacional, põe-se em evidência a necessidade de um agregado de profissionais que tenham formação em áreas específicas, compondo equipe apta a assessorar, a orientar os professores sobre a respectiva dificuldade de seu aluno, quais as limitações, potencialidades e sugestões de atividades de estímulo a aprendizagem, estreitando, portanto, o diálogo com contexto escolar, cuja ausência foi citada pela professora Ana, ao fazer menção ao distanciamento que caracteriza a ação da equipe de Assessoria: "(...) os assessores, eles (...) não trazem orientação específica, no meu caso, sobre a Síndrome. Eu mesma tenho que buscar informações, metodologias para lidar com ele." Faz-se necessário, um agir que venha a minimizar a solidão do professor em relação ao trabalho com a inclusão escolar. Esta situação é pontuada pela professora Jussara ao dizer que "(...) geralmente fica a cargo somente do professor regente, o trabalhar com essa criança. Então, a escola precisa adotar esse aluno como aluno da escola e não somente do professor."

A análise das entrevistas em um diálogo com o referencial teórico construído, possibilitou reforçar a tese acerca da importância de uma educação subsidiada por princípios inclusivos, bem como identificar os maiores desafios quanto a sua implementação, em

especial a necessidade de formação e suporte especializado, constituídos por uma equipe multidisciplinar, para auxiliar professores e a família na educação desses alunos.

Em complemento a essas questões, vale ressaltar as concepções de Venturine e Santiago (2013) acerca da educação na perspectiva da valorização dos sujeitos e da diversidade, sobre a qual defendem o estímulo à reflexão sobre a conflitante relação família e escola, bem como uma formação contínua dos professores alicerçadas nas dimensões culturais, políticas e em práticas inclusivas que possibilitem a superação de barreiras quanto à participação e aprendizagem de todos. Embora seja um processo desafiador, tratam-se de alternativas a favor da concretização de uma educação integral que explora a capacidade de conhecer, de fazer, conviver e ser, possibilitando a ruptura de preconceitos de práticas vexatórias e de abandono, seja no âmbito escolar, seja na sociedade de um modo geral. Por isso, devemos acreditar e lutar para sua efetivação com qualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia de acesso e permanência do aluno com desenvolvimento atípico na escola é acompanhado da responsabilidade escolar de oportunizar uma educação de qualidade, à serviço de seu desenvolvimento humano. No entanto, esse direito traz consigo muitos desafios e lacunas que interferem no processo ensino-aprendizagem. Tendo como ponto de partida esses desafios, que se referem, de modo mais específico, aos seus desdobramentos no processo ensino-aprendizagem de crianças com desenvolvimento atípico, inseridas em turmas de ensino regular do Ciclo de Alfabetização, procurou-se diagnosticar em que medida os relatos apresentados pelos docentes, sobre o cotidiano de suas aulas, aproximam-se dos ideais que norteiam as práticas inclusivas de educação, bem como quais ações são necessárias para otimizar a concretização eficaz dessa política educacional.

Para isso, buscou-se compreender os fundamentos norteadores da educação inclusiva, identificar os pilares que sustentam a política educacional acerca da inclusão escolar e descrever, a partir da realização de entrevistas com os professores, como acontece o acompanhamento pedagógico aos educandos com necessidades educacionais especiais, particularmente o estímulo à aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades superiores como a memória, o raciocínio, a linguagem e a psicomotricidade, visando estabelecer um paralelo entre o ideal e o real para diminuir a distância entre esses aspectos e consequentemente minimizar os desafios vigentes.

Nesse sentido, as contribuições da pesquisa estão em entender que o sucesso das práticas pedagógicas inclusivas está condicionado à percepção de que o desenvolvimento humano é compreendido como um processo complexo, que reflete a influência de fatores diversos como a hereditariedade, a maturação neurofisiológica, o meio em que o sujeito está inserido, a cultura e as transformações históricas.

No entanto, algumas alterações podem ocorrer no processo de desenvolvimento do indivíduo, causando atrasos ou prejuízos, explicitados em aspectos de natureza física, mental, emocional ou num comportamento atípico observado. Esses fatores culminam em problemas de aprendizagem e requerem por parte da escola, ao receber educandos nessas condições, estrutura física e pedagógica adequada para atender esse aluno, sob o objetivo de potencializar as capacidades humanas, por meio de estímulos adequados, coerentes com as janelas da oportunidade do cérebro, em prol da aprendizagem. Afinal, a partir da tese do movimento compensatório, cujo conceito consiste na ideia de que paralelamente à limitação manifestada

pelo problema que o indivíduo possui, existem estímulos determinantes na construção de um caráter criativo ao seu desenvolvimento.

Essas questões trazem à tona a concepção de que para ser inclusiva, além de receber o aluno com necessidades educacionais especiais, a escola precisa ter um olhar diferenciado sobre as necessidades de cada educando. Precisa reconhecer na coletividade as individualidades e considerar as diferenças como possibilidade de enriquecimento para o processo ensino-aprendizagem, a partir de um projeto pedagógico articulado com as concepções que norteiam as políticas educacionais sobre a educação inclusiva junto à capacidade da comunidade escolar, de forma crítica e construtiva, avaliar em que medida a escola está preparada para uma efetiva inclusão escolar e quais são os caminhos possíveis para que ela se consolide.

É fundamental, portanto, que a interação professor-aluno seja priorizada, pois ela é o ponto de partida para estabelecer o processo ensino-aprendizagem, uma vez que as interações entre o professor e o aluno são de valor inestimável. A partir delas é possível conhecer o educando, seus gostos e o que lhe chama atenção, bem como identificar o que ele consegue fazer de forma independente e o que precisa fazer com mediação, para assim, conceber uma prática pedagógica, que tenha como ponto de partida a zona de desenvolvimento proximal, possibilitando, por sua vez, o alcance de resultados mais satisfatórios no ato de ensinar e aprender.

Oportunizar ao aluno um processo ensino-aprendizagem requer ações planejadas e bem fundamentadas. Portanto, faz-se necessário valorizar a formação continuada do professor para aquisição de ações que possam nortear sua prática. Além disso, as redes de apoio, cujo papel consiste na atuação compartilhada de outros profissionais e de outros contextos de desenvolvimento junto aos papéis exercidos pela escola e pelo professor com atribuições complementares em relação ao suporte à promoção da inclusão, também são essenciais. Essa rede manifesta-se na composição de uma rede intersetorial e interdisciplinar de apoio às práticas de educação inclusiva, representada por profissionais como, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, neuropediatras, conselheiros tutelares, agentes comunitários de saúde e outros que a demanda da realidade exigir, cujo papel consista em auxiliar escolas e unidades de saúde, ofertar formação aos profissionais, orientar as famílias, prestar esclarecimentos quanto às leis vigentes, direcionar a utilização de recursos e despertar a comunidade escolar para a interação com a diversidade.

No entanto, o olhar dos professores sobre os desdobramentos da inclusão escolar no Ciclo de Alfabetização, especificamente sobre os seus desdobramentos no processo ensino-

aprendizagem, revelam que uma das maiores lacunas existentes, um obstáculo para efetividade da inclusão escolar, consiste na falta de ações sistemáticas e articuladas pelas equipes que deveriam assessorar as escolas e professores no exercício da inclusão escolar. Os relatos apontam a existência de práticas iniciais que precisam ser trabalhadas e consolidadas de forma sistemática no cotidiano das escolas e das redes de ensino.

Os mecanismos de acompanhamento pedagógico da criança com necessidades educacionais especiais precisam ser reestruturados para garantir melhor assistência e acompanhamento, tornando, portanto, indispensável a atuação do professor de apoio. O essencial papel da família em parceria com a escola, oferecendo assistência quanto ao que se fizer necessário, também foi ressaltado como fator importante.

Para estudos futuros, recomenda-se pesquisas em prol da sistematização de um currículo específico para os alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de um panorama das lesões e comprometimentos mais comuns que caracterizam as crianças com desenvolvimento atípico presentes no contexto escolar. O objetivo é nortear o trabalho dos professores e a sistematização das ações pedagógicas, estabelecendo de forma flexível, intenções educativas, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliação, de modo que cada professor possa reconhecer neste documento alternativas para assessorar seu trabalho. Além disso, um estudo a nível da observação da atuação e dos critérios que norteiam a composição de uma equipe regional que presta assessoria às escolas, daria continuidade a esta pesquisa, detectando o olhar dos profissionais responsáveis por este segmento de apoio, sobre as percepções e anseios dos professores acerca de maior assistência e acompanhamento na prática da inclusão escolar.

Por fim, pode-se afirmar que a inclusão escolar no cotidiano do Ciclo de Alfabetização é uma realidade ainda em construção. Muitos são os desafios, mas as possibilidades também existem de forma explícita, presentes nas vivências, no olhar e ouvir atento às necessidades dos professores a partir da realidade enfrentada nas salas de aula. Considerar essas questões é assumir a responsabilidade para um processo de ensinar e aprender na perspectiva de promoção do desenvolvimento humano, com valorização das diferenças e de um processo ensino-aprendizagem que reconheça os alunos com necessidades educacionais especiais, como sujeitos capaz de aprender, de conviver e desenvolver-se para uma formação cidadã e construção de uma vida independente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Cleuza Maria Maximino Carvalho; SANTAROSA, Lucila Maria Costi; Letramento de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes informatizados de aprendizagem. **VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**, 2002. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/niece/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com479-488.pdf>>. Acesso em 17 jul.2015.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. **Inclusão nada especial**: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do estado de São Paulo. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Acesso em: 29 nov .2014.
- ANJOS, Hildete Pereira dos; BARBOSA, Luciana de Melo; DA SILVA, Kátia Regina; RABELO, Lucélia C. **Práticas pedagógicas e inclusão**: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. Araújo, Marcelo Almeida Educação & Sociedade, vol. 34, núm. 123, abril-junho, 2013, pp. 495-507. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87328002012>>. Acesso em 12 fev. 2015.
- BEYER, H.O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: **III Seminário Nacional de Formação Nacional de Gestores e Educadores**, 2006, Brasília. Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p.85-88.
- BISSOTO, Maria Luisa. Educação inclusiva e exclusão social. **Revista Educação Especial**, vol. 26, núm. 45, enero-abril, 2013, pp. 91-108 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3131/313128573007.pdf>>. Acesso em: 28 jun 2015.
- BRASIL. **Constituição Federal**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/art_5_.shtm>. Acesso em: 15 fev. de 2015
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.Seção I, p. 27834-27841. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 14 fev. 2015.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Janeiro de 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 13 out. 2015.
- COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão Escolar. In: MACIEL, Diva de Albuquerque; BARBATO, Silvine. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 55 – 71.
- DESSEN, M. A. & Polonia, A. C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. (2007). Disponível em: <<file:///C:/Users/USUARIO/Documents/Monografia/desenvolvimento%20humano.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2015.

CARVALHO, Rosita EDLER. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, núm. 26, 2005, pp. 1-7 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127396003>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

ESPAÑA. **Declaração de Salamanca, de 07 a 10 de junho de 1994**. Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas. Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

GOMES, Adriana L. Limaverde/[et al]. **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_d_m.pdf>. Acesso em: 01 mar 2015.

GOMES, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda**. Equipe cultural (trad.). Brasil: Cultural S.A.2009. Ed MMIX. p.28 -68; 85- 87; 97-104.

GUGEL, Maria Aparecida. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2011. Artigo elaborado a partir Palestra proferida no VI Fórum Senado Debate Brasil. Convenção da ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Uma Constituição Viva e Cidadã, em Brasília-DF, no dia 8/12/2010. Disponível em: <<http://phylos.net/direito/conv-pessoas-deficiencia/>>. Acesso em: 11 out. 2015.

KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, Diva de Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 11 – 50.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveria; PEREIRA, Luana Guerreiro. **A rede de Apoio Pedagógico como facilitadora para Educação Inclusiva: uma Proposta no município de Lençóis Paulista**. UNESP - Pró- reitoria de Graduação. Núcleos de ensino. 2005. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br>>. Acesso em: 18 out. 2015.

LEPRE, Rita Melissa. Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental/CAPELLINI Vera Lúcia Messias Fialho (org.)**. – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.: il. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro3.pdf>>. Acesso em: 19 fev.2015.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, vol. 26, 2014, pp. 140-149. Associação Brasileira de Psicologia Social Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309331565015>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

MACEDO, Marasella del Carmen Silva Rodrigues; AIMI, Deusodete Rita Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio; SOUZA, Ana Maria de Lims. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em Estudo**, vol. 19, núm. 2, abril-junho, 2014, pp. 179-189 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287132426002>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

MACIEL, D. A; RAPOSO, M. T. Metodologia e construção de conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. In D. A. MACIEL; S. BARBATO, (EDs.). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: EDUnB, 2010, p. 73-102.

MACIEL, Diva Albuquerque. **Alfabetização e letramento? Aprender o código ou o sistema de escrita?**. Disponível em:

<<http://www.ead.unb.br/moodle2013/mod/page/view.php?id=180>>. Acesso em: 10 jul. 2015

MACIEL, Diva Albuquerque; SILVA, Geane de J. **Metodologia de pesquisa: a construção do projeto de pesquisa**. Brasília: EEDH/ UnB, 2014.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Eniceia Gonçalves. Demandas decorrentes da inclusão escolar **Revista Educação Especial**, vol. 27, núm. 48, enero-abril, 2014, pp. 27-40

Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313131527003>>. Acesso em: 12 jul 2015

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique; MIETO, Gabriela Sousa de Melo. **Inclusão e Formação Continuada de Professores: possíveis contribuições teórico-metodológicas de Yves Clot**. Disponível em:

<http://www.ead.unb.br/moodle2013/pluginfile.php/86989/mod_resource/content/3/Inclus%C3%A3o%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20de%20Professores.pdf>.

Acesso em: 12 out 2015.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky a relevância do social**. São Paulo: Sumus, 2001. 3ª ed. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=EmCorPjch9YC&printsec=frontcover&hl=pt-br&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 04 out. 2015.

PAULON, Simone Mainieri, Freitas, LIA Beatriz de Lucca. PINHO, Gerson Smiech .

Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.48 p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

QUATRIN, Louise Bertoldo; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Inclusão escolar e

concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. **Revista Educação Especial**, vol. 21, núm. 31, 2008, pp. 49-62. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128949005>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, et al. **Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=JDzzMA_jRMIC&oi=fnd&pg=PR5&dq=desenvolvimento+humano&ots=pQJk6a3o0C&sig=zvNNQxVXKuFsRQOTriMZCWhUzWI#v=onepage&q=desenvolvimento%20humano&f=false>. Acesso em: 04 out. 2015.

SALOMÃO, Bianca Regina de Lima; SOUZA, Amaralina Miranda de. Salas de Recursos Multifuncionais: a ação do professor e o uso da tecnologia em ambientes de atendimento

especializado. **XVII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el conocimiento: Tecnologías Emergentes**. Madri-Espanha em julho de 2012. Disponível em:

<http://www.ead.unb.br/moodle2013/pluginfile.php/84194/mod_resource/content/3/sala%20de%20recursos.pdf>. Acesso em: 20 abr 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo, janeiro de 2005. Disponível em:

<<file:///C:/Users/USUARIO/Documents/Monografia/Como%20chamar%20as%20pessoas%20que%20tem%20deficiencia.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Terminologias sobre pessoas com deficiência. In: **VIVARTA**, Veet (org.). Mídia e Deficiência. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165. Disponível em:
<file:///C:/Users/USUARIO/Documents/Monografia/TERMINOLOGIA%20SOBRE%20DEFICIENCIA%20OK.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

SILVA, Karla Fernanda da Wunder; MACIEL, Rosângela von Muhlen. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista Educação Especial**, núm. 26, -, 2005, pp. 1-5 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/pdf/3131/313127396012.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf>. Acesso em: 05 out 2015.

SOUZA, Amaralina Miranda de; RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. **Apresentação**: Educação Especial Inclusiva Linhas Críticas. vol. 17, núm. 33, mayo-agosto, 2011, pp. 217-219, Universidade de Brasília, Brasil. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193521546002.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

STELMACHUK, Anaí Cristina da Luz; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, vol. 25, núm. 43, mayo-agosto, 2012, pp. 185-202. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127405002>>. Acesso em: 12 jul. 2015

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED Universidade Estadual de Campinas. 2000. Disponível em:
<<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>>. Acesso em: 09 out 2015.

VENTURINE, Angela maria (ISERJ); SANTIAGO, Mylene Cristina (UFF). Dimensões de Inclusão em Educação: O desafio de garantir o direito à aprendizagem e à participação. In: **Seminário Internacional Inclusão em Educação em Educação**: Universidade e participação, 3, 2013, Rio de Janeiro. UFRJ, 2013. p.581-91. Disponível em:
<www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSMC2871.pdf>. Acesso em: 18 out. 2014.

APÊNDICES**QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA**

1. Professor (a) - identificação opcional:

2. Ano de escolaridade com o qual trabalha: _____

3. Formação acadêmica: _____

4. Especialização ou capacitação em educação inclusiva? () sim () não

5. Qual? _____

6. Quantidade de alunos na turma? _____

7. Possui alguma criança com necessidades educacionais especiais? () sim () não

8. Quantos? _____

9. Especifique a necessidade:

10. Como acontece o acompanhamento pedagógico dessas crianças na sala de aula?

11. Faça algumas considerações sobre o desenvolvimento dessa (s) crianças.

12. Há alguma dificuldade/ desafio na implementação do processo ensino-aprendizagem?

() sim () não

13. Qual (is)?

14. A escola oferece algum atendimento diferenciado aos alunos com necessidades educacionais?

() sim () não

15. Qual(is)?

16. Fora da escola, o/a (s) aluno/a (s) realiza/am algum acompanhamento?

sim não

17. Qual(is)?

18. De quem partiu o encaminhamento?

19. Existe alguma equipe que presta assessoria na implementação da educação especial?

sim não

20. Faça algumas considerações sobre como ela acontece?

21. Como você avalia a participação da família na vida escolar da criança com necessidades educacionais especiais?

Ótima Boa Regular Insuficiente

22. Justifique :

23. Como você avalia a implementação da educação inclusiva em sua sala de aula?

Ótima Boa Regular Insuficiente

24. Justifique :

ANEXOS

ANEXO I: Carta de apresentação



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: _____

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

Instituição: _____

Carta de Apresentação

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. Sa o(a) cursista pós-graduando(a)

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: (061) 3107-6911.

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**

A

nexo II: Aceite Institucional

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

O (A) Sr./Sra. _____ (*nome completo do responsável pela instituição*),
 da _____ (*nome da instituição*) está de acordo com a realização da pesquisa

de responsabilidade do(a) pesquisador(a) _____,
 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. Doutor/Mestre. _____.

O estudo envolve a realização
 de _____ (*entrevistas, observações e filmagens etc*) do atendimento

_____ (*participantes da pesquisa*). A pesquisa terá a duração de
 _____ (*tempo de duração em dias*), com previsão de início em _____ e término em
 _____.

Eu, _____ (*nome completo do responsável pela
 instituição*), _____ (*cargo do(a) responsável do(a) nome completo da
 instituição onde os dados serão coletados*), 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

I

|



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 _____ . 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 _____
(explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.)

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 _____ *(explicitar instrumentos de coleta de dados)*, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ 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 III: Termos de Consentimento



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 _____ . 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 _____
(explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.)

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 _____ *(explicitar instrumentos de coleta de dados)*, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ 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): _____