

SABRINA MAGNA GONDIM DA COSTA

**O PROFESSOR E O ÊXITO DO ALUNO ATÍPICO NA ESCOLA
REGULAR**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da
Faculdade UAB/UNB - Pólo de Ceilândia/DF.
Orientadora: Professora Carla FHTF Nascimento

BRASÍLIA / 2011

TERMO DE APROVAÇÃO

SABRINA MAGNA GONDIM DA COSTA

O PROFESSOR E O ÊXITO DO ALUNO ATÍPICO NA ESCOLA REGULAR

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em _16_/_04_/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Profª Msc. CARLA FRANCINI H TERCÍ F NASCIMENTO

NOME DO ORIENTADOR (Orientador)

Profª Drª SILMARA CARINA DORNELAS MUNHOZ

NOME DO EXAMINADOR (Examinador)

SABRINA MAGNA GONDIM DA COSTA

NOME DO ALUNO (Cursista)

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

A todas as crianças, alunos especiais que são, com seus olhinhos brilhantes, confiam em nós adultos professores, em tudo o que fazemos...

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é dedicado aos seres humanos intitulados professores capazes de mudar o seu olhar e aceitar o outro como ele é sem priorizar seus defeitos em detrimento da beleza que existe em cada um de nós. Minha colega de trabalho Sandra é um desses seres humanos...

Dedico à paciência existente naqueles que abriram mão de estarem comigo em momentos de lazer: meus filhos Artur, Caio e Carlos e ao meu marido Ariston que às vezes jantava sozinho pra não me atrapalhar... e principalmente ao meu filho Carlos que as vezes dormia por cima dos meus livros me esperando pra deitar com ele...

Agradeço também a minha colega de curso Rose por ter dedicado parte de seu precioso tempo a me ajudar e ao meu grande amigo Marcelo pelas correções e formatação.

E dedico e agradeço a minha orientadora Carla por sua calma, paciência e dedicação em me orientar e me atender sempre que eu estava desorientada e desesperada que me recebeu em sua casa sempre que eu precisei...

Um grande beijo a todos.



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 PGDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**O PROFESSOR E O ÊXITO DO ALUNO ATÍPICO NA ESCOLA
REGULAR**

SABRINA MAGNA GONDIM DA COSTA

ORIENTADORA: Prof^ª Msc. CARLA FRANCINI H TERCI F NASCIMENTO

BRASÍLIA/2011

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal conhecer a concepção de educação inclusiva que os professores de uma determinada escola regular localizada no Distrito Federal tem bem como relacionar essa concepção as práticas docentes com estudantes atípicos. Procura também pesquisar que relação esta concepção e prática têm com o êxito do aluno atípico na escola regular. Para tal faz uma pesquisa sobre a implantação da inclusão no Brasil e no Distrito Federal com o intuito de conhecer a razão pela qual apesar desse processo ter se iniciado em 1990 alguns professores dizem que ainda não se sentem preparados para receber em sua classe regular crianças com desenvolvimento atípico. Pesquisamos também como o processo de medicalização do ensino é capaz de atrapalhar o desenvolvimento do aluno atípico pelo fato da falta ou ausência da aprendizagem ser depositada no diagnóstico. E por último, mas não menos importante verificamos ações de conscientização do trabalho pedagógico que possam encaminhar e melhorar a prática pedagógica. O estudo faz uma revisão bibliográfica da inclusão, que vem desde a integração, com seus benefícios e dificuldades. A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa e a coleta de dados utilizada se deu através de entrevista semi-estruturada com análise dos resultados. Por fim este estudo serve de apoio àqueles professores capazes de ver o aluno com desenvolvimento atípico não como sua deficiência o representa, mas como um ser humano capaz de aprender e se desenvolver juntamente com seus colegas no ambiente regular de ensino.

Palavras-chave: Inclusão, Escola Regular, Desenvolvimento Atípico, Concepção de Educação.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO	vi
SUMÁRIO.....	vii
APRESENTAÇÃO.....	8
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
1.1 - Aspectos legais e históricos.....	11
1.2 - Práticas docentes com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	14
II – OBJETIVOS	26
2.1 - Objetivo geral:	26
2.2 - Objetivos específicos:.....	26
III - METODOLOGIA	27
3.1 - Fundamentação Teórica da Metodologia	27
3.2 - Contexto da Pesquisa	27
3.3 - Participantes	28
3.4 - Materiais	28
3.5 - Instrumentos de Construção de Dados.....	29
3.6 - Procedimentos de Construção de Dados.....	29
3.7- Procedimentos de Análise de Dados.....	30
IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

APRESENTAÇÃO

Em 2005 recebi o desafio de trabalhar com uma turma inclusiva. Era a primeira vez que enfrentava este desafio, além de ser também a primeira vez que trabalhava com uma turma de alunos maiores (sempre preferi trabalhar com alunos de 5 ou 6 anos) naquela escola e em alguns anos. Era uma turma de 3ª série com vinte e sete alunos e um destes alunos tinha paralisia cerebral com comprometimento de todo seu lado direito. Era um aluno de 14 anos numa turma de alunos de 9 anos. Percebi que tinha que fazer alguma coisa a mais por ele, pois como ele tinha um grave problema de articulação no aparelho fonológico, ele falava com muita dificuldade e, escrevia muito errado, motivo pelo qual era tido como não alfabetizado. Comecei a ditar as palavras, mais próximo dele e todos os dias corrigia seus textos juntamente com ele sentado ao meu lado. Acreditei que se ele estava ali era porque era capaz e isso fez toda a diferença. Este aluno concluiu o ensino fundamental em 2010. A partir de então comecei a observar a relação entre professor e aluno com necessidades educacionais especiais e algumas questões me intrigaram. Passei a observar o cotidiano e percebi que existia uma diferença entre a prática e o discurso dos professores, pois dependendo da atividade que o professor iria fazer, retirava o aluno com desenvolvimento atípico da sala de aula. Esse fato me chamava à atenção, pois que tipo de inclusão é essa que retira o aluno com desenvolvimento atípico do convívio com os colegas na hora de realizar as atividades? Comecei a me perguntar qual seria a concepção de educação que um professor que atua numa escola inclusiva tem? Essa concepção pode influenciar no êxito do aluno atípico na escola regular? Se a inclusão é um processo mundial e se, aqui no Distrito Federal ela iniciou-se em 1990, por que até os dias atuais existem professores que dizem ainda não se sentirem preparados para atuar em uma classe inclusiva? A escola oferece apoio ao professor diante do desafio da inclusão? A partir de tais indagações comecei a observar como meus colegas de escola vivem suas relações com seus alunos atípicos. Passei a observar de que maneira o professor vê o aluno

com desenvolvimento atípico na classe regular e que estratégias utiliza para que este aluno se desenvolva.

Segundo Raad (2007), Vigotski defende que a criança atípica não aprende menos do que a criança normal e sim que ela aprende num ritmo diferente. Para ele o estudo da criança com desenvolvimento atípico não podia limitar-se a determinar o nível de gravidade da insuficiência, mas deveria considerar os processos compensatórios. A deficiência não pode ser usada contra a criança e sim, a partir dela o professor deve buscar estratégias que ajudem essa criança a encontrar o caminho para o seu desenvolvimento. Arantes (2006, p. 20) coloca que é chegado o momento de “conhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada”.

Ao considerar as relações entre as concepções de inclusão dos professores e de que modo essas concepções influenciam a prática do professor com o aluno com desenvolvimento atípico é possível verificarmos como este aluno é visto dentro da escola regular pelos professores.

O presente trabalho pesquisa, a partir de estudos teóricos e entrevistas, se faz diferença no processo educacional o professor acreditar que seu aluno atípico é capaz de aprender. Pesquisa também como a concepção de inclusão que o professor tem é capaz de influenciar o processo de ensino-aprendizagem de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

O processo de investigação orienta-se pela necessidade de compreender como os professores vêem a inclusão do aluno atípico no ambiente regular de ensino, se essa visão é capaz de influenciar o êxito deste aluno e se essa visão é capaz de influenciar a prática pedagógica do professor com este aluno. O trabalho constitui-se de um apanhado sobre o processo de inclusão de forma geral e no Distrito Federal através de leis que tratam deste assunto com o intuito de práticas docentes com alunos com necessidades especiais que perpassam pela medicalização do ensino e a conscientização do trabalho pedagógico com o intuito de compreender qual a relevância que estes aspectos têm no êxito do aluno atípico na escola regular,

como se deu este processo de inclusão e qual a diferença entre integração e inclusão.

A opção pela metodologia qualitativa traz elementos importantes para a análise dos dados obtidos através de entrevista semi-estruturada que tem como participantes professores de uma escola regular inclusiva no Distrito Federal.

A análise dos resultados traz situações que demonstram a forma como a educação inclusiva é vista nesta determinada escola e deixa claro a necessidade de um novo olhar sobre esta questão. Uma nova forma de os professores trabalharem no coletivo a importância que tem o aluno atípico no ambiente regular de ensino e que é necessário que todo o corpo docente trabalhe de forma harmoniosa, usando a mesma linguagem de modo a fazer com que o trabalho alcance seu objetivo principal que é a educação de qualidade ofertada a todos os alunos.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - Aspectos legais e históricos

Em um país democrático, como é o caso do Brasil, a promoção da igualdade social é dever do Estado e este deve elaborar ações que contemplem esta promoção. A educação, de forma igualitária, para todos é um dos meios mais importantes de inclusão social. Sendo assim a Carta Magna de nosso país, ou seja, a Constituição Federal de 1988 institucionaliza a educação como direito de todos, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa além de eleger como um de seus princípios básicos (artigo 206) a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Partindo deste princípio, a Constituição garante a todos o direito à educação. Sendo assim a escola deve atender aos princípios constitucionais não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de cor, origem, raça, idade ou deficiência e deve ser capaz de respeitar a individualidade de cada um e ensinar a todos, desenvolvendo estratégias de aprendizagem eficientes e que contemplem a todos os seus alunos.

A Constituição Federal garante a educação para todos (artigo 205), e, em seu artigo 5º garante o direito à igualdade, isso quer dizer que toda criança tem o direito a freqüentar a escola regular e conviver em um mesmo ambiente e este deve ser o mais diversificado possível para que todos, deficientes ou não, possam atingir o desenvolvimento pleno. Antes da Constituição de 1988, todo e qualquer deficiente freqüentava a educação especial e isto era visto como forma de assistencialismo, então somente a partir da Constituição Federal de 1988, da legislação internacional, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 é que se passou a tratar o deficiente de forma igualitária.

O marco da inclusão de pessoas deficientes se deu em 1994 com a Declaração de Salamanca elaborada na reunião internacional de “Educação para Todos”. A partir desta declaração, as ações voltadas à pessoa deficiente,

passam a configurar ações de inclusão no mundo todo. Este documento é de suma importância e é tido como norteador nos países que se preocupam com o tema inclusão. Seu princípio fundamental trata da seguinte questão:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos, como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio do currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...]. Dentro das escolas, as crianças com necessidades educacionais devem receber apoio extra que possam precisar, para se lhes assegurar uma educação efetiva. (disponível em [HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf), acesso em: 07/03/2011)

O processo de inclusão da pessoa com necessidades especiais no sistema regular de ensino no Brasil tem base legal a partir da Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A LDB 9.394/96 em seu artigo 59, item III assegura ao aluno com necessidades educativas especiais “professor com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (disponível em: www.se.df.gov.br, acesso em 05 de novembro de 2010).

Segundo o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (2004, disponível em: [HTTP://www.prgo.mpl.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf](http://www.prgo.mpl.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf) acesso em 06/09/2010), apesar de usar o termo *integração* na LDB este termo é interpretado como *inclusão* visto que na inclusão há todo um processo em que a escola se prepara para que este aluno tenha condições reais para aprender.

Para o documento Orientação Pedagógica OP (2010): “a partir de 1990, o processo de inclusão passou a ser internacionalmente proposto como substituto ao de integração [...] A partir desta nova visão, a própria instituição educacional deveria adaptar-se ao estudante, de modo a possibilitar-lhe acesso a aprendizagem e ao desenvolvimento, por meio de medidas que respeitassem, valorizassem e dessem respostas educativas adequadas às suas necessidades” (p.34).

Segundo a OP (2010) na década de 1970 o Distrito Federal promoveu um processo de integração do aluno deficiente à rede regular de ensino, porém percebeu-se que este processo era ineficiente levando-se em conta que era o aluno especial que devia se adequar a escola regular e isto provocava repetência e evasão. Conforme relato a seguir:

Seu ingresso (do aluno deficiente) em classe comum dava-se após um período de permanência em classe especial, voltado a prepará-lo para a integração total. Isso se dava porque havia a compreensão de que o estudante devia preparar-se para o desafio de adaptar-se as exigências da instituição [...] Ao longo desse período, a instituição educacional não promovia mudanças facilitadoras de adaptação do estudante ao seu sistema. Dessa forma, o estudante é quem deveria ajustar-se as demandas da instituição educacional. O modelo de integração revelou-se ineficiente, uma vez que provocou evasão, repetência ou retorno de estudantes com necessidades especiais para as estruturas mais segregativas da rede pública de ensino (OP, 2010, p.35).

A partir dos anos 1990 com o processo de inclusão a escola passou a acolher o aluno com necessidades educacionais especiais promovendo mudanças e adaptações com o intuito de permitir a sua permanência neste espaço coletivo de aprendizagem.

Com essa nova visão (da substituição da integração pela inclusão) a própria instituição educacional deveria adapta-se ao estudante como recomenda a Orientação Pedagógica (2010, p.36)

O processo de inclusão não se restringe apenas ao deslocamento de estudantes da instituição educacional especial e de estruturas especializadas para a classe comum do ensino regular, mas implica em uma reforma no âmbito educacional e escolar, que passa pela relação social, que, por

sua vez, implica na modificação das práticas pedagógicas e condutas em relação ao estudante (OP, 2010, p. 36).

Apesar das recomendações como OP, LDB etc., de que a escola deve se preparar para receber o aluno especial e dar-lhe condições de sucesso e permanência, na prática as coisas não funcionam bem assim, pois ainda encontramos professores que não se sentem capazes e não sabem como fazer para este aluno avançar.

Levando-se em conta que o processo de inclusão no Distrito Federal já tem mais de 20 anos, por que alguns professores ainda não se sentem preparados para receber o aluno com necessidades educacionais especiais no contexto regular de ensino?

1.2 - Práticas docentes com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

1.2.1 A medicalização do ensino

A escola, pelo processo de *homogeneização* tenta agrupar seus alunos como se todos fossem iguais e, conseqüentemente aprendessem da mesma maneira e ao mesmo tempo. Patto (2000, *apud* Ribeiro, Mieto e Silva, 2010, p.2), afirma que a busca da padronização é uma ilusão perigosa, pois é estigmatizante e mais negativa do que benéfica ao processo escolar. Quando um aluno se *desvia* desse padrão ele é tachado de problemático, deficiente intelectual, e acaba sendo encaminhado a um serviço de diagnóstico que, no entender da escola, será capaz de diagnosticar e resolver todos os seus problemas. Werner (2000, *apud* Ribeiro, Mieto e Silva, 2010) afirma que há uma concepção de medicalização no contexto escolar e quando o aluno não aprende, “o problema estaria relacionado a um defeito no corpo, provavelmente no cérebro, seja por desnutrição, retardo mental congênito, lesão neurológica ocorrida no parto etc.” (p.4).

A sociedade busca cada vez mais a perfeição, as relações entre as pessoas e os padrões de beleza passaram a ditar as regras sociais. A escola perpassa pelo mesmo encaixo: qualquer desvio deve ser investigado e medicalizado. Se todos os alunos têm a mesma idade e freqüentam a mesma série, porque não aprendem da mesma forma, iguaizinhos? Aqueles que não respondem as exigências da instituição são tidos como alunos com problemas de aprendizagem, ou seja, os que não se encaixam nos parâmetros esperados pela escola acabam sendo rotulados. Ribeiro, Mieto e Silva (2010) discutem o fracasso escolar e os rótulos:

A questão do fracasso escolar, por vezes, acaba condenando diversas crianças a carregarem o rótulo de deficientes intelectuais circunstanciais, isto é, aqueles que representam um desafio à competência escolar e que não conseguem alcançar as metas culturais ditadas pelo modelo elitista, urbano e pós-industrial de nossas instituições acadêmicas (p.3).

Werner (*apud* Tunes e Bartholo, 2007) ainda critica o modelo que medicaliza o fracasso escolar, pois ele vê o homem como ser meramente biológico esquecendo-se que o ser humano está em constante evolução sendo assim um ser social e o aluno com desenvolvimento atípico não é diferente, ele não deixa de estar em constante evolução também.

Raad, (2007), afirma que já

No final da década de 20 do século passado, Vigotski apontava o processo de medicalização da sociedade, criticava a supervalorização dos diagnósticos, a crença de que eles resolveriam os problemas da educação e os tratamentos terapêuticos que se sobrepunham à vida cultural e social da pessoa que apresenta biotipo incomum, tanto de ordem física como sensorial (p. 35).

O conceito de deficiência como ideia de insuficiência acaba sendo utilizado pela escola para justificar a sua incapacidade de ensinar a todos e conseqüentemente acaba levando a exclusão não só do aluno deficiente como também do aluno que não consegue se adequar ao padrão exigido. Mas a escola, por si só, nunca admite que as causas e conseqüências do fracasso escolar de todo e qualquer aluno também são de responsabilidade da própria escola. Este é um tema que aflige famílias, estudantes e professores, pois se, por um lado, a escola culpabiliza o próprio estudante e/ou sua família, por

outro, o estudante fica estigmatizado e sua família, ou culpa a escola ou é induzida por esta a se culpar ou ao seu estudante.

Sobre a insuficiência, Werner (*apud* Tunes e Bartholo, 2007) cita Vigotski:

O diagnóstico tradicional (médico e psicológico, por exemplo) cristaliza o que deve ser visto como processo, como parte da dinâmica do desenvolvimento. Assim, a deficiência é *coisificada*, e a consequência do diagnóstico, orientado somente para a “falta” e para o “não”, é o estabelecimento de limites, *a priori*, para o desenvolvimento do sujeito. Daí resultam metas negativas na esfera social e educacional. Em vez disso, a avaliação diagnóstica deveria propiciar o conhecimento, reverter às metas “minimalistas” e construir condições sociais de superação e a co-construção de novos conhecimentos e habilidades (p.71).

Werner (*apud* Tunes e Bartholo, 2007), cita o trecho de um relatório feito com alunos do ensino especial, a respeito de uma das barreiras à inclusão:

O aluno deficiente, como todo ser humano, possui natureza complexa, razão pela qual não pode ser tomado, interpretado, a partir do núcleo primário de sua deficiência (seja física, mental ou sensorial), pois estão em jogo, não só seu comprometimento orgânico, mas sua representação, sua subjetividade, seus comportamentos, suas habilidades e seus conhecimentos já construídos e a serem construídos. E estes elementos não decorrem, mecanicamente, do tipo de deficiência, ao contrário, são construídos socialmente. O aluno deficiente traz em si tanto a marca do seu problema quanto do meio cultural que a constitui [...]. O organismo humano deixa de pertencer ao meio natural, tornando-se parte integrante de um determinado meio sociocultural. Assim, a consciência emerge na e pela cultura (p. 71)

Encaminhar o aluno a um serviço de diagnóstico deve ser o último recurso que o professor utiliza. Antes disso ele deve tentar conhecer como se dá o processo de aprendizagem do aluno, para isso ele deve observar quais são os campos de interesse deste aluno, que estratégias lhe dão mais segurança, como é sua interação com os colegas. Blanco in (Coll, Marchesi, Palácios e Cols, 2010) afirma que quando um aluno começa a apresentar dificuldades de aprendizagem, é importante que o professor coloque em prática

um conjunto de estratégias que possam compensar essas dificuldades e só então faça o seu encaminhamento.

Werner, (2000), *apud* Ribeiro, Mieto e Silva, (2010) afirma que:

Para reverter este quadro de exclusão, é necessário que ultrapassemos tanto a medicalização da educação, quanto a pedagogização da saúde, ambas as abordagens advindas da mesma matriz conceitual. É necessária uma reformulação no modo de operar o binômio Educação/Saúde (p, 6).

O autor defende que é preciso identificar às explicações que fundamentam os falsos diagnósticos que excluem o aluno da escola, além de culpabilizar a criança e a família pelo fracasso escolar.

1.2.2- A Conscientização do Trabalho Pedagógico

Muitas vezes o aluno não consegue aprender com determinada metodologia e mesmo sem ter qualquer problema ou deficiência acaba sendo excluído, quando deveria o professor buscar outras estratégias mais eficazes. No caso de alunos com algum diagnóstico, não é raro o professor se referir a ele não pelo seu nome, mas pelo rótulo que lhe é imposto pelo diagnóstico. Sobre isso Tacca, (2010, p.55) diz que “Confunde-se o transtorno com o sujeito e é dessa forma estereotipada que, muitas vezes, são vistos os estudantes que estão parados ou com graves lacunas no seu percurso escolar”.

A escola, tradicionalmente, sempre centrou seus objetivos em satisfazer as necessidades educativas dos alunos típicos, comuns sem se preocupar com as necessidades individuais e com a diversidade. Isto fez dela uma instituição cruel e segregadora desde sua criação, pois aqueles que não estavam preparados e que não aprendessem no mesmo ritmo da maioria estavam e estão fadados ao fracasso. Com a implantação de um sistema inclusivo e que prime pela aprendizagem de todos os alunos, a escola se vê obrigada a rever sua prática e ensinar a todos. Isso leva tempo e mudança de postura em todos os membros que fazem parte do ambiente escolar.

O argumento de que o estudante atípico não se adapta ao modelo de escola regular é utilizado por alguns para justificar que a inclusão não é viável. A construção de uma sociedade inclusiva de fato, requer mudanças de ideias e práticas e que devem ser iniciadas na escola, pois esta é uma das primeiras instituições sociais pela qual o indivíduo perpassa e o modelo de inclusão envolve saber lidar e respeitar as diferenças tanto da criança com desenvolvimento atípico como de toda e qualquer criança. A escola que promove a interação entre os alunos, que avalia o aluno com desenvolvimento atípico levando em conta o seu crescimento e não em comparação com o de seus colegas, que compreende a diversidade como algo a mais e não como um entrave e que privilegia a troca entre os grupos heterogêneos dá ao aluno muito mais possibilidades de não exclusão.

Os valores e crenças dos envolvidos no processo de educação também são pontos importantes no entrave da implantação da inclusão. Situações como achar que a presença dos alunos com mais dificuldades no mesmo ambiente das crianças consideradas mais capazes pode funcionar como uma barreira à qualidade deste processo.

A inclusão dos estudantes atípicos nas escolas regulares requer mudança de posturas, adoção de novas exigências no intuito de trazer aprendizagens realmente significativas que ajudem aos alunos a alcançarem gradativamente a autonomia necessária para que se tornem independentes. Mas isso requer a cooperação de todos os envolvidos neste processo. O professor precisa estar disposto a trabalhar em conjunto com as famílias e com os demais membros da escola.

Quando há cooperação entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e entre os alunos as respostas positivas estão muito mais presentes do que quando há um isolamento. A resposta positiva é muito mais presente quando há um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e família entre professores e alunos e entre alunos e alunos.

Entre os alunos é preciso que o professor planeje situações em que seja necessário o trabalho em cooperação para que os alunos possam participar. Raad (2007) coloca que:

A atividade coletiva e cooperativa proporciona oportunidades para as pessoas se relacionarem de diferentes maneiras, ensejando, por isso, o aparecimento de chances para modos de superação dos desafios impostos por uma insuficiência nas funções elementares (p.61).

Atividades bem planejadas e elaboradas com o intuito de fazer o aluno pensar são essenciais, pois se as atividades não mexerem com a vontade de aprender do aluno este não dispensará empenho em realizá-la. Segundo Tunes e Bartholo, (2009):

A aprendizagem é, verdadeiramente, processo ativo, pois decorre do esforço de uma vontade da pessoa para exercer sua inteligência. Aprende-se o que se quer, como se quer, quando se quer e com quem se escolher como mestre. O mestre é também uma pessoa comprometida com a busca incansável. O que se aprende tem um valor intransferível (p. 28 e 29).

O processo de inclusão no Distrito Federal começou na década de 1990 e desde então, ações de políticas educacionais como cursos, encontros e palestras são desenvolvidos com o intuito de levar os professores a discutir o processo de inclusão e a presença de alunos com deficiência no ambiente regular de ensino. Isso é feito com o objetivo de mostrar ao professor que é possível e que a inclusão é viável. Para que os cursos de capacitação ofertados aos professores tenham o impacto necessário à efetiva inclusão dos alunos atípicos nas classes regulares é necessário que o professor se mostre receptivo a esta inclusão. Para Martinez (2007, *apud* OP, 2010, p.86) “nenhum curso de formação pode abarcar todas as necessidades dos sujeitos singulares nem todas as necessidades de uma prática profissional altamente complexa e diferenciada” (...). A formação deve ser vista pelo professor como um processo contínuo e este professor precisa ser levado a refletir sobre sua prática para que compreenda como sua crença em relação à aprendizagem pode influenciar positiva ou negativamente à criança. O professor precisa compreender que para que haja qualidade em seu trabalho em sala de aula ele deve tornar-se um pesquisador incansável. Sob este aspecto Marchesi (2010) diz o seguinte:

É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos. Além disso, a formação tem uma estreita relação com sua atividade diante da diversidade dos alunos. O professor, quando se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, tenderá a desenvolver expectativas mais negativas, que se traduzem em uma menor interação e em menor atenção. O aluno, por sua vez, terá mais dificuldades para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor (p.44).

A inclusão é um desafio, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que a escola aprimore sua prática a fim de atender a essas diferenças. Essa transformação requer a necessidade de se redefinir novas ações e práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos, transferindo o foco do “ensino” para a “aprendizagem”. O professor precisa se atentar a descobrir a forma como a aprendizagem da criança acontece, pois o fato dele transmitir um conhecimento não quer dizer que foi aprendido pelo ouvinte. Aprender implica em querer aprender e é papel do professor criar mecanismos capazes de desenvolver na criança o prazer pela aprendizagem. Coelho (2010) cita Rey, (1995), e diz que:

Compreende-se a escola como um contexto social de desenvolvimento em que se organizam formas características da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Nesse processo, a aprendizagem é concebida como função de um sujeito ativo, interacional, atual, consciente e emocional (p. 61).

Se o professor valorizar o que a criança tem e não o que lhe falta, valorizará também a diversidade e não a homogeneização, portanto será possível que neste espaço heterogêneo que é a escola, a criança sendo mais valorizada do que seu defeito terá mais chance de aprender sendo respeitada em suas diferenças. Investigar os processos de aquisição ou da falta dela no desenvolvimento cognitivo do aluno é de fundamental importância para que o

professor perceba que tipo de ligação ocorre entre fatos que o aluno já internalizou e aqueles que não foram compreendidos por ele.

Mas para que o professor consiga realizar de maneira eficiente essa investigação é necessário que haja uma relação de confiança estabelecida entre professor e aluno, pois só assim existe a possibilidade de surgirem espaços de diálogos que darão ao professor o suporte necessário para a investigação. Conhecer bem esse aluno implica necessariamente observação e comunicação o tempo todo para que o professor consiga avaliar a resposta educativa dada por este aluno ao que lhe está sendo oferecido. Sob esse aspecto é necessário que exista uma relação de confiança e afeto, pois, só assim o aluno demonstrará suas incertezas e inseguranças. Tacca, (2009, p. 69) estabelece que “o aluno precisa disponibilizar-se e o professor também.”

A inclusão é uma realidade mundial, já não pode mais ser permitido que a sociedade abandone ou exclua as pessoas ou grupos minoritários de qualquer denominação e na escola não pode ser diferente. O professor precisa lhe dar com a qualidade necessária para que todos os seus alunos alcancem o êxito educacional esperado. Com relação aos alunos com desenvolvimento atípico, o professor deve preocupar-se em promover as intervenções necessárias sempre. Essa situação requer um trabalho colaborativo entre todos os membros envolvidos no processo educacional e tanto o professor regente quanto o professor de apoio devem se utilizar das mesmas estratégias interventivas de modo a promover segurança ao aluno. De acordo com Tacca, (2009):

Vigotski direciona toda a força na intervenção pedagógica para a criação de possibilidades de desenvolvimentos que serão acionadas pelas diferentes formas de aprendizagem, que sendo socialmente constituídas, terão uma característica intensamente colaborativa (p. 63).

O professor que espera o sucesso de todos os seus alunos deve ser um pesquisador incansável a fim de descobrir meios e estratégias que sejam capazes de promover a aprendizagem a qualquer um de seus alunos.

Tacca (2009) cita alguns pressupostos necessários para que o professor se torne um investigador:

As necessárias mudanças somente poderão acontecer se ele viver situações e experiências que causem impacto em suas crenças e valores e o redirecionem para escolhas que dêem oportunidades para maneiras diferentes de ver o aluno, escutá-lo e percebê-lo nas formas que se expressa ao aprender. Assumir uma atitude investigativa, acreditando nas possibilidades de mudanças revolucionárias no sujeito, com base em relações sociais que permitem expressões e diálogos rumo a novas constituições do sujeito, no contexto da aprendizagem, parece ser a condição para que se criem novas oportunidades, não para todos, mas para qualquer que seja o sujeito que participe de uma sala de aula (p.73 e 74).

Portanto, é possível que para a escola cumprir efetivamente seu papel que é oferecer educação de qualidade a todos os seus alunos é necessário que seus participantes assumam efetivamente seus papéis, propiciando alternativas educacionais capazes de promover o efetivo aprendizado. Quando a escola estabelece entre seus objetivos prioritários a inclusão e envolve toda sua comunidade neste processo, o professor se sente muito mais seguro, acolhido e capaz.

De acordo com Marchesi (2010) alguns fatores têm maior influência no sucesso das escolas inclusivas, a saber: A transformação do currículo, o envolvimento profissional dos professores, uma liderança efetiva, a modificação da cultura e da organização da escola e o compromisso com a mudança. A transformação da cultura da escola traz à importância do respeito entre as pessoas, pois de nada adianta tentarmos criar uma escola inclusiva se valorizamos o excesso de competição entre os alunos. Marchesi (2010), completa afirmando que:

A reforma da educação especial e o avanço de sentido de escolas mais inclusivas supõem, ao mesmo tempo, uma transformação da cultura das escolas. A mudança para uma cultura educacional em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito às diferenças, a participação dos pais e a incorporação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Uma mudança que potencialize a colaboração entre os professores e que defenda a flexibilidade e a busca conjunta de soluções diante dos problemas apresentados pelos alunos (p. 45).

Para que consigamos alcançar o objetivo de criarmos uma escola pública inclusiva de verdade, que seja de qualidade e reconhecida é necessário muito mais que leis e boas intenções. É necessário que haja um empenho real de toda a comunidade escolar e que os professores que lidam com os alunos com desenvolvimento atípico tomem para si a responsabilidade e criem condições que favoreçam essa inclusão.

É verdade que a inclusão ainda é um desafio e sua implementação provoca qualidade na educação visto que necessita promover situações em que todos podem e devem aprender juntos e isto influi diretamente na mudança de práticas e estratégias. A escola deve se preocupar em buscar estratégias capazes de dar ao aluno maior qualidade e prazer em frequentá-la. De nada adianta ao aluno com desenvolvimento atípico frequentar uma sala de aula regular sem ter suas limitações consideradas, por exemplo, no momento da avaliação.

Coelho (2010) descreve um conjunto de estratégias que, se aplicadas, embasarão o trabalho do professor e darão a ele suporte. São elas:

Desenvolver processos de ensino e aprendizagem e de avaliação mais individualizados, planejamentos que possam ser (re) construídos e que sejam resultado de um trabalho conjunto do professor regente, do professor de apoio, de profissionais da equipe diagnóstica e dos pais, tendo em vista a definição de estratégias em que o processo vai ser individualizado; a forma de lidar com a organização de comportamentos favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem e as potencialidades e necessidades dos alunos para organizar um planejamento cooperativo das estratégias educacionais (p. 22).

Os professores devem procurar espaços de discussão para prática da reflexão e assim pesquisar caminhos que auxiliem o seu trabalho. Coelho, (2010) afirma que o contexto da coordenação pedagógica torna-se, assim, um espaço valioso para a continuada reflexão que possa indicar formas de enfrentamento desses problemas.

Coelho, (2010), cita ainda Martinez, (2006) que aponta aspectos essenciais a serem levados em conta na organização do trabalho pedagógico

do contexto inclusivo que podem subsidiar o trabalho da coordenação pedagógica. São eles:

- Favorecer a criação de espaços comunicativos/relacionais visando contribuir para gerar novas produções de sentido sobre aprendizagem e diferença;
- estimular o desenvolvimento da condição de sujeito negada pelas posições assistencialistas e paternalistas dominantes;
- conferir novo caráter aos processos diagnóstico e de avaliação educacional, a partir das seguintes caracterizações desses processos: a) seu caráter qualitativo; b) seu caráter construtivo; c) seu caráter processual; d) seu caráter interativo; e) seu caráter singular (p. 21)

Para que a inclusão ocorra de fato é necessário que , nós professores, passemos a observar mais e dar mais atenção a este aluno, percebendo e valorizando seus interesses de modo a usar o que ele sabe a seu favor, ou seja, partindo do que é de conhecimento do aluno para propor situações de aprendizagem capazes de produzir avanços nos conhecimentos que o aluno traz previamente para que ele sinta segurança em seu trajeto de aprendizagem. É certo que a criança atípica é diferente e essa diferença, nos ambientes para típicos, como a escola, evidencia obstáculos que acabam por privilegiar a exclusão gerando prejuízos e dificultando a sua vivência à escola. Tacca (2009, p.62) sintetiza Vigotski e conclui que “é preciso apoiar as situações de aprendizagem naquilo que é a força e não naquilo que pode ser ou está sendo a fraqueza da criança”. Pois conforme afirma:

Nada poderá se alterar se elas (as crianças) apenas forem identificadas como aquelas que apresentam as chamadas dificuldades de aprendizagem e se nada mais se investigar sobre seu processo de aprender na sua história escolar. Entretanto, ao contrário disso, consolidam-se cada vez mais a ideia da importância de se identificarem transtornos, problemas ou uma “dificuldade de aprendizagem” no sujeito, pela qual se passa a considerar que algo a menos ou em excesso lhe impede de seguir ou até mesmo de iniciar um processo de aprendizagem perfazendo uma escolarização contínua (p, 3 e 4).

Uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem, muitas vezes faz com que o professor passe a procurar as causas orgânicas para isso, ou

seja, ele passa a procurar meios que diagnostiquem fazendo com que se encontre uma explicação medicinal para um problema social. O professor passa a planejar suas atividades para esse aluno priorizando sua deficiência e não o que podem vir a ser suas possibilidades de avanço, ou seja, o ser humano passa a ser reconhecido como aquilo que é a sua incapacidade, sem se levar em conta que, possivelmente, outras metodologias podem ser utilizadas neste processo fazendo com que essa criança aprenda a partir de outras abordagens pois como Donnellan (2007, p.83, *apud* Tunes e Bartholo) cita Vigotski: se uma pessoa tem uma diferença de desenvolvimento, ela não pára de se desenvolver, ela não tem menos desenvolvimento. Ela se desenvolve de forma diferente.

Para que a criança com desenvolvimento atípico tenha mais chance de ser realmente inserida no contexto regular de ensino é necessário que se leve em conta seu potencial, é preciso que o professor a veja como um ser humano capaz e que apóie sua aprendizagem naquilo que mostra ser a segurança da criança, ou seja, do que ela traz como bagagem. É necessário que o professor perceba esta criança como alguém que tem uma limitação, mas que não se reduz a ela, pois, como afirma Raad (2007), citando Vigotski:

O fundamental é compreender como se dá o desenvolvimento da pessoa e não a sua insuficiência ou o seu déficit. É com a possibilidade de convivência em diferentes espaços sociais e o acesso aos meios mediacionais culturais que a pessoa com biotipo incomum pode encontrar os caminhos para enfrentar as barreiras sociais geradas pelo impacto social que a atipia biológica provoca (p. 57)

A diversidade presente no espaço escolar não deveria ser um entrave, mas sim um fator capaz de contribuir como um caminho facilitador da aprendizagem. Bruner (2001, *apud* Ribeiro, Mieto e Silva, 2010, p. 2) faz uma crítica ao “modelo em que o professor exerce um papel centralizador, no sentido de deter o monopólio do conhecimento, dentro da tarefa de ‘transmitir’ um conteúdo escolar qualquer”. A escola precisa dar a criança não somente um mundo de informações, como também tem o dever de ensiná-la a pensar para ter uma atitude crítica frente às situações vividas em seu dia-a-dia.

Finalmente, após todas essas mudanças no sistema educacional, na visão do professor, na visão da escola, do currículo e da pessoa com desenvolvimento atípico será verdadeiramente instituída a educação inclusiva em que a criança seja vista como um ser social e em constante desenvolvimento e não como a sua deficiência.

II – OBJETIVOS

2.1 - Objetivo geral:

Conhecer a concepção dos professores sobre inclusão e relacioná-la às práticas docentes com estudantes com desenvolvimento atípico.

2.2 - Objetivos específicos:

Verificar como o professor avalia o apoio institucional em relação à inclusão.

Observar os critérios utilizados pelos professores para escolha de turma.

Conhecer estratégias docentes em relação aos estudantes com desenvolvimento atípico.

III - METODOLOGIA

3.1 - Fundamentação Teórica da Metodologia

A pesquisa segue a linha qualitativa em que a entrevista semi-estruturada é tida como um bom instrumento visto que dá ao entrevistador a possibilidade de adequar as perguntas pré-estabelecidas ao objetivo e acrescentar ou retirar perguntas de acordo com a necessidade do pesquisador.

Esta pesquisa foi baseada nos estudos de SILVA e TUNES, (1999) no livro “Abolindo Mocinhos e Bandidos” em que descreve os participantes e as etapas da pesquisa, que foi gravada em gravador MP3 e transcrita, com as devidas autorizações de seus participantes (que aqui, são identificados por nomes fictícios).

3.2 - Contexto da Pesquisa

A escola se constitui em um dos espaços mais privilegiados de troca de informação e cultura entre pessoas.

O ambiente destinado a essa pesquisa refere-se a uma escola classe, que atende crianças de 4 a 14 anos agrupadas por séries e grau de conhecimento adquirido em classes regulares e que também recebe crianças com vários tipos de deficiência, por isso denomina-se escola inclusiva. Esta escola pública localizada no Distrito Federal atende a uma média de trezentos e quarenta alunos dos quais cerca de 10% destes alunos possui algum diagnóstico de deficiência.

A denominação escola classe refere-se ao ambiente que recebe crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental de 9 anos.

3.3 - Participantes

O critério estabelecido para a escolha das participantes deste trabalho é que todas as entrevistadas devem ter algum tipo de relação com alunos com desenvolvimento atípico. Partindo deste pressuposto foram entrevistadas três professoras regentes que trabalham com turmas inclusivas, uma psicóloga educacional, uma orientadora educacional e uma professora que faz atendimento aos alunos com desenvolvimento atípico em sala de recursos em horário contrário ao de sua aula regular.

Todas as entrevistadas têm nível superior, quatro delas possuem especialização em psicopedagogia e uma delas é especialista em educação inclusiva.

Para a realização desta pesquisa, cada uma das participantes foi entrevistada com autorização prévia (Termo de Consentimento Livre Esclarecido- TCLE) em anexo.

Será usada a sigla PR e o número 1, 2 ou 3 referente as professoras regentes para facilitar a interpretação dos dados mais a frente.

Quadro 1- Identificação das Participantes:

NOME	IDADE	EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO	Especialização	FUNÇÃO
Mônica	33	7 anos	Psicóloga		Vice-diretora
Nora	36	7 anos	Pedagoga	Educação inclusiva	Sala de Recursos
Hélia	50	10 anos	Pedagoga	psicopedagogia	Orientadora Educacional
Ila	42	22 anos	Pedagoga	psicopedagogia	Professora Regente (PR1)
Patrícia	34	16 anos	Pedagoga	psicopedagogia	Professora Regente (PR2)

Sônia	33	16 anos	Pedagoga	psicopedagogia	Professora Regente (PR3)
-------	----	---------	----------	----------------	--------------------------

3.4 - Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais:

- Gravador MP3;
- Materiais de Consumo (lápiz, borracha, caneta e papel);
- Computador;
- Entrevista semi-estruturada.

3.5 - Instrumentos de Construção de Dados

O instrumento utilizado para a construção dos dados foi uma entrevista semi-estruturada baseada no fato de que a pesquisa qualitativa permite que perguntas sejam acrescentadas ou retiradas da entrevista conforme o tipo de relação que a entrevistada possui com o aluno com desenvolvimento atípico.

As entrevistas foram realizadas individualmente focando aspectos como: o trabalho em sala de aula, o planejamento, a concepção de inclusão, o conceito de aprender, a importância de se conhecer o diagnóstico do aluno e o conhecimento de teorias relacionadas à educação com o intuito de conhecer as concepções e práticas adotadas pelos professores em relação à escola inclusiva e ao aluno com desenvolvimento atípico inserido no contexto regular de ensino.

3.6 - Procedimentos de Construção de Dados

A escola, cenário desta pesquisa, constitui-se em instituição denominada inclusiva pelo fato de ter entre seus alunos diversos estudantes com desenvolvimento atípico. As participantes foram escolhidas por atuarem diretamente com alunos com desenvolvimento atípico e pelo tipo de atuação que têm com estes alunos.

As participantes foram abordadas através de conversa informal em que foi relatada a necessidade da entrevista para trabalho monográfico. Todas as professoras abordadas se mostraram receptivas ao trabalho proposto, fato facilitador para o início da entrevista. Foi dito a elas que as entrevistas seriam gravadas.

A pesquisa parte de uma pergunta inicial em que a professora fala de si e de sua trajetória profissional para que se sinta mais a vontade.

No contato inicial, a participante era informada do interesse da pesquisadora em entrevistá-la com o intuito de conhecer sua concepção de inclusão para trabalho monográfico em curso de especialização.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento das participantes.

Foi feita apenas uma entrevista com cada participante e a coleta de dados consistiu na gravação e transcrição destas entrevistas. Foram entrevistas curtas e rápidas para que a participante não ficasse desmotivada a participar e algumas perguntas foram acrescentadas ou retiradas de acordo com a resposta que a participante dava à pergunta inicial e a sua relação com a criança atípica.

As entrevistas têm o intuito de conhecer como a professora vê a inclusão e como ela percebe o aluno com desenvolvimento atípico no ambiente regular de ensino.

As categorias foram criadas a partir das respostas dadas a cada questão e divididas por tópicos de acordo com os pontos a que mais se assemelhavam.

Todas as entrevistadas, independente de sua atual função, são professoras, visto que prestaram concurso para tal e assim serão chamadas, independente da função que em que atuam.

3.7- Procedimentos de Análise de Dados

Os procedimentos utilizados neste trabalho fazem uma leitura do que foi dito pelas entrevistadas com o intuito principal de conhecer como elas vêem a inclusão, como é a sua prática com alunos com desenvolvimento atípico e que estratégias utilizam com os mesmos.

IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira indagação da pesquisa realizada com as professoras tem o intuito de deixar à participante mais a vontade falando de si mesma, de sua experiência profissional e de seu percurso até os dias de hoje, atuando em turma regular que possui também alunos com desenvolvimento atípico, por isso denominada turma inclusiva. As entrevistas foram realizadas na própria escola com exceção da entrevista realizada com a professora Sônia que preferiu ser entrevistada em sua casa.

A categorização das respostas surgiu a partir da segunda questão visto que, a partir daí, as perguntas foram direcionadas com o intuito de conhecer a concepção que a entrevistada tem, sobre inclusão.

A opção em categorizar as respostas dá-se pelo fato de que torna a análise para discussão e conhecimento mais coerentes, uma vez que mostra, ao mesmo tempo, como as participantes vêem o que quer ser conhecido pela pesquisadora.

Quanto a esse aspecto, surgiram quatro categorias de concepção que dão a dimensão do que é inclusão para cada uma:

Quadro 2- Concepção de Inclusão:

Professor-inclusão-aluno	“[...] aspecto mesmo de sensibilizar, de mostrar para o outro quem é esta criança...” (Mônica)
Aluno-inclusão-aluno	<p>“Alunos realmente com deficiência que venham a tentar suprir pelo menos as necessidades do convívio social com outra criança” (Ila- PR1)</p> <p>“Inclusão é quando você inclui realmente com deficiência na escola... com outras crianças, tratando assim sem diferença” (Patrícia-PR2)</p> <p>“[...] é dar oportunidade pra essas crianças... de terem uma vida normal, de</p>

	se socializarem com outras crianças que não tem nenhum tipo de dificuldade...” (Sônia PR3)
Sociedade-inclusão-aluno	“[...] eu penso numa igualdade de condições a todas as pessoas [...] a pessoa com deficiência, a pessoa com limitação [...] a criança que não tem um desenvolvimento adequado por conta da baixa renda, porque precisa olhar os irmãos, ou porque tem uma situação de violência familiar [...] e aí quando eu penso em inclusão eu penso não apenas na questão da escola, mas numa questão social... (Nora)
Estrutura escolar-inclusão-aluno	“[...] mas nós temos que ter estrutura e as escolas não tem... e não tem equipamento pra que a gente possa dar um suporte maior pra essas crianças.” (Hélia)

A primeira entrevistada percebe a inclusão como uma questão de empatia entre o professor e o aluno com desenvolvimento atípico, ou seja, nesta visão é necessário que haja uma sensibilização por parte do professor regente que recebe este aluno em sua classe regular. É necessário que haja uma relação de confiança entre professor e aluno para que o aluno possa se desenvolver de forma plena.

Percebe-se que as visões são bem distintas e as três professoras regentes têm a visão semelhante de que a inclusão está diretamente ligada ao aluno, ou seja, do aluno atípico com o aluno típico. É como se o processo de inclusão fosse restrito ao fato de o aluno típico simplesmente aceitar o aluno atípico no seu espaço de aprendizagem.

A questão da inclusão precisa ser vista pelo professor como uma possibilidade de igualdade, ou seja, não basta o aluno mediano aceitar o aluno atípico, é necessário que o professor também o aceite, caso contrário o

preconceito e abandono do aluno atípico na classe regular nunca deixará de existir. A inclusão nunca ocorrerá de fato enquanto não houver inclusão por parte do professor, pois é dele o maior contato com o aluno, mesmo que haja toda uma estrutura física, não haverá inclusão se o professor não estiver disposto a receber e acolher o aluno atípico.

A professora Nora percebe a inclusão de uma forma bem mais ampla, não somente naquela que atende o aluno com desenvolvimento atípico, mas também em relação às minorias sociais.

Para a professora Hélia a questão da não inclusão adequada está mais relacionada à questão de estrutura física e material, ou seja, para ela o que falta está relacionado ao despreparo estrutural das escolas.

A próxima questão diz respeito a como o profissional vê o apoio oferecido pela escola ao seu trabalho com alunos com desenvolvimento atípico.

Quadro 3- Apoio por parte da escola:

Apoio efetivo	<p>“[...] é um apoio pleno, tudo o que eu preciso a escola se prontifica a tá fazendo...” (Nora)</p> <p>“[...] a nossa escola tem a equipe de apoio psicopedagógico [...] a escola procura sanar as dificuldades que a gente tem em relação à criança” (Patrícia)</p>
Presente	<p>“[...] é como um grupo eu vejo que todo mundo faz a sua parte...” (Hélia)</p> <p>“[...] nós temos uma sala de recursos... e a professora da sala de recursos é muito empenhada... então todas as vezes que a gente solicita... ela dá apoio... (Sônia)</p>
Ausente	<p>“a escola toda é como o professor: recebe o aluno incluso porque é assim que ditam as normas da Secretaria de Educação,</p>

	mas nem a escola nem o professor têm preparo pra receber essa criança.” (Ila)
--	---

Apesar de opiniões tão diferentes, todas as entrevistadas atuam na mesma escola. Somente a professora Nora percebe o apoio oferecido de forma plena, ou seja, pela escola. As outras entrevistadas (que dizem receber apoio) o percebem como um setor dentro da escola que oferece este apoio.

A professora Ila (PR1) relata não receber apoio da escola, conforme categorizado no quadro 2 sob o título “falta de preparo”.

Algumas respostas necessitavam de outras perguntas para que a pesquisadora pudesse entender como a entrevistada vê a inclusão. Em alguns momentos houve a necessidade de se desenvolver um diálogo entre pesquisador e entrevistado com o intuito de entender as respostas. Para a professora Ila foi perguntado se ela concorda com a inclusão:

(Ila): “não concordo com a inclusão.”

Pesquisadora: Você acha que as crianças especiais deveriam permanecer nos Centros de Ensino Especial?

(Ila): “Elas precisam, porque elas têm muitas características e muitas outras deficiências que a escola (regular) não supre.”

Foi perguntado as entrevistadas se elas se sentem preparadas para atuar com alunos com desenvolvimento atípico e é unânime entre as respostas que nenhuma se sente preparada, porém vêm na formação constante a melhor forma de preparação.

(Mônica): “[...] eu já estudei muito, mas eu acho que a gente nunca está preparada [...] se a gente for pensar em formação eu recebi [...] mas lá na minha formação teórica esqueceram de me mostrar a prática...”

(Nora): “eu acho que trabalhar com educação inclusiva exige um aprimoramento constante...”

(Hélia): “preparada não, mas a gente estuda, lê, procura tá se integrando...”

(Patrícia): “[...] eu nunca fiz nenhum curso na área, eu nunca peguei nenhuma turma inclusiva... eu tô um pouco perdida...”

Percebe-se na fala da professora Patrícia que a experiência, juntamente com cursos de capacitação trarão a preparação para atuar com esses alunos.

(Sônia): “[...] na época que eu fiz magistério não se falava em educação inclusiva e se falou muito pouco sobre crianças portadoras de necessidades especiais na minha graduação...”

A fala da professora Ila destoa da fala das outras entrevistadas, pois ela cita elementos que não são reais do ponto de vista da inclusão:

(Ila PR1): “[...] faltam especialistas que venham conversar com a gente, saber a limitação da criança, até onde a gente pode esperar. Essas descobertas que a gente vai fazendo no dia-a-dia e que já poderiam ser sanadas no início do ano”.

Quando o professor espera encontrar um profissional capaz de dar-lhe a receita de sucesso pronta para ser aplicada, ele perde a oportunidade de conhecer seu aluno através do contato e convívio diário. Isso faz com que situações que poderiam estabelecer uma relação de carinho, afeto e confiança se perca e junto com ela oportunidades de aprendizagem. Sobre isso Tacca (2009,) diz que:

Quando o professor recebe alunos com esses rótulos (deficientes), ele pode se sentir perdido e na expectativa de que alguém lhe indique um caminho a percorrer na sua intervenção. Dentro da escola, o coordenador pedagógico poderá ser chamado para essa atuação, mas ele, geralmente, está envolvido em muitas atribuições, a maioria de cunho administrativo e, na sua posição, também não tem clareza de como propor alternativas ao professor. De qualquer forma, temos a suspeita de que mesmo tendo tempo, interesse e dedicando-se a ouvir os professores, esse coordenador (ou mesmo outro profissional especializado como um psicopedagogo, por exemplo), poderá até apresentar sugestões e procurar dar apoio ao professor, mas isso, possivelmente, não resolverá muitas das queixas apresentadas, pois esse profissional está fora do contato direto com os alunos e da sala de aula, e, por isso, dificilmente conseguirá identificar coordenadas assertivas para orientar a intervenção com esse ou aquele aluno. A nosso ver, será o professor pela posição que ocupa cotidianamente junto ao aluno que precisará investigar o seu processo de pensar e aprender (p.55).

Foi questionado somente as professoras regentes se em relação planejamento há alguma diferenciação nas atividades direcionadas aos alunos com desenvolvimento atípico. Todas elas disseram que o fazem igualmente para todos os alunos, se os alunos atípicos apresentarem dificuldades, elas dão a eles atendimento individualizado necessário.

(Ila PR1): “os alunos atípicos recebem um tratamento especial e as atividades que condizem com o nível deles... mas eu faço o máximo pra que eles interajam em tudo: no comportamento, socialização e até mesmo no conteúdo com as outras crianças normais”.

(Patrícia PR2): “[...] eu faço as atividades pra turma toda, o que minha aluna dá conta de fazer, ela faz, o que eu acho que é um pouco mais difícil, eu procuro fazer uma atividade mais fácil pra ela, mais tranquila.

(Sônia PR3): “[...] o planejamento é igual pra todos... agora na hora de realizar as atividades... o aluno que tem déficit mental, então a gente procura dar o atendimento individualizado...”

Infelizmente não foi possível perceber em suas falas ações que incentivem a troca entre os alunos, ou seja, a aprendizagem com seus pares como Tacca (2009), cita Vigotski (1997, p.139 e 140):

A segunda tese fundamental que caracteriza os processos compensatórios, é a tese sobre a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança normal e anormal. [...] Assim como a linguagem serve de base ao desenvolvimento, a forma exterior da colaboração coletiva é a precursora do desenvolvimento de toda uma série de funções internas. Aqui nos encontramos com um momento essencial: a coletividade infantil como fonte, o meio que nutre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quando existe certa diferença ótima no nível intelectual das crianças que a compõem (p. 63) ...

A próxima questão também foi dirigida apenas às professoras regentes e indagava se a professora havia priorizado, na escolha de turmas, o trabalho com os alunos inclusos.

(Ila PR1): “não priorizei, mas esta é a série que gosto de trabalhar, que tenho capacidade para fazer um bom trabalho.”

(Patrícia PR2): “porque foi o que sobrou, não priorizei esse detalhe não. Eu queria trabalhar de manhã e aí sobrou essa turma.”

(Sônia PR3): “[...] não foi porque tinha alunos portadores de necessidades especiais... é um trabalho que eu gosto de fazer com crianças nessa faixa etária...”

Infelizmente nenhuma das três professoras regentes priorizou o trabalho com alunos especiais durante o processo de escolha de turma como relataram em suas falas. Provavelmente este fato reflita a relação que estas professoras ainda têm com a inclusão.

A todas as participantes foi perguntado sobre qual seria a maior dificuldade em lidar com o aluno com desenvolvimento atípico e as respostas variaram entre as questões de estrutura física da escola ao desenvolvimento intelectual dos alunos, além da necessidade de respostas prontas.

(Mônica): “[...] é a questão física... de não ter uma sala própria, a quantidade de alunos excessiva em sala...”

(Hélia): “é a questão da estrutura mesmo...”

(Nora): “[...] o que eu sinto é que os professores querem a receita de bolo... e quando a gente da sala de recursos não tem é como se não estivéssemos atendendo a altura...”

(Sônia PR3): “a própria aprendizagem, o desenvolvimento intelectual...”

(Patrícia PR2): “a falta de preparo, eu acho que não tem tantos cursos assim dedicados a (essa) área e a gente fica assim mesmo sem noção...”

(Ila PR1): “eu penso que a minha maior dificuldade é essa falta de formação...”

Percebe-se na fala das três professoras regentes uma ação muito preocupante, pois, pelo fato de os alunos com desenvolvimento atípico passarem a maior parte do tempo em que estão na escola na classe regular, é necessário que o professor regente tenha disponibilidade para pesquisar ações que dêem a esta estadia do aluno com desenvolvimento atípico a possibilidade de uma aprendizagem efetiva.

A próxima pergunta, bem mais abrangente, foi feita a todas as participantes e indagava sobre acreditar ou não que todo aluno é capaz de aprender. Apesar de todas as participantes dizerem que acreditam que todo aluno é capaz de aprender, há algumas respostas condizentes com comportamentos adquiridos.

(Mônica): “com certeza... de acordo com a teoria de Gardner se meu aluno é tão bom em música, porque ele tem que ser tão bom em português...”

(Hélia): “a inclusão hoje é socialização, porque falar que é no pedagógico, não. Mas a socialização ajuda muito, não só a socialização como o desenvolvimento psicomotor também.”

(Nora): “eu acredito que toda pessoa é capaz de aprender... dentro do ensino especial muitas vezes o mais importante não vai ser a parte acadêmica, o mais importante vai ser o que essa pessoa vai levar pra vida...”

(Ila PR1): “acho que se ele já aprendeu pelo menos a sentar... a sorrir, se ele aprendeu a não bater, ele já aprendeu alguma coisa.”

A todas as entrevistadas foi perguntado se baseiam sua prática pedagógica em alguma teoria relacionada à educação e algumas respostas mostram-se

(Mônica): “[...] eu tô sempre voltada pra Freud, mas também pra Piaget e Vigotski e fazendo todo esse meio construtivo pra poder chegar a um ideal de inclusão... mas eu não tenho uma teoria fechada... mas eu acho que o melhor é Gardner por causa das inteligências múltiplas...”

(Nora): “eu procuro ver... mais a teoria de Vigotski, de Piaget... eu acho que você aprender com o outro que Vigotski enfoca... é muito importante pra criança especial...”

(Hélia): “é mais no dia a dia,... porque não adianta você ter uma teoria sendo que na prática a limitação daquele (aluno) é diferente... então você tem que aprender na prática mesmo...”

(Ila PR1): "... em várias teorias que tem em livros que eu leio, em autores que eu busco, em outras práticas que eu vou fazendo cursos pra saber melhor como alfabetizar..."

(Patrícia PR2): "eu faço uma mistura de um pouco de cada coisa que eu acho bom..."

(Sônia PR3): "não, eu acredito que o que a gente procura fazer atualmente é desenvolver as atividades de maneira que as crianças se sintam bem na escola, que elas se sintam felizes..."

O uso de teorias relacionadas à educação dá ao trabalho do professor embasamento no seu modo de atuação. Quando o professor conhece e faz uso de uma teoria de educação em sua sala de aula, ele passa a dar ao seu aluno um suporte em relação ao que espera e cobra dele. A ausência de conhecimento faz com que o trabalho do professor se torne inconstante, pois ele tenta várias ações que acabam não se mostrando eficazes pelo fato de não terem em que se sustentar. Ensinar crianças típicas ou atípicas necessita ser uma ação embasada teoricamente para que se mostre sustentada e eficaz.

A última pergunta feita a todas as entrevistadas questiona a necessidade de se conhecer o diagnóstico do aluno com desenvolvimento atípico e todas as entrevistadas responderam que é essencial esse conhecimento:

(Mônica): "completamente, sem você ser conhecedor do diagnóstico do aluno você não sabe o que fazer..."

(Nora): "é muito importante... porque pra cada caso são direcionamentos diferentes..."

(Hélia): "é até mesmo pra você saber lidar com a criança e a gente muitas vezes procura saber dentro daquele diagnóstico o que a gente pode fazer e conhecer o tipo de doença e como lidar com aquilo..."

(Ila PR1): "muito importante pra dar início ao trabalho."

(Patrícia PR2): "com certeza porque vai auxiliar... que rumo à gente tomar com aquele aluno..."

É um equívoco para o professor esperar conhecer o diagnóstico do aluno para dar início ao seu trabalho, pois o que necessita ser mudado é a ação do professor e não o comportamento que o aluno apresenta em sala de

aula, sobre isso Raad (2007), cita Tunes (2005) que afirma ser desnecessário para a vida acadêmica esse conhecimento:

O diagnóstico atende às necessidades do profissional, mas por si só não é capaz de determinar coisa alguma a respeito da pessoa supostamente diagnosticada. Do ponto de vista pedagógico, para a vida escolar dessa pessoa, o diagnóstico é absolutamente inútil. Todavia, o diagnóstico tem uma consequência. Ele instaura as condições para o preconceito (p. 34).

É necessário que haja uma verdadeira revolução no sistema educacional para que consigamos observar realmente a inclusão. Fica muito claro que falta muito para que possamos atingir realmente uma educação pública de qualidade e de direito a todo e qualquer cidadão.

Foi possível verificar através deste estudo que apesar de a inclusão no Distrito Federal já ter mais de 20 anos, ainda falta muito para que ela ocorra de fato. Foi possível observar também que, entre os professores regentes, ou seja, aqueles que passam a maior parte do tempo dentro da escola com o aluno com desenvolvimento atípico, ainda há um preconceito muito grande em relação à inclusão. Sem um trabalho unificado entre professor regente e professor de apoio as crianças com desenvolvimento atípico continuarão a margem da escola regular, pois não me parece inclusão o fato do aluno apenas estar presente em uma classe regular sem fazer parte efetivamente do seu cotidiano. O trabalho que o professor de apoio faz com o aluno com desenvolvimento atípico no turno contrário ao da aula regular é muito importante, porém é perceptível que infelizmente ele não tem uma continuidade na classe regular, fato que faz com que o aluno atípico sentir muito mais prazer em frequentar à classe de apoio, ou sala de recursos. Este fato gera uma situação muito inusitada:

Em determinados momentos como introdução de novos conteúdos, alguns professores regentes pedem que o professor de apoio retire o aluno com desenvolvimento atípico da sala regular para que ele não atrapalhe o bom andamento da aula.

Atitudes como estas deixam claro que a inclusão está bem longe de ocorrer de fato. É necessário que haja uma reflexão dentro da escola sobre concepções e práticas de inclusão de modo que os professores conheçam a diferença entre práticas integradoras que são muito mais social, de convivência entre crianças atípicas e típicas e práticas de inclusão que saem do campo do assistencialismo para o campo do acolhimento das diferenças no campo cognitivo em que o professor se preocupa com a aprendizagem de todos os seus alunos, pois quando o professor acredita que o aluno é capaz de aprender, ele busca caminhos para que a aprendizagem ocorra de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a compreender a concepção de inclusão de professores de uma escola regular inclusiva do Distrito Federal e pesquisar porque apesar de o processo de inclusão já ter mais de 20 anos, ainda existem professores que não se sentem aptos a receber em suas classes regulares os alunos com desenvolvimento atípico. Teve por objetivo também conhecer que estratégias os professores usam com estes alunos.

Foi possível investigar que ainda existe entre os professores uma visão muito mais integradora do que inclusiva em que as crianças com desenvolvimento atípico ainda precisam se adaptar a classe regular ao invés do professor se preparar para receber este aluno.

A investigação em torno das significações sobre a percepção de inclusão do grupo de professoras entrevistadas mostra pontos bem distintos entre dois subgrupos: o de professoras de apoio (psicóloga, orientadora educacional e professora da sala de recursos) a visão de inclusão está mais próxima do que realmente constitui-se como inclusão, já a visão presente entre as professoras regentes aproxima-se mais do que é conceituado como integração em que o aluno com desenvolvimento atípico deve se adequar a classe regular.

Também foi possível saber que apesar de todos os cursos e palestras ofertados aos professores sobre inclusão, há o argumento da falta de formação para que a inclusão ainda não tenha ocorrido de maneira efetiva, porém não há entre as entrevistadas o hábito da pesquisa.

A falta de conhecimento sobre teorias da educação que dêem sustentação ao trabalho pedagógico também é um fator bastante presente e que funciona como barreira a inclusão.

Há também a ilusão de que o conhecimento por parte do professor em relação ao diagnóstico do aluno com desenvolvimento atípico é essencial para que o professor saiba como fazer para que a aprendizagem seja efetiva.

A inclusão é uma questão social, pois consiste no fato de que a escola consiga se tornar um ambiente capaz de ensinar na diversidade, respeitando o que cada aluno, típico ou atípico, traz consigo. A cultura presente em todo e

qualquer ser humano necessita ser respeitada visto que é através do contato com o outro e com o meio que o ser humano se desenvolve e se transforma, ou seja, é preciso que a criança com desenvolvimento atípico frequente uma classe em que seus colegas possam influenciá-la para que ela possa se desenvolver também. A educação inclusiva beneficia a todos os alunos com o convívio na diversidade.

Mesmo que o aluno com desenvolvimento atípico não consiga aprender todos os conteúdos que seus colegas considerados normais aprendam, a convivência é inquestionavelmente necessária ao seu desenvolvimento social, por isso a escola também deve ser um ambiente acolhedor e estimulante em que todos que a frequentam gostem de estar ali. Além do mais, os conteúdos não aprendidos num ambiente acolhedor e respeitador da diversidade dificilmente serão aprendidos num ambiente segregador de ensino.

A inclusão ocorrerá de fato quando os professores, principais envolvidos neste processo, se derem conta que o aluno que tem uma deficiência não pode ter a sua deficiência usada contra si, ou seja, esta deficiência não define o ser humano que a possui. O ser humano é muito maior que a sua deficiência e possui outras características e potencialidades a serem exploradas.

Não é raro encontrarmos professores que defendem que o aluno com desenvolvimento atípico devesse permanecer em escolas especiais (até como mostramos na coleta de dados) e o principal argumento para isso é o fato de os alunos com desenvolvimento atípico não aprenderem no mesmo ritmo e ao mesmo tempo em que os alunos considerados normais.

A concepção de inclusão que o professor tem tanto pode servir de facilitadora da aprendizagem do aluno com desenvolvimento atípico quando ele acredita na potencialidade de seu aluno, dando a ele os elementos que favoreçam o seu pleno desenvolvimento como pode ser ponto crucial em sua exclusão quando o professor vê apenas na deficiência a incapacidade do aluno.

O fato de nenhuma das professoras considerarem a criança com necessidades especiais na hora de escolher a turma com a qual irão trabalhar

um ano inteiro deixa claro que o fato de a turma ter uma criança com desenvolvimento atípico não despertou nestas professoras a necessidade de considerarem a aprendizagem destas crianças como fator importante. É como se fosse *caridade* aceitar a presença destas crianças nas classes regulares de ensino.

Algumas das entrevistadas disseram que estão sempre em busca de informações que possam ajudar em seu trabalho, não somente com as crianças com desenvolvimento atípico como também com aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem e as duas professoras que não concordam com a inclusão colocaram toda a culpa de sua falta de preparo na ausência de cursos específicos e especialistas que lhes tragam receitas prontas de sucesso.

Fica claro que para que a inclusão ocorra de fato é necessário que nós, professores, passemos a ver esta criança com desenvolvimento atípico e sua estadia e permanência na escola regular com outros olhos, com nova postura em que respeitemos suas limitações, mas reconheçamos suas potencialidades, em que aceitemos suas possibilidades, mas estimulemos o que lhes é possível e, acima de tudo, que pesquisemos e conheçamos o que realmente pode e deve ser feito para que tenhamos uma educação de qualidade capaz de acolher, respeitar e ensinar a todos na diversidade e heterogeneidade traz em si todo ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Cristina M. Madeira (at. AL), Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, coordenação de Diva Albuquerque Maciel e Silviane Barbato – Brasília. Editora UnB, 2010.

COLL, C. MARCHESI, A. PALACIOS, J. e colaboradores. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre. Artmed, 2010.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%c3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%c3%A7ao.htm) acesso em 26/03/2011 às 17h54min

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em [HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf) acesso em 26/03/2011 às 17h55min.

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília- Câmara dos Deputados, 2001.

MANTOAN, M. T. e; PRIETO, R. G; ARANTES, V. A. (org.) Inclusão Escolar. São Paulo. Summus, 2006.

MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (org.); A Complexidade da Aprendizagem. São Paulo. Alínea, 2009.

O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Disponível em [HTTP://www.prgo.mpl.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf](http://www.prgo.mpl.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf) acesso em 26/03/2011 às 17h55min.

RAAD, I. L. F. Deficiência como latrogênese, 2007, Dissertação de Mestrado. Disponível em [HTTP://biblioteca.fe.unb.br/](http://biblioteca.fe.unb.br/) visitado em 26/03/2011 às 17h55min.

RIBEIRO, J. C. C. MIETO, G.; SILVA, D. N. H. (at. AL), Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, coordenação de Diva Albuquerque Maciel e Silviane Barbato – Brasília. Editora UnB, 2010.

SEEDF. Orientação Pedagógica (EEAA). Brasília: SEEDF, 2010.

SEEDF. Orientação Pedagógica (EE). Brasília: SEEDF, 2010.

SILVA, E.G. TUNES, E. Abolindo mocinhos e bandidos. Brasília. UNB, 1999.

TUNES, E. BARTHOLO, R.; Nos limites da ação. São Paulo. Edufscar, 2007.