



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**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO
REGULAR DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SERRA DO
RAMALHO - BA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

ODAIR LEDO NEVES

ORIENTADORA: FERNANDA CUPOLILLO MIANA DE FARIA

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

ODAIR LEDO NEVES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO
REGULAR DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SERRA DO
RAMALHO - BA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

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

BRASÍLIA/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

ODAIR LEDO NEVES

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REGULAR DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SERRA DO RAMALHO - BA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

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:

Orientadora: FERNANDA CUPOLILLO MIANA DE FARIA

Examinador:

Cursista: ODAIR LEDO NEVES

BRASÍLIA/2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os educadores que acreditam num mundo melhor construído e alicerçado na educação. E, acima de tudo, fazem da prática educativa uma ação social, atingindo e reconhecendo nas diferenças potencialidades próprias da diversidade.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, pelas valorosas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

À minha família, pelo apoio e paciência; em especial, Alice Neves, tudo que faço é pensando, principalmente, em ti, razão de minha vida!

Aos meus colegas de trabalho.

À professora e aos alunos do AEE, sujeitos dessa pesquisa, pela oportunidade de estudo e reflexão sobre essa temática.

À UnB/UAB, por adentrar o sertão da Bahia e desenvolver ação e reflexão acerca da educação; em especial, da educação inclusiva.

Enfim, a todos e todas que contribuem para a educação inclusiva e estiveram juntos comigo nessa rica caminhada, meu muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “Atendimento Educacional Especializado no ensino regular de uma escola pública municipal de Serra do Ramalho – BA: uma proposta de educação inclusiva”, busca analisar a proposta de Atendimento Educacional Especializado de uma escola pública do município de Serra do Ramalho – BA. Este objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: compreender os marcos legais, teóricos, metodológicos e filosóficos que amparam a educação inclusiva; analisar as dificuldades, os avanços e as perspectivas do atendimento especializado. A metodologia de pesquisa utilizada privilegiou a abordagem qualitativa, por meio da observação participante e entrevista semiestruturada. Foram interlocutores do estudo: uma professora e dois alunos, todos da turma de AEE. Os principais autores que subsidiaram esse estudo foram: Mazzotta (2005), Jannuzzi (2006), Sant’Ana (2005), Miranda (2003), Freire (2005), dentre outros. Os principais resultados apontam que a sala de Atendimento Educacional Especializado constitui espaço formativo capaz de favorecer a inclusão das pessoas com deficiência, enquanto proposta complementar à sala comum. A inclusão dessas pessoas, na realidade pesquisada, acontece apenas na AEE. Assim, mediante os resultados encontrados na pesquisa, que foram observados e analisados, e fundamentados em teóricos apresentados no decorrer deste trabalho, foi possível tecer um diálogo confirmando a urgência em discutir e firmar uma proposta para a educação inclusiva que não se limite ao AEE e que abranja a escola e a família, polos significativos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Sala Comum.

LISTA DE QUADRAS

Quadro 1 – Observação Participante – Sala de Aula	31
Quadro 2 – Observação Participante – Pátio da Escola	33
Quadro 3 – Observação Participante – Aula com Maria e José	34

SUMÁRIO

RESUMO	06
1 APRESENTAÇÃO	09
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 Breve Histórico da Inclusão Escolar	12
2.2 Educação Especial e a Garantia do Direito à Educação Pública	15
2.3 Atendimento Educacional Especializado: Possíveis Intervenções do Professor	17
3 OBJETIVOS	21
4 METODOLOGIA	22
4.1 Fundamentação Teórica da Metodologia	22
4.2 Contexto da Pesquisa	24
4.3 Participantes	25
4.4 Materiais	26
4.5 Instrumentos de Construção de Dados	26
4.6 Procedimentos de Construção de Dados	28
4.7 Procedimentos de Análise de Dados	28
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
5.1 Análise da Observação	30
5.2 Análise da Entrevista	36
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICES	56
A - Entrevista - Professor (Modelo)	56
B - Observação Participante: Sala de Aula (Modelo)	57
C - Observação Participante: Pátio da Escola (Modelo)	58
D - Observação Participante: Aula com Maria e José (Modelo)	59
ANEXOS	60
A - Carta de Apresentação (Modelo)	60
B - Aceite Institucional (Modelo)	61
C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor (Modelo)	62
D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pai/ Responsável	63
E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante Voluntário	64

1. APRESENTAÇÃO

A luta pela educação inclusiva tornou-se uma ação política, cultural, social e pedagógica. Ampara-se no direito de todos à educação sem nenhum tipo de discriminação e constrangimento. Portanto, a educação inclusiva assume papel central nas discussões acerca da função social da escola na superação da exclusão.

A educação inclusiva, na conjuntura atual, representa o reconhecimento e a valorização da diversidade; é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem das pessoas excluídas da efetivação do direito de todos à educação.

O acesso da pessoa com deficiência à escolarização constitui a consolidação da luta iniciada no século XX com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa declaração representou o desejo de diminuir a desigualdade social, a luta por mais oportunidade para todos num contexto mais igualitário.

Nessa direção, o presente trabalho consiste num estudo acerca da educação inclusiva, entendida como modalidade de educação escolar responsável pelo atendimento educacional especializado, e tem como lócus de estudo a sala de recursos multifuncionais. Parte-se da seguinte problematização: até que ponto a sala de recursos multifuncionais contribui para a inclusão dos alunos com deficiência de uma escola localizada no município de Serra do Ramalho – BA?

O desejo de entender a proposta e os preceitos legais da inclusão surgiram das primeiras leituras sobre educação inclusiva que realizei na universidade, no curso de pedagogia. Na ocasião, as discussões traziam entendimentos sobre como as legislações educacionais tratavam a questão da deficiência. Fizemos recortes sobre diferentes tipos de deficiência e a importância de se ter um currículo pensado no sentido de incluir essas pessoas.

Hoje, depois de muitas leituras, principalmente as realizadas neste curso de especialização, ficou claro que, além de um direito assegurando por lei, é preciso que as escolas trabalhem diferenciadamente, reconhecendo a pessoa com deficiência e pensando estratégias de inclusão que aos poucos potencializem o processo de ensino-aprendizagem e as conduzam para a vida em sociedade.

Nesse sentido, um grande avanço nessa área surge com as salas de recursos multifuncionais, as quais asseguram o atendimento às pessoas com deficiência e contam com profissionais e materiais necessários à educação inclusiva. Assim, o

que se propõe com essa pesquisa é entender como acontece o trabalho com a pessoa com deficiência nas salas de AEE, no município de Serra do Ramalho, especificamente em uma determinada escola, no sentido de perceber avanços e dificuldades encontradas durante o período de vigência da turma.

A grande importância desse estudo é poder compreender tanto o aspecto teórico quanto o prático da proposta da sala de recursos multifuncionais e como ela está estruturada no município e na referida escola, percebendo a importância dessa iniciativa para a educação inclusiva.

Apresenta-se como objetivo geral analisar a proposta de atendimento educacional especializado nessa escola do município de Serra do Ramalho – BA, e como objetivos específicos: compreender os marcos legais, teóricos, metodológicos e filosóficos que amparam a educação inclusiva e analisar as dificuldades, os avanços e as perspectivas do atendimento especializado em uma escola do município de Serra do Ramalho – BA.

Cabe ressaltar que os objetivos desta pesquisa foram estruturados no sentido de compreender a proposta de atendimento educacional especializado, se a escola pesquisada tem clareza dos marcos teóricos, metodológicos e legais que a amparam, de maneira que possa atender aos alunos em suas especificidades.

A aproximação entre pesquisador e realidade pesquisada se deu por meio da pesquisa de campo, com uso da abordagem qualitativa de pesquisa e a utilização das técnicas da observação participante e entrevista.

Sendo assim, a organização do trabalho se inicia com a fundamentação teórica, em que se organiza um breve histórico sobre a educação inclusiva, mostrando os avanços dessa proposta na realidade brasileira e a configuração do atendimento educacional especializado, evidenciando as práticas legais e a formação de professores. Em seguida, traz os objetivos da pesquisa contextualizados com a realidade pesquisada.

Logo depois, faz-se uma discussão em torno das teorias que atravessam o tema central de estudo, de modo a analisar os resultados e dados coletados na pesquisa, os quais estão distribuídos em dois momentos distintos: a observação e a entrevista. Ressalta-se que a pesquisa não é generalista, abrindo margem para que aconteça em outro processo, em outro momento.

Em seguida, é traçada detalhadamente a metodologia utilizada em nossa pesquisa. Neste item, está descrita a opção metodológica, devidamente

fundamentada; os participantes e as características de cada um; o local que escolhemos para a realização da pesquisa; os instrumentos de construção de dados; os procedimentos de construção de dados e, por fim, os procedimentos de análise de dados.

Nas considerações finais, os principais resultados apontam que a sala de Atendimento Educacional Especializado constitui espaço formativo capaz de favorecer a inclusão das pessoas com deficiência, enquanto proposta complementar à sala comum. A inclusão dessas pessoas, na realidade pesquisada, acontece apenas na AEE.

Portanto, mediante os resultados encontrados na pesquisa, que foram observados e analisados, e fundamentados em teóricos apresentados no decorrer deste trabalho, foi possível tecer um diálogo confirmando a urgência em discutir e firmar uma proposta para a educação inclusiva que não se limite ao AEE e que abranja a escola e a família, polos significativos de aprendizagem.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se o referencial teórico, a partir do qual se discutem os marcos históricos e legais da educação especial, as concepções que se têm em torno dessa proposta educacional, os avanços e as perspectivas atuais. Noutro momento, discute-se o atendimento educacional especializado e as intervenções do professor.

2.1. Breve Histórico da Inclusão Escolar

Historicamente, o acesso à escolarização sempre foi privilégio de um grupo, em torno do qual se desenvolveu e se estruturaram as políticas educacionais. As práticas educativas, portanto, tinham em seu bojo a reprodução da ordem social vigente. Nesse sentido, o processo de democratização da escola desencadeia e torna evidente a exclusão, pois ao mesmo tempo em que se universaliza o acesso ao ensino, grupos considerados fora dos padrões escolares permanecem sem acesso.

As leituras sobre a história da educação confirmam que até o século XVIII as ideias que se tinha a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo. Por outro lado, a falta de conhecimento sobre as deficiências fazia com que essas pessoas fossem marginalizadas. Assim,

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (MAZZOTTA, 2005, p. 15).

Grandes avanços para a educação inclusiva acontecem a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, documento que é um marco na história dos direitos humanos, elaborado com a participação de povos de diferentes regiões do mundo, que traz em seu ápice, como norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações, a proteção universal dos direitos humanos.

A partir de então, as minorias passaram a ser abordadas, a exemplo do movimento norte-americano em torno da inclusão social das minorias negras e dos veteranos da guerra do Vietnã. Esses movimentos põem em evidência a luta pela

inclusão das minorias e pelo acolhimento das variadas matizes que caracterizam as diferenças humanas.

Nessa linha de discussão, Alves define educação inclusiva como:

Uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para a participação nos processos de aprendizagem escolar (ALVES, 2006, p. 9).

Os primeiros contatos escolares com pessoas com deficiência aconteceram em 1977, por meio das Santas Casas de Misericórdia, que acolhiam crianças de até sete anos de idade. A partir de uma idade mais elevada, dava-se a separação entre meninos e meninas. Os primeiros recebiam preparação para o trabalho e as outras, para o casamento. Vale lembrar que as crianças com deficiência intelectual leve eram passadas despercebidas, e constantemente rotuladas como lentas, com memória fraca. Nesse período valorizava-se mais o trabalho do que o intelecto, principalmente quando se referia à classe pobre. De acordo com Januzzi:

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhada, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas [...] e dado que só recorriam a ela as camadas sociais: alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficientes. Havia pouca divergência entre o modo de conceber o aluno que nela se difundia e o da família na qual o aluno fazia parte. Certamente, só as crianças mais lesadas despertaram atenção e eram recolhidas em algumas instituições (JANNUZZI, 2006, p. 16).

Assim, o marco histórico da educação especial no Brasil está circunscrito ao período final do século XIX, por meio da criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Eduard Huet.

Grande avanço na educação especial acontece no século XX, quando a partir dos anos 60-80, propõe-se um novo modelo de convívio social, tendo como princípios a individualização, a normalização e a integração. Nesse modelo, a

sociedade não se adapta para receber a pessoa com deficiência; pelo contrário, é ela quem deve se adequar à sociedade.

A proposta de integração escolar manteve as práticas adaptativas, com o objetivo de propiciar a inserção de alunos com deficiência na escola comum; todavia, pelo treino dos mesmos conteúdos e programas de ensino regular, contribuindo para o desenvolvimento de práticas excludentes no interior das escolas.

Ainda neste período, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024, de 1961. A pessoa com deficiência é mencionada claramente nos artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos e subvenções (BRASIL, 1961).

Assim, com a LDBEN, Lei nº 4.024, a educação especial passa a fazer parte da educação nacional. E, com a Constituição Federal de 1988, assegurou-se o atendimento à pessoa com deficiência na rede regular de ensino:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Já os anos 90 trazem novas mudanças tanto na estrutura da sociedade quanto da educação escolar. O Brasil incorpora uma nova terminologia: inclusão. Nesse sentido, a sociedade, a escola e o sistema educacional buscam apoio para trabalhar as diferenças, respeitando o convívio social da pessoa com deficiência.

Ainda na década de 1990, o Brasil integra a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, momento em que o país assume a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à educação. Vale ressaltar que desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de

Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como principal meta assegurar até o final de sua vigência conteúdos mínimos de aprendizagem que correspondessem às necessidades elementares da vida. Segundo esse documento:

“Nenhuma criança sem escola” constitui o ponto nevrálgico do Plano Decenal. Todavia, não pode ser uma escola qualquer. A meta do Plano Decenal é uma escola de qualidade, uma escola que efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando a cada criança a aquisição organizada de conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje, cada vez mais condicionado pelo progresso científico e tecnológico (BRASIL, 1993, p. 4).

Nesse mesmo período, a educação inclusiva ganha centralidade nos debates; em especial, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, em que, no cenário social, surgem eventos científicos abordando pressupostos teóricos, políticos e filosóficos, buscando principalmente a implementação das diretrizes discutidas na referida declaração.

2.2. Educação Especial e a Garantia do Direito à Educação Pública

No que diz respeito à educação inclusiva, ponto de discussão do presente texto, seu marco legal foi a referida Declaração de Salamanca, uma vez que a educação inclusiva passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola e se delimita o seu público, alunos com deficiência. Também deixa-se claro o que se compreende por deficiência, isto é, impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, características que a escola deve trabalhar. A referida declaração pontua que:

Toda a criança tem direito fundamental à educação, e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível de aprendizagem;
Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhes são únicas;
Os sistemas educacionais devem ser designados e os programas educacionais devem ser implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando uma educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficácia e, em última instância, o custo de eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

A partir de então, em diferentes contextos da organização social, o princípio da inclusão tem sido a tendência “na proposição de políticas públicas, nos documentos legislativos e jurídicos, na mídia em geral e em especial na mídia televisiva, nos esportes, nas definições no âmbito do atendimento à saúde e à educação” (COELHO, 2010, p. 59).

Outro ponto discutido e legitimado na Declaração de Salamanca foi o reconhecimento de que a escola precisa se modificar para atender a toda e qualquer diversidade, devendo, portanto, acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esse documento inspirou-se na busca pela igualdade e respeito à cidadania de todos os indivíduos, bem como no respeito às diferenças.

Outro marco legal acontece com a LDB nº 9.394/96:

Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar (KASSAR, 2011, p. 71).

Assim, diferentes autores, a exemplo de Mazzotta e D’Antino (2011) apontam que a escola inclusiva implica uma educação apropriada e de qualidade oferecida para todos os alunos, considerando os padrões de “normalidade”, bem como também os com necessidades educacionais especiais:

É oportuno ressaltar a responsabilidade do Estado pela educação de todos os cidadãos e a responsabilidade das escolas, até então chamadas de comuns, especialmente as públicas, e que doravante passam a ser denominadas nas políticas como escolas inclusivas já que, nesse entendimento, as escolas comuns deixam de ser percebidas como voltadas para a inclusão da diversidade dos educandos que a elas demandam (MAZZOTTA E D’ANTINO, 2011, p. 382).

Nesse sentido, para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, dentre eles, os deficientes, faz-se necessário um ajuste de proposta que englobe desde a adaptação do espaço até a preparação dos professores: “Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe

escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática” (SANT’ANA, 2005, p. 228). Como bem destaca Miranda,

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais (MIRANDA, 2003, p. 6).

Partindo dessa assertiva, é coerente afirmar que um ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, fator que independe do tipo de deficiência, origem econômica, étnica ou cultural. Este entendimento da educação inclusiva tem como respaldo legal a política nacional de educação especial, que explicita como objetivo dessa educação:

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

Nesse sentido, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular.

2.3. Atendimento Educacional Especializado: Possíveis Intervenções do Professor

De acordo com a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade

que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Como afirma Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica, é propiciar as condições em que os educandos, nas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 2005, p. 41).

A escola desempenha um papel social: precisa pensar intervenções a partir da realidade, ações que implicam, de certo modo, ajustar formação cultural e científica, tornando possível o contato dos alunos com as diferentes culturas e linguagens. Libâneo é contundente ao afirmar que:

A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos, na preparação para uma sociedade técnica/científica/ informacional, na formação para a cidadania crítico-participativo e na formação ética (LIBÂNEO, p. 51).

A visão de Libâneo aponta para a diversidade de aprendizes que a escola acolhe, situando-a como espaço de construção de relações humanas. Estas devem ser democráticas, com respeito ao outro em suas especificidades e diferenças, uma vez que é papel da escola ensinar a convivência democrática, o que não exclui os direitos e deveres individuais e coletivos. Nesse sentido, as diretrizes para o atendimento educacional especializado trazem com clareza as atribuições dos professores em seu Art. 13:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as

necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

O professor de atendimento educacional especializado deve propiciar atividades que favoreçam a aprendizagem de conceitos, bem como desenvolver situações vivenciais que estimulem o aluno a organizar seu pensamento. Como enfatiza Gomes:

A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência. Objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor poderá usar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais (GOMES, 2010, p. 9).

Assim sendo, o professor de AEE é de suma importância para o trabalho de inclusão, tanto na sala regular quanto na sala de recursos multifuncionais, e sua função é criar estratégias e atividades que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e cultural do aluno atendido.

Mediante o papel que o professor exerce para o atendimento educacional especializado, faz-se necessário refletir sobre sua formação e atuação. Assim, o professor da sala de recursos multifuncionais deverá ter curso superior, especialização e/ou receber formação continuada, principalmente na área da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Nesse aspecto, Pimenta (2008) reflete sobre os diferentes elementos que constituem as práticas docentes; dentre eles, a problematização, a intencionalidade, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais ricas e sugestivas de uma didática inovadora. Essa autora vê a prática docente como rica possibilidade para a constituição de teorias.

Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência. Mas isso não significa ficar ao nível dos saberes individuais (PIMENTA, 2008, p. 29).

Partindo dessa assertiva, Pimenta aborda a formação de professores numa relação de confluência dos diferentes saberes que se complementam e não se esgotam. Ou seja, os problemas da prática docente não seriam meramente instrumentais, envolvendo situações problemáticas que requerem decisões, permeadas de incertezas, singularidade e conflito de valores.

Fechando esse ciclo, e pensando a formação e atuação do professor de AEE, é inegável que os saberes dos professores são variados e heterogêneos, dando-se por meio de suas práticas e ligados à experiência de trabalho – experiências que são tradições peculiares do ofício de professor. Para Tardif:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p. 14).

3. OBJETIVOS

Os objetivos desta pesquisa foram estruturados no sentido de compreender a proposta do Atendimento Educacional Especializado, se a escola pesquisada tem clareza dos marcos teóricos, metodológicos e legais que amparam a AEE, de maneira que possa atender aos alunos em suas especificidades. Assim, apresenta como objetivo geral analisar a proposta de Atendimento Educacional Especializado de uma escola do município de Serra do Ramalho – BA; e como objetivos específicos: compreender os marcos legais, teóricos, metodológicos e filosóficos que amparam a educação inclusiva e analisar as dificuldades, os avanços e as perspectivas do atendimento especializado da referida escola.

Visando alcançar esses objetivos, foi feita a leitura de diferentes teóricos, documentos legais; além disso, realizada a observação da escola, da professora e da proposta pedagógica da sala de AEE, no sentido de apreender a importância dessa turma para a educação inclusiva na comunidade em que a escola está situada.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se a proposta metodológica adotada para o desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos e as técnicas utilizadas, bem como os procedimentos de construção e análise dos dados.

4.1. Fundamentação Teórica da Metodologia

Enquanto instrumento de que dispõe o pesquisador (a), é a metodologia que indica o caminho a ser percorrido, definindo o como, onde, com quem, quando e de que maneira se pretende captar e manejar os dados da realidade. Assim, para Minayo (2002, p. 16), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagens, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade é o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Com base no exposto, este estudo se desenvolveu com a utilização da pesquisa qualitativa, buscando compreender e interpretar a realidade, de modo a captar o envolvimento dos participantes nas experiências num contexto natural. Contudo, a pesquisa não descartou elementos quantitativos que pudessem vir a enriquecer o objeto de pesquisa.

Nessa direção, alerta Vianna (2003, p. 78): “(...) não se deve considerar o qualitativo e quantitativo como polos opostos, pois ambos os tipos de abordagens são faces de uma única moeda e constituem procedimentos de pesquisa que muitas vezes se completam”. Assim, tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa foram essenciais para o desenvolvimento do presente estudo.

No cerne da defesa do método qualitativo, é significativa a contribuição de Sandín Esteban quando conceitua que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também no descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 117).

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu em função de ela possibilitar um trabalho com o universo do humano, suas ações, aspirações e atitudes, buscando compreender as atitudes humanas em suas interações sociais.

Na mesma direção de Sandín Esteban, Minayo defende que:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22).

O ponto de vista da abordagem qualitativa de pesquisa defende que toda ação humana tem sempre um significado subjetivo que somente o universo do método quantitativo e objetivo não dão conta de compreender. O subjetivo faz parte daquilo que está presente no universo dos valores e intencionalidade das ações humanas.

Para Haguette (1999, p. 63), “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”. A grande importância dessa abordagem é possibilitar a compreensão de diferentes acontecimentos humanos vividos socialmente.

Assim, a investigação do objeto em estudo se deu por meio da pesquisa de campo, que consiste em “um recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (NETO, 2002, p. 53 *apud* MINAYO, 1992).

A escolha da pesquisa de campo favorece uma maior aproximação com o objeto a ser estudado, permitindo descobertas; em outros termos, a construção de novos conhecimentos, de forma que a atuação tenha como missão explicar e compreender a realidade ali representada num contexto social e cultural dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, optou-se por pesquisa participante, na qual se trabalha com vistas a abrir oportunidades para os marginalizados de construir sua emancipação usando o melhor conhecimento possível, numa relação em que o pesquisador e os sujeitos pesquisados estão compreendidos. Para captar as informações referentes a essa pesquisa, foram utilizadas as técnicas de observação participante e entrevista semiestruturada.

Com efeito, a técnica de observação participante foi utilizada através do contato do pesquisador com o fenômeno observado, para se obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Conforme argumenta Vianna (2003, p. 51), “o pesquisador mergulha no campo, observa

segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças à sua participação”. Assim sendo, a pesquisa será desenvolvida em uma escola pública municipal de Serra do Ramalho – BA, numa turma de Atendimento Educacional Especializado.

4.2. Contexto da Pesquisa

O universo pesquisado situa-se no município de Serra do Ramalho-BA, localizado na região Oeste do Estado, na microrregião do Médio São Francisco, margem esquerda do rio São Francisco, a aproximadamente 900 km da capital, Salvador.

O município originou-se do Projeto de Colonização do Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária (Incrá), com o nome de Projeto Especial de Colonização Serra do Ramalho - PEC'SR, em 13 de maio de 1975. O objetivo era o de assentar as famílias remanescentes de áreas inundadas das cidades de Casa Nova, Remanso, Sento Sé, Pilão Arcado e Xique Xique, pela construção da barragem de Sobradinho-BA.

A educação oferecida no município compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio (de responsabilidade do Estado). Os profissionais da educação no município têm, em sua maioria, formação em nível superior e um número considerável está cursando pós-graduação.

Nesse viés, nasce o motivo pelo qual escolhemos a escola como local da pesquisa, em função de a mesma ser pioneira no município na realização do atendimento educacional especializado. Assim, tivemos como intuito perceber como acontece essa proposta de educação inclusiva e sua relevância para a comunidade escolar.

A escola está situada em Serra do Ramalho – BA, fundada no ano de 1977, onde abriga aproximadamente 300 famílias, pertencentes à classe popular, não diferindo, no entanto, das demais comunidades rurais do município.

Diante dessa realidade, a escola atende a um público de aproximadamente 330 alunos provenientes de família de baixo poder aquisitivo, matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, assim como também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). É importante destacar a parceria da escola com a rede estadual de ensino, no sentido de ceder o espaço físico e funcionários

para a manutenção da limpeza com vistas à oferta do Ensino Médio. Portanto, o funcionamento ocorre nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Seu quadro funcional é composto por 31 (trinta e uma) pessoas, sendo um diretor, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica (que, segundo a legislação municipal, corresponde ao cargo de Especialista da Educação), 1 (uma) secretária, 3 (três) serventes, 2 (duas) merendeiras, 1 (um) porteiro, 1 (um) vigilante e 24 (vinte e quatro) professores/as, sendo que boa parte tem como base de formação o nível superior, e todos são concursados pelo município. Pelo sistema municipal de ensino, a escola é considerada de médio porte, com 8 (oito) salas de aulas “abafadas”, 4 (quatro) banheiros para os/as educandos/as e funcionários/as, sendo que dois deles são adaptados para pessoas com deficiência, mas, no geral, todos oferecem pouca ou quase nenhuma condição de uso. O sistema hidráulico é precário: falta água e não existem lavatórios.

A estrutura conta ainda com 1 (uma) cozinha, 1 (uma) sala de direção, 1 (uma) sala de professores e secretaria da escola, representando difícil acomodação para o trabalho pedagógico. Há ainda 1 (um) laboratório de informática, em condições precárias de funcionamento, 1 (um) pátio que, além de muito pequeno, apesar de coberto, fica situado entre as salas de aula o que impossibilita sua utilização devido ao barulho para as turmas durante o período de aula e 1 (uma) sala para atendimento educacional especializado, um espaço pequeno.

4.3. Participantes

Os participantes deste estudo são: uma professora da turma de AEE, que tem formação em pedagogia e especialização em psicopedagogia, e atua na educação há mais de dezessete anos, três deles dedicados à sala de AEE; dois alunos: uma deficiente visual e um surdo. Ambos começaram a frequentar a escola por meio da sala de atendimento educacional especializado, com faixa etária compreendida entre 15 e 20 anos.

A escolha dessas pessoas está estreitamente relacionada com o funcionamento da turma de AEE na realidade pesquisada. A professora por ter aceitado a proposta de trabalhar no atendimento às pessoas com deficiência; e os alunos, por serem atendidos diretamente pela escola. Todos são pioneiros nessa proposta de educação inclusiva.

Assim sendo, acreditamos que o contato direto entre pesquisador, realidade pesquisada e os sujeitos envolvidos favorece uma análise mais aguçada acerca da proposta de educação inclusiva, seus avanços, entraves, dentre outros fatores.

4.4. Materiais

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram utilizados os seguintes materiais: celular, que possibilitou captar momentos significativos e reveladores acerca da pesquisa, constituindo-se como um recurso que permite gravar e filmar para análise posterior; caneta e papel, usados para registrar as vivências, práticas pedagógicas e interacionais captadas durante a observação.

4.5. Instrumentos de Construção de Dados

Os instrumentos de coleta de dados são de grande importância para o alcance dos objetivos propostos na pesquisa, uma vez que é por meio deles que se adquirem as informações necessárias para se construir os estudos e as análises que darão alicerce para os resultados do estudo. Nesse sentido, os instrumentos de dados que serão utilizados são a observação participante e uma entrevista semiestruturada (ver Apêndices A, B, C, D).

O primeiro procedimento a ser utilizado neste trabalho será a observação participante em sala de aula. Essa forma de coletar dados ocorre na medida em que implica uma integração do investigador com o grupo investigado. O pesquisador deixa de ser um observador externo dos acontecimentos e passa a fazer parte deles. Enquanto procedimento de coleta de dados, também servirá para a obtenção dos dados adequados e precisos. Como afirma Vianna:

A observação participante deve ser entendida como um processo: o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa (VIANNA, 2003, p. 52).

Na visão de diferentes estudiosos, a observação participante, para se tornar um instrumento válido de investigação, precisa ser antes de tudo controlada e

sistematizada, fazendo-se necessário um planejamento cuidadoso do roteiro e uma preparação rigorosa do observador, isto é, o que e como observar.

Diante desse contexto, a escolha pela técnica de observação participante se deu pelo fato de podermos apreender uma variedade de situações e/ou fenômenos que não seriam obtidos por meio de perguntas; observar diretamente a própria realidade possibilita captar o que existe de mais singular na vida real.

Outro instrumento utilizado para coletar os dados foi a entrevista, modo de interação entre duas ou mais pessoas que, além de uma conversação dirigida a um propósito definido, serve para diminuir as incertezas e dar sentido à realidade que as cerca. A entrevista, segundo Haguette (1999, p. 86), é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Nessa mesma linha de pensamento, Fraser e Gandim ressaltam que:

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante (FRASER e GANDIM, 2004, p. 140).

Portanto, por meio da entrevista face a face se estabelece uma situação de interação humana, em que emergem diferentes percepções do outro e de si, carregadas de expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações, estabelecidos entre o entrevistador e o entrevistado. Assim, será utilizada a entrevista semiestruturada com a professora da turma de AEE.

Optamos pela entrevista semiestruturada por acreditar que através dela apreendemos a existência nas expressões dos sujeitos envolvidos e seus significados em ocorrências diversas e significados variados.

A entrevista semiestruturada possibilita a compreensão da realidade pesquisada, além de favorecer um maior compromisso com a transformação social, pois se acredita que o discurso das pessoas envolvidas pode ser traduzido em ações e significados e, esse processo, dar margem para que se reflita sobre concepções, crenças e ações.

4.6. Procedimentos de Construção de Dados

O momento de construção de dados é singular, pois envolve um olhar subjetivo do observador para uma realidade que se deseja pesquisar. Subjetivo no sentido de particular. Nesse momento, é que se escolhe a instituição, as pessoas, o fenômeno pesquisado.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, escolhemos uma escola situada no município de Serra do Ramalho - BA. A escolha dessa escola se deu por ela ser uma das pioneiras no oferecimento do Atendimento Educacional Especializado no município; por outro lado, minha atuação como professor se dá na referida escola, o que fez despertar em mim o desejo de conhecer como está o desenvolvimento do trabalho nessa modalidade.

Num primeiro momento, apresentei-me na escola portando a documentação necessária para realizar a pesquisa (ver anexos A, B, C, D, E). Assim, em conversa informal com a professora da turma de AEE expressei o desejo de desenvolver uma pesquisa acerca do Atendimento Educacional Especializado, isto é, perceber as práticas ali cultivadas, a recepção dos alunos, dentre outros aspectos. Vale lembrar que esse contato fora facilitado devido ao fato de sermos colegas de trabalho.

Num segundo momento da pesquisa, foram feitas visitas à instituição, em que se planejou e realizou a observação: estrutura física e pedagógica, condições de acesso dos alunos e permanência, observação da sala de aula – AEE e outros.

Por fim, num terceiro momento, realizou-se a entrevista semiestruturada com a professora.

4.7. Procedimentos de Análise de Dados

Análise é o procedimento utilizado para se chegar à explicação e/ou compreensão do fenômeno observado pelo pesquisador. É minucioso e cabe ao pesquisador ajustar o olhar no sentido de compreender cada fenômeno observado, relatado nas falas e ações dos sujeitos e situações pesquisadas.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão os dados serão analisados em momentos distintos, dividido em duas categorias. Na primeira, faz-se a análise a partir da observação participante envolvendo dois alunos e o contexto em que eles estão situados. Na segunda parte, tece-se uma análise da entrevista com a professora.

A análise das observações tinha como ponto central verificar como se dá o atendimento educacional especializado, a metodologia adotada pela professora e a receptividade dos alunos; analisar como acontece a interação dos alunos com deficiência e os demais alunos da escola; e identificar como é desenvolvida a proposta de trabalho com os alunos, sujeitos dessa pesquisa.

No que se refere à entrevista, tinha como ponto de análise a formação e atuação profissional, a concepção da professora acerca de educação e educação inclusiva, a relação escola e família, e os meios materiais de que dispunha a escola para oferecer o atendimento educacional especializado.

Vale ressaltar que os resultados foram analisados à luz das discussões teóricas e organizados de acordo com os momentos da pesquisa, objetivando uma análise fidedigna da realidade pesquisada e dos fenômenos observados.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, busco discutir os dados obtidos com a pesquisa acerca do Atendimento Educacional Especializado. Assim, são os resultados de momentos distintos da pesquisa, possibilitados tanto pela observação participante, quanto pela entrevista semiestruturada.

5.1. Análise da Observação

No dia 22 de setembro de 2015, iniciei a pesquisa de campo por meio da visita e apresentação, na escola, dos documentos necessários à autorização para realização da pesquisa. A recepção na escola foi muito boa, pois minha relação com os profissionais da equipe escolar é intensa, uma vez que se trata do meu espaço de trabalho.

Diante da autorização, estruturei um cronograma de visitas para que pudesse observar fatos e fenômenos que desejava estudar. Assim, organizei a observação em três momentos distintos: a saber: observação da sala de atendimento, observação do pátio da escola e, por fim, observação do atendimento dos alunos Maria e Joao¹. Todo esse trabalho foi desenhado de maneira que permitisse observar e coletar dados válidos ao desenvolvimento da pesquisa e compreensão do objeto em estudo.

Vale ressaltar que por meio da observação participante é possível ao observador se colocar na posição dos observados. Ao se inserir no grupo estudado assumindo a posição de um deles, aumentam-se as condições de compreender os hábitos, as atitudes, os interesses, as relações pessoais, entre outros aspectos próprios do funcionamento de um grupo. Conforme relata Vianna:

A observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação (VIANNA, 2003, p. 12).

¹ Aos sujeitos dessa pesquisa foram dados nomes fictícios bíblicos para garantir o anonimato deles.

Nesse sentido, a observação é uma técnica de captação de dados que não segue um rigor de estruturação e apresenta a possibilidade de se apreender uma variedade de situações que outra técnica não daria conta de captar. Para a referida autora, ao observar não basta simplesmente olhar, é preciso saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos.

Partindo desse referencial, as observações foram realizadas em dois espaços distintos, a saber: a sala de aula e o pátio. A observação se fez presente em todos os momentos da pesquisa, e tinha como pontos a serem captados; a prática da professora, a interação entre aluno-aluno e aluno professor, a receptividade dos alunos atendidos, dentre outros.

Quadro nº 1 – observação participante – sala de aula

N. DA SESSÃO	DATA	OBJETIVO	PRODUTO
1ª Sala de aula	24/09/2015 Horário 08h00 às 10h30	Verificar como se dá o atendimento especializado, a metodologia adotada pela professora e a receptividade dos alunos.	Os alunos dispõem de uma sala específica para atendimento especializado com recursos apropriados. E os alunos recebem atendimento em horário oposto. A sala é arejada, forrada, acessível, e adaptada com mobiliários e recursos pedagógicos próprios do AEE. A professora apresenta uma proposta adaptada para os alunos de acordo com o nível de desenvolvimento. O atendimento é realizado individualmente e em pequenos grupos de três pessoas. Durante o acompanhamento, a professora instiga os alunos incluindo-os nas atividades propostas. A sala dispõe de recursos pedagógicos e os mesmos são usados pela professora durante o atendimento. Além disso, a professora produz materiais a serem usados durante a aula.

As práticas vivenciadas durante o período de observação em sala de aula evidencia o cumprimento do previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que traz descrito no Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008, que esclarece sobre o atendimento educacional

especializado, situando-o como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, apresentado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

De acordo com Alves,

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especializadas (ALVES, 2006, p. 14).

Partindo desse postulado, podemos afirmar que a sala de AEE, lócus dessa pesquisa, cumpre um papel complementar ao currículo e as atividades são desenvolvidas pensando a inclusão dos alunos na escola e na sociedade, isto é, a proposta aplicada na referida sala tem teor pedagógico e visa à aprendizagem curricular da sala regular.

No que concerne aos recursos pedagógicos, a sala de AEE dispõe de uma diversidade de recursos, dos quais podemos elencar: microcomputador, scanner, impressora laser, teclado com colmeia; mobiliários: mesa redonda, cadeiras, mesa para impressora, armário, mesa de computador, cadeiras; materiais pedagógicos: material dourado, esquema corporal, bandinha rítmica, tapete alfabeto encaixado, software comunicação alternativa, sacolão criativo monta tudo, quebra cabeça – sequência lógica, dominó tátil, alfabeto Braille, kit de lupas manuais, memória tátil e a professora ainda produz recursos diversos para complementar a aula. Assim Silva e Aranha apontam que:

No processo de construção de uma classe inclusiva, as relações entre professor e aluno surgem como elemento de fundamental importância, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar (SILVA E ARANHA, 2005, p. 377).

O planejamento da professora é desencadeado partindo da realidade do aprendiz, o que equivale a dizer que para cada pessoa com deficiência a professora

elabora um plano específico. O trabalho da professora observada tem um respaldo legal, uma vez que as propostas curriculares da educação inclusiva defendem que a escola deve reconhecer a diversidade que constitui seu alunado e a ela responder com eficiência pedagógica.

Nessa mesma linha de raciocínio, a escola para atender às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, há que se adequar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as peculiaridades de cada um e de todos os alunos. Há que se flexibilizar o ensino, adotando-se estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às maneiras peculiares dos alunos aprenderem (BRASIL, 1999).

Outro ponto também observado, foi a interação entre os diferentes alunos da escola e a de AEE, como mostra o quadro abaixo.

Quadro nº2 – Observação participante – pátio da escola

N. DA SESSÃO	DATA	OBJETIVO	PRODUTO
2º Pátio da escola	28/09/2015 Horário 08h00 às 10h30	Analisar como acontece a interação dos alunos com deficiência e os demais alunos da escola.	O pátio da escola não favorece o desenvolvimento de atividade devido a localização, pois por meio dele se dá o acesso às salas de aula. A professora acompanha os alunos no pátio, durante o intervalo, principalmente a aluna Maria. A professora não desenvolve atividades pedagógicas com a turma de AEE no pátio da escola. Durante a observação não se percebe interação entre os alunos da classe regular e os da turma de AEE.

Durante a observação do espaço escolar, pátio, ficou visível que não existe nenhuma interação entre os alunos da série regular e os alunos da turma de AEE durante o intervalo, não se percebeu o desenvolvimento de atividades que promovessem essa interação. Assim, a professora acompanha sempre a aluna Maria, pois ela possui deficiência visual e aproximação da professora contribui para melhor locomoção de Maria na escola.

As atividades ficam circunscritas ao espaço da sala de atendimento educacional especializado, uma vez que o espaço da escola não possibilita o desenvolvimento de outras atividades.

Quadro nº3 – observação participante – Aula com Maria e José

N. DA SESSÃO	DATA	OBJETIVO	PRODUTO
3º Sala de aula	06/11/2015 Horário 08h00 às 10h30	Identificar como é desenvolvida a proposta de trabalho com os alunos Maria, deficiente visual e José, surdo e a interação com a professora.	A professora trabalha com Maria, deficiente visual, a leitura de pequenos textos em braile. A receptividade de Maria é notória, em que se percebe a vontade de ler e cada vez mais se amplia o ritmo de leitura. A professora faz uso de diferentes recursos, todos pensados para dar conta da evolução de Maria. A relação entre ela e a professora é significativa e a maior interação da aluna está acontecendo por meio da escola. A linguagem desenvolvida pela professora com o aluno José é Libras, a professora foi aprendendo para ensinar a José, ele comunica-se muito bem com a professora, e a maior participação social dele ainda é a escola, em que se percebe maior relação com os demais colegas.

O trabalho da professora com Maria, deficiente visual, é cuidadoso e voltado para alfabetização da aluna em braile. Maria se mostra bastante receptiva às atividades propostas, conseguindo avanços significativos de leitura. Vale lembrar, que os materiais usados no trabalho com Maria, em sua maioria são adaptados pela professora, que não tem formação em braile, mas planeja visando o avanço de Maria. A esse aspecto, Raposo e Carvalho esclarecem que:

A singularidade do desenvolvimento atípico não está diretamente relacionada ao defeito físico ou sensorial, mas às alternativas criativas de apropriação das ferramentas culturais capazes de desenvolver as funções psicológicas superiores, como linguagem, pensamento, memória lógica e raciocínio, por exemplo (RAPOSO e CARVALHO, 2010, p. 156).

Por meio das propostas da professora, hoje, Maria já consegue reconhecer o alfabeto em braile e ler pequenos textos, avanços significativo, para a aluna que começou frequentar a escola por meio da turma de AEE e, apresenta resistência para frequentar a turma regular da escola.

No que se refere ao aluno João, que é surdo, a professora constrói um planejamento em libras, a exemplo: trabalho com os números, alfabeto, saudações, dentre outras atividades. O aluno familiariza com a professora e participa ativamente das atividades propostas.

Assim como Maria, João passou a frequentar a escola, por meio da turma de atendimento educacional especializado, decorre disso, a sua defasagem idade-série, o aluno também mostra resistência em frequentar a turma regular. No atendimento educacional especializado, João encontrou sentido nas atividades propostas, pois as elas são desenvolvidas em libras, como defende Kelman:

A língua de sinais é a primeira língua do surdo, sendo fator definitivo de integração social e do desenvolvimento cognitivo. Somente por meio da língua de sinais é possível ao surdo ampliar suas interações com os seus pares, bem como ampliar sua penetração no universo cultural (KELMAN, 2011, p. 351).

Diante da observação dos alunos citados, foi possível constatar que há uma intencionalidade nas atividades propostas, são adequadas aos alunos, desafiadoras ao nível deles e os mesmos demonstram interesse e participação.

Concluído o ciclo de observação, organizei e agendei com a professora uma entrevista semiestruturada. O ponto central da entrevista era compreender como estava organizada a proposta do atendimento educacional especializado, os meios de que dispunha a escola, os diálogos entre a família e a escola nessa proposta inclusiva e identificar possíveis avanços e dificuldade encontrada pela professora nessa proposta pioneira da escola pesquisada.

A entrevista semiestruturada é rica em obtenção de dados, uma vez que o entrevistado tem liberdade de expressão e mantém interação com o entrevistador por meio da mediação deste.

A professora mostrou aceitação em fornecer por meio da entrevista semiestruturada informações e dados valiosos para o desenvolvimento da pesquisa, o que contribui para que a pesquisa fosse concluída com êxito.

Ao desenvolver a entrevista semiestruturada, obtivemos dados que deram margens para compreender as acepções que permeiam o AEE: metodologias, ações educativas, concepções educacionais, bem como avanços e entraves enfrentados durante a realização desse atendimento na escola pesquisada.

5.2. Análise da Entrevista

As observações aconteceram na sala de AEE e no pátio da escola em seções separadas com durações aproximadas de 9 horas. O foco de observação na sala de aula eram a prática da professora, atividades desenvolvidas, interação e desenvolvimento dos alunos, que como explicado noutro momento, um com surdez e outro com cegueira.

Durante o atendimento ao aluno João, ficou visível que a professora trabalha com a língua de sinais, libras, por meio de vídeos e materiais impressos, que ela faz uso para melhor desenvolver as atividades. Vale ressaltar, que a professora não tem formação em libras, mas reconhece a importância dessa língua para a comunicação da pessoa surda, como afirma Alvez:

As línguas de sinais são línguas naturais e complexas que utilizam o canal visual-espacial, articulação das mãos, expressões faciais e do corpo, para estabelecer sua estrutura. Todas as línguas são independentes umas das outras e as línguas de sinais possuem estruturas gramaticais próprias, compostas de aspectos linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico – pragmático. As línguas de sinais, assim como as línguas orais, possibilitam aos seus usuários discutir, avaliar e relacionar temas relativos a qualquer ramo da ciência ou contexto científico (ALVEZ, 2010, p. 14).

Diante do exposto, fica visível que para dar conta de atender um aluno com surdez o professor precisa ter formação em libras e conhecer a estrutura dessa língua, já que ela usa um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e como toda língua varia de uma região para outra.

Nesse sentido, o Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei nº 10.436/02, a Lei de Libras, que confere obrigatoriedade a inclusão de libras como conteúdo curricular em todos os cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, determinando que a Libras não substitui a Língua Portuguesa (escrita).

O fato da professora não ter formação em libras bloqueia a evolução de João nas propostas e na aquisição da linguagem de sinais e, por outro lado, o contato com a libras fica limitado apenas à sala de AEE. No que se refere à sala regular, a inclusão de João é bastante comprometida, primeiro por seu contato com a escola ter se dado pelo AEE e, segundo por ele ter uma idade avançada recusou frequentar sala regular em que a maioria dos colegas tinha idade inferior à dele. Assim,

A inclusão pressupõe, entre outras condições, um ensino de qualidade no qual a formação do professor seja uma realidade merecedora de atenção. Pesquisas indicam que os professores não vêm recebendo esse tipo de qualificação, estando despreparados para lidarem com alunos que apresentem dificuldades ou deficiências. Esse fato também é reconhecido pelos professores inseridos nesses contextos e confirma outra forte realidade: o sistema educacional tem dificuldades reais para a efetivação das políticas de inclusão, sendo incapaz de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. E isso se manifesta na exclusão em sala de aula, quando o aluno surdo não consegue acompanhar o processo educativo, o qual, em essência, não está preparado e adaptado para acolhê-lo (SILVA, KELMAN, SALES, 2011, p. 59).

Partindo desse pressuposto, é notório o comprometimento da aprendizagem e da inclusão, uma vez que a escola tem uma contribuição muito importante na inclusão da pessoa com surdez na sociedade e, nesse sentido, faz necessário um espaço organizado com professores habilitados para dar conta da demanda educacional.

Reconhecendo que João não apresenta grandes avanços na proposta de aquisição e uso da linguagem de sinais, devido à ausência de profissionais que norteassem um trabalho significativo nessa área, Kelman defende que:

A interação com os adultos e colegas mais velhos, que utilizam a língua de sinais, desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual do surdo, da mesma forma como a utilização da língua oral para os ouvintes (KELMAN, 2011, p. 352).

O aluno João por meio do acesso a turma de AEE já consegue escrever o seu próprio nome, completo e reconhece o nome da mãe e dos tios. Reconhece e utiliza alguns sinais em libras, que foram trabalhados na sala de AEE. Identifica os

números e seus sinais. Apresenta facilidade em reconhecer o valor das moedas e cédulas.

Diante dos avanços e dificuldades encontrados no desenvolvimento de propostas curriculares que atendam aos anseios de João, a observação abre possibilidades para reflexão sobre a política de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino que não consiste apenas na permanência física desses alunos agrupados juntos aos demais educandos. Pelo contrário, representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, no sentido de desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Outro ponto que a observação permite discutir é que os documentos oficiais asseguram as salas de recursos multifuncionais para alunos surdos ou com deficiência auditiva, um espaço destinado à realização da complementação curricular específica, em um turno contrário ao da classe comum. Na realidade observada, a referida sala serve de único ponto de estudo para esses alunos, os mesmos apresentam resistência a frequentar a sala regular.

Esse ponto observado revela que muito ainda precisa ser feito no sentido de desenvolver uma escola inclusiva, a sala de recursos, enquanto ponto de apoio à inclusão tem conferido resultados relevantes, mas é preciso pensar a escola, como aponta Ropoli:

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novas concepções, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (ROPOLI, 2010, p. 9).

Esse pensamento revela que estruturar uma educação e um ensino de qualidade, é um desafio que deve ser assumido por todos que estão envolvidos no sistema educacional. Desafio que requer o envolvimento de todos: professores, gestores, especialistas, pais, alunos, enfim, todos que compõem uma rede educacional.

O segundo momento de observação consistiu em analisar as práticas pedagógicas e interacionais desenvolvidas com aluna Maria, deficiente visual, assim

como João, seu ingresso à escola aconteceu de forma tardia, quando a escola passou a oferecer o atendimento educacional especializado. A aluna Maria é sociável, comunicativa, movimenta-se bem nos espaços da escola, tem boa percepção auditiva e tátil.

Fazendo analogia da deficiência de Maria em relação ao que se afirma nos documentos oficiais, podemos afirmar que a deficiência visual é uma situação irreversível que ocasiona a diminuição da resposta visual, em decorrência de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. Quando a diminuição da resposta visual é total tem-se a cegueira (BRASIL, 2000).

Assim, a professora organiza uma proposta de trabalho por meio do código Braille e Maria apresenta um desenvolvimento satisfatório, conhece todas as letras do alfabeto, participa ativamente das atividades propostas e consegue ler por meio do referido código. Como afirmam Raposo e Carvalho (2010, p. 166), “O principal objetivo é a leitura e a escrita por meio do Código Braille e não o ensino de um sistema. É essencial estimular o interesse da criança cega pelas habilidades de leitura e escrita, como se faz com a criança vidente”.

A criação do Código Braille configura uma grande conquista dos cegos, uma vez que a partir dele, como sistema de leitura e de escrita, surgiram vários institutos oportunizando aos cegos o acesso ao conhecimento e a cultura.

Para desenvolver as habilidades de leitura a professora faz uso durante o atendimento dos seguintes recursos: alfabeto móvel, que facilitou o reconhecimento do alfabeto e a aprendizagem do próprio nome; jogos de encaixe; dominó em relevo; jogos de reconhecimento de objetos; pintura manual com guache, desenhos com barbante para reconhecimento e formação de palavras, colagens, leitura, dentre outros.

Nesse ponto, Raposo e Carvalho (2010) são contundentes ao pontuarem que os alunos com cegueira e baixa visão devem desenvolver suas habilidades e competências comuns aos demais colegas, isto é, adquirir autonomia para atuar junto à escola em diferentes questões e, principalmente, participar dos eventos com maior independência.

A sala de recursos multifuncionais voltada para o atendimento especializado dos alunos com deficiência visual precisa ser um ambiente rico em equipamentos e recursos pedagógicos, que torne viável diferentes intervenções de acordo com as

necessidades do público atendido. E contribua para o acesso à informação, à comunicação e a inclusão na sociedade.

Assim, durante a observação, percebi que a professora tem uma proposta que desperta a atenção para diferentes situações de vivência. Em outras palavras, as atividades versavam sobre questões curriculares, a exemplo: formação e leitura de palavras com alfabeto móvel, ordem e sequência dos números, relação do número a quantidade, etc. E questões vivenciais: fechamento de fivelas, abotoamentos: botões, fechos de sutiãs e ajustamentos de alças de bolsas e sutiãs.

Nesse sentido, Ropoli traz uma discussão interessante sobre currículo, que diz muito acerca da inclusão, ao defender que:

As proposta curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades de etnias, de gênero, de cultura. Elas partem das vidas e experiências dos alunos e vão sendo tramadas em redes de conhecimentos, que superam a tão decantada sistematização do saber. O questionamento dessas peculiaridades e a visão crítica do multiculturalismo trazem uma perspectiva para o atendimento das diferenças, a qual foge da tolerância e da aceitação, atitudes estas tão carregadas de preconceitos e desigualdades. (ROPOLI, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva, a atitude da professora em relação à Maria tem uma configuração multiculturalista, pois as práticas desenvolvidas visam a emancipação de Maria e sua inclusão social. Por outro lado, o professor de AEE deve realizar ações que desperte a atenção para o que é essencial do que é secundário despertando a compreensão das situações propostas.

Para Nunes e Lomônaco:

É possível outra forma de inclusão do deficiente visual que o aceite sem valorizar demais as suas incapacidades, mas buscando respeitar o que ele é. Essa concepção de inclusão não enfoca os limites e déficits das pessoas cegas, mas busca compreender a forma como essa pessoa se constitui e percebe o mundo, de modo a não querer transformar os cegos em videntes, e nem tampouco impor conceitos, padrões e valores dos que veem. Em vez disso, tenta entender as limitações da ausência de visão e analisa as condições de vida na família, escola e em outros grupos de referência que possam facilitar o desenvolvimento desse indivíduo (NUNES e LOMÔNACO, 2010, p. 60).

Nessa linha, as práticas desenvolvidas com a aluna Maria têm contribuído para sua inclusão social, uma grande conquista, em síntese é o reconhecimento e a legitimação dos direitos dos deficientes na sociedade. A adaptação curricular, a aproximação da professora e a vivência na sala de AEE e na escola regular têm contribuído para aprendizagem da referida aluna.

Concluída as observações e analisando as singularidades do olhar, neutro e destituído de intencionalidade, ficou visível a importância de cada ação realizada na turma de AEE e as intervenções da professora, numa busca incansável para que João e Maria tivessem aprendizagem e desenvolvimento assegurados. Diante dos desafios e impasses próprios de todas as ações humanas, o que se observa são as intencionalidades expressas nas propostas pedagógicas da professora e na aceitação dos alunos.

A entrevista semiestruturada é um instrumento valioso de pesquisa, uma vez que consiste num diálogo entre entrevistador e entrevistado. Enquanto instrumento de pesquisa, não prever e nem direciona, por completo, a participação do sujeito pesquisado, que dispõe de uma certa liberdade para falar sobre o assunto em questão.

Nesse sentido, Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Assim, a entrevista foi realizada com a professora Sara², que possui formação para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental I e, desde o ano de 2013 está atuando na sala de atendimento educacional especializado.

Sabendo da importância que exerce o professor para o desenvolvimento da educação inclusiva, uma vez que é ele quem articula e planeja situações que possibilitam a aprendizagem dos alunos, perguntei como se tornou professora na área de educação inclusiva.

Após concluir a pós-graduação em psicopedagogia a escola recebeu recursos para funcionamento de uma sala de AEE. A direção me procurou e eu aceitei o desafio pensando em contribuir, de alguma forma na aprendizagem de crianças com deficiência. (Professora Sara)

² Para preservar a identidade da professora, usamos um nome fictício bíblico.

Percebe-se na fala da professora que a educação inclusiva é vista como desafio e a vontade de contribuir com a formação das crianças com deficiência fez com que ela aceitasse o trabalho com a turma. Por outro lado, houve por parte da escola, preocupação em escolher um profissional que tivesse formação adequada para o AEE.

Nas falas da professora ficou evidenciado que para sua escolha como professora de AEE, a diretora seguiu orientações da secretaria municipal de educação, que exigia um professor com formação e experiência no trabalho com criança. O professor da sala de recursos multifuncionais tem um papel muito intenso e significativo, como bem elenca Alves:

- atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (ALVES, 2006, p. 17).

A função exercida pelo professor de AEE tem um significado intenso para inclusão e requer desse profissional formação específica no desenvolvimento deste exercício, para que assim possa atender aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. As políticas de formação para o atendimento especializado são claras nesse ponto:

A formação especializada incluirá também, além da execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos alunos, que é básica para que os planos de atendimento educacional especializado sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao a que cada aluno necessita. (BATISTA, 2006, p. 27)

No que se refere à concepção de educação e educação inclusiva, a professora diz que:

Educação é uma série de ações exercidas sobre e pelo indivíduo, levando-o a desenvolver habilidades e construir conhecimentos, a fim de prepara-los para atuar com autonomia na sociedade. Educação inclusiva é a inserção da pessoa com deficiência no ambiente escolar, onde deverão ser desenvolvidas ações que contribuam na superação de barreiras geradas pela deficiência, trabalhando suas capacidades e habilidades na construção do conhecimento a fim de que possa atuar ativamente na sociedade. (Professora Sara)

A visão da professora desperta para o poder da educação, capaz de desenvolver as habilidades necessárias à vivência em sociedade. E, a educação inclusiva idealiza uma escola como espaço de todos, em que os conhecimentos são construídos respeitando o potencial de cada aluno, nas suas diferenças.

Ao discutir sobre o projeto político pedagógico da escola, bem como também se a escola tem uma proposta específica para educação inclusiva, a professora é categórica ao afirmar que a escola não possui essa proposta específica,

Embora tenha sido contemplada com a sala se AEE, a escola não elaborou nenhuma proposta específica. (Professora Sara)

Essa visão traz como agravante a necessidade de si discutir no interior da escola as concepções que se tem de currículo e a importância dele para as ações que a escola desenvolve, uma vez que são nas propostas curriculares que se define que tipo de sociedade e de cidadão almeja construir. Isto é, na construção das propostas que são definidos os caminhos a serem seguidos e o porquê deles. Para Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na

parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Nessa linha de raciocínio, Macedo (2013) defende que é na experiência da heterogeneidade que pessoas e segmentos sociais, na condição de curriculantes, podem significar o currículo e ter seus implicados anseios e pautas socioculturais discutidos como pautas formativas, ápice da perspectiva curricular multirreferencial e da formação como experiência, em que a existência individual e coletiva, bem como seus projetos não se desvincula da experiência aprendente.

Outro ponto enfatizado durante a entrevista foi o projeto político pedagógico da escola, a fim de descobrir se o mesmo contempla a educação inclusiva,

O P.P.P. não faz referência à educação inclusiva, apenas foi construído e engavetado, nunca foi revisto ou reformulado. (Professora Sara)

Dessa forma, o P.P.P. é algo a mais que se coloca para a escola, assim, não passa de um mero documento, pois, o Projeto Político Pedagógico deve ser alma da escola, caracterizado como conjunto de ações organizadas, participativas e conscientes oriundas de uma determinada comunidade escolar. Portanto, por mais que se busque aclarar a necessidade de elaboração e execução de um P.P.P., para que tal exigência não seja meramente um ato burocrático, fato percebido na fala de Sara, devem ser explicitadas suas finalidades mais específicas.

Tal compreensão é defendida por Vasconcellos ao descrever que:

Ser elemento estruturante da identidade da instituição; possibilitar a gestão democrática da escola; ser um canal de participação efetiva; mobilizar e aglutinar pessoas em torno de uma causa comum, gerando solidariedade e parcerias; ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola; resgatar a auto estima do grupo; possibilitar a delegação de responsabilidades; ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida que há um referencial construído e assumido coletivamente; colaborar na formação dos participantes (VASCONCELLOS, 2002, p. 61).

Tomando por base que o P.P.P. não pode ser um documento indiferente à realidade educacional, que não dialoga com o cotidiano escolar e não discorre sobre a realidade no sentido de intervir e melhorá-la com a colaboração de todos, assim Rapoli (2010, p. 10) com muita propriedade, nos lembra de que “O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades”.

Diante dessa constatação, é interessante refletir sobre como se dar o plano de atendimento da professora, assim, ela nos relata:

É elaborado um planejamento individual anual, de acordo às dificuldades da criança e roteiros semanais de atendimento contendo os objetivos, atividades que serão desenvolvidas e os recursos que serão utilizados. E são feitas anotações sobre a realização das atividades (Professora Sara)

A proposta da professora apresenta consonância com o que defende o atendimento especializado que Gomes descreve:

O acompanhamento do AEE se organiza a partir de um plano de atendimento educacional especializado que o professor deve elaborar com base nas informações obtidas sobre o aluno e a problematização vivenciada por ele através do estudo de caso. De posse de todas as informações sobre o aluno, bem como dos recursos disponíveis na sala de aula, na escola, na família e na comunidade, o professor do AEE elabora seu plano. (GOMES, 2010, p. 15).

Para desenvolver o atendimento especializado, é interessante que a professora mobilize os recursos disponíveis na sala de aula e na escola e, principalmente mantenha uma articulação com o professor do ensino comum, uma vez que esse atendimento especializado é muito importante para os avanços na aprendizagem do aluno com deficiência na sala de ensino regular.

Ao ser perguntado sobre a existência ou não de diálogo entre os professores do ensino regular e a professora do AEE, obtivemos a seguinte resposta:

Não como deveria, embora seja papel do professor de AEE sentar, discutir e planejar junto ao professor da sala regular, isso não acontece de fato. O que há são trocas de informações sobre os conteúdos trabalhados e o envolvimento do aluno nas atividades. (Professora Sara)

A fala de Sara revela o não cumprimento do proposto pelo atendimento especializado, que enquanto proposta da educação inclusiva ampara-se no apoio à sala regular para melhor atender a pessoa com deficiência em suas especificidades.

A esse respeito, Alvez (2010, p. 9) é enfático ao defender que:

As práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilíngue (ALVEZ, 2010, p. 9).

Diante dessas constatações, verifica-se o motivo da resistência dos alunos em frequentar a sala regular, em outras palavras, eles veem sentido e encontram apoio apenas na sala de atendimento. Essas constatações confirmam as ponderações feitas por Lopes e Marquezine:

A realidade demonstra que a maioria das instituições de ensino parece não estar preparada nem estruturada para incluir os alunos com deficiência e dar atendimento adequado a essa nova demanda. Parecem faltar, nos órgãos responsáveis pela educação, ações que transformem em realidade o caráter inclusivo da educação, presente nos textos oficiais. Contudo, é sabido que muitas escolas têm tentado adequar suas ações, buscando atender a demanda do alunado nelas matriculado. O trabalho tem sido extenuante, dada a falta de estruturas básicas e de recursos humanos com formação adequada que lhes permitam atender a diversidade presente nas salas de aula (LOPES e MARQUEZINE, 2012, p. 488).

Partindo deste postulado, e analisando os dados inerentes à pesquisa verifica-se na escola a ausência de propostas que permitam pensar a inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que o atendimento educacional especializado não substitui o ensino regular, mas o complementa e tem como objetivo potencializar as intervenções pedagógicas e o favorecimento de processos inclusivos.

Sabendo disso, indagou-se sobre quais meios dispõe a escola para atender os alunos com deficiência, assim Sara responde:

Dispõe de uma sala equipada com computadores, impressora “em tinta”, regletes, um conjunto de lentes que auxiliam os alunos com baixa visão, diversas coleções de literatura Braille, jogos pedagógicos, tapete alfabético. (Professora Sara)

A sala de recursos multifuncionais tem contribuído para a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência da escola pesquisada. A professora planeja a partir desses recursos e os mesmos têm contribuído para inclusão dos alunos atendidos, principalmente João e Maria, sujeitos dessa pesquisa.

Nesse ponto, a organização e estrutura da Sala de Recursos Multifuncionais atendem às exigências do MEC:

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (MEC, 2006, p. 13).

Durante as observações, ficou evidente que a professora dispõe desses recursos e eles são utilizados para o desenvolvimento de atividades de diferentes ordens, contribuindo para o envolvimento e a aprendizagem.

Entendendo do papel exercido pelo professor da AEE, enquanto mediador e articulador para que o processo de inclusão de fato aconteça, é interessante pensar a formação desse professor, especialmente, a formação continuada. Assim, perguntei se Sara dispõe de algum acompanhamento pedagógico para desenvolver seu trabalho, obtive a seguinte resposta:

Apenas 3 a 4 quatro encontros por ano com a coordenadora municipal de educação inclusiva, nos quais trocamos informações e experiências com colegas de outras escolas do município e fazemos leitura e discussão sobre alguns temas da área. (Professora Sara).

A formação, em especial, a continuada contribui para que o professor melhore sua prática docente e reflita sobre as ações desenvolvidas no âmbito da sala de aula, uma vez que a qualidade do ensino depende da prática pedagógica implementada. Como bem enfatiza Sant'ana (2005, p. 288): "Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente".

Nessa direção, considerando a demanda por discussões e leitura, uma vez que o atendimento educacional especializado é uma prática recente na escola

pesquisada, a frequência e o total de encontros são poucos para se discutir o funcionamento das turmas de AEE. Em relação aos cursos de formação, a professora informa ter participado apenas de um curso de leitura e escrita em Braille como duração de 40 horas.

Outro ponto focado na entrevista foi como se dá a relação entre a turma de AEE e as famílias, uma vez que essas instituições compartilham questões sociais, políticas e educacionais que contribuem de maneira significativa para a formação do cidadão. Sara nos fala que:

Algumas famílias apoiam, participam e empenham-se pela permanência e participação do filho. Enquanto outras estão alheias ao que acontecem na sala de AEE e na escola em geral, não atende aos convites para as reuniões e não acompanham as atividades tanto na sala de AEE como na sala regular. (Professora Sara)

Diante do exposto, verifica-se que a relação entre as instituições escola e família são comprometidas, bem como também, o desenvolvimento e aprendizagem que poderiam advir dessa relação. Em outras palavras, o contato com a família abre possibilidades para conhecer o aluno atendido em diferentes contextos.

Essa constatação é confirmada por Dessen e Polonia ao discorrer sobre a importância da família:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho efetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN e POLONIA, 2007, p. 22).

Diante do exposto, fica claro que potencializando as relações entre escola e família, que na escola pesquisada é comprometida, o professor pode construir um trabalho específico que permita conhecer o comportamento do aluno, identificando suas potencialidades e dificuldades e fazer as devidas intervenções. Enfim, a escola deve adotar estratégias que permitam aos pais acompanharem as atividades desenvolvidas na escola, trazendo assim benefícios tanto para escola quanto para a família e, contribuir cada vez mais para inclusão da pessoa com deficiência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É percebido que a ideia da educação inclusiva vem sendo ampliada e sua valorização requer o reconhecimento da diversidade como fator que contribui para o melhoramento do processo educacional, capaz de favorecer mudanças na escola, na ação dos professores e na reestruturação do sistema de ensino de modo que beneficie a todos.

No âmbito educacional, a educação inclusiva é uma abordagem que procura dar respostas às necessidades de aprendizagem a todos que se encontram excluídos da efetivação do direito a educação, isto é, estão fora da escola ou enfrentam barreiras à participação nos processos de aprendizagem escolar.

Pensar a organização de uma escola que desenvolva o atendimento às necessidades educacionais especiais requer mobilização de diferentes ordens uma vez que é tarefa de todos, família, governo e sociedade, para tanto é necessário o envolvimento dos sujeitos participantes do processo educacional, que devem entender e participar desde trabalho coletivo e que exige ações concretas.

Nesse contexto, é que emerge o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, uma ação do sistema de ensino que visa acolher a diversidade ao longo do processo educativo, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

Cabe lembrar que o AEE é um serviço da Educação especial voltado para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem impedimentos a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele se articula com a proposta da escolar regular, mas suas atividades se diferenciam das realizadas em sala de aula comum.

Na perspectiva de analisar como ocorre o atendimento educacional especializado, dando ênfase à aprendizagem, interação, inclusão, bem como as relações entre os diferentes sujeitos que o compõe no município de Serra do Ramalho - BA, especificamente na escola pesquisada, foi o que motivou a realização dessa pesquisa em que se procurou, sem intencionalidade de encerrar o diálogo sobre o assunto, por meio do levantamento, análise e interpretação das informações e dados coletados, compreender a proposta do atendimento educacional especializado no referido município.

Buscando trazer respostas significativas ao estudo, optamos pela abordagem qualitativa e para a investigação do objeto em estudo, utilizou-se a pesquisa de campo, na qual o acesso se deu pela observação participante e entrevista semiestruturada.

Dessa forma, por meio dos instrumentos metodológicos acima citados, pudemos evidenciar que a professora tem clareza dos marcos legais, teóricos e metodológicos em que se amparam a proposta da sala de atendimento educacional especializado, que não se confunde com atividades de mera repetição de conteúdos, contudo deve constituir um conjunto de procedimentos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

Hoje, um dos grandes desafios e dificuldades encontrados na escola é a resistência à mudança, que representa a análise e reestruturação da proposta pedagógica da escola, no sentido de compreender que um ensino inclusivo não deve se limitar a sala de AEE, fato constatado pela resistência dos alunos pesquisados em frequentar a sala regular. Diante dessa constatação, acreditamos que a implementação de processos e práticas de participação coletiva, elaboração e avaliação das propostas da escola no que se refere à educação inclusiva são fatores determinantes para que as práticas da sala de aula comum se desenvolvam paralelo ao AEE.

Um dado significativo percebido durante a observação consiste na inclusão dos alunos que tiveram seu acesso à educação assegurada por meio da sala de atendimento educacional especializado, mediante as práticas que ali se desenvolvem e as ações propostas pela professora estão cada vez mais engajados e aprendendo.

Na entrevista realizada no contexto da pesquisa, conseguimos absorver na fala da professora suas intencionalidades, intenções e dificuldades – seu ingresso à turma de atendimento educacional especializado aconteceu após ter adquirido uma formação em psicopedagogia; tem ciência da importância de propostas contextualizadas para o desenvolvimento, aprendizagem e inclusão de seus alunos; reconhece a ausência de diálogo com os professores da classe comum, bem como a ausência de formação específica para o atendimento e continuação de propostas curriculares com alguns alunos.

Assim, mediante os resultados encontrados na pesquisa observados, ouvidos e analisados, e fundamentados em teóricas apresentados no decorrer deste trabalho

foi possível tecer um diálogo, confirmando a urgência em discutir e firmar uma proposta para educação inclusiva que abranja a escola e a família, polos significativos de aprendizagem.

Em suma, a pesquisa mostrou que há necessidade de uma reflexão maior sobre o conceito de inclusão, que não se esgota nos sujeitos dessa pesquisa, pelo contrário é a instituição que precisa adequar suas propostas, firmar vínculos e entender que a inclusão não está circunscrita apenas à sala de AEE, essa é apenas uma possibilidade concreta de educação inclusiva. Se de um lado defendemos a formação da professora no sentido de continuar seus trabalhos, urgente se faz pensar a formação dos demais professores da sala comum.

Fechando os ciclos, refletindo a caminhada, ficou visível que o trabalho de pesquisa é um momento de confrontação entre teoria-prática, um elo de articulação com a própria realidade. Dessa forma, na realização da pesquisa não fomos surpreendidos por imprevistos, ou seja, tudo aconteceu conforme o planejado, o pesquisador obteve boa aceitação por parte dos interlocutores.

Assim sendo, a intenção com essa pesquisa para além de analisar o atendimento educacional especializado estruturado em uma escola no município de Serra do Ramalho – BA, foi provocar debate e reflexão sobre o desenvolvimento da educação inclusiva, refletindo a importância das práticas empreendidas e pensando uma nova estrutura organizacional, curricular e metodologias eficientes e em parcerias com os diferentes autores que formam o sistema educacional.

Enfim, que as ponderações apresentadas fomentem reflexões e inquietações sobre o assunto e que seja fonte de inspiração para futuras pesquisas no município trazendo novas abordagens que contribuam para pensar uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim sendo, a título de conclusão, o produto final da análise de uma pesquisa, consistem nos resultados provisórios, pois outras pessoas poderão está fazendo essas mesmas indagações em outros contextos, momentos e meio.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVEZ, Carlos Barbosa. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização. Brasília: Ministério da Educação; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais**: espaço para atendimento educação especializado. Brasília: MEC, 2006

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF**. - Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CAMPOS, E.N.; KLEIN, L. F.; ABDALLA, M. F. B.; MARQUES, M. O. S.; FALEIRO, M. O. L.; LOPES, R. M. P.; AZZI, S.; PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

COELHO, Cristina M. Madeira. **Inclusão escolar**. Brasília, 2010.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paideia, Brasília, 2007. Disponível em www.scielo.br/paideia

FRASER, Márcia Tourinho Dantas, GANDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Revista Paidéia, 14 (28), 139 – 152, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. 31 Ed. São Paulo, SP. Paz e Terra (Coleção Leitura). 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6^o. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://scholar.google.com/scholar?q=sciELO+and+sciELO+and+sciELO+and+KASSAR+lo.br>>. Acesso em: 20 fev.2015.

KELMAN, Celeste Azulay. **Surdez e família**: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, maio/ago. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Editora Alternativa. 5^a ed. São Paulo: 2004.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. **Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com deficiência intelectual na Percepção dos Professores**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículos**: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível e: <https://www.google.com/search?q=Roberto+Sidnei++artigo+sobre+currículo&ie=utf-8&oe=utf-8>. Acesso em: 27 set. de 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais**: cultura,

educação e lazer. *Saúde Soc.* São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/29798/0> >. Acesso em: 10 fev 2015.

_____, M. J. Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5ª Ed. São Paulo. Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. **História, deficiência e educação especial.** 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 21 de fev. de 2015.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010.

PIMENTA, S. G.. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2008.

RAPOSO, Patrícia Neves; CARVALHO, Erenice Natália Soares de. A pessoa com deficiência visual na escola. In: MACIEL, Diva Maria Albuquerque; BARBATO, Silviane Bonnacorsi (orgs). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Rosana Cipriano Jacinto da; KELMAN, Celeste Azulay; SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Formação de professores na educação de surdos.** In: SALLES, Paulo Sérgio Bretas de Almeida; GAUCHE, Ricardo (Org.). Educação científica, inclusão social e acessibilidade. Goiânia: Cãnone Editora, 2011.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.373-394.

TARDIF, Maurício. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.13, jan/fev/mar/abr. 2000.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. Ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista – Professora (Modelo)

Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia
Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu
Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.
Módulo 7: Monografia
Cursista: Odair Ledo Neves
Orientadora: Fernanda Cupolillo Miana de Faria.
Polo: Carinhonha
Entrevistada: Professora

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PESQUISA DE CAMPO (Modelo)

PESQUISADOR: _____
ENTREVISTADA: _____

1. Qual a sua área de atuação? E por quanto tempo está atuando?
2. Como se tornou professora nessa área?
3. Como se deu sua entrada na turma de AEE?
4. Qual a sua concepção sobre educação e educação inclusiva?
5. A escola tem uma proposta específica para educação inclusiva?
6. O que diz o PPP sobre educação inclusiva?
7. Como é desenvolvido o plano de atendimento?
8. Existe diálogo entre você e os professores do ensino regular no sentido de melhor atender aos alunos?
9. Quais meios dispõe a escola para atender aos alunos com deficiência?
10. Você dispõe de algum acompanhamento pedagógico para desenvolver seu trabalho?
11. Você participa e/ou participou de curso de formação oferecido pela secretaria de educação na área de educação inclusiva?
12. Como se dar a relação entre a turma de AEE e a família?

Apêndice B**Observação Participante: Sala de Aula (Modelo).**

N. DA SESSÃO	DATA	OBJETIVO	OBSERVAÇÃO
1 ^a Sala de aula	24/09/2015 Horário 08h00 às 10h300	Verificar como se dá o atendimento especializado, a metodologia adotada pela professora e a receptividade dos alunos.	

Apêndice C**Observação Participante: Pátio da Escola (Modelo).**

N. DA SESSÃO	DATA	OBJETIVO	OBSERVAÇÃO
2º Pátio da escola	28/09/2015 Horário 08h00 às 10h300	Analisar como acontece a interação dos alunos com deficiência e os demais alunos da escola.	

Apêndice D**Observação Participante: Aula com Maria e José (Modelo).**

N. DA SESSÃO	DATA	OBJETIVO	OBSERVAÇÃO.
3º Sala de aula	06/11/2015 Horário 08h00 às 10h300	Identificar como é desenvolvida a proposta de trabalho com os alunos Maria, deficiente visual e José, surdo e a interação com a professora.	

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação (Modelo)



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. S^a 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**

ANEXO B – Aceite Institucional (Modelo)



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 _____ (*local na instituição a ser pesquisado*) com _____ (*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

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor (Modelo)



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 D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pai/ Responsável (Modelo)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

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 solicitar sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe do estudo.

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 de seu(sua) filho(a) no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Seu(sua) filho(a) 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 a identificação seu(sua) filho(a) não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes da 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 Pai/Responsável pelo Aluno

Nome do Pai/Responsável: _____

Nome do Aluno: _____

E-mail(opcional): _____

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante Voluntário (Modelo)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

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.

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 Participante Voluntário

Nome do Participante Voluntário: _____

E-mail(opcional): _____