



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

CURSO DE PEDAGOGIA

**DESAFIOS DE CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS:
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM FOCO**

ALINE GRIPPI LIRA

BRASÍLIA – DF, agosto de 2017.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

CURSO DE PEDAGOGIA

**DESAFIOS DE CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS:
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM FOCO**

ALINE GRIPPI LIRA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito a Licenciatura de Pedagogia.

Sob a orientação da Professora Doutora: Cristina Massot Madeira Coelho.

BRASÍLIA – DF, agosto de 2017.

Lira, Aline Grippi.

Desafios de Contextos Educacionais Inclusivos: Estratégias Pedagógicas em Foco/ Aline Grippi Lira, 2017.

72p.:

Monografia - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2017.

Orientadora: Cristina Massot Madeira Coelho.

É concedido à Universidade de Brasília permissão para produzir cópias desta monografia, emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta monografia pode ser reproduzida sem autorização por escrito do autor.

Aline Grippi Lira



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

CURSO DE PEDAGOGIA

**DESAFIOS DE CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS:
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM FOCO**

ALINE GRIPPI LIRA

BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho
Professor (a) Orientador (a)

Professora Doutora Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Avaliador (a)

Professora Doutora Paula Gomes de Oliveira
Avaliador(a)

Professora Doutora Miliane Nogueira Magalhães Benício - Suplente

À minha família, à irmã e vó que sempre me incentivaram a ir atrás do que realmente amo, assim como minha mãe que sempre me apresentou e segue junto comigo nesta caminhada maravilhosa na educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de fazer o que sempre gostei e sempre me interessei. Por ter me proporcionado o estudo nesta universidade que tanto me engrandece e me apresenta diversos ambientes e áreas a serem estudadas.

Agradeço a minha família, que sempre esteve presente em todos os momentos da minha vida, me apoiando e incentivando. Minha irmã, Ellen, que sempre se mostrou forte e nos dava essa força de ir atrás do que queremos. Minha avó Leny que, sempre muito atenciosa, nos ajudava em tudo que poderia e muito mais, sempre querendo nos ver feliz. E, principalmente, minha mãe, Sandra, que, sendo minha companheira na área da educação, esteve em todos os momentos que me fizeram ter a certeza do caminho que escolhi, com sua ajuda. Sempre teve uma grande força em criar uma família e em tudo em sua vida, nos passando como a vida pode ser bela apesar do que aconteça. Que me impulsiona desde sempre a ir atrás do que amo e seguir meus caminhos com a certeza de que tenho a quem me apoiar e compartilhar, seja o que for.

A universidade que sempre me incentivou buscar a excelência em tudo. Aos meus professores que puderam transmitir seus conhecimentos e experiências da maneira mais sábia e humana. Souberam me impactar e me motivar a querer aprender e desenvolver mais como profissional da área da educação.

Meus amigos, cada um de um lugar e com sua importância em minha vida, que me ajudaram e deram forças em diversos momentos, com ajudas em trabalhos e ideias, sempre de bom grado. Meus agradecimentos especiais ao meu namorado, Guilherme, que me mostrou que a vida pode ser leve e me ajuda sempre, principalmente nesta caminhada final da universidade, me dando forças e motivando a seguir em frente.

A cada um desses, meus mais sinceros agradecimentos.

“Inclusão é o privilégio de conviver com as
diferenças.”

Maria Teresa Mantoan

RESUMO

Ambientes inclusivos podem possuir contextos de dificuldade e desafios, dentro desse ambiente temos a postura e posição do professor, com suas estratégias para cada situação. As estratégias pedagógicas que o professor da turma inclusiva investigada apresentou, frente a desafios encontrados no ambiente educacional, foi o objeto abordado para a realização da pesquisa. O presente estudo de caso tem por objetivos compreender como ocorrem estratégias pedagógicas diante de desafios de ambientes educacionais inclusivos, reunir informações a respeito de educação inclusiva, analisar o dia a dia de uma turma inclusiva e analisar o papel e postura do professor diante de desafios encontrados nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, mais especificamente um estudo de caso baseado em relatos de experiências e de observação participativa. A pesquisa foi realizada no ano de 2015, em uma turma inclusiva de 1º ano, composta por uma professora e 16 alunos de 6-7 anos, sendo dois diagnosticados com autismo. A pesquisadora esteve presente ao longo de um ano, trabalhando com a referida turma. O estudo foi alicerçado em dois pensadores, Vygotsky (1991), Vygotsky (2001) e Paulo Freire (1983), Paulo Freire (2005), e aproveita as análises de Mantoan (2003) e Tacca (2006), entre outros para fundamentação teórica. Por meio das estratégias pedagógicas analisadas no trabalho ao longo de um ano letivo: Autoavaliação\autorreflexão, Contextos de ajuda mútua e cooperação, Autonomia do professor e dos alunos e Diálogo, identifica-se que a professora foi capaz de desenvolver estratégias pedagógicas diante dos desafios de um ambiente educacional inclusivo, favorecendo o aprendizado e desenvolvimento da turma como um todo.

Palavras-chave: Inclusão; Estratégias Pedagógicas; Relação professor-aluno.

ABSTRACT

Inclusive environments may have contexts of difficulty and challenges, within this environment we have the posture and position of the teacher, with their strategies for each situation. The pedagogical strategies that the teacher of the inclusive class investigated presented, faced with challenges found in the educational environment, was the object approached for the accomplishment of the research. The present case study aims to understand how pedagogical strategies occur in the face of challenges of inclusive educational environments, gather information about inclusive education, analyze the day to day of an inclusive class and analyze the role and posture of the teacher in face of challenges encountered in this context. This is a qualitative research, more specifically a case study based on reports of experiences and participatory observation. The research was conducted in the year 2015, in an inclusive class of 1 year, composed by a teacher and 16 students aged 6-7, two of whom were diagnosed with autism. The researcher was present for a year, working with the referred group. The study was based on two thinkers, Vygotsky (1991), Vygotsky (2001) and Paulo Freire (1983), Paulo Freire (2005), and takes advantage of the analysis of Mantoan (2003) and Tacca (2006), among others for theoretical foundation. Through the pedagogical strategies analyzed in the work during a school year: Self-evaluation\self-reflection, Contexts of mutual help and cooperation, Autonomy of teacher and students and Dialogue, identifies that the teacher was able to develop pedagogical strategies in the face of challenges of an inclusive educational environment, favoring the learning and development of the class as a whole.

Key words: Inclusion; Pedagogical strategies; teacher-student relationship.

Sumário

Parte 1	11
Memorial	11
Parte 2	18
Introdução	18
Objetivos.....	20
Objetivo geral	20
Objetivos específicos	20
Capítulo 1. Aspectos Históricos de pessoas com deficiência e de ambientes inclusivos.....	21
Capítulo 2. Evolução dos aspectos legais de pessoas com deficiência e de ambientes inclusivos.....	24
A - Lei nº 4.024/61 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	24
B - Lei nº 5.692/71 -Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.....	24
C - A Constituição Federal (1988)	25
D - Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).....	26
E - Declaração de Salamanca (julho de 1994).....	26
F - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96.....	27
G - Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala, 2001)	28
H - Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)	28
I - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (janeiro de 2008).....	29
J - Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009	30
K - Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011	30
L - Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.....	30
M - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	31
Capítulo 3. Exclusão\Integração\Inclusão	32
Capítulo 4. O professor frente ambientes educacionais inclusivos	39
4.1 Estratégias pedagógicas de professores em ambientes inclusivos.....	39
4.1 Relação professor-aluno	45
Capítulo 5. Contexto da pesquisa	48

5.1 Contexto da escola\sala de aula	49
5.2 Rotina da sala de aula	51
5.3 Cenário do estágio\pesquisa	53
Capítulo 6. Análise das situações	56
Situação I – Autoavaliação\autorreflexão.....	56
Situação II – Contextos de ajuda mútua e cooperação	58
Situação III – Autonomia do professor e dos alunos.....	60
Situação IV – Diálogo	62
Considerações Finais	65
Parte 3	68
Perspectivas Futuras	68
Referências	69
Anexos.....	72

Parte 1

Memorial

Chamo-me Aline, sou mineira de Belo Horizonte-MG e nasci dia 8 de outubro de 1996. Sou a caçula da família e já moro em Brasília há 10 anos.

Meu pai é militar, então já moramos em diversos estados brasileiros, sempre estive me mudando, por mais que fosse na mesma cidade, mudávamos de casa também com frequência, pois sempre fez parte do trabalho do meu pai. Minha mãe é professora de sociologia, porém hoje em dia trabalha no Ministério da Educação, no INEP, na Assessoria Internacional. Sempre me incentivou na área da educação e sempre me ajudou com trabalhos e provas e vários assuntos. Ela sempre foi e é minha referência, principalmente na área da educação. Minha irmã mora em São Paulo, pois trabalha lá com Agronomia. Minha vó mora conosco e tenho muito incentivo e apoio da parte dela também.

Desde pequena eu gostava da área da educação. Mesmo quando pequena me perguntavam o que eu queria ser e eu falava que queria ser professora ou bailarina, pois sempre dancei. Na educação infantil, que fiz em Goiânia- GO, era muito apegada às minhas professoras, não me lembro os nomes, porém me recordo bem do jeito e do carinho. Nos primeiros anos do ensino fundamental já estava em Brasília e estudei em uma escola evangélica, que gostava bastante, fiz amizades que levo até hoje. Dessas professoras, as quais também era muito apegada, me lembro até hoje e também tenho contato. No ensino fundamental II entrei para a escola onde finalizei meus estudos, cursando até o Ensino Médio.

Nessa escola aprendi muito, muitas coisas que sigo até hoje e muitas coisas que vi e me fizeram questionar a respeito do método educacional e sua aplicação. Por mais que não entendesse muito bem disso à época, sempre me sentia pressionada, desde o primeiro ano em que ingressei nessa escola. É, até hoje, considerada uma das melhores escolas de Brasília, uma educação considerada excelente e realmente é uma escola ótima. Aprendi muito, e não só conteúdo. Porém, na minha opinião e pelo o que pude vivenciar, nessa escola não havia a devida importância em relação a projetos e eventos educacionais, o foco maior eram as aprovações e os números de aprovações, não o ser humano que estava ali aprendendo, no seu ritmo e com necessidades educacionais que cada um possui.

No Ensino Fundamental, nessa mesma escola, não pensava a respeito de tais questões, porém me sentia muito pressionada a estudar, porque após uma manhã inteira de aula deveríamos frequentar aulas de apoio e reforço pela tarde e então passar o dia todo na escola e eu nunca havia tido o costume de fazer isso. Assim não era possível fazer outras atividades, como dança, natação, ou aulas de línguas que antes realizava. Porém o lado positivo disso tudo foi a consciência da organização do estudo, da importância do estudo e da responsabilidade que isso tudo englobava.

No Ensino Médio, pensei mais a respeito dos métodos dessa escola, de como funcionava tudo, a direção, os professores e a metodologia de ensino de cada professor em sala de aula, principalmente no 3º ano, quando tive mais consciência do que era a escola e do que via, pois, com dificuldades em algumas matérias, precisei de ajuda de professores e até da direção. E pude ver muitas atitudes que não considerava adequadas. Também conversava muito com a minha mãe sobre isso e o que pensava se confirmava, porém, todos os meus amigos estavam naquela escola e, apesar de tudo, achávamos uma escola muito boa, aprendi muito e por isso não cogitamos mudança.

Crescida em família evangélica escolhi seguir também e sempre fui à igreja e gostava de ficar com as crianças, ficava auxiliando nas escolas dominicais com as crianças e quase sempre as menores de 2-6 anos. E à medida que ia crescendo ia cada vez mais querendo ser a professora da escola dominical, com alguns momentos em que eu mesma ministrava as aulas.

Quando fui tomar a decisão do que cursar na faculdade, a partir do PAS, fiquei muito em dúvida do que marcar. Sempre quis ser professora e trabalhar com educação, assim como a minha mãe. Porém, por me interessar por várias outras áreas fiquei na dúvida, pensei em fazer Pedagogia, Psicologia ou Letras Português. Em alguns momentos pensava até em Geografia, História ou Jornalismo. Comecei a pensar então como eu me imaginava no futuro e só conseguia me ver dando aula, como sempre gostei de fazer na escola dominical.

Como o curso de Pedagogia sempre esteve entre as minhas opções e apenas me via no futuro como professora, foi o que escolhi marcar. Depois que fiz a escolha e antes da data da prova, comecei a pesquisar e procurar entender mais sobre o curso de Pedagogia, foi então que conheci a área da Psicopedagogia e me encantei ainda mais, conheci a educação especial e então tive certeza que fiz a escolha certa do que havia marcando para aprender e se tornar minha profissão.

Quando passei na UnB, no primeiro semestre de 2014, já entrei com um foco de educação especial e foi assim que conheci o projeto da Prof. Dra. Cristina Coelho. No currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília existem 5 projetos obrigatórios, sendo o último a realização do Trabalho de Conclusão de Curso. O projeto 3 (fase 1 e 2), projeto de inserção em algum objeto de pesquisa de algum professor, da Prof. Dra. Cristina Coelho se chama Sujeito, Linguagem e Aprendizado. Neste projeto há a inserção em escolas para observação e realização de um trabalho final em cada semestre. Depois é o projeto 4 (fase 1 e 2) que é o estágio obrigatório. Segui na mesma escola do projeto 3 e no projeto 4 minhas observações também eram participantes, também ao final de cada fase se realiza um trabalho final. A junção da trajetória do curso, das disciplinas, experiências e principalmente os projetos se fundem como projeto 5, que é o projeto final, a monografia. Comecei o projeto 3, com esta mesma professora, logo no segundo semestre e desde então segui até o projeto 5, com a oportunidade de estar com a professora em todo esse caminho. Foram 3 anos e 6 semestres de projeto (cada fase em 1 semestre) até o semestre de realização do Trabalho de Conclusão de Curso. Estive com a mesma turma, na mesma escola, na Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Já na UnB, a cada matéria, a cada pesquisa e a cada projeto eu me apaixonava cada vez mais por pedagogia e aumentava minha certeza de que estava no caminho certo. Muitas disciplinas me incentivaram a trabalhar com a educação infantil e educação especial, como O Educando com necessidades especiais, Aprendizagem e Desenvolvimento do portador de necessidades educacionais específicas e Perspectivas do desenvolvimento humano, Educação Infantil, Libras, disciplinas dos primeiros semestres.

Quando comecei o projeto, no segundo semestre de 2014, fui para uma turma de educação infantil da rede pública do Distrito Federal e nela fiz observações com uma amiga do projeto. Nesta turma, que era uma turma reduzida e inclusiva, havia um aluno diagnosticado com autismo. Havia uma professora que tinha acabado de entrar, estavam no segundo semestre do ano e ela era substituta, porém a professora não parecia estar feliz ali, ao nosso ver (meu e da minha amiga). Por meio de conversas informais percebemos isso, ela nos dizia para largar o curso e a profissão assim que pudéssemos, porque não dava um futuro e nem retorno bom e ela sabia dizer isso porque estava vivenciando isso, e confesso que isso foi um choque para mim, que sempre fui encantada com a profissão, porém foi o que respondemos a ela, nosso retorno estava longe de ser apenas algo financeiro. Estava além, só não sabia ainda o que era o retorno que eu queria. Descobri mais à frente nos outros anos com a turma, como espero que fique claro nos próximos parágrafos.

Na classe havia muitas crianças que me interessaram bastante, pela vida da cada uma delas, o desenvolvimento e jeito de cada uma e principalmente pelo único aluno diagnosticado com autismo e como era a sua relação com a turma e a professora.

No ano seguinte, a turma se encontrava no 1º ano do ensino fundamental. Segui com meu projeto e a turma foi para a escola classe na mesma quadra. Nesse ambiente foi onde tive a inspiração, acho que posso dizer assim, para escrever o meu projeto final. Foi com essa turma que presenciei e descobri aquilo que foi o meu retorno, a minha satisfação com a profissão. A partir das observações e das observações-participantes, a partir das participações do planejamento, a partir da participação desses planejamentos colocados em prática, a partir de conversas com a professora, pude perceber e ver ações pedagógicas sendo colocadas em prática de uma maneira que me encantava. A forma como a professora se relacionava com as crianças, como isso influenciava no aprendizado das crianças, como isso influenciava na relação da professora com as famílias e como a família também influenciava bastante o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Neste 1º ano do Ensino Fundamental, a maioria dos alunos continuaram juntos e um novo aluno diagnosticado com autismo entrou nessa mesma turma. Então pude observar ainda mais as práticas pedagógicas da professora e comparar com o que havia visto no ano anterior. Como a professora lidava com algumas situações que observei acontecerem entre as crianças e como os tratamentos e a forma como o que era planejado acontecia. As diferentes formas que a professoralidava com algumas situações. E com o passar do tempo fui me envolvendo ainda mais com a turma e com a professora. Me encantava ao ver o domínio da professora com a turma, em como conseguia apresentar conteúdos e saber cuidar de cada aluno separadamente e ao mesmo tempo de todos como um conjunto. Como dava a devida atenção à especificidade de cada um, às necessidades de cada um e como isso fazia tamanha diferença no processo de aprendizagem e desenvolvimento da turma como um todo e de cada um individualmente.

O aluno diagnosticado com autismo, ¹M., que estava com a turma desde a educação infantil, é um aluno que possuía mais facilidade comunicação, de aprendizagem e de realizações de atividades do que o outro aluno diagnosticado com autismo, C. O aluno M. conseguia realizá-las sem ajuda. Porém sua socialização era mais difícil que a de C, ele não

¹ Será dado a professora e aos alunos pesquisados o nome em formato de letra, como forma de se garantir o anonimato.

gostava de estar perto dos outros alunos e nem de fazer atividades em grupo, e quando algo o irritava ele era agressivo. O aluno C., que entrou no 1º ano do ensino fundamental, possuía mais facilidade de socialização, gostava de trabalhar em grupo e de estar perto dos outros alunos, alguns mais do que outros. Ele possuía dificuldade em realizar atividades e de se comunicar, então precisava de uma ajuda maior e em todo o tempo, tanto da professora A. quanto dos outros alunos. Quando algo o irritava ele apenas chorava e não era agressivo, porém se M. fosse agressivo com os outros alunos, C. o copiava na maioria das vezes. A professora A. sempre se mostrou muito engajada na causa da inclusão e atenta às necessidades de todos os seus alunos.

No ano seguinte continuei com a turma, que se encontrava no 2º ano do ensino fundamental, e com uma nova professora. Os dois alunos diagnosticados com autismo continuavam na turma, porém um com seu diagnóstico em aberto, o aluno M. Sua psicóloga e terapeuta ocupacional possuíam novas teorias, como as professoras chamavam, que elas não poderiam me contar, mas que eram aceitas e questionadas de maneira diferenciada pela professora do 1º ano e pela professora do 2º ano. Porém como passei um ano com cada professora, pude perceber muitas coisas, principalmente em relação às estratégias pedagógicas que cada uma utilizava, pensava e aplicava, as diferentes vontades, prioridades e desejos de cada uma em relação à turma. Além de observação, aprendi também por meio de conversas com as professoras, participações nos planejamentos e em suas aplicações em sala de aula, assim como vários outros momentos em sala de aula.

Com a professora do 1º ano, as crianças estavam em ano de alfabetização e foi mais um ponto muito importante que aguçou meu interesse pelo jeito da professora. Como ela atendia às necessidades de cada criança. No ano seguinte, ao meu ver e pelo que pude observar, muitas coisas aconteceram de modo diferente: o tratamento, a relação professor-aluno, a relação das crianças com os alunos diagnosticados com autismo, a relação de todas as crianças entre si e principalmente as práticas pedagógicas. Eram diferentes a ponto de ocorrerem mudanças de comportamento nos alunos e no processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada um. Assim, o interesse nessas estratégias pedagógicas e como elas favoreciam ou não os alunos desse ambiente inclusivo tornou-se o ponto principal para começar a escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso.

No meu 4º e último ano de faculdade, após esses 3 anos de experiência, pude perceber o privilégio que tive em estar com uma turma tão cheia de diversidades e de momentos com

os quais pude aprender, não só com os alunos, mas também com os professores, os pais dos alunos e também com a direção da escola. Posso dizer que o retorno que mencionei nos parágrafos anteriores entendi ainda mais quando estive com a professora do 1º ano do meu projeto e pude observar e participar de suas estratégias pedagógicas, contando também com meus quase dois anos de trabalho em uma escola particular.

Percebi esse retorno em diversas situações com os alunos, tais como quando vi: um aluno conseguindo ler um texto que ele sempre teve dificuldade; um aluno conseguindo escrever seu nome; uma aluna conseguindo se relacionar com a turma e com a professora, após mais de um ano de tentativas em que ela não expressava um sentimento ou uma vontade; um aluno agradecendo a uma professora pelo acolhimento em situações em que se sentia desamparado; um aluno diagnosticado com dificuldade de aprendizado escrever seu nome e ficar extremamente feliz com isso; um aluno diagnosticado com autismo, e, segundo a professora, impossibilitado de identificar qualquer letra que fosse, conseguir apresentar e reconhecer as vogais; um aluno se voltando para seus colegas e agradecendo pela amizade; um aluno se voltar para mim e agradecer; um aluno realizar atividades sem que precisasse, como acontecia antes, de ajuda; um aluno mudar completamente seu comportamento e a professora conseguir cuidar disso com todo o amor e não deixar que aquilo influenciasse mais que o necessário dentro da sala de aula, sempre com todo o apoio.

E também em situações com as professoras, tais como quando vi: uma professora se emocionar ao, segundo ela, conseguir experienciar exatamente aquilo que ela havia imaginado em sua mente, e com todo o ocorrido pensado, seguido da maneira como queria, e ainda melhor; uma professora chorar em minha frente por não saber o que fazer, mas também algum tempo depois agradecer pelo compartilhamento e dizer que ela tem melhorado em suas práticas e tem tido bons resultados, se sentindo esperançosa.

Entre outros vários momentos em que percebi que o retorno era não só a alegria e satisfação, mas também a dúvida, o questionamento, o desespero de não saber o que fazer, de não saber como lidar com tal situação, e também com o desfecho de cada um desses momentos, em como cada professora soube\ sabe lidar com diversas situações, em como elas souberam lidar com cada aluno, tornando a sala de aula um ambiente seguro, se tornando aliada de seus alunos, criando vínculos.

E esses vínculos? Como criá-los? Como mantê-los? Como se aproximar de uma

criança considerada fechada? Como conseguir controlar uma turma que segundo a própria professora diz não ter limites nem controle? Como desenvolver práticas pedagógicas em um ambiente inclusivo? Como desenvolver práticas pedagógicas em qualquer ambiente? Como conseguir atingir todos os alunos? Como conseguir fazer com que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender um conteúdo apresentado? Como saber de uma maneira diferenciada como aprenderam e se aprenderam?

Todas essas perguntas me movem e me fazem refletir e questionar sobre as diversas atitudes que pude vivenciar ao longo desses anos, diversas atitudes que posso considerar certas ou erradas, mas quem sou eu para questionar todo o processo para a tomada daquela decisão, daquela atitude? Todos esses questionamentos me fizeram escolher um tema para estudar mais a fundo, um tema que envolveu tudo aquilo que me despertou interesse dentro desses anos e tudo aquilo que me fez querer descobrir os porquês de tudo isso, de como uma professora conseguia fazer com que a turma toda se concentrasse em uma atividade e conseguisse realizá-la e como uma outra professora, na mesma turma, possuía dificuldade de se conectar com a turma para isso. Por que isso acontece? Como uma professora conseguia? O que ela utilizava para conseguir? O que ela levava em consideração? Como ela lidava com certas situações? Pude construir muitas dessas respostas ao longo dos meus encontros com a turma e as professoras.

Então, a partir do 2º ano que estive com a turma daquela mesma escola, no ano de 2015, fui pesquisando mais sobre as práticas pedagógicas e decidi estudar mais sobre o que me chamava atenção, o que mais me interessava saber, que é a compreensão de como ocorrem as vivências das práticas pedagógicas em um ambiente inclusivo, quais são essas práticas, como são formadas, como são pensadas e implementadas. Pretendo continuar seguindo nesse tema de estratégias pedagógicas e de ambientes inclusivos, assuntos que desde que entrei na Pedagogia foram os que mais me interessaram.

Parte 2

Introdução

O presente trabalho apresenta um exercício de pesquisa realizado por meio de relatos de experiência de contextos educacionais em que estratégias pedagógicas respondem aos desafios encontrados em ambiente educacional inclusivo. Assim, são trazidos relatos de experiência de um estudo de caso a respeito de estratégias utilizadas por uma professora a fim de compreender e reforçar a importância de tais estratégias para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos numa classe inclusiva.

Este estudo foi realizado em uma escola pública do Distrito Federal, que atende desde o 1º até o 5º ano do ensino fundamental. Para o propósito deste trabalho, o foco foi no 1º ano do ensino fundamental, com alunos entre 6 e 7 anos, da turma que acompanhei ao longo de 5 semestres, do segundo semestre de 2014 até o segundo semestre de 2016, do final da educação infantil ao final do 2º ano do ensino fundamental.

O trabalho traz a seguinte indagação: como ocorrem estratégias pedagógicas diante em desafios em ambientes educacionais inclusivos? A partir dessa questão, os objetivos principais são compreender como ocorrem as estratégias pedagógicas diante de desafios em ambientes educacionais inclusivos, assim como reunir informações a respeito de estratégias pedagógicas e ambientes inclusivos, analisar o dia a dia de uma turma inclusiva e analisar o papel do professor e sua postura frente a desafios encontrados em ambientes educacionais inclusivos.

A motivação para este estudo surgiu a partir de observações durante a vivência dos projetos 3,4 e 5, e questionamentos diários sobre estratégias pedagógicas de professores diante de desafios encontrados diariamente em ambientes inclusivos. A vivência e experiência em sala com a turma pesquisada há um ano, na educação infantil, em 2014, e continuou no ano seguinte, em 2015, no 1º ano do ensino fundamental, cenário da pesquisa, o que proporcionou uma observação mais criteriosa de estratégias pedagógicas adotadas pela professora pesquisada no contexto do 1º ano, na qual ela era regente.

Além disso, trata-se de um estudo com foco na busca de aprofundamento sobre estratégias pedagógicas elaboradas em virtude de desafios encontrados, a fim de construir

conhecimento sobre o tema eleito para este trabalho investigativo, juntamente com a possibilidade de compreensão de como e que estratégias pedagógicas podem facilitar o trabalho dos educadores, principalmente aqueles que atuam em ambientes educacionais inclusivos.

A contribuição das reflexões da natureza que me proponho construir pode-se dar no sentido de apresentar um modo de ver e pensar a respeito do papel e postura do professor frente aos desafios encontrados em ambientes educacionais inclusivos.

É importante mencionar que essa pesquisa não pretende responder definitivamente à questão que se propõe no presente estudo, mas, visa oferecer oportunidades para o surgimento de novas perguntas e compreensões sobre as possibilidades e futuras reflexões e também instigar o interesse pela pesquisa e pelas práticas pedagógicas no contexto de ambientes de inclusão.

O presente estudo encontra-se dividido em três partes:

1. Memorial: trata-se de um breve relato da trajetória escolar da autora da pesquisa, esclarecendo como as vivências à levam ao questionamento do tema e como o objeto de pesquisa vai emergindo.
2. Exercício de pesquisa se divide em: -parte teórica; -parte metodológica (apresenta a metodologia qualitativa da pesquisa); -apresentação e discussão dos relatos (situações que respondem aos objetivos) e -resultados.
3. Planejamentos futuros: O que a autora planeja fazer depois de formada, considerando parte acadêmica e profissional.

A seguir, apresentam-se o recorte da pesquisa, ou seja, os objetivos geral e específicos.

Objetivos

Objetivo geral

Compreenderas estratégias pedagógicas utilizadas frente aos desafios do ambiente educacional inclusivo de uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal.

Objetivos específicos

A fim de atingir o objetivo geral, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Reunir informações a respeito de inclusão e estratégias pedagógicas que respondam a desafios em ambientes educacionais inclusivos.
- Analisar o dia a dia de uma turma inclusiva com as diversidades e desafios apresentados para os processos de ensino-aprendizagem.
- Analisar o papel do professor e sua postura frente à classe inclusiva, ao construir práticas pedagógicas que se configuram como estratégias capazes de responder acertadamente aos desafios de ensino-aprendizagem em ambiente inclusivo.

Capítulos Teóricos

Capítulo 1. Aspectos Históricos de pessoas com deficiência e de ambientes inclusivos

Neste capítulo apresentam-se a dimensão histórica a respeito dos ambientes inclusivos. Desde quando as pessoas com deficiência eram consideradas aberrações e rejeitadas até a atualidade com as novas nomenclaturas e os processos inclusivos. Os autores que servem de guia para este capítulo histórico são: CARDOSO(2003); CARVALHO (2004b) e MAZZOTTA (1996). Que tratam a respeito da história de ambientes educacionais inclusivos, em contextos internacionais e nacionais.

No decorrer da história, a atenção para os deficientes e às suas demandas não só escolares, mas também sociais, foram se modificando. Na Idade Média, o deficiente era tido como fruto de algo demoníaco pela igreja e que era um castigo aos pais, então deveria ser eliminado e/ou abandonado.

Já na Idade Contemporânea, segundo Carvalho (2004b), uma preocupação maior com a educação das pessoas com deficiência foi surgindo, proliferando e ganhando maior visão, foi visto que a segregação era constante, o que gerava efeitos de exclusão e inferioridade em relação às pessoas com deficiência, tanto pela escola quanto pela sociedade como um todo.

Nos EUA, segundo Cardoso (2003), o primeiro norte-americano a pensar o conceito de educação para pessoas com deficiência foi Benjamim Rush, em torno de 1700. As instituições para pessoas com deficiência cresceram bastante até a década de 1950. Em conjunto com esse movimento de escolas para deficientes, surgiram as “escolas comuns” em que a maioria das crianças eram educadas, porém havia grupos de crianças excluídas de escolas regulares. E da mesma forma, os alunos com deficiência continuavam segregados, independente de qual fosse a deficiência, eram todos encaminhados a escolas próprias, ou escolas que futuramente viriam a se chamar “escolas especiais”, quase sempre encontradas ao fundo das instituições. Muitos chegavam a pensar que, qualquer que fosse a deficiência, a pessoa poderia ser “curada” a partir de uma inserção de educação. A luta pelo reconhecimento legal e os devidos direitos à essas pessoas com deficiências e déficits continuou.

Ainda no contexto norte-americano, remetemos à Guerra do Vietnã que foi responsável por um aumento gigantesco de pessoas com deficiência, que não só possuíam comprometimentos físicos, mas também mentais, o que dificultava ainda mais a inserção na sociedade, levando-os ao isolamento. Tal isolamento foi tão grave e, ao passar do tempo se encontrava tão constante, que o movimento de defesa dos direitos das minorias, entre elas o de pessoas com deficiência, foi se tornando cada vez mais necessário, devido à grande demanda que foi crescendo, levando assim à reação social e então, os deficientes, se tornaram cada vez mais visíveis para a sociedade.

Em diferentes momentos históricos e em diferentes culturas existem diferentes formas de se entender a deficiência e como cada um denominava o que seria a deficiência e a pessoa com deficiência. A educação especial sofre grandes reformulações em todo período em que prevaleceu, passando também por crises e mudanças, e neste contexto o termo “excepcional” passa a ser utilizado.

As classes especiais, segundo Mazzotta (1996), surgiram na década de 1961, tendo como aporte legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, constatando-se a necessidade de integração social dos indivíduos com deficiência, o que deu início a um movimento de integração dos mesmos em ambientes escolares, o que registrava um grande avanço na luta da igualdade e dos seus direitos. Tal movimento e avanço aumentavam a pressão para com a sociedade e o Estado, tornando cada vez mais visível a educação especial como direito. Em meados da década de 1970, também surgem programas de reabilitação a pessoas com deficiência.

No Brasil, até a década de 50, quase não se falava em Educação Especial e sim na educação de deficientes. Segundo Mazzotta (1996), a educação especial no Brasil é marcada por dois períodos: de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais, particulares e isoladas, e de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais e de âmbito nacional.

Na década de 1980, os estudos a respeito de deficiência aumentaram. Tal aumento se deu não só em áreas escolares, mas também hospitalares. Em meados de 1980 e 1990, começavam a surgir movimentos internacionais, mobilizados por pais de pessoas com deficiência, profissionais e as próprias pessoas com deficiência. Esses movimentos tinham como objetivo final, e adequado, a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e em

escolas regulares. Tal movimento colocava a integração social como objetivo e dedicava sua atenção à qualificação e educação dos alunos com deficiência.

Ainda no contexto da década de 1980 e focando ao final deste período, segundo Mazzotta (1996), surgiram movimentos de inclusão desafiadores que têm como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais incluindo a instituição escolar. Tais movimentos mundiais tinham como foco o direito de todos os alunos frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, de uma maneira que qualquer deficiência e suas especificações fizessem parte do projeto político pedagógico da escola e que as crianças que possuíssem alguma deficiência e\ou necessidade educacional específica pudessem fazer parte das considerações e realizações das atividades de todo o espaço escolar.

Os Direitos Humanos são os direitos básicos de todos os seres humanos, que incluem liberdade de expressão, pensamento e igualdade perante a lei. Com o passar dos anos esses direitos foram avançando e foram registrados progressos consideráveis na conquista da igualdade e do direito da inclusão destas pessoas marcadas pela segregação, rejeição e preconceito. A partir desta perspectiva atual, surgiram, ao longo dos anos, a educação inclusiva, permitindo a pessoa com deficiência ou alguma necessidade específica a promoção de suas capacidades e inserção no âmbito escolar e social.

Capítulo 2. Evolução dos aspectos legais de pessoas com deficiência e de ambientes inclusivos

Neste capítulo apresentam-se os principais marcos legais nacionais e internacionais que fortaleceram a Política Nacional da Educação Especial, o conjunto de leis e seus princípios e dimensões bem como suas articulações. Dentre os maiores avanços e evoluções em relação ao direito e à conquista da igualdade, de oportunidades, dentro de uma perspectiva da Educação Inclusiva, merecem destaque as seguintes leis:

A - Lei nº 4.024/61 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Aponta que a “educação dos excepcionais” deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Nesse período a educação das pessoas com deficiência é feita por classes especiais, instituições e oficinas separadas da educação regular, acentuando com isso as diferenças mesmo com a possibilidade de desenvolver habilidades nos indivíduos que a escola regular não conseguia. Ocorria também o encaminhamento de indivíduos com deficiência, a postos de trabalho após um longo período em oficinas.

B - Lei nº 5.692/71 -Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências

Prevê “tratamento especial aos excepcionais”. De acordo com Carvalho (2004a), as escolas e as classes especiais passaram a ter um elevado número de alunos com “problemas” e que não necessitariam estar ali. A oficialização da educação especial e de classes especiais se deu em consequência dessa lei, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial. - Parecer nº 848/72 do CFE que sugere a “adoção” de medidas urgentes para que também o campo de ensino e amparo ao excepcional fosse dinamizado.

As leis acima, A e B, são constituídas em um momento em que a exclusão de pessoas com deficiência era vivida por aqueles que não se encaixavam nos modelos tecnicistas da

época, ou seja, não possuíam o que era considerado como padrão da época. Então tais leis aparecem prevendo um tratamento especial aos deficientes e considerados incapazes naquela época, trazendo a única possibilidade de educação para eles, por meio de contextos de exclusão.

C - A Constituição Federal (1988)

Assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de 11 discriminação” (BRASIL, 1998, Artigo 3º, Inciso IV).

Em seu Artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...) (BRASIL, 1998, p.2).

Além disso, a Constituição Federal garante em seu Artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida, no Artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já no Artigo 208, Inciso III, garante o Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

Portanto, a Constituição Federal garante preferencialmente a todos os alunos a matrícula e a frequência no ensino regular, com base no princípio de igualdade. Ao inserir a palavra “preferencialmente”, o texto constitucional de 1988 não teve a força da garantia da inclusão. No entanto, como veremos adiante, esse texto constitucional foi alterado em 2009.

D - Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)

Foi aprovada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa declaração tem como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Em seu Artigo 3º a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade. Especificamente em relação à educação dos alunos com deficiência, o documento diz:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo (UNICEF, 1990, p. 4).

Assim, essa Declaração afirma o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência.

E - Declaração de Salamanca (julho de 1994)

Devido a inquietação que a exclusão de pessoas com deficiência causava nos países da Europa e também para reafirmar o direito de “Educação para todos” em 10 de junho de 1994, representantes de 92 países, incluindo o Brasil, e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial de Educação, encontro realizado pelo governo espanhol e pela UNESCO, dando ênfase a Educação Integradora, capacitando os professores e escolas para atender as crianças, jovens e adultos com deficiência. Proclama também que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com deficiência devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p. 330).

Fica evidente que a Declaração de Salamanca realça no princípio orientador o desafio da educação inclusiva lançado às escolas, no intuito de que devem acolher e ensinar a todos os alunos.

As declarações dos itens D e E acima preconizam valores e crenças na educação de pessoas com alguma deficiência e, mesmo não possuindo força de lei, foram decisivas para que os direitos das pessoas com necessidades especiais começassem a ser garantidos, mudando as políticas públicas na área educacional.

F - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96

Aponta que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular, sendo um dever do Estado e da família promovê-la. O objetivo da escola, segundo a lei, é promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

Destacando que a LDBEN garante, em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades;

- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Ressaltando que todo o conjunto de declarações e leis apresentado acima, C, D, E e F, representam um processo evolutivo e que, com os passar dos anos, vão se tornando mais claras em relação aos objetivos a serem alcançados, Nesse conjunto de declarações e leis podemos ver como a igualdade e a educação para todos passa a ser mais enfatizada, trazendo clareza na inquietação e na necessidade de incluir pessoas que possuem alguma deficiência em ambientes educacionais e sociais, afirmando o direito de todos à educação.

G - Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala, 2001)

A Convenção da Guatemala foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Fica claro, nessa Convenção, que todas as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos das outras pessoas de não serem discriminadas por terem uma deficiência. Esse documento tem como objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Artigo 2º).

No Artigo 1º (nº 2, “a”) a Convenção traz a definição do termo discriminação:

O termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, p.2).

Esse documento deixa claro que pessoas com deficiência não podem receber tratamento desigual. A discriminação é compreendida como forma de diferenciação, restrição ou exclusão com base na deficiência.

H - Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)

O Artigo 24 dessa Convenção reconhece o direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência. Neste artigo consta que os Estados partes deverão assegurar que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; -as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições

com as demais pessoas na comunidade em que vivem; -adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; - as pessoas com deficiência recebem o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e -efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, p.2).

O Decreto 6.949/09 promulga o texto da convenção da ONU, aprovado por unanimidade nas duas casas legislativas do Brasil, tornou-se texto constitucional em 2009 e assim passou a assegurar pontos como o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular, não podendo haver qualquer tipo de discriminação por apresentarem deficiências. Sendo garantido também o direito ao apoio necessário para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência, apoio esse que pode ser oferecido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno.

I - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (janeiro de 2008)

Estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (Educação Básica e Ensino Superior). Em 2008 as crianças de 4 e 5 anos da educação infantil ainda não tinham sido incluídas na Educação Básica. Eprevê o Atendimento Educacional Especializado sendo este complementar e/ou suplementar no ensino regular, devendo o aluno receber atendimento de acordo com suas necessidades educacionais específicas.

Esse documento define ainda quem são os alunos atendidos pela Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e tem por objetivo:

(...) o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados

do ensino; formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Com essa nova visão e nova proposta é dado um novo enfoque a Educação Especial, onde é lançado à escola o desafio de ampliar no atendimento das diferentes formas de construção de aprendizagem, tendo como meta o aluno.

J - Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009

Tem como propósito promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito por sua dignidade inerente.

K - Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011

Este decreto assegura às pessoas público-alvo da educação especial o dever do Estado em garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo de toda vida e também oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

L - Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012

Esta Lei está voltada para o atendimento das pessoas com transtorno do Espectro Autista. Abarca questões de direitos sociais, trabalho, saúde e educação, entre outros.

M - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015

Esta Lei traz garantias e avanços ao instituir o Estatuto da Pessoa com Deficiência, garantindo igualdade e não discriminação em várias áreas: direito à habilitação reabilitação, direito à saúde, direito à educação, direito à moradia, direito ao trabalho, direito à assistência social, direito à previdência social, direito à cultura, ao esporte e ao lazer, direito ao transporte e à mobilidade, direito à participação na vida pública e política, direito ao acesso à justiça e do reconhecimento igual perante a lei. O capítulo IV dessa Lei trata do Direito à Educação, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida.

Consta ainda nesta Lei, a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado. Também a adoção de ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

Quando tratamos a respeito do destes ambientes, estamos tratando de contextos adaptados e que possuem uma grande demanda de recursos necessários a esse atendimento, qualquer que seja a deficiência e/ou necessidade educacional específica. Possuindo também profissionais com formação adequada para tal atendimento. Para que a criança possa estar inserida em classe regular e em turnos contrários ou em um momento específico do seu turno de estudo, frequentar a Sala de Recursos com Atendimento Educacional Especializado.

Os documentos legais G, H, I, J, K, L e M anteriormente abordados, contribuíram para a efetivação do atendimento às pessoas com deficiência, reafirmando que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, assegurado pela Constituição Brasileira de 1988 no Art. 205, promovendo assim uma sociedade que aceite e valorize as diferenças sem exceção. Podemos observar um crescimento dos direitos em relação à pessoa com deficiência, trazendo seu direito de serem matriculados em qualquer instituição e a necessidade de as instituições estarem preparadas e possuírem adaptações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer pessoa com deficiência e necessidade específica que possam vir a receber.

Capítulo 3. Exclusão\Integração\Inclusão

Este capítulo 3 apresenta e discute conceitos de Exclusão, Integração e Inclusão, suas diferenças e avanços dentro de uma perspectiva de educação inclusiva; nomenclatura e a normalização das pessoas com deficiência.

Quando tratamos a respeito de ambientes educacionais inclusivos nos remetemos à educação inclusiva, sendo um processo que pode ser entendido como a busca por recolocar na rede de ensino, em todas as etapas e modalidades, as pessoas excluídas, portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas por gênero, cor ou outros motivos.

Segundo Omote (1999) os ambientes educacionais foram alvos de diversas segregações de pessoas com deficiência. Ao longo do tempo, essas pessoas foram ganhando espaço na sociedade, frequentando os mesmos ambientes escolares que os não-deficientes frequentavam. Foram saindo aos poucos das instituições, asilos, casas de abandono, graças as políticas públicas implementadas ao longo do tempo.

O fato das pessoas com algum tipo de deficiência ganharem espaço na sociedade nem sempre foi visto como algo positivo. Ainda imperava a ideia de segregação e isolamento dessas pessoas, tanto em ambientes sociais como no âmbito escolar.

Este tema trouxe ao cenário educacional muita reflexão e opiniões divergentes. Em uma visão geral da Educação Inclusiva brasileira, nas décadas de 1970 e 1980, destacam-se as críticas a recursos e modalidades de atendimento, interpretados como sendo segregativos, o que gerou até proposta de sua eliminação. A colocação em instituições residenciais foi indiscriminadamente criticada, entendendo-se que o ambiente familiar é necessariamente melhor que o de grandes instituições. Criticaram-se as escolas especiais por promoverem a segregação. Até as classes especiais, integradas à rede pública de ensino comum, passaram a ser severamente criticadas, como se a segregação de seus usuários fosse inevitável. A insatisfação dos pais e familiares de pessoas com deficiência, assim como insatisfação das próprias pessoas com deficiência, surge após um tempo da política integracionista, passando a ser recomendado que os alunos deficientes fossem escolarizados no ambiente o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em ambientes estigmatizantes e segregativos.

Dessa maneira, a permanência de alunos com alguma deficiência em classes comuns era encorajada por serem parte do ambiente normal de escolarização. Para Omote (1999), uma alternativa para os alunos abandonarem as classes especiais seria por meio de reavaliações, levando-os de volta para o ensino comum, o que está, inclusive, previsto em dispositivos legais.

Também têm sido bastante criticadas as instituições especializadas em atendimento a deficientes, sendo elas, recursos extremamente segregativos. Como apontaram TOREZAN & CAIADO (1995), “as escolas especiais são instituições fechadas; espaços historicamente constituídos para segregação” (p. 34). Segundo os referidos autores, entende-se que o caráter segregativo depende de como o recurso é utilizado. A permanência prolongada de pessoas com deficiência em uma instituição especializada, que poderiam estar frequentando classes especiais da rede regular de ensino ou até mesmo nas classes de ensino comum, não é determinada pela instituição sendo um recurso de atendimento a deficientes. Resultam do modo como o recurso é utilizado.

Segundo Omote (1999), a instituição especializada pode significar uma oportunidade de convívio e socialização para as pessoas com deficiência, que, pelo grave grau da condição, não poderiam contar com os recursos da Educação Especial na rede regular de ensino. Assim, seria um importante meio de fornecer espaço e oportunidade a essas pessoas, que, sem isso, poderiam estar presos e isolados em casa.

Ainda na visão do referido autor, os recursos de Educação Especial teriam a função segregativa, se, os alunos que poderiam estar em classe de ensino regular são mantidos em classes especiais e se crianças deficientes que poderiam receber educação escolar em classes especiais da rede regular de ensino são mantidas em escolas especiais. Por outro lado, isso pode significar uma função integradora, se, as crianças retidas em casa forem atendidas em escolas especiais, se crianças mantidas em escolas especiais e que apresentam condições de alfabetização forem encaminhadas a classes especiais da rede e se alunos mantidos em classes especiais forem encaminhados a classes comuns, na medida em que apresentem condições para isso. A ideia é buscar, sempre que possível, a inclusão destas crianças ao sistema escolar regular.

Sendo assim, para Omote (1999), a ideia de inclusão representa um avanço em relação a sua antecessora integração, destacando-se o enfoque, que antes era na pessoa com deficiência, passando a ser, agora, no ambiente. Isso significa uma grande mudança na concepção de deficiência. Na análise da dimensão da deficiência esse autor aponta que, além

das condições médicas incapacitadoras, também seriam estudadas as condições sociais, ou seja, as condições que “restringem a participação ativa e oportunidades igualitárias do excepcional nos processos sociais, educacionais e ocupacionais” (OMOTE, 1979, p. 105).

A palavra mais importante neste contexto de mudança é: respeito. Respeito às diferenças, sejam elas de que ordem forem, e também em relação a todas as condições que estão à volta destas pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Além de respeito à diversidade, a inclusão visa socializar e integrar por meio do ambiente escolar os portadores de deficiência. Desta forma, tal atitude passa a ser um objetivo da maioria dos educadores especiais e dos demais profissionais da área, sendo defendida e apoiada por eles.

Assim, inclusão passou, nos últimos anos, a ser palavra de grande valor na educação brasileira. Há os defensores apaixonados da nova ideia e há outros reticentes, um tanto descrentes ou até desconfiados. No Brasil, a ideia da inclusão passou a fazer parte do vocabulário da maioria dos educadores especiais e demais profissionais da área, a partir, principalmente, da Declaração de Salamanca.

O objetivo da Educação Inclusiva, para Omote (1999), é construir uma sociedade que ofereça, a todos os seus indivíduos, condições de dignidade, independentemente de seus antecedentes culturais e étnicos, ideologias, crenças, posses, idade, gênero, condições incapacitadoras e etc. Essa sociedade não poderá ser constituída ignorando as variadas diferenças que os indivíduos apresentam entre si, visto que, essas diferenças requerem muitas vezes de um tratamento diferenciado para que sejam ofertadas oportunidades equivalentes para cada um. Isso ocorre devido a possíveis capacitações ou limitações diferenciadas que possam comprometer o seu desempenho.

Uma sociedade altamente inclusiva necessita oferecer uma ampla gama de serviços especializados, altamente diferenciados para atender as mais variadas necessidades especiais de todos os cidadãos. Talvez só dessa maneira seja possível reduzir as desigualdades de oportunidades decorrentes das condições adversas de quem possui alguma deficiência.

Muitos desses serviços são altamente especializados, necessitando de pessoal com alta qualificação, equipamentos sofisticados, ambiente apropriado e outras condições de infraestrutura diferenciadas além de habilidades muito especiais a serem adquiridas pelos beneficiários. Outro fator de suma importância neste debate é a qualificação do profissional de educação, que precisa estar apto para receber os alunos com características especiais.

O princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo na instituição educacional, é a base do movimento em favor da inclusão. Possui o significado de que todos os alunos têm direito de frequentar a escolar regular onde toda diversidade deve ser valorizada, e a construção de aprendizagem deve ser oferecida a todos, no mesmo espaço escolar com oportunidades iguais.

Segundo Mantoan (2003, p.91) “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, e entende-se por conviver, não apenas estar presente, mas sim interagir, participar. Tal privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós se dá pela capacidade de reconhecer e respeitar o outro.

Uma sociedade inclusiva valoriza a diversidade, fortalece a aceitação das diferenças individuais e acolhe todas as pessoas, sem exceção. Nela se aprende a conviver com o outro. Assim se configura a educação inclusiva. Para o estudante com deficiência física, com comprometimento mental, com altas habilidades, para as minorias, para qualquer criança que é discriminada por esse ou por outros motivos.

No quadro abaixo, podemos observar as diferenças claras e mais comuns em relação à Integração e Inclusão. O conteúdo é de autoria de Claudia Werneck, extraído do primeiro volume do Manual da Mídia Legal (*apud* MELERO, 2002, p. 16-17).

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
A inserção é parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares).	A inserção é total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular).
Pede concessões aos sistemas.	Exige rupturas nos sistemas.
Mudanças visando prioritariamente a pessoa com deficiência (consolida a ideia de que elas “ganham” mais).	Mudanças visando prioritariamente à pessoa com deficiência (consolida a ideia de que elas “ganham” mais).
Contenta-se com transformações superficiais.	Exige transformações profundas.
Pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes.	Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS.
Defende o direito de pessoas com deficiência.	Defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência.
Inserir nos sistemas os grupos de “excluídos” que provarem estar aptos (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão).	Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS.
O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as	O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem

<p>peças com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.).</p>	<p>deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.).</p>
<p>Como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (exemplos: surdos se concentram melhor; cegos são excelentes massagistas).</p>	<p>Valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.).</p>
<p>Tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção.</p>	<p>Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais.</p>
<p>A presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador.</p>	<p>Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente.</p>

No conceito de inclusão, segundo Melero (2002), seguimos a partir da certeza de que somos todos diferentes, não existindo assim “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais”, o que existe são pessoas com deficiência, apenas. No conceito de integração, segundo o referido autor, há o incentivo das pessoas com deficiência a seguir modelos para se enquadrarem em uma maioria homogênea. O que vem a ser então um grupo majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência rodeadas pelas que apresentam alguma deficiência. Devemos lembrar que acima de qualquer deficiência e peculiaridade, o ensino pode ser possível para qualquer indivíduo, de forma conjunta para que haja o aprendizado das diferenças e dificuldades de cada um.

O conceito de integração, segundo Mazzotta (1996), está intimamente ligado ao pensamento de modificar a pessoa com alguma necessidade educacional específica, de modo que ela pudesse ser inserida de maneira mais igualitária na sociedade, tornando-se cada vez mais parecida com as pessoas consideradas normais. Com isso era procurado, naquelas pessoas, o foco da mudança e o que poderia estar no caminho da pessoa na busca pela sua “normalização”.

O processo de inclusão social não é apenas uma via sozinha e sim ocorre em duas direções, considerando tanto a sociedade quando a pessoa. Na ideia de integração é determinado que haja uma mudança no indivíduo a fim de normalizá-lo e já na ideia de inclusão há o desenvolvimento do sujeito no seu processo de reajuste da realidade social, com causas legais e lutas por igualdade, com a finalidade de que a pessoa possa vir a se sentir parte de um meio social e educacional promovendo a igualdade e possibilitando o aprendizado a partir das diferenças, gerando, além de um grande aprendizado social e educacional, relações interpessoais, aspectos básicos da democracia e da cidadania.

A educação inclusiva, segundo Melero (2002) proporciona à pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades, a participação na sociedade e no mundo de trabalho, ativa, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento pleno de sua personalidade. E em toda essa trajetória de luta pela educação dessas pessoas com deficiência, pudemos ver as instituições (escolas e empresas) exercendo papel determinante na luta por esses direitos como cidadãos. Tais instituições particulares e de caráter filantrópico organizaram movimentos pelos direitos dessas pessoas e trouxeram as discussões para o eixo de seriedade que tais assuntos foram tomando, além de colocar em pauta toda a discriminação, falta de programas básicos e preconceito que existia e ainda existe e deve ser denunciado.

A inclusão de pessoa com deficiência na escola, é um processo considerado uma revolução educacional e é um caminho para atingir a inclusão social. Uma vez que constitui uma visão mais firme de uma escola diferente, comunitária, aberta, solidária, eficiente e democrática onde toda a multiplicidade leva ao pensamento de ultrapassagem do limite de integração, conduzindo para o objetivo de uma sociedade igualitária para todos.

Este processo de inclusão escolar está intimamente ligado à sociedade, a escola não tem como mudar todo seu sistema se o pensamento social não muda. Em relação à inclusão e exclusão, não há como a escola modificar algo sozinha, é algo que carece de ser tratado e trabalhado em conjunto, e é o que vem acontecendo nos últimos anos.

Dentro dessa perspectiva, para que realmente aconteça uma educação para todos, efetivamente, é necessário que haja uma revolução de todos os conceitos, junto com uma transformação de mentalidades que seguem com preconceitos, para que assim efetivamente exista um movimento inclusivo, o que só acontecerá com uma mudança de postura também de profissionais da educação.

Em ambientes educacionais inclusivos se encontram desafios relacionados ao preconceito que a sociedade e muitas vezes, instituições escolares possuem. O que pode vir a gerar situações de exclusão para pessoas que possuem alguma deficiência. Há possibilidades que todos envolvidos no âmbito educacional, como professores, o Poder Público e os alunos que são considerados “normais” cumpram com seu papel de ser crítico frente a realidade da escola formadora de cidadãos pensantes e críticos dispostos a participar e melhorar a vida em comunidade para todos, a fim de que todas as pessoas tenham seus direitos de serem membros regulares da vida educacional e social, concedidos.

Este apanhado conceitual sobre inclusão em contexto educacional remete ao uso de estratégias pedagógicas utilizadas na prática, no dia a dia escolar. Unir teoria e prática pedagógica faz parte do trabalho do professor envolvido e comprometido, que, utilizando de seus conhecimentos acadêmicos, avalia a aplicabilidade e efetividade destes conceitos. A professora A. colaboradora desta pesquisa conseguiu, através das estratégias observadas ao longo da concretização deste trabalho, implementar os conceitos de inclusão.

Capítulo 4. O professor frente ambientes educacionais inclusivos

No capítulo a seguir será abordada a relevância da atitude do professor frente aos desafios diários de inclusão. A importância de se constituir como um elemento agregador e criativo, capaz de estimular a interação dos alunos entre si. Conceitos como: respeito, cooperação, diálogo, construção e valorização serão o mote da ação pedagógica inclusiva.

4.1 Estratégias pedagógicas de professores em ambientes inclusivos

No âmbito escolar, tanto na sala de aula, quanto no pátio escolar, quanto no refeitório, em toda parte, o professor possui, muitas vezes, um papel decisivo de mediador dos processos de inclusão. Além da professora, a estrutura escolar também necessita estar de acordo com as necessidades de cada aluno e possíveis necessidades de possíveis alunos que possam vir a ingressar naquela instituição de ensino. Também o conhecimento dos alunos em relação à aceitação e respeito à diferença é algo que pode ser trabalhado em sala, e fora dela, com os alunos e professores. Para saberem receber e incluir o aluno que possui alguma deficiência.

O professor, em sua prática, deve trabalhar a capacidade de criatividade, de criação, de inventar e reinventar, criar e recriar oportunidades de convivência, provocar desafios de interação e aproximação, estabelecer contatos com os diversos e distintos saberes, planejando de forma flexível, mas objetiva, entendendo que a comunhão, a busca do semelhante e o reconhecimento de que ninguém detém a verdade de um saber único, favorece a troca, a parceria e a segurança em todos os tipos de realidades educativas, inclusivas ou não. Todas essas estratégias consideram a perspectiva da aprendizagem como sendo o centro do processo cognitivo, também em ambientes inclusivos.

Nesse contexto inclusivo, o professor tem que realmente acreditar que o processo de inclusão é algo possível na construção do saber e do sentir, e dessa maneira estará exercendo seu papel fundamental para assegurar a educação inclusiva que é a desejada por todos, semeando assim um futuro, tanto social quanto educacional, em seus educandos, que favorecerá atitudes menos discriminatórias e mais comunhão de esforços na proposta de

inclusão.

Quando o professor propõe brincadeiras e jogos em que são exigidas interação, troca entre os participantes, atividades que necessitem de divisão de materiais e atividades que trabalhem com conteúdo em que alguns alunos possuem dificuldades, está estimulando a socialização e aperfeiçoando\auxiliando nas áreas em que percebe necessária uma atenção especial, por meio de atividades lúdicas, está criando um ambiente propício para novas aprendizagens. Está, segundo Tacca (2006), captando a motivação e as emoções do aluno, fazendo com que ele se conecte com seus pares e, desta forma, trazendo para a sala de aula o foco no pensamento do aluno.

As práticas pedagógicas de um professor em um ambiente inclusivo precisam ser voltadas e planejadas para todos, embora possuam especificações para determinados alunos que possuam alguma deficiência e\ou alguma necessidade específica. Dessa maneira, o professor necessita estar atento aos alunos e às suas especificações, organizando assim, práticas que estejam de acordo com todos os alunos presentes daquela turma, possuindo ou não alguma necessidade específica. A fim de que todos possam desenvolver aprendizagens, realizar as atividades, cada um da sua maneira, e também interagir uns com os outros, aumentando e melhorando a confiança e as relações interpessoais em sala.

Organizar a prática escolar, considerando o professor como quem planeja sua ação prática a partir da bagagem cultural e intelectual do aluno, para seu processo de aprendizagem, é sem dúvida, conceber o aluno como um sujeito em construção e transformação que, a partir das interações, torna-se capaz de agir e intervir no mundo. Assim, para elaborar seus planejamentos, professores precisam reunir informações sobre seus estudantes, sobre os conhecimentos que participam do tópico planejado, sobre suas concepções do que é aprender, sobre sua compreensão de desenvolvimento e infância, suas crenças, motivações, afetos e vontades. É, portanto, uma tarefa complexa.

Desta forma, se o professor compreende seu papel como mero facilitador de aprendizagem e suas concepções tomam por base que a aprendizagem está determinada por características biológicas, hereditárias, a padronização vai excluir alunos por falta de prontidão ou de aprendizagem (GOMES, 2002). “A ideia de quantificação do desenvolvimento vai indicar para a exclusão de quem não está pronto para aprender” (MADEIRA-COELHO, 2012, p.43).

Quando o foco da ação pedagógica é a mera transmissão de conteúdos curriculares isso confere ao aluno um caráter passivo diante de seu processo de aprendizagem, já que ele é mero receptor. Nessa perspectiva, (...) o professor é o centro do ensino e da aprendizagem, pois toda ação pedagógica é controlada e estabelecida por ele. Passos de aprendizagem previamente delimitados e tarefas de memorização são as atividades preferenciais e o conhecimento se constitui como uma cópia do modelo indicado pelo professor. (MADEIRA-COELHO, 2012, p.42)

Numa outra perspectiva, se o professor concebe seu papel como “agente provocador e instigador responsável pelo clima de cooperação” (GOMES, 2002, p.42) seus alunos deixam de ser passivos para construir suas aprendizagens em atividades de diálogo com o professor e seus pares.

Fundamentando-se teoricamente em Vygotsky (2001a) que considera que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, mas interdependentes (GOMES, 2002) no qual o primeiro está submetido ao segundo, temos o biológico sendo transformado pelo meio social, histórico e cultural. Trata-se de uma afirmação em uma perspectiva histórico-cultural que considera que o desenvolvimento é a soma dos processos elementares (origem biológica) mais as funções psicológicas superiores, que tem origem da inserção da criança na cultura humana (origem sociocultural) e assim, a aprendizagem, se torna a força motriz para o desenvolvimento.

De acordo com a teoria de Vygotsky (1991), “existe uma relação entre o determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (VYGOTSKY, 1991, p.10). Isso quer dizer que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. A partir daí surge um dos conceitos mais difundidos da teoria de Vygotsky e essencial para a compreensão da relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento: a zona de desenvolvimento iminente que é definido como:

é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (VYGOTSKY, 2001a, p. 379)

no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos, que, no curso do desenvolvimento da mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (VYGOTSKY,

2001a, p. 485)

É importante ressaltar que nada está definido, é apenas uma possibilidade para o desenvolvimento do sujeito, é no conceito de zona de desenvolvimento iminente que o professor deve centrar sua prática pedagógica, tentando sempre ir além do que a criança já sabe dentro de suas possibilidades. Portanto:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria de âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, p.14).

Fontana e Cruz (1997) explicam a questão do Vygotsky sobre a necessidade de uma coerência entre o ensino e o nível de desenvolvimento da criança, partindo de um exemplo esclarecedor para o assunto. A instrução não pode estar muito a frente, mas também pode estar muito aquém. Qual o sentido em ensinar uma criança de 7 anos de idade a sua língua materna? A maioria das crianças aprende no convívio social e aos 4 anos já é um comunicador competente da sua língua e aos 8 já pode estar alfabetizada, sabe ler e escrever pequenos textos; ensiná-la a falar é inútil nesse contexto. Algo apropriado seria, então, mostrar os diferentes usos da linguagem em determinadas situações, provavelmente, a maneira como ela conversa com os colegas da sua idade não é a mesma ao falar com um adulto (pai, mãe, diretor da escola, etc.); o professor pode organizar esse conhecimento que a criança já tem e apresentar gêneros textuais, assuntos que ela ainda não tem domínio. É apenas um exemplo, mas Fontana e Cruz (1997) acreditam que “fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal (possível) de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente” (FONTANA e CRUZ, 1997, p.66). O docente deve, então, ser um “profissional instruído” (VYGOTSKY, 2001b, p.454) e também ser mais que um mestre para estreitar a relação da educação com a vida. A partir do momento em que o aluno participa juntamente com o professor e seus colegas de classe na sua aprendizagem ele assume um papel ativo nesse processo procurando organizar o ambiente e definir estratégias que possam se tornar efetivas para as aprendizagens dos alunos.

Segundo Tacca (2006), uma boa estratégia pedagógica é a aproximação do professor com os alunos para que ele consiga perceber as várias possibilidades e trabalhar em cima das que possam surgir em uma sala de aula. Pode-se pensar que o papel do professor ficará

reduzido, mas a complexidade aumenta porque se faz necessário usar de outros meios para ensinar que não os tradicionais.

“Nessa perspectiva, ensinar e aprender traduzem-se num encontro que revela e que compromete” (TUNES, E.; TACCA, M.; BARTHOLO Jr, R., 2009, p.694) onde alunos e professores ensinam e aprendem em uma relação dialógica e, portanto, “a função primordial da educação é a de nutrir possibilidades relacionais” (*Idem*, p.689).

Para a educação não existe uma receita de bolo, não existe uma metodologia que seja eficaz em todas as circunstâncias e com todos os alunos, pois cada turma terá uma característica especial, cada aluno aprenderá de uma maneira diferente. Mas o professor deve atentar-se para aquilo que a criança não quer mostrar, para o que está oculto e pouco a pouco conseguir atingir a sua individualidade, a sua subjetividade. Tunes, Tacca e Bartholo Jr (2009) afirmam que “é preciso, sim, ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar “ (*Idem*, p.697).

Tacca (2006) discorre em seu texto a respeito de duas professoras, inseridas em uma mesma prática pedagógica, que possuem estratégias pedagógicas diferenciadas que refletem em processos de aprendizagem e desenvolvimento diferenciado em seus alunos. Primeiro, baseando-nos em Tacca, entendemos prática pedagógica como sendo toda aquela que existe em sala de aula e como estratégias pedagógicas, meios que o professor encontra para chegar a determinado objetivo, a fim de contribuir de maneira mais específica para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno e da turma como um todo.

A professora 1, do texto de Tacca (2006), possui um objetivo e uma resposta certa em sua mente, e quando propõe atividades para os alunos, os questiona para que respondam a única resposta considerada aceita. Sem levar em consideração o processo que eles levaram até a resposta que encontraram e se a resposta que encontraram pudesse ser considerada como certa.

Já a professora 2, quando oferece uma atividade à turma, primeiro exemplifica como deve ser feito tal atividade, explica e lê com eles o que está proposto. E quando os questiona sobre as respostas e resultados, procura saber como foi o processo para chegarem até aquele resultado, e se a resposta não é aquela colocada como certa, como podem considerar as outras respostas apresentadas? Trazendo para a turma os possíveis meios para que eles possam

chegar até a resposta, como por exemplo: Tem outro jeito para fazer isso? De que outra maneira poderíamos dizer isso? Entre outras. Dessa forma estimulando a investigação, despertando nos alunos um processo de criação e de imaginação, trazendo para eles autonomia por meio de estratégias pedagógicas que despertem curiosidade e questionamento aos alunos, considerando todo seu processo válido e os fazendo pensar sozinhos e realizar sozinhos meios para chegar a algum resultado.

Ainda segundo Tacca (2006), o professor e alunos precisam estar em sintonia de pensamento, por essa razão “os conteúdos deveriam ser os meios e não o fim da aprendizagem” (TACCA, 2006, p.49). Na sociedade capitalista e escolarizada na qual vivemos, o fator tempo não tem permitido a qualidade dessas relações, Rossato (2007) cita palavras de González Rey sobre a situação:

O tempo do aluno é o tempo que a escola estabelece para o aluno aprender, O aluno é pressionado pelo tempo do professor e o professor é pressionado pelo tempo das variadas obrigações que tem que cumprir junto à escola. Nessa pressão contínua, estamos perdendo o dom da paciência para respeitar o tempo de aprender do outro e é justamente por essa pressão que se podem produzir dificuldades de aprendizagem, nesse caso, dificuldades relacionadas ao tempo necessário para aprender (GONZÁLEZ REY *apud* ROSSATO, 2007, p.52)

Segundo Vygotsky (2001a), o aluno é quem dirige o seu próprio processo de aprendizagem, ao professor cabe, então, organizar o ambiente social para que a aprendizagem ocorra. Como já dito anteriormente, o papel do professor nessa perspectiva torna-se mais complexo porque muitas de suas funções “devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do desenvolvimento do aluno” (TUNES; TACCA; BARTHOLO JR.; 2009, p 697) e exige comprometimento e responsabilidade maiores.

Ao pleitearmos tais tarefas do professor precisamos nos perguntar sobre três pontos delicados: 1º: A forma como nossas escolas estão organizadas; 2º: Como e o que as crianças devem aprender; 3º: Como os professores ensinam. Segundo Rossato (2007), a escola que temos hoje não valoriza a diversidade; idealiza um aluno universal, que aprende, pensa e sente da mesma forma; fragmenta o saber em disciplinas, com currículos inflexíveis; despreza todo e qualquer conhecimento do aluno, mantendo o professor como detentor do saber. Sobre isso, a pesquisa da mesma autora afirma que

Para a maioria dos alunos, a escola está deslocada do tempo, por um lado porque não acompanha o movimento cada vez mais rápido da sociedade, seja com seus conteúdos, seja com sua metodologias e abordagens

relacionais e, por outro, porque o que se aprende na escola, sem entrar na discussão utilitarista, vai servir para o futuro. Estaríamos vivenciando uma escola presa ao passado e que acredita que servirá para o futuro dos nossos alunos (ROSSATO, 2007, p.53).

O professor tem o papel de elaborar estratégias pedagógicas que auxiliem os alunos em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento e que auxiliem a interação entre esses alunos. Em ambientes educacionais inclusivos, o professor tem o papel de elaborar também atividades diferenciadas que possam auxiliar tanto os alunos que não possuem alguma deficiência, quanto alunos que possuem. A professora da turma estudada cria diversas estratégias pedagógicas que visam auxiliar cada dificuldade de desenvolvimento de cada aluno. Auxiliando, também, em suas interações e suas resoluções para cada conflito.

4.2 Relação professor-aluno

A escola, enquanto instituição educativa, desempenha um papel relevante na interação professor-aluno, pois é o palco em que diversas situações propiciam esta interação. Principalmente no que tange a sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade.

Segundo Vygotsky (2001b) a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção e conhecimento. Neste contexto, o professor tem um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão, cabe ao professor considerar o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem. Atuando então, intermediando todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Vygotsky (2001b), diz que essa interação do professor não é direta, mas sim mediada. Existem dois tipos de elementos mediadores da aprendizagem: os instrumentos e os signos, sendo que o primeiro corresponde a um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo, diferentemente dos animais que também usam instrumentos, o ser humano tem a capacidade de criar seus instrumentos para determinados fins, os guardam para seu futuro e transmitem a sua função e metodologia de construção para outros membros do grupo social. O segundo (os signos), correspondem a instrumentos da atividade psicológica, com papel

semelhante ao dos instrumentos no trabalho, ou seja, auxiliam a nossa mente a tornar-se mais sofisticada, possibilitando um comportamento mais controlado. Ainda segundo esse referido autor, ele afirma que esses dois são considerados essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, além de mostrarem a importância das relações sociais entre os indivíduos.

Quando se imagina uma escola baseada no processo de interação, com ambientes inclusivos, não está se pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e de respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto. Para Vygotsky (2001b) é importante perceber como o aluno se constitui na relação com o outro, possibilitando novas experiências e conhecimento, a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados. Essa realidade acaba contribuindo para que, no conjunto de tantas vozes, as singularidades de cada aluno sejam respeitadas. De acordo com Vygotsky (2001b), a sala de aula é, sem dúvidas, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos, sendo mediada pela interação entre a linguagem e a ação. A mediação é, portanto, um elo, que se realiza numa interação constante no processo de ensino-aprendizagem.

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro têm fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a relação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as abordagens de Paulo Freire (2005), percebe-se uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. Diálogo é encontro humano, um encontro necessário em todas as relações, seja na relação professor-aluno, aluno-aluno, pais-professor, pais-alunos e também pais-escola. No entanto, esse mesmo autor defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar e refletir o agir dos homens e mulheres. E para compreender melhor essa prática pedagógica Freire, acrescenta que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91)

Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos alunos, pois

desse modo, eles se sentirão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizado em sua prática docente.

Segundo Paulo Freire (1983a, p. 66) “[...] o diálogo é uma relação horizontal”. Na fala de Freire, percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo. A virtude primordial do diálogo está na relação entre professor-aluno, onde, juntos irão aprender a ter uma relação horizontal, afetiva, dialógica, problematizadora, reflexiva e transformadora, no qual o saber do educador vai se interligando ao saber dos educandos nos processos de trocas que vão sendo estabelecidas no decorrer da práxis educativa, através de uma relação mediadora estabelecida com diálogo e afetividade.

[...] o diálogo é encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outro (FREIRE, 1983b, p. 83).

É importante que, na relação entre professor-aluno, sejam levados em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos desta relação.

Além da relação professor-aluno, também deve existir a relação aluno-aluno que é essencial no processo de desenvolvimento de cada criança. Principalmente de crianças com alguma deficiência. Nesse âmbito, evidencia-se a importância da interação entre alunos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, pois eles, por meio das diversas situações que uma sala de aula pode apresentar, desenvolvem seu pensamento social de como agir e de como reagir a situações, mediante auxílio de pais e professores. Em uma sala inclusiva, há um grande aprendizado, pois, os alunos podem aprender muito mais sobre como agir e reagir com alunos com deficiência.

Capítulo Metodológico

Capítulo 5. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida utilizando uma metodologia qualitativa. Baseia-se em um relato de experiência a partir de vivências que possibilitaram a abordagem qualitativa, relatando-as e fazendo um estudo aprofundado em determinados pontos.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001) “(...) não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. (p.27). Ela consiste no levantamento de dados de um determinado assunto, grupo e\ou motivação de um grupo, compreendendo e interpretando determinados comportamentos, opiniões e expectativas dos indivíduos de uma determinada população.

Possui um caráter exploratório, que, segundo Gil (2007) busca uma melhor compreensão do problema, tornando-o mais explícito. Não possuindo intuito de obter números e sim resultados, imprevisíveis e muitas vezes contendo *insights*, que podem vir a indicar o caminho para uma decisão correta a ser tomada sobre uma questão-problema.

O relato de experiência, segundo Piconez (2007) consiste em um texto que descreve diretamente uma certa experiência que possa vir a contribuir de maneira relevante para uma determinada área de atuação. Trazendo motivação para ações tomadas na situação considerada que a vivência pode proporcionar. Este relato é realizado de maneira contextualizada, objetiva, direta e possuindo aporte teórico e todas as informações relevantes ao tema escolhido. Ou seja, não é uma narração solta, emotiva e sem fundamento.

O estudo de caso, segundo Yin (2001) consiste, na maioria das vezes, em uma forma de se aprofundar em um caso específico, servindo para responder questionamentos a respeito de um determinado tema ou situação, vivida e\ou estudada. É um estudo empírico que permite testar e\ou determinar uma teoria e leva a um aprofundamento em determinado assunto. Ele serve também para o entendimento melhor de um determinado assunto. O estudo de caso, feito em campo, é bem caracterizado por sua singularidade, por mais que existam casos e próprios estudos de caso parecidos, cada um possui sua singularidade no olhar, na descrição e na análise.

Assim, a pesquisa foi realizada por meio de relatos de experiência que configuram o estudo de caso e teve por base o período de um ano do estágio curricular obrigatório, em 2015, que a autora realizou em uma escola pública do Distrito Federal. A turma foi acompanhada ao longo de 5 semestres, iniciando na Educação Infantil e terminando quando os estudantes cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental. Para este trabalho, no entanto, o foco foi no 1º ano do Ensino Fundamental, de uma turma inclusiva, reduzida, com 14 alunos e sua professora, acompanhada ao longo de 2 semestres no ano de 2015. Dessa forma, foram escolhidos episódios que evidenciam estratégias pedagógicas da professora do 1º ano diante de desafios encontrados em ambientes educacionais inclusivos, que caracterizava a turma.

As observações foram registradas em um caderno de campo e para algumas situações foi feita a transcrição formal dos registros. Além das observações, foram consideradas como instrumentos da pesquisa as dinâmicas conversacionais, porque eram momentos em que participava do planejamento com as professoras e também diálogos constantes com a professora da turma ao longo do ano. Tais conversas e falas durante o planejamento, e ao longo do ano com a professora, foram parte da construção da pesquisa. As análises das situações escolhidas procurando ressaltar aspectos que, na compreensão da pesquisadora, contribuíram para a compreensão das estratégias pedagógicas da professora que facilitaram os processos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos da turma.

5.1 Contexto da escola\sala de aula

A escola estudada é uma Escola Classe regular do ensino fundamental 1 da regional do Plano Piloto e Cruzeiro e se encontra em Brasília. É uma escola considerada como de referência para a inclusão. A escola atende desde 1º ano até o 5º ano do ensino fundamental. A turma estudada é o 1º ano do ensino fundamental I, uma turma com 16 crianças em que duas possuem diagnóstico de autismo.

A estrutura da escola, das salas, todos os materiais disponibilizados, todos os eventos, toda a preocupação do comparecimento dos pais e alunos nos eventos é algo bem frisado na escola entre todos os professores e a coordenação. A escola apresenta um conjunto de 15 salas mais a coordenação, em que estão distribuídos do 1º ao 5º ano. Cada ano possui turmas A e B pela manhã e C pela tarde, inclui uma sala de recursos, uma biblioteca, uma sala de tecnologia

(informática), uma sala de fotocópias e uma sala de planejamento, reuniões e coordenação, que é a sala dos professores. Na coordenação há a secretaria, a sala da diretora e a sala da vice-diretora. Semanalmente acontece a coordenação geral, com todas as professoras e a coordenação, em que cada professora fala sobre sua turma e as dificuldades (se tiverem) no planejamento, sobre algum aluno específico, entre outros. Também é conversado sobre eventos escolares e assuntos gerais da escola. Também uma vez por semana acontece a coordenação com as 3 professoras de cada série, em que conversam sobre o planejamento e o montam.

A escola possui uma estrutura adaptada para alunos com deficiência, possui rampas, lugares para se apoiar no palco de apresentação da escola e em salas. As salas são grandes e todas têm um espaço livre, sem móveis, para as professoras decidirem o que fazer com ele. As professoras do 1º ano, no período da pesquisa, decidiram que esse espaço seria livre para aprendizado, de atividades diversas, ou para uma criança ficar sozinha para se acalmar, ou um espaço para brincar, ou o que as crianças decidissem e fosse a necessidade do momento.

Em uma conversa com a professora A., ela diz que a escola possui ideais baseados na educação formal, porém mais voltada para independência do professor em relação a como conduzir a turma, existindo um acordo entre as professoras do mesmo ano. O professor possui liberdade para decidir como trabalhar cada conteúdo, da forma que ele achar melhor, porém utilizando algumas vezes as atividades do livro didático indicado ou de folhas fotocopiadas. Em relação às folhas fotocopiadas, as professoras possuem uma independência maior para criarem o que quiserem, por mais que algumas já estejam prontas.

A professora A. utiliza um dia da semana para trabalhar o livro didático e atividades em folhas fotocopiadas, que, de acordo com o planejamento coletivo deveriam ser trabalhadas, e os outros quatro dias da semana ela utiliza atividades e exercícios diferentes a cada dia e a cada semana, explorando a criatividade e inovações dos alunos, trazendo a eles autonomia e novas formas de aprender e se desenvolver. A professora possui um diálogo constante com as crianças, deixando claro as atividades e os acontecimentos da turma e sempre procurando escutá-los e considerar o que eles têm a dizer.

Em relação ao comportamento dos alunos a professora tem uma atividade de auto avaliação semanal. Tal estratégia foi considerada de sucesso pela professora, pois melhorou o

clima da sala de aula, que ela considerava confusa e após a implementação de tal estratégias, aos poucos, a relação entre os alunos e dos alunos com ela, foi melhorando.

5.2 Rotina da sala de aula

Todos os dias, após a entrada, é realizada a rodinha, em que as crianças se sentam em roda no chão, com músicas de bom dia e de amizade, depois um alongamento e após isso um momento em que eles podem compartilhar algum acontecimento, seja do final de semana, das férias, no dia anterior, da vida deles, o que eles quisessem. Após esse momento de partilha há um momento em que compartilham a pasta de leitura, que é um projeto em que toda semana um aluno fica com a pasta de leitura em que pode ler quantos livros quiser a respeito de um tema ou uma história. Então durante a semana há a socialização desses livros diariamente, para que o aluno conte aos colegas as histórias que leu, seguido de uma leitura da professora sobre o conteúdo que irão trabalhar naquele dia ou naquela semana.

De acordo com a leitura da professora, ela encaminha todos para os centros de atividades. Se é algo que ela precisa escrever no quadro, para ensinar com materiais escolhidos por ela, encaminha para a mesa. Ou se for algum conteúdo que ela já explicou, ela continua com eles na rodinha e apresenta a atividade que irão realizar ou mostra para eles as diferentes atividades daquele dia, que estarão disponibilizadas em centros de atividades, dando a possibilidade para que cada um escolha qual atividade irá realizar primeiro e da forma como irá realizá-la. Cada vez que um aluno termina uma atividade ele vai para outra e depois eles trocam, até que todos tenham passado por todos os centros de atividades. Geralmente são de 3 a 4 centros de atividades a respeito de um mesmo conteúdo, trabalhado de diferentes maneiras. Quando é atividade de leitura, escrita, de folha xerocopiada ou do livro didático são trabalhados em mesa e não em centros. Quando estão sentados na mesa, eles se organizam em grupos de 4, então são 4 grupos de 4 alunos que sentam juntos, e realizam as atividades juntos.

Cada grupo possui um líder, que é quem recolhe e entrega para a professora o dever de casa de todos do seu grupo. Ele é o responsável por entregar também os deveres de casa novos e corrigidos para cada aluno do seu grupo, responsável por não deixar que os colegas se dispersem e façam outras coisas não relacionadas ao exercício do momento, por verificar se

todos estão realizando as atividades e se alguém precisa de ajuda e também pedir para que alguém do grupo ajude ou chame a professora. Por mais que isso não impeça que cada aluno peça ajuda por si mesmo, tanto para seus colegas, quanto para a professora. O líder do grupo muda a cada semana, para que todos possam ter a oportunidade de ser o líder do seu grupo. Cada grupo muda a cada mês, para que todos possam sentar perto um dos outros, e quem decide tanto o grupo quanto o líder é a professora.

Após o momento de atividades e\ou explicação, vem a hora do lanche, em que lancham em sala o que trouxeram de casa ou o lanche da escola, e em seguida a hora do recreio. Na hora do recreio os alunos ficam livres para brincarem onde quiserem nos dois pátios, coberto ou descoberto, e os professores ficam na sala deles, enquanto auxiliares ficam observando os alunos no recreio, responsáveis por avisar a alguém da coordenação caso ocorra alguma briga ou alguma situação que precise da intervenção de um professor.

Quando retornam à sala, há um momento de relaxamento, de aproximadamente 15 minutos em que a professora coloca em torno de 4 músicas de relaxamento, com a luz apagada, para eles se acalmarem e respirarem. Nesse momento podem abaixar a cabeça, fechar os olhos, e alguns chegam a dormir. Aos poucos vão levantando, bebendo água e indo ao banheiro, de maneira que estejam todos mais calmos e preparados para novas atividades sem aquela agitação do recreio.

Nesse momento, há a finalização de alguma atividade que eles não tenham terminado, ou em seu grupo de 4 colegas ou nos centros de aprendizagem. Todos devem passar pelos 3 ou 4 centros de aprendizagem. Depois, há o momento de escrever na agenda e de mostrar a agenda para a professora. Após a finalização do momento nos centros ou atividades, há muitas vezes uma nova atividade mais curta e logo após as crianças podem ler um livro. Quando há um tempo a mais e não há atividade elas podem brincar e depois ler um livro.

Perto da hora de ir embora, enquanto os alunos estão lendo um livro, a professora chama um por um, para uma conversa individual sobre seu dia ou sua semana. Essa auto avaliação pode acontecer todos os dias, caso haja situações que precisem ser conversadas, ou uma vez por semana, no último dia da semana, para falar sobre todos os fatos ocorridos naquela semana.

A rotina é bem flexível e sempre é apresentada a eles no quadro. Antes do início da aula a professora lê a rotina e durante o dia vai marcando o que já passou e fala o que ainda

falta acontecer. Se há alguma outra atividade que a professora queira realizar, ela modifica e acrescenta explicando para todos e então realizam tais atividades. Essas outras atividades podem ser saídas para a biblioteca, para os pátios para a realização de atividades, brincadeira livre, para fora da escola para ver as árvores, recolher materiais para corte e colagem, ou qualquer atividade fora da rotina, como banho de mangueira, brincadeiras no pátio exterior, ou qualquer outra mudança da rotina. As crianças gostam muito da rotina no quadro e da checagem das atividades realizadas sobre tudo que vai acontecer. Acompanham a leitura, lembram a professora de marcar o que passou e de comentar sobre o que vai ser feito.

Particpei também da coordenação das professoras do 1º ano, que ocorre com as 3 professoras do ano juntas. Eram momentos de troca de informações, propostas de atividades mais adequadas aos conteúdos a serem trabalhados, sempre preservando a autonomia de cada professora.

Às vezes, quando o planejamento correspondia a mais de uma semana para frente e havia tempo de sobra, elas já começavam a planejar as semanas seguintes e então iam elaborando trabalhos manuais para suas salas, ajeitando algo na sala, corrigindo as atividades dos alunos e então dando ideias e conversando entre si a respeito de suas ideias para novas e diferenciadas atividades. Dessa forma, a situação de planejamento se torna um momento mais informal com bastante liberdade para exporem suas ideias e conversarem sobre o que estão planejando.

5.3 Cenário do estágio\pesquisa

Como já foi dito, a pesquisa aconteceu a partir do estágio obrigatório realizado em 2015, na Faculdade de Educação. Então, acompanhei esta turma ao longo de 1 ano, no projeto 4 (fase 1 e 2), então a partir desses projetos e dos projetos seguintes e anteriores, que também ocorreram com a mesma turma, surgiu o exercício de pesquisa do projeto 5. Minhas visitas ocorriam às segundas e sextas, semanalmente, durante toda a manhã. As segundas no planejamento das professoras do 1º ano e às sextas na realização das atividades em sala de aula.

Assim que entrei na sala do estágio\pesquisa pela primeira vez, no segundo semestre dos 5 que acompanhei a escola e essa mesma turma, conversei com a professora sobre o projeto 4, que era estágio obrigatório e poderia vir a ser minha pesquisa do projeto 5. Ela disse que já havia passado por isso e estava com a sala dela de portas abertas para mim e qualquer que fosse a pesquisa. A forma como ela estava aberta a me receber e compartilhar comigo os acontecimentos, colaborou para que todos fossem bem amigáveis e assim os alunos me trataram bem e me viram de uma maneira respeitosa. Fui percebida como alguém que estaria lá com eles junto e não separada apenas observando e fazendo uma pesquisa. Eu estava dentro da sala e imersa naquele processo, sendo do consenso de todos os envolvidos (professora, coordenação e alunos) que minha imersão naquele contexto era bem-vinda e de bom proveito para todas as partes.

A professora me apresentou para a turma como uma professora em construção, que estava em processo de formação e que estava ali na sala para estudar mais sobre como ser professora e experimentar o que fosse com eles. O diálogo dela com as crianças foi essencial para eles me respeitarem como professora e para me pedirem ajuda caso precisassem, sejam conflitos entre eles ou dificuldades em atividades.

Dessa maneira os alunos me inseriram na turma como parte dela, como professora, pois me pediam ajuda, me chamando para fazer com eles, me procurando junto com a professora quando algo acontecia, e a professora me falava para sempre agir como parte da turma e me sentir parte dela, ajudando e participando também. Em alguns momentos ela me colocava para apresentar um conteúdo para a turma, de maneira que eles realmente me vissem como professora e eu pudesse realmente estar sendo professora dessa turma.

Nossas conversas informais foram de extrema importância para a realização do trabalho. Era onde eu e ela colocávamos considerações a respeito de determinadas situações e dúvidas que surgiam ao longo dos acontecimentos. Era onde ela me explicava e me contava fatores externos e familiares em relação a cada aluno, onde eu colocava minhas dúvidas e juntas pensávamos em respostas. Nossos diálogos e a maneira como a professora estava aberta, eram esclarecedores e essenciais para a realização do meu trabalho.

Durante a coordenação semanal das professoras do mesmo ano, em que eu também participava, ela abria espaço para que eu pudesse dar opinião e falar a respeito da turma e participar realmente da coordenação com ela e não estar ali apenas observando. Ela conversou

antes com as outras professoras e ambas (eram mais duas) concordaram com essas interferências.

Então, à medida em que os meus projetos curriculares foram ganhando forma e concretização, ao finalizar minha trajetória no projeto 5, a professora esteve aberta e completamente acessível para me ajudar por meio de conversas a respeito do meu trabalho e da turma. Tais conversas se mantiveram ao longo de todo o tempo que continuei na escola, por mais dois semestres.

Capítulo 6. Análise das situações

Os episódios a seguir foram selecionados, pois acredita-se que a atuação da professora e suas estratégias pedagógicas tanto no planejamento de atividades, quanto nas definições de estratégias pedagógicas e resolução de conflitos, favorecem processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças diante de desafios em ambientes educacionais inclusivos.

Situação I – Autoavaliação\autorreflexão

Um dos alunos, M., diagnosticado com autismo não conseguia ter uma relação mais próxima com os colegas e dividir materiais comuns, o que fazia com que muitas vezes ele brigasse com seus colegas para não ter que dividir algo com eles. Além disso, quando alguém finalizava algo antes dele, ele via aquilo como um desafio e brigava, não entendendo o outro e gerando muita competição em seu grupo de estudo o que fazia com que as crianças se estressassem facilmente e fizessem as atividades mais rapidamente e sem a qualidade com que poderiam fazer se não houvesse um ambiente de competição. Isso gerava situações de conflito e um ambiente estressante para todos os envolvidos.

Assim, o grupo acabava se encontrando sempre em conflito, e para lidar com essas diversas questões que surgiam em relação à competição que se apresentava no ambiente, principalmente relacionados ao M., a professora organizou formas de avaliação em que cada aluno se avaliava individualmente dentro do seu grupo, e da turma em geral. Como já foi explicitado, a avaliação buscou fazer com que as crianças refletissem sobre suas vivências e comportamentos, com a mediação da professora, que os lembrava dos acontecimentos naquela semana.

Nesse momento de auto avaliação, cada aluno, pegava um adesivo. Se ele achasse que seu comportamento durante a semana tinha sido bom, um adesivo verde, e se ele achasse que foi ruim, um adesivo vermelho. Porém havia a mediação da professora nesses processos de escolha do adesivo, onde ela primeiro perguntava: Como foi o dia\ a semana? E ela\ele respondia de acordo com o que achava, e então a professora, o lembrava de situações que ocorreram, tanto boas quanto ruins, para que pudessem juntos discutir sobre as ruins e enfatizar as boas, de cada criança. Após isso a criança decidia qual cor iria colar e colava em

seu quadro. Assim ela poderia verificar os adesivos referentes a ela e dessa maneira fazia sua autorreflexão em relação às mudanças no seu comportamento.

Tudo isso fazia com que os alunos pudessem refletir sobre o ocorrido e sobre sua postura frente aos acontecimentos, pensando em como melhorar, o que fazer para melhorar as relações dentro do seu grupo e da turma como um todo, gerando autonomia. Ela tinha que pensar por si mesmo, sobre alguma solução ou melhora de postura, para que a partir das ideias expostas, pudessem juntos achar soluções. Nesse momento, ao final de cada semana, se, após a conversa com a professora e com ela relatando o ocorrido na semana, em relação ao próprio aluno e em relação à turma, o aluno achasse que sua postura era algo que não foi legal, mas que mesmo assim ele merece marcar verde no quadro, tudo bem, a escolha é dele, contanto que ele entendesse que algo aconteceu para que ele pelo menos considerasse a cor do adesivo.

Percebi como os alunos eram conscientes e sabiam quando haviam agido de forma ruim ou haviam feito algo que não tinha sido bom para a turma ou para eles mesmos, assim como também sabiam reconhecer quando faziam algo de bom para eles mesmos e para a turma. Acredito que essa reflexão se deu devido às reuniões de classe que aconteciam de acordo com a necessidade da turma.

Quando ocorria alguma situação que não havia sido boa ou alguém havia ficado chateado, a professora parava o que estava fazendo, de acordo com a demanda e a gravidade da situação, para conversar com todos a respeito daquilo. De forma imparcial, sem apontar erros ou acertos de alguém e para que todos pudessem apresentar situações que os incomodavam ou os tinha deixado tristes, para dessa forma chegarem juntos a uma solução, apontando possíveis caminhos para a resolução do problema. Essas reuniões de classe também ocorriam em momentos em que todos terminavam as atividades e então surgia um tempo ou quando eles mesmos pediam por esse momento, a fim de que juntos chegassem a uma solução a respeito de determinada situação apresentada por eles. Tais reuniões de classe não possuíam momento ou data certa para acontecer, aconteciam de acordo com a demanda das crianças e da professora sobre as situações. Dessa forma, impasses que apareciam nesta sala de aula inclusiva eram resolvidos a partir de ideias quando todos se propunham a resolver. A professora A., então, concebia seu papel como “agente provocador e instigador responsável pelo clima de cooperação” (GOMES, 2002, p.42) em que as crianças deixam de ser passivas para construir suas aprendizagens em atividades de diálogo com o professor e seus pares e de autorreflexão.

O docente era, então, um “profissional instruído” (VYGOTSKY, 2001b, p.454) e também mais que um mestre que estreitava a relação da educação com a vida. Tais autoavaliações\autorreflexões geraram autonomia nas crianças, de maneira que elas puderam avaliar e tomar consciência das suas atitudes para a convivência do grupo, pensando nos seus próprios processos e possuindo autonomia de aprender com seus próprios erros. Dessa forma a autoavaliação se configurou como meio e não como fim da aprendizagem.

De acordo com Mantoan (2003, p.91) “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. Nessa perspectiva de respeito às diferenças, tal estratégia traz a possibilidade de conhecer melhor e entender o outro, por meio das conversas gerais em sala, com todas as crianças e a professora A., e de interagir e saber como é conviver em um ambiente inclusivo, sabendo lidar com determinados acontecimentos de maneira que suas atitudes sejam boas para a convivência de todos naquela turma.

Tal estratégia pedagógica era também utilizada com os alunos diagnosticados com autismo e, principalmente com M, isso o ajudou na sua relação com a turma e seu grupo, quando ele percebia se seu comportamento foi adequado ou não. Tendo ajudado também na relação da turma com ele, que o compreendia e aceitava cada vez mais, principalmente após as conversas que a professora A. tinha com a turma a respeito da maioria dos acontecimentos.

Situação II – Contextos de ajuda mútua e cooperação

Um dos alunos diagnosticado com autismo, C., possuía mais dificuldade do que outro, então a professora colocou alunos que se dão bem com ele, e gostavam de estar com ele, possuíam mais atenção e paciência para ajudá-lo. Nesse mesmo contexto temos uma criança, MC., que não possuía paciência com nenhum outro aluno e por isso quando os alunos não terminavam a atividade ao mesmo tempo que ela, e ela tinha que ficar esperando, ou alguém terminava mais rápido, ela criava um ambiente de discussão e briga com tais colegas.

A professora começou a trabalhar afetividade e paciência com eles, por meio de conversas nas reuniões de classe e de atividades que pudessem ser trabalhadas em grupo. Encontrando soluções de trabalho conjunto sem brigas e estresses, sem competições e ajudando o desenvolvimento da autonomia para que o aluno diagnosticado com autismo

conseguisse finalizar as atividades sem ajuda. Começou a trabalhar também com atividades de cooperação e de ajuda mútua.

Dentro dessa perspectiva, as situações de trabalho mútuo e cooperação variavam, podendo ser, por exemplo, atividade em folha, atividade ao ar livre, atividade que requisitava ajuda física, ou qualquer outra atividade que pudesse juntar várias habilidades em que os grupos eram formados por alunos mais adequados a alguns pontos com alunos mais adequados em outros pontos, para que todos pudessem se ajudar. De maneira que cada criança fazia dupla ou formava um grupo com crianças que escolhessem, porém com a intervenção, em alguns momentos, da professora, para poderem se ajudar. Um exemplo foi uma atividade de figuras geométricas feita com C. e G., em que G. era bom em desenhos com tais figuras, e C. era bom em contar materiais para a formação destas figuras. Eles formaram uma dupla para trabalhar juntos tal atividade. A professora direcionava a escolha das duplas nestas atividades de ajuda mútua, já que sabia das habilidades de cada um, para que ambos se ajudassem e juntos aprendessem.

A educação inclusiva, segundo Melero (2002) proporciona à pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades, a participação na sociedade e no mundo de trabalho, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento pleno de sua personalidade. Desta maneira esta forma de organizar a atividade gerava a promoção dos conhecimentos e desenvolvimentos de cada criança, principalmente de C., de MC. e de suas relações.

Para Vygotsky (2001b) é importante perceber como o aluno se constitui na relação com o outro, possibilitando novas experiências e conhecimento, a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados, desta maneira, e com o diálogo a respeito das diferenças e necessidades de cada um, a aluna MC. foi se sensibilizando e, ao passar do tempo entendendo, aceitando e respeitando mais o aluno C.

Tal estratégia pedagógica gera aprendizado mútuo nas crianças de forma que os próprios colegas de sala podem ensinar e aprender com eles mesmos, gerando uma autoconfiança e também uma confiança no colega, favorecendo assim as relações interpessoais que ocorrem dentro da sala de aula.

Situação III – Autonomia do professor e dos alunos

As professoras do 1º ano se reuniam uma vez por semana para fazer o planejamento semanal das aulas de acordo com Projeto Político Pedagógico da escola. A turma da professora A. que é a professora da turma onde foi realizado o estágio\pesquisa era, dentre as turmas do 1º ano, a única que possuía alunos com alguma necessidade educacional específica, com dois alunos diagnosticados com autismo. Nessa perspectiva, as atividades, segundo a professora, não poderiam ser todas iguais as das outras professoras e necessitavam de adaptação, para que assim todos pudessem realizá-la.

As coordenações não possuíam um padrão, mas eram encontros semanais. Cada encontro era diferente do outro, cada professora trazia o que achava ser bom para tal conteúdo, apresentava suas ideias e juntas pensavam em maneiras de implementar a ideia de cada uma em cada atividade e conteúdo, deixando sempre livre para cada professora também realizar da maneira como ela quisesse, caso ela quisesse fazer diferente das outras professoras. Contudo que chegassem ao mesmo objetivo final de aprendizado, cada uma podia escolher o que ela iria utilizar. Elas procuravam realizar atividades parecidas, mas, quando se tratava de tarefas fotocopiadas ou em livro, faziam a mesma atividade, conforme já relatado na parte metodológica.

Às vezes, quando o planejamento correspondia a mais de uma semana para frente e havia tempo de sobra, elas já começavam a planejar as semanas seguintes e então iam elaborando trabalhos manuais para suas salas, ajeitando algo na sala, corrigindo as atividades dos alunos e então dando ideias e conversando entre si a respeito de suas ideias para novas e diferenciadas atividades. Dessa forma, a situação de planejamento se tornava um momento coloquial com bastante liberdade para exporem suas ideias e conversarem. Nesse momento a professora conversava bastante a respeito da necessidade de adaptação de algumas atividades.

Para a coordenação da escola, dentro do mesmo ano, as propostas e atividades deveriam ser as mesmas e atingirem um mesmo objetivo. Então, aparentemente não deveria haver uma flexibilidade em relação ao planejamento e as atividades propostas. Percebi que nas coordenações do 1º ano houve uma relutância das professoras das outras turmas em modificar algumas atividades para a turma da professora A.

A professora A. conversou com as outras professoras do 1º ano a respeito dessa necessidade de adaptação, de mudar algumas atividades e também de apresentar atividades em que as crianças pudessem trabalhar sua imaginação e criatividade e não atividades prontas. A professora A. continuava conversando com as outras professoras, explicando a necessidade da adaptação de algumas atividades, porém esta conversa não estava surtindo resultado. Então ela começou a exemplificar para as outras professoras as atividades, mostrando para elas como poderiam seguir o mesmo objetivo com atividades que fossem boas para todos os alunos. Ela mesma buscava novas atividades, pensava e realizava para mostrar para as outras pessoas que era possível.

Dessa maneira as outras duas professoras começaram a perceber que era possível seguir o plano curricular da escola e atingir os mesmos objetivos de maneira que fossem atividades que todos pudessem realizar, por mais que algumas atividades fossem adaptadas para alguns alunos que possuíam alguma deficiência. Porém, algumas atividades, quando adaptadas, geravam maior autonomia nas crianças, o que, para a professora A., era um valor muito grande, que favorecia o processo de aprendizado e desenvolvimento da criança. Nem sempre estas ideias eram aceitas pelas outras professoras.

Como a professora A. conversava e pensava novas atividades, que foram aceitas e incorporadas pela coordenação, as outras professoras concordaram que a professora A. poderia fazer suas devidas adaptações enquanto elas seguiriam o mesmo planejamento anterior, de maneira que não alterasse o objetivo final.

A professora da sala do estágio\pesquisa era a que eu percebia que mais apresentava possibilidades de atividades diversificadas e inovadoras. Uma dessas atividades diversificadas, eram os centros de aprendizagem, que foi pensado para ajudar na socialização de C. que possuía muita dificuldade na fala e na socialização com as outras crianças. Por meio desses centros de aprendizagem ele poderia ter contato com todas as crianças de maneira que trabalhassem juntos e se tornassem mais próximos. Os centros de aprendizagem se configuravam como 3 ou 4 centros a respeito de um mesmo conteúdo, com possibilidades diferentes de trabalho com esse mesmo conteúdo. As crianças poderiam escolher quais centros elas queriam ir primeiro e quais materiais utilizar para realizar as atividades propostas, de maneira que a criança tivesse autonomia para decidir o que quisesse fazer e da maneira como escolhesse fazer. Todas as crianças deveriam passar por todos os centros de aprendizagem.

Segundo Tacca (2006), uma boa estratégia pedagógica é a aproximação do professor com os alunos para que ele consiga perceber as várias possibilidades e trabalhar em cima das que possam surgir em uma sala de aula. A complexidade dos processos de aprendizagem aumenta porque se faz necessário usar de outros meios para ensinar que não os tradicionais, já que muitas de suas funções “devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do desenvolvimento do aluno” (TUNES, E.; TACCA, M.; BARTHOLLO, Jr, R.; 2009, p 697) o que exige comprometimento e responsabilidade maiores.

Esta estratégia pedagógica de centros de aprendizagem permitia que a professora A. organizasse melhor o trabalho da turma, diversificasse as atividades, podendo conter diversas adaptações e tornasse todas flexíveis. Permitia também que ela percebesse as dificuldades e desafios de cada criança de maneira mais singular.

Dessa maneira, a professora não trabalhava folha xerocopiada todos os dias, como as outras professoras. Ela possuía liberdade, com os centros, de trabalhar o conteúdo programado de maneira mais lúdica e diversificada, utilizando folha xerocopiada uma ou duas vezes na semana. Assim, desta forma, procurando diminuir a quantidade de dias trabalhando tais folhas e aumentando a quantidade de dias com centros de atividades.

Nestas estratégias pedagógicas a professora A. continuava seguindo o mesmo processo de ensino de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. Por isso, por mais que as outras professoras não seguissem desenvolver essas mesmas estratégias, estavam de acordo que elas acontecessem, sem problemas entre as professoras.

Situação IV – Diálogo

Um dos alunos diagnosticado com autismo, C., possuía dificuldade na fala e dificuldade de socialização. Ele não conseguia se expressar, de maneira que alguns colegas entendessem, quando ele estivesse com raiva ou quando algo não fosse da maneira como ele queria. Até mesmo quando estivesse satisfeito com algo ou alguma situação.

A aluna B. sempre foi muito comunicativa com as outras crianças, porém após a separação de seus pais ela se fechou e foi diminuindo cada vez mais o contato com a

professora A. e com os outros colegas. De maneira que ela apenas chorava e não conseguia realizar nenhuma atividade.

Paulo Freire (2005) considera o diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. Diálogo é encontro humano, um encontro necessário em todas as relações, seja na relação professor-aluno, aluno-aluno, pais-professor, pais-alunos e também pais-escola.

Neste contexto, a professora começou a conversar, tanto com C, quanto com B. individualmente, a respeito de seus sentimentos, de maneira que os entendia e os acolhia. Criando vínculos cada vez maiores com eles, de maneira que eles pudessem confiar e se sentir seguros com ela. Ela me disse que o principal, para ela, era que C. sentisse que é entendido e dessa maneira se sentisse bem em expressar qualquer que fosse seu sentimento, e B. sentisse que o ambiente escolar era um ambiente feliz e acolhedor que ela pudesse se sentir acolhida e não um lugar que a lembrasse do que a entristece. Por isso ela me disse que o diálogo primeiro com eles, individualmente, era algo essencial para favorecer a melhoria no desenvolvimento de cada um.

Segundo Vygotsky (2001b) a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção e conhecimento.

Após diversos momentos de conversas individuais com esses dois alunos, a professora A. começou a conversar com a turma a respeito de situações parecidas com a de C. e de B., de maneira imparcial, sem nomeá-los, de maneira que todos as crianças pudessem entendê-los e conversar sobre os dois assuntos. Expondo suas ideias, opiniões e possíveis soluções para ajudá-los.

Ela percebeu que ao longo do tempo, com as conversas individuais, os alunos se tornavam mais confiantes em relação à turma e à professora. De maneira que C. estava se expressando cada vez mais, não só com ela, mas também com os colegas, e os colegas o estavam ajudando, procurando entender e criando maneiras que ele se expressasse melhor, como por exemplo por meio de gestos. B. estava mais próxima da professora A. e dos colegas, de maneira que os colegas a ajudavam a realizar algumas atividades e a se sentir mais feliz, que era como eles falavam.

Segundo Paulo Freire (1983a, p. 66) "[...] o diálogo é uma relação horizontal." Tanto o professor quanto o aluno devem exercitar a prática do diálogo, que será capaz de criar um vínculo afetivo entre eles, contribuindo assim para a qualidade e sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Tal estratégia pedagógica do diálogo favoreceu a relação professor-aluno e também as relações interpessoais em sala, de maneira que os impasses encontrados foram se resolvendo, à medida que soluções conjuntas eram pensadas e colocadas em prática.

Considerações Finais

O processo de inclusão passou por um longo progresso até ser encarado como necessário em ambientes sociais e principalmente escolares. Os marcos legais referentes à educação de pessoas com alguma deficiência também evoluíram ao longo dos anos, de maneira a ser favorável para a inserção dessas pessoas em ambientes educacionais.

Porém, a exclusão ainda é algo marcado na sociedade e que reflete nas escolas, por meio também de nomenclaturas e normalização das pessoas que possuem alguma deficiência. Mesmo em ambientes educacionais inclusivos se encontram desafios relacionados ao preconceito que a sociedade e muitas vezes, instituições escolares possuem. Cabe então a todos os envolvidos no âmbito educacional, como professores, o Poder Público e os alunos, tanto os que são considerados “normais”, quanto os que possuem alguma deficiência, assumirem um papel reflexivo frente à realidade da escola, formadora de cidadãos pensantes e críticos, dispostos a participar e melhorar a vida em comunidade para todos, a fim de que todas as pessoas tenham seus direitos de serem membros regulares da vida educacional e social concedidos.

Vygotsky (2001b), diz que a interação do professor não é direta, mas sim mediada, onde o professor concebe seu papel como agente provocador e instigador do processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. O professor tem o papel de elaborar estratégias pedagógicas que auxiliem os alunos em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento e que auxiliem a interação entre esses alunos. Em ambientes educacionais inclusivos, o professor tem o papel de elaborar também atividades diferenciadas que possam auxiliar tanto os alunos que não possuem deficiência, quanto alunos que possuem. A professora A. cria diversas estratégias pedagógicas que visam auxiliar as crianças a superarem cada dificuldade de desenvolvimento. Auxiliando, também, em suas interações e suas resoluções para cada conflito, por meio de tais estratégias e do diálogo. Desta forma, a professora A. conduziu todo o processo de autoavaliação, auxiliando seus alunos a chegarem, por eles mesmos, às soluções dos problemas diagnosticados.

Outro foco importante foi o relacionamento entre os alunos. A ideia foi trabalhar as questões de conflito através de contextos de ajuda mútua. O estímulo à convivência pacífica e harmoniosa gerando gentilezas e exercitando a paciência. Foi um trabalho que melhorou o

relacionamento entre as crianças e estimulou o respeito às diferenças. Para Vygotsky (2001b) é importante perceber como o aluno se constitui na relação com o outro, possibilitando novas experiências e conhecimento. A professora A. trabalhou com autonomia e teve liberdade de adaptar sua prática no contexto específico de sua sala de aula. Ela esteve mais próxima das necessidades e especificidades de seus alunos. Estas adaptações seguiram em consonância com o projeto político pedagógico da escola, facilitando assim, a conquista dos objetivos traçados.

Segundo Vygotsky (2001b), o diálogo é essencial para a constituição dos sujeitos, e a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, de cooperação, no qual o aluno é um sujeito interativo e ativo no seu processo de crescimento. Diálogo é encontro humano, um encontro necessário em todas as relações, seja na relação professor-aluno, aluno-aluno, pais-professor, pais-alunos e também pais-escola, como afirma Freire (2005).

Paulo Freire (1983a, p. 66) aponta que “[...] o diálogo é uma relação horizontal.” Professor e aluno devem buscar essa relação, capaz de encurtar as distâncias entre eles e tornar o ambiente educativo mais saudável, feliz, afetivo e participativo.

Observou-se que o ponto central foi o diálogo e sua importância dentro do contexto de convivência social. É de consenso que a estratégia pedagógica do diálogo facilita as relações interpessoais e estimula o convívio saudável, pois reforça a importância do respeito às diferenças de opiniões. Com esta estratégia, a professora A. conseguiu tornar a comunicação entre os diferentes atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem mais fluída.

No meio de todos os desafios encontrados no ambiente inclusivo, alguns deles exemplificados neste estudo, pudemos perceber como a professora A. se posiciona a respeito de cada aluno e às suas particularidades.

Criando estratégias pedagógicas, como contextos de ajuda mútua no enfrentamento dos momentos de conflitos entre as crianças; centros de aprendizagem para que todos possam ter uma maior autonomia e possam se relacionar melhor com todas as outras crianças; autoavaliação para que as crianças possam perceber seu comportamento frente a turma e aos seus colegas, de maneira que possuam consciência de seus atos a fim de modificá-los para uma melhora no ambiente da turma; diálogos entre professora e alunos, a fim de criar uma relação mais próxima e afetiva de professor-aluno, também um diálogo com a turma para que

possam, tanto a professora, quanto os alunos, apresentar situações e desafios encontrados nesse ambiente, a fim de gerar uma favorável relação de afetividade entre professor-aluno e aluno-aluno.

O engajamento da professora A. com a causa da inclusão era latente. Sua preocupação era fazer com que seus dois alunos diagnosticados com autismo pudessem atingir as metas propostas para a turma como um todo.

Desta forma, ao utilizar as estratégias de Autoavaliação\autorreflexão, Contextos de ajuda mútua e cooperação, Autonomia do professor e dos alunos, Diálogo, entre outras, ela buscou superar os desafios de possibilitar a esses dois alunos as mesmas oportunidades de ganho cognitivo e superação das dificuldades que ela esperava dos seus demais alunos. Os desafios em questão foram as necessidades observadas pela professora A., tendo em conta a vivência do dia-a-dia e as metas que almejava atingir. Ao superar tais desafios, provou ser possível uma educação inclusiva.

Foi extremamente enriquecedor passar esse período de um ano de elaboração desse trabalho junto à turma inclusiva em questão. Observar as estratégias pedagógicas adotadas para se atingir os resultados propostos e atestar a mudança positiva que tais atividades trouxeram à turma e ao processo de ensino-aprendizagem.

As posturas da professora A. demonstram a compreensão que ela tem da complexidade e desafios dos contextos e das dinâmicas da sala de aula, dentro desse ambiente inclusivo, bem como dos processos de ensinar e aprender. Tais estratégias pedagógicas possuem a finalidade de favorecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança da turma, respeitando suas especificidades e necessidades.

Parte 3

Perspectivas Futuras

Ao terminar o curso de Pedagogia, pretendo logo continuar no mercado de trabalho e atuar de preferência na Educação Infantil, como já estou atuando há 1 ano, em uma escola particular e bilíngue. Não quero ficar um minuto parada e colocar em prática tudo que aprendi nesses quatro anos de UnB. Também me interessa pela área da alfabetização e por escolas públicas, onde posso ingressar por meio de concursos públicos. Escolas como a do presente estudo, onde me vi inspirada pela postura da professora A. frente a ambientes educacionais inclusivos.

Sei também que a área em que quero me especializar é a educação especial\inclusiva, por sempre me interessar e por ser essa a área que realizei todos os projetos do curso de Pedagogia e também minha monografia, com foco em estratégias pedagógicas de professores nesse ambiente educacional inclusivo.

Sempre gostei muito de estudar, por isso o Mestrado em Educação está nos meus planos. A carreira acadêmica me encanta e acredito ser de suma importância a formação continuada do professor, aprimorando os conhecimentos e refletindo a prática pedagógica.

Pretendo seguir meus estudos na temática dos desafios encontrados em ambientes educacionais inclusivos e com as estratégias pedagógicas em foco. Sempre me especializando e crescendo nessa área. Aspiro em trabalhar nesta área e ser a autora do processo, assim como a professora A. foi.

Este estudo foi de extrema importância para minha formação como profissional da educação e espero que também para as pessoas que tenham a oportunidade de ler, de forma que explique, discuta e traga ideias a respeito de estratégias pedagógicas diante dos desafios encontrados nesses ambientes educacionais inclusivos, principalmente porque me apaixonei pelo processo e pelos resultados.

REFERÊNCIAS

BARTHOLO Jr., R.; TACCA, M. C. V. R.; TUNES, E. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº 126, p.689-698, set.\dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 4.024, de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **DOU** de 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acessado em: 18 ago. 2017.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **DOU** de 12 ago. 1971 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acessado em: 18 de agosto de 2017.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **DOU** de 5 dez. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 18 ago. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, Brasil: Corde, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU** de 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 18 ago. 2017.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001. **DOU** 9 out. 2001. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acessado em: 18 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Jan. 2008.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **DOU** de 26 ago. 2009. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acessado em: 18 ago.2017.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **DOU** de 18 nov. 2011. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acessado em: 18 ago. 2017.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **DOU** de 28 dez. 2012.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acessado em 18 ago. 2017.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **DOU** de 7 jul. 2015. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acessado em: 18 ago. 2017.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNICEF, Jomtiem/Tailândia, 1990.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J.; STOBAÜS, C. (orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARVALHO, R. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVAA. 2004a

CARVALHO, R. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação. 2004b

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo-SP: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Coleção Educação e mudança. vol. 1. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, P; FREIRE. A. M. A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Coleção Educação e mudança vol.1. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, M. F. C. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula. **Presença Pedagógica**, v. 8, 2002.

MADEIRA-COELHO, C. M. Aprendizagem e Desenvolvimento de pessoas com deficiência. In: ORRÚ, S. E (org). **Estudantes com necessidades especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva (pg. 31-62). Rio de Janeiro: Walk, 2012.

MANTOAN, M. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELERO, M. **Diversidade e cultura**: uma escola sem exclusões. Espanha: Universidade de Málaga, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

- OMOTE, S. Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. **Revista Marco**, n. 1, p. 99-113, 1979.
- OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, no prelo. 1999a.
- OMOTE, S. **Normalização, Integração, Inclusão**. Artigo v.1 n.1. julho\dezembro 1999b.
- ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.
- PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 14ª edição, 2007.
- ROSSATO, M. O movimento da subjetividade no processo de superação psicopedagógico na prática pedagógica. Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 4. **Anais...** Londrina, 2007.
- SOARES, A. **Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa**. 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- TACCA, M. C. V. R. Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. In TACCA, M. C. V. R. (org). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógica**, Campinas, SP: Alínea, 2006.
- TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995.
- TUNES, E.; BARTHOLO Jr., R. Dois Sentidos do Aprender. In: MARTIN, A.; TACCA, M. C. V. R. (org). **A complexidade da aprendizagem** – Destaque ao ensino superior. Brasília: Alínea, 2009.
- VIGOTSKYI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEVE, A. N. **Psicologia e Pedagogia**. Moraes, 1991a. (pp 1-17).
- VYGOSTKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1928). 2001a
- VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9º ed. São Paulo: Ícone, 2001b.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991b
- YIN, R. K. . **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Bookman. 2001.

Anexos

Os seguintes conceitos foram retirados do Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa (Soares, 2009):

Exclusão, substantivo feminino que significa **1.** ato de excluir (-se). **2.** jur ato que priva ou exclui alguém de determinadas funções; exclusiva. (p. 298)

Integrar, transitivo direto e pronominal que significa **1.** Incluir (-se) [um elemento] num conjunto, formando um todo coerente; incorporar (-se), integralizar (-se). (p.394 e 395)

Inclusão, substantivo feminino que significa **1.** Ato ou efeito de incluir (-se). **Incluir**, vem do latim *includere*; que significa compreender, abranger; conter em si, envolver, implicar; inserir, intercalar, introduzir, fazer parte, figurar entre outros; pertencer juntamente com outros. Em ambos significados não é apontado que o indivíduo necessita ser igual aos outros indivíduos que se agregou. (p.380)