



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



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

**A INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE
INTELLECTUAL:**

Um olhar sobre a prática docente.

ÁBIA FÉLIX FARO

ORIENTADORA: Prof.^a Esp. Geane de Jesus Silva

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



ÁBIA FÉLIX FARO

A INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE INTELLECTUAL:

Um olhar sobre a prática docente.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Ceilândia. Orientadora: Professora Geane de Jesus Silva.

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

ÁBIA FÉLIX FARO

A INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE INTELLECTUAL:

Um olhar sobre a prática docente.

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

GEANE DE JESUS SILVA (Orientador)

Prof^a. Dra. SIMONE CERQUEIRA DA SILVA (Examinador)

ÁBIA FÉLIX FARO (Cursista)

BRASÍLIA/2011

À Ana, minha mãe, pelo eterno incentivo, amor e dedicação incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado o maior de todos os bens, a vida;

Ao meu companheiro, Jefferson, pela compreensão e apoio em todos os momentos;

Aos meus filhos, Jefferson e Vítor, razão do meu crescimento pessoal e profissional;

A todos os meus alunos, os quais me ensinaram a pesquisar e construirmos, juntos, o conhecimento;

A minha orientadora Prof^a Esp. Geane de Jesus Silva, pela competência, sensibilidade e disponibilidade com que sempre me orientou, contribuindo para o aprimoramento intelectual, profissional e pessoal que acredito ter adquirido através do vínculo estabelecido;

Enfim, a todos aqueles que, de modo direto ou indireto, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, ainda hoje, tem encontrado inúmeras barreiras, sejam elas econômicas, sociais ou pedagógicas. Assim, o presente trabalho, cujo título, *A inclusão escolar do deficiente intelectual: um olhar sobre a prática docente*, caracterizado como um estudo de caso de natureza qualitativa tem como objetivo principal compreender como tem se configurado a prática docente em relação ao favorecimento, ou não, da inclusão de aluno deficiente intelectual (DI). Essa pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa de pesquisa que considera o sujeito como participante ativo no seu desenvolvimento e na interação com o meio em que está inserido, inclusive o pesquisador. Para tanto, os dados da pesquisa foram coletados com duas professoras que atuam junto ao aluno deficiente intelectual em uma escola do Paranoá, região administrativa do DF. Para isso, foram utilizadas para a construção de dados a entrevista semi-estruturada e a observação participante, posteriormente, analisadas à luz da teoria aqui apresentada. O estudo constatou, em consonância com a literatura, que a prática docente ainda precisa melhorar para a efetiva inclusão do aluno DI e que o nível de relação existente entre professor e aluno e destes entre si, tem influenciado na aprendizagem da turma de modo geral. Percebeu-se, ainda, que as professoras têm buscado uma qualificação profissional, através de cursos de capacitação e da pesquisa em sua área de atuação, embora, também tenham demonstrado que muitas vezes ainda encontram dificuldades para colocar em prática aquilo que aprenderam e se mostram inseguras quanto ao desempenho cognitivo desse aluno. Contudo, elas se percebem como agentes de mudanças em direção à inclusão de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão, deficiência intelectual, necessidades especiais, formação de professores, prática docente.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
APRESENTAÇÃO.....	9
I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
1.1 Educação Inclusiva	11
1.1.1 A inclusão das pessoas com deficiência no cenário da “Educação para todos”.....	12
1.2 Necessidades Educacionais Especiais - NEE: A Deficiência Intelectual - DI	13
1.2.1 Refletindo sobre alguns conceitos: A deficiência mental ou intelectual	13
1.2.2 A Educação inclusiva e a Deficiência Intelectual	15
1.3 Educação Inclusiva e Formação docente - relação necessária	17
II - OBJETIVOS	21
2.1 Objetivo Geral	21
2.2 Objetivos Específicos:.....	21
III METODOLOGIA.....	24
3.2 Contexto de pesquisa	25
3.3 Participantes	26
3.4 Materiais	27
3.5 Instrumentos	27
3.5.1 Entrevista semiestruturada	27
3.5.2 Observação de campo.....	28
3.6 - Procedimentos de construção de dados.....	29
3.6.1 Entrevistas	30
3.6.2 Observação direta.....	30
3.7- Procedimentos de análise de dados	34
IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO	35
4.1 Concepções de educação inclusiva	35
4.2 Aluno DI e a aprendizagem.....	37
4.3 A prática docente	38
4.4 Relação professor/aluno e aluno/aluno.....	42
4.5 Dificuldades encontradas.....	46
4.5.1 A falta de capacitação profissional nessa área.....	46

4.5.2 A falta de estrutura física da escola e de recursos materiais.....	48
4.5.3 A não aceitação da deficiência, por parte dos pais e parentes próximos da criança.....	49
4.6 Instrumentos avaliativos.....	50
V- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICE A – Roteiro de observação	59
APÊNDICE - B- Roteiro de entrevista	60
ANEXOS	62
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	63

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem origem na minha história profissional. Para explicá-lo, optei por apresentar uma síntese do trajeto percorrido, respeitando seu caráter não linear. Há cerca de três anos, venho trabalhando na Educação Pública do Distrito Federal, sempre atuando em sala de aula inclusivas, em uma escola classe do Paranoá. Percebi, nesse percurso, que nessa escola, objeto dessa pesquisa, a atividade docente em relação ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno DI se restringia à socialização e cuidados básicos necessários à sobrevivência (alimentação, higiene, segurança), já a promoção do conhecimento e aprendizagem destes indivíduos parecia ficar em segundo plano.

Na busca por compreender como tem se configurado a prática docente em relação ao favorecimento, ou não, da inclusão de aluno deficiente intelectual (DI), comecei a observar a organização do trabalho da escola, como alguém que está dentro dela, que é engendrada por ela e que é ao mesmo tempo sua produtora singular e coletiva. Pois, trabalhar com o ensino especial, principalmente com o deficiente intelectual, é para mim não apenas uma escolha profissional, mas uma consciência de que todos têm direito a uma educação de qualidade, livre de preconceito e discriminação.

Nesse sentido, busca-se como meta geral: *compreender se a prática docente tem favorecido ou não a inclusão desses alunos*. Para isso, apresentamos os objetivos específicos: Verificar se o nível de relação existente entre professor e aluno em sala de aula é favorável à inclusão do aluno DI; Verificar as concepções de educação inclusiva desses professores; Identificar de que forma os professores trabalham a inclusão do aluno DI em sala de aula, as possibilidades e dificuldades encontradas por eles e, ainda, quais os instrumentos utilizados, pelos professores, no processo de ensino desses alunos e até que ponto tais instrumentos são eficazes ou não para a efetivação desse processo.

O estudo propõe uma investigação por meio da abordagem qualitativa, pois é orientada para a análise das pessoas em seus diversos contextos. Assim, temos o

desafio de uma investigação que coloca o pesquisador como um intérprete da realidade, o que possibilita um estudo de caso como estratégia de pesquisa abrangente, permitindo uma investigação num contexto de vida real. Para isso, buscou-se o apoio de alguns pesquisadores e teóricos, dentre eles: Vygotsky, com a teoria sócio-construtivista; Mantoan, com o seu estudo sobre o desenvolvimento do aluno DI e Tacca, trazendo a pesquisa sobre os desafios e perspectivas da atividade docente em sala de ensino regular.

Dessa forma, essa pesquisa foi sendo construída. Numa redação organizada em cinco partes: Referencial Teórico, Objetivos, Metodologia, Análise e discussão dos dados e por fim, discutimos, nas Considerações Finais, os aspectos que consideramos relevantes nos resultados e que estavam de acordo com os objetivos da pesquisa. Nessa parte ainda, procuramos apresentar algumas sugestões e compartilhar conhecimentos que possam ajudar o professor na construção de um trabalho mais efetivo junto a alunos deficientes intelectuais.

Esperamos que a leitura desse trabalho possa despertar interesses e motivação para continuarmos realizando e aperfeiçoando o processo de inclusão escolar para todos. Que ele sirva de referencial para os profissionais da escola pesquisada, no intuito de melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem do Aluno DI.

I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.*
(FREIRE, Paulo, 1996, p.22).

1.1 Educação Inclusiva

De acordo com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Joimten na Tailândia, a educação inclusiva é entendida como veículo de inclusão social e habilitação da pessoa para a sociedade, isto é, educação para todos ao longo de toda a vida. Deve iniciar a partir do nascimento, dado que a educação, bem como os cuidados na primeira infância, são componentes essenciais da Educação Básica (UNESCO, 1990).

No Brasil, tanto a constituição de 1988 quanto a LDB 9394/96 destacam a importância e urgência de promover a inclusão educacional como elemento formador da cidadania. Diante disso, os Sistemas de Ensino Federais, Estaduais e Municipais têm trabalhado na direção de se materializar os dispositivos legais que amparam iniciativas no caminho da construção da inclusão escolar.

Essa discussão sobre a inclusão teve alcance mundial como, por exemplo, a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas em Educação Especial, produzida pela Unesco em 1994, na Espanha. Apesar de não ter sido elaborada exclusivamente com finalidade de atendimento pedagógico às crianças com alguma deficiência, ela engloba e objetiva trazer benefícios como o direito das crianças de dela participarem, quaisquer que sejam suas características pessoais e condições física, emocional e social, eliminando barreiras para que todos os alunos possam enfrentar o âmbito dos sistemas educativos.

Os estudos sobre o direito das pessoas com deficiência, sobretudo, o direito à educação, estão diretamente relacionados com os fatos históricos, à evolução da humanidade e da edição de suas leis, embora se saiba que essa evolução não tenha acontecido linearmente.

Segundo a Lei N. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em seu capítulo V, artigo 58, o qual trata da Educação Especial

(...) entende-se educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

De acordo com o 1º parágrafo do artigo 59 da referida lei, entende-se que deve ser priorizado o oferecimento de métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para o aluno, de modo que ele possa ter não só o acesso físico à escola, mas sim, o acesso a níveis adequados de apreensão e assimilação do conteúdo.

Nesse sentido, estabelece ainda em seu parágrafo 2º que:

o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Assim, a educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Dessa maneira, exige-se uma reestruturação na forma de pensar, de agir, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas para que elas atendam à diversidade de alunos. Tornando-se mais humanista, democrática e respeitando o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A Educação Inclusiva defende a diversidade, pois esta é uma característica da espécie humana. Ela também busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Para isso é preciso que a escola seja mais dinâmica e flexível e que invista mais na formação humana dos professores e nas relações família-escola. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade mais justa e inclusiva.

1.1.1 A inclusão das pessoas com deficiência no cenário da “Educação para todos”

Apesar de existirem dispositivos legais garantindo a educação como um direito de todos, é notório que há violação dessa legislação, justificando-se muitas vezes acontecer por falta de conhecimento e respeito do dispositivo legal, simplesmente por não acreditar na educação acontecendo em suas diversas possibilidades e caminhos para a aprendizagem.

Isso porque, se outrora predominava uma visão médico-organicista, centrada nos déficits da pessoa, atualmente a deficiência passa a ser concebida em uma perspectiva de relação com o meio: a limitação deixa de ser vista como uma dificuldade exclusiva do sujeito, passando a ser observada como limitação da sociedade em oferecer condições que possibilitem a superação de barreiras físicas, econômicas e sociais. Destaca-se que as principais barreiras impostas às pessoas com deficiência decorrem de preconceitos e estereótipos socialmente construídos (PRIOSTE, RAIÇA E MACHADO, 2006, 139-144).

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO), em 1994, que dispunha sobre necessidades educativas especiais, acirrou-se o debate sobre “Sociedade Inclusiva” que é conceituada como aquela sociedade para todos. Assim, a sociedade deve adaptar-se às pessoas e não as pessoas à sociedade, por isso, nessa sociedade inclusiva, o sistema escolar deve ser também baseado em uma escola integradora, que respeitando as diferenças e trabalhe pela equidade.

1.2 Necessidades Educacionais Especiais - NEE: A Deficiência Intelectual - DI

1.2.1 Refletindo sobre alguns conceitos: A deficiência mental ou intelectual

A Convenção de Guatemala, em seu Artigo 1º, define deficiência como

(...) uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico social.

Desta forma, fica definida a deficiência como uma situação.

Contudo, em relação à deficiência intelectual ou mental, a literatura, ainda assim, aponta que não é consensual, entre os pesquisadores na área, uma definição concreta do termo, uma vez que não se esclarece por uma causa orgânica, nem pela suposta quantidade, classificação ou tipo de inteligência essa intrincada condição. Nesse sentido, destaca-se que deve ser compreendida dentro de uma abordagem que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive, atentando para as oportunidades e apoios recebidos ao longo da vida (MEC, 2006).

No entanto, formalmente, é utilizada a definição da *American Association ou Mental Retardation (AAMR)* – Associação Americana de Deficiência Mental e *American Psychiatric Association (APA)*, que é a organização médica voltada à saúde mental responsável pela organização do *Mundial Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV)*:

Estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado à limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho, sendo que o início da deficiência deve ocorrer antes dos 18 anos. (AAMR e APA, 1992).

Essa concepção foi revista em 2002, passou a apresentar a seguinte definição: “limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressas nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos dezoito anos de idade.” (AAMR, 2002, p.20).

Embora essa última definição seja mais sucinta é possível percebermos que ela contempla o funcionamento intelectual adaptativo do indivíduo levando em consideração a sua vida prática e social, em que as relações deste com o conhecimento e com o meio são mais importantes que a sua deficiência.

Assim, levando-se em consideração as observações de Sasaki (2005), o qual afirma que ao longo da história as pessoas com essa deficiência já foram tratadas por vários adjetivos: mongolóide, idiota, débil, subnormal, retardado mental, excepcional entre outros, mas que também houve reflexão e mudanças de paradigmas, defendendo que, atualmente, há uma tendência no Brasil e no mundo de se usar o termo deficiência intelectual por duas razões especiais:

A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado confusão há vários séculos. (SASSAKI, 2005, p. 9-10) (Grifos do autor).

Nesse sentido, optamos pela terminologia de Deficiência Intelectual por acreditar ser este o termo mais indicado para essa deficiência, por entendermos a deficiência sobre o aspecto cognitivo e não como uma doença mental como a neurose, a psicose entre outros problemas psicológicos, os quais podem surgir em qualquer momento da vida.

Essa nova definição abre espaço para a discussão sobre o desempenho escolar do deficiente intelectual, o qual tinha a sua avaliação feita, principalmente, com base nos testes psicométricos (testes de QI) e que, a partir dessa nova concepção, passa a perceber esse sujeito como um ser social, histórica e cultural. Com isso, ampliam-se as possibilidades de novas práticas a serem realizadas para o desenvolvimento dessas pessoas, uma vez que o foco não é a quantidade de conhecimento que está em questão e sim a qualidade desse conhecimento e suas implicações no contexto o qual o indivíduo está inserido.

1.2.2 A Educação inclusiva e a Deficiência Intelectual

No decorrer do processo histórico a relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência intelectual seguiu por diferentes caminhos, marcados, principalmente, por percursos de segregação, exclusão e indiferença. Contudo, com o passar do tempo, a forma de olhar, pensar e agir em relação a essa parcela da

sociedade foi se modificando, pautada em mudanças estruturais na organização social, cultural, política, econômica e dos novos paradigmas da educação.

Temos, dentre os documentos importantes desse movimento, a Declaração mundial de Educação para Todos, de 1990 e a Declaração de Salamanca, de 1994. Esta traz uma definição interessante para a expressão “necessidades educacionais especiais”,

refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e tem, portanto, necessidades especiais em algum momento de sua escolarização. (p. 18).

Atualmente, evidenciam-se ações expressivas visando potencializar o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, entretanto, percebe-se ainda a necessidade de ações conjuntas com a finalidade de se conseguir a verdadeira inclusão social, que não seja apenas assistencialista, considerando que essas crianças são capazes de ter um desenvolvimento cognitivo satisfatório. A escola é o ambiente propício para que isso aconteça. Nesse sentido,

A ideia de pensar na escola como um lugar de todos e para todos nos convida a refletir sobre a cultura escolar como local da diversidade. As múltiplas culturas, etnias, orientações sexuais, crianças com necessidades educacionais especiais estão convivendo no espaço escolar e têm garantido esse direito. (RIBEIRO, MIETO, SILVA, 2010, p.1)

É com esse objetivo que os profissionais da educação estão sendo convidados a primar pelo investimento nas potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE, cientes de que, estando disponíveis as condições necessárias, eles são capazes de desenvolver inúmeras competências e habilidades, podendo agir, efetivamente, como cidadãos no meio social em que estão inseridos.

Sem dúvida, o sujeito com deficiência intelectual pode, ao entrar em contato com os signos culturalmente construídos e compartilhados na escola, ativar ‘*mecanismos de compensação*’, (re) organizar qualitativamente suas ações no mundo. A dinâmica pedagógica pode promover a ampliação das operações que o sujeito efetua com a palavra e, conseqüentemente, com a possibilidade de formar conceitos. (RIBEIRO, MIETO, SILVA, 2010, p.8)(Grifo das autoras).

Sendo assim, as estratégias de intervenções pedagógicas e educativas para alunos com DI (Deficiência Intelectual) devem ser planejadas, proporcionando um ambiente motivador, promovendo a autoestima e a valorização de suas potencialidades, com o objetivo fundamental de desenvolver a autonomia, para que possam usufruir ao máximo de suas possibilidades durante sua vida.

Todavia, os avanços na inclusão desses alunos não seguiram uma trajetória linear, sofrendo retrocessos em determinado momento histórico. Algumas vezes esse retrocesso era de ordem jurídica, com a lei reforçando a criação de escolas especiais para as crianças com NEE, outras vezes avançou por influência externa, o que teve impacto positivo nas políticas públicas da educação.

Diante da grande diversidade de alunos em uma sala de aula é difícil identificar o aluno deficiente intelectual, pois as suas características não são tão visíveis como as de alguns deficientes como o cego ou o surdo. No entanto, eles apresentam algumas características que podem ser identificados num diagnóstico detalhado. Especialistas na área destacam que eles podem apresentar limitações em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho). (A inclusão que ensina, 2009, p. 21).

De acordo com a nova política para a Educação Especial, todas as crianças e jovens devem estudar em uma escola regular, as instituições especializadas teriam um papel de auxiliar, no contra-turno, a escola regular. Diante dessa nova configuração da educação, tanto o professor como o especialista devem ter uma formação mais ampla, não ficando restrito a uma determinada deficiência, é o que afirma Mantoan (2009, p.12):

(...) ensinar os conteúdos das disciplinas passa a ser tarefa do ensino regular, e o profissional da Educação Especial fica na sala de recursos para dar apoio com estratégias e recursos que facilitem a aprendizagem. É ele quem se certifica, ainda, de que os recursos que preparou estão sendo usados corretamente.

1.3 Educação Inclusiva e Formação docente - relação necessária

A educação inclusiva propõe mudanças não só na política, mas, principalmente, na prática educativa, na aceitação da diversidade, na provisão de serviços de apoio, promovendo assim, oportunidades iguais aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais. É importante garantir que esse aluno tenha o direito de frequentar a escola com crianças de sua comunidade, de obter sucesso na aprendizagem, sem sofrer nenhum tipo de discriminação (SALAMANCA, 1994).

Segundo Monte (2006), citado por Mantoan (2003, p.60), “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção”. Daí a necessidade de se recriar ou ressignificar as escolas. Por este motivo, a inclusão abre possibilidades para o aperfeiçoamento da educação escolar, beneficiando a todos os alunos, com e sem deficiência.

Pois, segundo a autora, as escolas foram construídas sob a perspectiva de educação clássica, focalizada na instrução e na reprodução de conteúdos curriculares. Com a proposta da educação inclusiva, há a necessidade de mudanças para atender à diversidade de todos os alunos. Essas mudanças requerem inovações que provoquem na educação transformações de cunho cultural.

Nessa proposta de educação aberta às diferenças, a autora refere-se à formação inicial e continuada para todos os professores, com vistas à ressignificar o papel da prática pedagógica e da escola, reforçando a aspiração de se formar um sistema que ofereça educação para todos, eliminando em grande parte as dificuldades expressas pelo ensino regular.

Contudo, entende-se que nem sempre o acesso das crianças com alguma deficiência às classes regulares significa inclusão, uma vez que em muitos casos elas podem se sentir/ser excluídas do investimento pedagógico e até mesmo das trocas sociais realizadas entre os membros do grupo no qual estão inseridas.

A autora destaca, ainda, que não são apenas as crianças com deficiência a apresentarem dificuldade de acesso e apropriação do conhecimento. Desta maneira, aponta que a luta pela extensão e qualificação da escola pública deve ser defendida

por todos, pois beneficiará a todas as crianças que de alguma forma, são tocadas pela exclusão.

Sendo assim, torna-se necessário conhecer cada aluno e suas especificidades, pois, acredita-se, que o sucesso da inclusão depende em grande parte da atuação do professor, de como ele concebe e avalia a aprendizagem. Assim, Vygotsky (1994) em seus estudos baseados na perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, afirma que somos construídos a partir das relações que estabelecemos com as outras pessoas e da forma como sentimos, pensamos e agimos sobre o mundo. Nessa perspectiva, as diferenças não são vistas como problemas no processo ensino aprendizagem, mas sim como novas possibilidades de aprender e ensinar.

Nessa proposta, a formação que se pretende baseia-se em princípios educacionais construtivistas, em que a proposta pedagógica tem no aluno e nas suas possibilidades, o centro da ação educativa, pois considera que a cooperação, a autonomia, a interação social, aprendizagem significativa são temas relevantes para o desenvolvimento global de todos os alunos. (VYGOTSKY, 1994; MARTÍNEZ, 2006; FREIRE, 1996).

A preocupação dos mediadores, dentro do ponto de vista pedagógico, deveria ser em oferecer experiências que facilitassem o desenvolvimento da criatividade de seus alunos, para que houvesse a construção de conhecimento e aprendizagem significativa. Martínez (2006, apud COELHO 2010, p.67) aponta alguns aspectos essenciais que devem ser levado em conta na organização do trabalho pedagógico:

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

Entendemos, assim, como estratégias essenciais para o processo de inclusão. Aqui, a autora sugere, ainda, mais algumas questões que devem ser sistematizadas, no âmbito da coordenação pedagógica, como:

o enfrentamento de situações conflituosas; para os aspectos mais gerais que podem se constituir em estratégias do trabalho educacional e indicar aspectos pertinentes para a compreensão da complexidade do contexto educacional inclusivo (p.67)

Assim, aprendizagem é vista como a aquisição de conhecimentos em que somos capazes de atribuir significado ao conteúdo aprendido, uma aprendizagem que provoca mudança no comportamento, em atitudes e na personalidade. O processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades, daquilo que o aluno já consegue fazer sozinho, sendo o professor um mediador para que ele avance cada vez mais. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, favorecendo, assim, o sucesso do aluno e sua aprendizagem. Para isso, ressalta-se a importância do compromisso com a capacitação e aprimoramento profissional dos professores.

II - OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Na reflexão do objetivo geral dessa pesquisa, a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem ou mesmo pelo fracasso escolar foi, por muito tempo, atribuída aos alunos. Hoje, acredita-se que o fracasso escolar é resultado de vários fatores: emocional, cognitivo, social e econômico. Fatores, estes, em que a família, a escola e a sociedade estão direta ou indiretamente envolvidas. Todavia, é importante ressaltar que, na escola, o professor é o grande responsável por promover o sucesso e desempenho do aluno, independente de suas necessidades e dificuldades de aprendizagem.

Acredita-se que a qualidade da relação professor/aluno e do ensino/aprendizagem pode transformar ou deformar esse ser em construção, produzindo consequências, boas ou ruins, que serão administradas por toda a vida do aluno. Pois, segundo Freire (1996, p.73), o professor, seja ele, “autoritário, bondoso, competente, irresponsável, burocrático [...], nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.”

É nessa premissa, que se baseia o objetivo geral desse estudo. Para, portanto, alcançá-la, o trabalho apresenta os objetivos específicos abaixo.

2.2 Objetivos Específicos:

Entende-se que o nível de relação entre professore-aluno na sala de aula é fundamental para o desempenho deste. De acordo com Tacca (2005), os processos

comunicativos presentes nas relações pedagógicas servem como base para os primeiros processos de significação, por parte dos alunos, que os conduzirá à apropriação do saber escolar. Assim, é por meio das relações em sala de aula que a criança vai desenvolvendo seu conhecimento e se constituindo como sujeito, como ser humano. Nesse sentido, Silva (2005, p.1) afirma que:

As relações humanas, embora complexas, são as peças fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo. Dessa forma, a análise dos relacionamentos entre professor/aluno envolve interesses e intenções, sendo esta interação o expoente das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e agregação da espécie humana.

Assim, em um dos objetivos se pretende conhecer melhor as concepções de educação inclusiva dos professores. Com isso, pode fornecer informações relevantes sobre a ação dos mesmos, pois, as concepções pessoais estão intimamente relacionadas a sua prática docente.

Além disso, visa-se também perceber como os professores trabalham a inclusão do aluno DI em sala de aula. Pois, sabe-se que apenas a matrícula do aluno DI nas escolas regulares não garante a efetiva inclusão deste. Assim, é importante conhecer o trabalho que o professor desenvolve dentro e fora de sala de aula, observando, por exemplo: as adaptações curriculares, levando-se em consideração que o mesmo conteúdo que é ensinado para a turma, de modo geral, seja também ensinado para o aluno DI, sabendo que o professor deve buscar maneiras de torná-los mais compreensível para este aluno.

Também, visa-se, observar que espaço (físico e social) o aluno DI ocupa na sala de aula, ou seja, ele é convidado pelo professor ou demais colegas para participar de atividades em grupo? A professora realiza dinâmicas e brincadeiras, para favorecer a interação afetiva entre o grupo? A professora se sente motivada ou desmotivada com o desempenho do aluno? Recebe apoio da sala de recursos e do grupo de apoio? Tem um bom relacionamento com os familiares dos alunos?

Desse modo, da mesma forma que as ações são movidas por processos dinâmicos e por impulsos afetivos, também não há pensamento sem motivação, ou seja, sem que seja provocado por um impulso afetivo. Para Vygotsky (1983):

O pensamento não motivado do ponto de vista dinâmico é impossível, do mesmo modo que é impossível uma ação sem causa. Nesse sentido, também Spinoza define o afeto como o que aumenta ou diminui a capacidade de nosso corpo para a atividade e obriga o pensamento a mover-se em um determinado sentido (apud TACCA, 2005, p.235).

Outro objetivo refere-se à eficácia e qualidade das estratégias e instrumentos utilizados pelos professores no processo de ensino desses alunos, nesse sentido, trabalhar com educação especial requer novas abordagens de ensino, que sejam mais dinâmicas, mais interessantes, mais diversificadas, mais adequadas ao nível de aprendizagem de cada um, nesse sentido, não deve ser oferecido a estes, atividades muito fáceis que não exigem esforço para serem solucionadas e, tampouco, atividades muito difíceis, que podem se tornar uma barreira, gerando o desestímulo em aprender.

Assim, algumas questões serão observadas, como: se as dúvidas individuais são socializadas, considerando que pode ser uma dúvida de outro aluno, ou mesmo, da turma; se todos os alunos entendem a proposta de atividade apresentada pela professora ou se esta precisa explicar várias vezes; se os instrumentos utilizados, como: vídeos, mapas, ilustrações, entre outros, são adequados ao conteúdo trabalhado e, ainda, a organização espacial da sala.

III METODOLOGIA

3.1 Introdução à metodologia

Visando construir dados para encontrar respostas aos questionamentos propostos acerca do tema desse projeto, o estudo propõe uma investigação por meio da abordagem qualitativa, visto que tem por finalidade compreender a relação estabelecida entre os sujeitos como um elemento instigante do processo ensino-aprendizagem.

Assim, a pesquisa qualitativa é orientada para a análise das pessoas em seus diversos contextos. Gonzáles Rey (2002, p.79) afirma que “o conhecimento científico, a partir do ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão”. Nesse tipo de pesquisa, abordam-se questões ligadas ao cotidiano e às vivências dos seus sujeitos.

Neste sentido, visualizamos na pesquisa qualitativa, por meio da aplicação das técnicas e instrumentos para levantamento dos dados, a possibilidade de se fazer uma investigação de natureza exploratória, capaz de responder à questão-problema dessa pesquisa articulada com o objetivo de compreender como tem se configurado a prática docente de tais profissionais e se ela tem favorecido ou não a inclusão desses alunos.

Sendo esse o objetivo desse estudo, temos o desafio de uma investigação que coloca o pesquisador como um intérprete da realidade, o que possibilita um estudo de caso como estratégia de pesquisa abrangente, permitindo uma investigação num contexto de vida real. Nessa busca do humano, do social, dos contextos e das possibilidades de interpretação e compreensão, optamos por utilizar técnicas e procedimentos da pesquisa qualitativa como: a entrevista do tipo semi-estruturada e a observação de campo.

Por se tratar de análise e interpretações de dados subjetivos, essa abordagem torna-se mais adequada, uma vez que ela é mais dinâmica e flexível, diferente da quantitativa, entendida muitas vezes como antagônica à qualitativa. Segundo Maciel e Raposo (2010, p.77) citando Gonzáles-Rey (1997; 1999; 2005), a pesquisa quantitativa é utilizada para levantar dados objetivos, o que solicita neutralidade do pesquisador, objetividade, teste, experimento, distanciamento do objeto estudado, bem como o uso de instrumentos já aprovados por uma metodologia científica específica, ou seja, análise dos fatos mediante dados objetivos, passíveis de comprovação, o que não é o caso desta pesquisa.

3.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa terá como campo de investigação a Escola Classe do Paranoá, Região Administrativa do Distrito Federal. Trata-se de uma escola, relativamente grande, pois funciona em dois turnos de 5 horas de trabalho efetivo, com 17 turmas em cada turno, atendendo em média mil alunos compreendendo do 1º ao 5º ano, ensino especial (Deficiência Auditiva) e integração inversa. Desenvolve, também, projetos do Acelera e Seliga.

A mesma se mantém com recursos oriundos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), PDAF (Programa de Descentralização administrativa e financeira), Educação Integral. Bazares, contribuições da Associação de Pais e Mestres – APM (Associação de Pais e Mestres). É importante considerar, ainda, que 45% dos alunos recebem assistência do governo em programas, como: Renda Minha, Bolsa Escola e PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Esses incentivos financeiros visam manter os alunos na escola, evitando, dessa forma, a evasão escolar. Segundo relatos da escola, muitos alunos são oriundos de assentamentos e invasões, os quais dependem de vales transportes rurais para se deslocarem até a mesma, grande parte dos que recebem o benéfico, falta às aulas, devido a venda irregular destes vales por seus responsáveis.

Buscando parcerias que integrem escola e comunidade há disponibilidade de espaços físicos para o funcionamento de Igrejas e ONGs, os quais desenvolvem catequese, capoeira, bazares. Objetivando o desenvolvimento de atividades sociais, culturais e religiosas nos finais de semana. O Conselho tutelar dá apoio como forma de orientação e acompanhamento à família e ao aluno. Dispõe, ainda, de uma equipe de apoio ao ensino/aprendizagem, composto por orientador educacional, pedagogo e psicólogo.

A escola apresenta problemas estruturais, pois não dispõe de salas de aulas adequadas para todas as turmas. As turmas da integração inversa e da educação especial assistem às aulas em salas pequenas; não há refeitórios para as turmas regulares e para os alunos do Integral; a quadra de esporte ainda não possui cobertura, o que dificulta a realização de algumas atividades esportivas e de lazer, devido ao sol ou chuva; o espaço da biblioteca é utilizado para várias atividades como: reunião de pais, sala de aula para as turmas do integral, sala de vídeo entre outras.

3.3 Participantes

Para a pesquisa de campo foram selecionadas duas professoras do turno vespertino, aqui tratadas como professora Regente “A” e Regente “B”. Elas atuam na educação por mais de dez anos e, atualmente, se encontram em turmas com alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente, com alunos com Déficit Intelectual -DI. Conforme ilustrado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Identificação dos professores

Identificação	Idade	Formação	Tempo de magistério	Atendimento a DI	Série
Professora-A	36	Pedagogia- especializada em Gestão Escolar	15 anos	3º anos	4º ano
Professora-B	44	Magistério- Pedagogia	12 anos	4º anos	3º ano

Cabe ressaltar que a pesquisadora também é parte integrante do contexto pesquisado, pois atua na educação especial, nesta instituição, há dois anos, em turma inclusiva com aluno DI. Concluiu o ensino médio em magistério, atuou por cinco anos em aulas de reforço para alunos das séries iniciais, graduou-se em pedagogia pela UNB (Universidade de Brasília) em 2007 e ingressou por concurso na Carreira Magistério Público do DF em fevereiro de 2009. Portanto, não busco apenas as respostas aos questionamentos propostos, mas, espero que a discussão dos dados e análise da realidade estudada possa trazer sugestões para a educação inclusiva. Assim, entendemos que à medida que se estabelece uma relação de diálogo entre pesquisador e pesquisado, ambos se tornam responsáveis pela construção de novos conhecimentos e quem sabe, pela transformação do contexto vivido.

3.4 Materiais

Como materiais de pesquisa, para a entrevista serão utilizados um gravador e o roteiro de entrevista. Já para a observação, blocos de papel, caneta para as anotações e um roteiro de observação. Para formatação e digitação do trabalho, computador, impressora e papel.

3.5 Instrumentos

Para a realização desta pesquisa, serão utilizados dois instrumentos: a entrevista semi-estruturada e a observação direta em campo da prática docente. Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a construção de dados na pesquisa qualitativa.

3.5.1 Entrevista semiestruturada

De acordo com Ludke e André (1986, p. 33), “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.”.

Nossa opção se faz pela entrevista semiestruturada por várias razões, dentre elas, a característica de ser flexível e poder explorar ao máximo determinado tema, permitindo que o pesquisador faça, se necessário, algumas alterações; por permitir a captação imediata e corrente da informação desejada e por favorecer uma maior interação entre pesquisador e pesquisado. Por ser semiestruturada, foi organizado um roteiro com dezessete questões (Apêndice- B.), sendo cinco objetivas e doze subjetivas devido à necessidade de sistematizar alguns aspectos propostos pelos objetivos e problema dessa pesquisa.

A entrevista seguirá o roteiro, no entanto, não adotará uma visão linear, pois estará aberta a outras questões pertinentes à pesquisa que surgirem durante o diálogo, e será gravado em dia e horário alternados, de acordo com a disponibilidade de tempo das professoras, em um local adequado para a gravação, dentro da própria instituição escolar.

3.5.2 Observação de campo

Assim como a entrevista, a observação também é importante instrumento de construção de dados. Para que se torne um instrumento válido de investigação científica, ela precisa ser antes de tudo, controlada e sistemática. Isso implica na existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Ainda segundo esses autores, planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “como” observar. A primeira tarefa no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo.

Para esse estudo, optou-se pela observação participante por considerar que o pesquisador-observador, no caso desta pesquisa, também é membro integrante da realidade a ser pesquisada. A observação, nesse sentido, não pode ser

considerada passiva ou neutra, pois cada pesquisador interfere e interpreta a realidade de acordo com o seu ponto de vista.

3.5.2.1 Diário de campo

Para tanto, utilizou-se um diário de campo para registrar as informações de acordo com um roteiro (Apêndice- A) previamente estruturado para a observação. A observação ocorrerá tanto em sala de aula como nas áreas externas, dependendo das atividades propostas pelos professores. Não teve um horário e dia específicos, porém, aconteceu em um período de duas semanas, no final de novembro e início de dezembro.

3.6 - Procedimentos de construção de dados

A escolha desta escola foi motivada pelo fato de ser da rede pública, a qual atende uma parcela significativa da população local (dado que considero relevante) e por tratar do local onde trabalhei por dois anos em turmas inclusivas com alunos DIs. Trata-se de uma escola que atende a qualquer aluno, independente da deficiência ou dificuldades de aprendizagem, defendendo o direito de todos à educação formal. Porém, ainda apresenta, na minha percepção, algumas limitações, tanto de estrutura física como administrativas e pedagógica para que a inclusão, de fato, ocorra.

Após a identificação da escola a qual atendeu aos critérios, para integrar-me ao contexto da mesma, o passo seguinte foi apresentar-me na condição de pesquisadora para a comunidade escolar e, principalmente, para as professoras. Na ocasião foi apresentado à diretora e professoras a autorização para usar as informações obtidas na pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Declarado (TCLE) (Anexo- A).

Nesta escola, que será tratada como Escola Classe, duas professoras das séries iniciais do ensino fundamental admitiram que fossem feitas as observações em suas salas de aula, no turno vespertino. Elas mostraram-se abertas à interlocução da temática da pesquisa. Para tal, apresentamos a temática e intenções, bem como os procedimentos para a construção dos dados: a observação participante com minha presença em dias alternados, num período de duas semanas, além das entrevistas e futuras conversas.

3.6.1 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas na própria escola com duas professoras em dias diferentes, no horário contrário ao da aula, com agendamento de horário e local pré-estabelecido pelas entrevistadas, conforme mostra o quadro abaixo.

No momento da entrevista, as professoras demonstraram tranqüilidade para responder as questões formuladas a partir de um roteiro previamente organizado. Esse clima favorável pode ser explicado pelo fato de as entrevistadas já conhecerem a pesquisadora, pois, como foi dito antes, trabalham na mesma escola. Durante as entrevistas surgiram algumas questões que não constavam no roteiro, mas que foram consideradas necessárias para o bom entendimento das respostas dadas. Ambas responderam todas as perguntas, procurando relacioná-las com sua prática em sala de aula.

3.6.2 Observação direta

Constatamos que informações e referências significativas começaram a ser levantadas desde os primeiros contatos com as professoras. Do mesmo modo, alguns dados foram registrados já nos primeiros encontros, antes mesmo do início das observações propriamente ditas. Após as entrevistas iniciei as observações em sala de aula. Ao mesmo tempo, a bibliografia foi revista e ampliada, a partir dos

aspectos relevantes registrados durante a construção de dados em campo, que não poderiam ser previstos anteriormente.

Durante a realização das observações, ficou evidente a impossibilidade de, como pesquisadora, assumir uma postura neutra no ambiente. A neutralidade pressuposta como critério de cientificidade no procedimento de construção de dados deve ser relativizada, pois, ainda que a pesquisa não pressuponha a intervenção do observador, a sua presença no ambiente, de certa forma, altera as condições naturais do mesmo.

Com isto, percebi que a minha presença nas salas de aula alterou um pouco o comportamento dos alunos. Fui apresentada às turmas pelas professoras regentes, como uma pessoa que estaria com eles durante um breve período, para aprender com eles. Inicialmente, os alunos demonstraram curiosidade, desejavam descobrir porque eu estava ali, o que eu anotava. Aos poucos se acostumaram comigo e passaram a reorganizar suas rotinas, incluindo-me nelas: faziam desenhos para mim, mostravam-me suas atividades, contavam-me sobre suas vidas.

As professoras regentes mostraram-se tranqüilas quanto à minha presença em sala, estabelecendo, eventualmente, algum diálogo comigo, mostrando-me os trabalhos dos alunos e fazendo comentários. Algumas vezes demonstraram um pouco de curiosidade em relação aos meus registros. Nos intervalos do lanche e do pátio, elas conversavam comigo, expressando críticas e reflexões sobre o ensino de um modo geral e ao mesmo tempo mostraram-se disponíveis para fornecer as informações solicitadas. Os procedimentos e os dados foram organizados em uma tabela, o que pode ser observado abaixo:

Tabela 2 - Registro das observações em campo – contexto referente à PROFESSORA - A

Sessão Nº	Data da observação	Objetivo	O que foi observado?
1º	30 de novembro	Observar a organização espacial da sala, e a posição ocupada pelo aluno DI e se há necessidade de monitores intraclasse	Cadeiras enfileiradas, o aluno ocupava uma posição distante da mesa da professora. A turma não dispõe de monitor, pois não havia necessidade.
2º	02 de novembro	Identificar a interação do aluno DI com os colegas nas atividades recreativas no pátio	O aluno demonstrou uma boa interação com o grupo, embora sua participação nas brincadeiras fosse tímida.
3º	01 de dezembro	Identificar a relação afetiva entre professor-aluno- e aluno-aluno em sala de aula	O aluno demonstrava muita timidez e baixa autoestima, ficava muito calado durante a aula, interagia pouco com os colegas, mas respondia as perguntas feitas pelos colegas e professores, quando sabia! A professora procurava ajudá-lo sempre que solicitada.
4º	07 de dezembro	Identificar se há planejamento e adaptação curricular	A professora declarou fazer planejamento e adaptação curricular das atividades para o aluno DI, contudo, isso não ficou evidente no período observado. Não foi possível observar estratégias metodológicas variadas de ensino, a aula seguia um padrão baseado na exposição oral da professora e nas atividades no quadro negro, nos livros didáticos e folhas xerocadas.
5º	09 de dezembro	Perceber o desempenho do aluno nas atividades; se há disponibilidades de recursos materiais e como este é avaliado.	O aluno demonstrou falta de interesse pelas atividades propostas. Percebeu-se que a professora subestimava a capacidade cognitiva do aluno, solicitando, do mesmo, atividades com grau de dificuldades bem inferior ao da turma. Não ficou clara a forma de avaliação.

Tabela 3 - Registro das observações em campo – contexto referente à PROFESSORA - B

Sessão Nº	Data da observação	Objetivos	O que foi observado?
1º	29/11/2010	Observar: - a organização espacial da sala, e a posição ocupada pelo aluno DI; -se há necessidade de monitores intraclasse;	Cadeiras enfileiradas, a aluna sentava bem próximo à mesa da professora. A turma contava com a presença diária de monitor.
2º	02/12/2010	Identificar a interação do aluno DI com os colegas nas atividades recreativas	A aluna demonstrou uma boa integração com o grupo nas atividades recreativas.
3º	06/12/2010	Identificar a relação afetiva entre professor-aluno- e aluno-aluno em sala de aula	A relação afetiva entre os envolvidos foi considerada favorável à inclusão da aluna DI.
4º	08/12/2010	Identificar se há planejamento e adaptação curricular	Observou-se que havia planejamento e adaptação curricular das atividades para a aluna DI, embora nem sempre de acordo com as atividades propostas para a turma, de modo geral. Foram observadas estratégias metodológicas variadas de ensino, como: construção de mural, brincadeiras, arte, leitura e interpretação de texto.
5º	10/12/2010	Perceber o desempenho do aluno nas atividades; se há disponibilidades de recursos materiais e como este é avaliado.	No período observado, a aluna apresentou um desempenho satisfatório nas atividades propostas. Contudo, a escola não dispõe de todos os recursos materiais necessários para o melhor andamento das atividades. A avaliação é formativa, realizada através de um portfólio.

3.7- Procedimentos de análise de dados

O material de pesquisa construído através de anotações das observações e gravações das entrevistas, além da pesquisa bibliográfica, é abrangente e rico. Após a construção dos dados, a fase seguinte da pesquisa foi à análise dos dados para subsidiar a discussão dos resultados.

Segundo Ludke e André (1986, p.33), o objetivo principal desta fase é trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa empírica. Inicialmente, neste trabalho, revemos os registros das observações e realizamos a transcrição das entrevistas.

Em seguida, começamos a organizar as categorias de análise, coerentes com os objetivos propostos para discutir os resultados que explicitaremos no capítulo a seguir, a partir dos seguintes blocos temáticos:

- a) Concepções de educação inclusiva;
- b) Aluno DI e a aprendizagem;
- c) A prática docente;
- d) Relação professor/aluno e aluno/aluno;
- e) Dificuldades encontradas; Instrumentos avaliativos.

Assim, foi selecionado trechos das falas das professoras e de suas práticas, analisando de acordo com a bibliografia utilizada.

IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

O material obtido nas entrevistas e na observação em campo foi analisado com base nos blocos temáticos mencionados no item 3.7 do Capítulo anterior. Dessa maneira, buscando informações que atendem a especificação dos blocos mencionados, serão apresentados apenas os trechos considerados relevantes da transcrição das entrevistas e das observações em campo realizadas. Em anexo encontram-se as transcrições das entrevistas e o relatório das observações realizadas.

4.1 Concepções de educação inclusiva

Sobre esse aspecto, a professora “A” diz que a educação inclusiva é “*a educação que respeita as diferenças*”, se diz favorável a educação inclusiva, para ela a socialização proposta na inclusão é muito válida, pois além do contato com o aluno dito “*normal*”, o professor acaba criando uma conscientização maior dos alunos da classe regular com os alunos com necessidades educacionais especiais. Ela afirma, ainda, que a vivência, a troca de experiência entre os alunos é muito importante para o desenvolvimento de todos, não só aluno deficiente. Considera especial a maneira como os outros alunos recebem esses alunos, como demonstra a fala abaixo:

“(...) é bonito de ver como os outros alunos recebem bem o aluno incluído, eles querem sempre ajudá-lo, eles não demonstram o preconceito que muitos adultos têm com a criança deficiente! Se pararmos pra pensar, todos nós temos alguma deficiência.”

Já a professora “B” defende que incluir “*é um direito e uma forma de proporcionar uma boa educação para todos*”. Em sua concepção, incluir não se restringe apenas a questão do aluno com necessidades educacionais especiais, pois, segundo a mesma, todos nós possuímos algum tipo de necessidade,

pensamos e agimos diferente uns dos outros e isso também deve ser trabalhado no contexto da escola, livre de qualquer preconceito e discriminação. Segundo ela:

“A inclusão é muito mais do que colocar o aluno dentro da sala de aula, ela está, também, relacionada ao contexto social e requer uma mudança na forma como pensamos e agimos em relação à pessoa com deficiência, [...] é pensar no que foi feito pela educação ao longo dos anos, onde o gordinho, o que usava óculos, os negros, os baixinhos eram excluídos, principalmente, dentro da escola. Hoje temos a inclusão, mas será que essas pessoas são incluídas?”

Em análise dessas colocações, as professoras demonstram em suas falas que possuem uma visão ampla sobre a educação inclusiva, pois acreditam que incluir vai além de questões relacionadas a alguma deficiência específica, para elas, qualquer aluno pode apresentar alguma dificuldade de aprendizagem e necessitar de acompanhamento especial, seja por razões cognitivas, afetivas ou sociais.

Nesse sentido, Mantoan (1998, p.128) contribui quando defende a inclusão de maneira irrestrita e mais justa, trabalhando com uma pedagogia com foco na aprendizagem da criança, levando em consideração suas habilidades e não sua deficiência.

[...] o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adoção de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiência. Em conseqüência, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos e sim dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes [...]

A autora entende que a inclusão é um conceito revolucionário, que busca remover as barreiras impostas pela exclusão em seu sentido mais pleno. A inclusão de todos os alunos nas escolas comuns implica que se reconheça e aceitem as diferenças, podendo ser concretizada quando houver uma mudança na maneira de tratar e educar as pessoas, uma mudança interna de cada um. Para vencermos o desafio da inclusão escolar, é preciso:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercidos nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos; Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que aprova a repetência; Formar, aprimorar continuamente e

valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exceções e exclusões. (MANTOAN, 2006 p.41)

Assim, a inclusão implica em uma mudança na perspectiva educacional, em que a escola deve ter como pressuposto básico o respeito às diferenças e saber conviver com elas. É um processo que envolve toda a equipe escolar e não apenas professor e alunos, muitos possuem dificuldades em lidar com essa nova realidade, pois estão acostumados a receber o aluno tido como “normal e padrão.”

4.2 Aluno DI e a aprendizagem

As professoras apresentam um conceito divergente quanto à aprendizagem do aluno DI. Por um lado, a professora “B” acredita que esse aluno apresenta um desempenho cognitivo parcial, ou seja, eles não apresentam um desempenho satisfatório. Contudo, ela comenta, ainda, que isso depende do grau da deficiência, se é leve ou grave. Sendo o comprometimento leve, o aluno terá um desempenho cognitivo melhor. Ela explica:

“[...] o social ele pega mais, agora o cognitivo é parcial, porque eles têm dificuldades de resolver problemas que exigem mais raciocínio e maior abstração. Isso depende muito do grau dele, né?”

Por outro lado, a professora “A” afirma que sim, que este aluno aprende como qualquer outro, o que deve ser diferente é a forma de ensinar, pois

“[...] qualquer pessoa aprende, vai depender muito de nós sabemos trabalhar e termos, é claro, uma atividade diferenciada pra ele. Outra coisa, vai depender, também, da adequação que você faça pra ele. Deve ser de acordo com a deficiência, respeitando os limites e também o nível de capacidade que ele tem de compreender, dentro do tempo dele, das habilidades dele, porque assim como nós também temos limitações em alguma coisa, eles não são diferentes. Eu acredito que eles aprendam porque vejo o crescimento dos meus alunos, desse e dos outros. Fico muito feliz com cada vitória dele!”
(Professora A)

Nesse sentido, Vygotsky (1991, p.101) diz que a aprendizagem deve ser significativa, pois é a base para o desenvolvimento, devendo, então, permitir ao aluno assimilar o conhecimento de forma a se apoiar de novas formas de pensamento. Tacca (2005, p.250), por sua vez, afirma a importância de o professor

encaminhar o processo de ensino juntamente com as emoções dos alunos, de forma que o conteúdo torne-se significativo e que eles sintam-se envolvidos e motivados a aprender. Os alunos, então, se sentirão valorizados, possibilitando um maior engajamento nas atividades.

Silva (2005, p.1) entende que:

O aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que isso possa ser melhor cultivado, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades.

A motivação e o afeto surgem, portanto, como importantes instrumentos do processo de ensino e aprendizagem. É necessário que o professor se aproxime de seus alunos, a fim de poder conhecê-los, entender suas necessidades e dificuldades.

4.3 A prática docente

Na rotina de sala de aula da professora “A”, não foi possível observar estratégias metodológicas variadas de ensino, a aula seguia um padrão baseado na exposição oral da professora e nas atividades no quadro negro, nos livros didáticos e folhas xerocadas. A professora comentou que já estava no final do ano e aqueles dias seriam para fazer algumas revisões do conteúdo das avaliações finais com os alunos, pois não havia muito mais o que ensinar. A única atividade diferente, feita em grupo pela turma, foi o ensaio para a peça teatral sobre o nascimento de Cristo e seria apresentada ao final do ano letivo. Atividade a qual eles demonstraram grande interesse, inclusive o aluno DI.

Já com a professora “B” o cenário foi o contrário, sobre essa mesma temática natalina, por exemplo, durante o período em que estive presente na sala de aula, ela aproveitou o tema de natal para fazer várias atividades com os alunos. Eles aproveitaram os símbolos natalinos da ceia para fazer pesquisas, conhecer o significado de cada símbolo, fizeram um lanche coletivo com o pão e o suco de uva.

Ao final, construíram um mural sobre os símbolos natalinos, com exposições dos trabalhos realizados em sala. Fizeram, ainda, uma carta para o papai Noel e uma árvore de natal com material reciclado com galho seco, garrafa pet e papel. Através dessas atividades ela trabalhou novas habilidades, conceitos e a socialização. Em todas as atividades, a aluna DI teve uma boa participação, se envolveu, efetivamente, em cada atividade solicitada para toda a turma.

Durante o período observado, as professoras demonstraram uma prática pedagógica bem diferente uma da outra. A professora “A” trabalhava com aulas mais teóricas, normalmente, expositivas e com a proposta de atividades individuais. Já a professora “B”, era mais dinâmica, trabalhava em grupo com atividades mais lúdicas.

Observou-se que nas duas turmas as professoras buscavam um planejamento de atividades diferenciadas para os alunos portadores de necessidade especiais - PNEs. Embora, também, tenha percebido que, na maioria das vezes, principalmente na sala da professora A, essas atividades eram xerocadas, ou seja, a professora entregava uma folha para o aluno responder enquanto explicava as atividades para o resto da turma. Em relato informal com a professora – A, ela justifica: *“eu busco trabalhar com uma metodologia diferenciada para esses alunos especiais, mas a demanda é muito grande, todos precisam de mim, fica mais difícil”*.

Isso pode ser observado na rotina diária, pois muitas vezes o aluno solicitava atenção e a professora ficava sem saber o que fazer, não sabia se continuava a explicar a atividade para a turma ou se parava tudo para dar atenção ao mesmo. Observou-se, ainda, que a matéria trabalhada com o grupo, nem sempre era a mesma oferecida ao aluno DI.

Em certa ocasião, o aluno da professora “A” se recusou a fazer a atividade de matemática proposta por ela em uma folha de papel, falando que preferia escrever do quadro como os outros alunos. A professora falou que ele poderia fazer, mas que depois fizesse a da folha também. Ela comentou, reservadamente, comigo:

“Ele não conseguirá fazer os problemas do quadro porque ele escreve e depois ele mesmo não entende o que escreveu! Ele ainda não consegue se organizar no caderno e tenho dificuldade pra entender o que ele escreve. Às vezes, deixo ele escrever para treinar, mas depois sempre peço pra ele me explicar o que escreveu.” (Grifo nosso).

Após um tempo, a professora se aproximou do aluno para verificar se ele estava conseguindo fazer a atividade. Ela explicou como ele deveria fazer e em

seguida perguntou para a turma quem gostaria de responder a primeira questão no quadro, uma aluna se levantou e respondeu corretamente a questão. O aluno DI ainda não tinha respondido nenhuma questão, mas ficou observando a resposta da aluna e continuou escrevendo. Ao final da aula ele havia copiado duas questões de quatro, com as respostas dadas pelos colegas.

A professora demonstra com essa atitude que precisa vencer alguns pré-conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno DI. Nesse sentido, Mantoan (1989, p.155) defende a idéia de que o professor “precisa resolver verdadeiros conflitos internos, provocados pela dificuldade de incorporar idéias educacionais que fogem à regra dos métodos mais usuais em educação.” Para ela, o grande desafio do professor, do ponto de vista construtivista, é “perceber o aluno como um ser que age, decide e pensa por seus próprios meios.” Pois, o professor precisa entender que a sua função não é ensinar, mas criar as condições para que o sujeito aprenda e isso parece ser ignorado pela professora A.

Como então pensar na organização desse espaço, sala de aula, como meio favorecedor de desenvolvimento dos alunos? Martinez (2006) traz algumas contribuições ao propor que pensemos o trabalho pedagógico considerando as atividades propostas e a comunicação estabelecida entre os envolvidos.

Em relação às atividades, a proposta é que o professor, em sala de aula, tenha ações voltadas não só para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento cognitivos, mas também para o desenvolvimento da personalidade criativa dos alunos. Para isso, é preciso que se proponha atividades que tenham um caráter produtivo e não reprodutivo; ofereçam atividades diversificadas para o aluno para que o mesmo tenha a oportunidade de escolher aquela de maior interesse pessoal; atividades que vão de um nível mais simples para um mais complexo e ainda, oferecer tempo para que o aluno possa incorporar e mesmo aprofundar as áreas de maior interesse.

Mantoan (1989, p.94) ao realizar um experimento com alunos DIs, fundamentada na teoria de Piaget (1984) sobre o desenvolvimento humano, chegou a algumas conclusões:

-O deficiente mental, da mesma forma que as pessoas normais, é capaz de construir sua inteligência, na medida em que a solicitação do

meio escolar desencadeia o processo de equilibração¹, que é um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo.

-Essa construção, em termos estruturais, é similar a das pessoas normais, uma vez que os deficientes mentais passam pelos mesmos períodos de desenvolvimento cognitivo, descobertos por Piaget para todos os seres humanos.

-Tendo participado de um programa educacional fundamentado em princípios construtivistas², o deficiente mental apresenta avanços cognitivos manifestados pelo acesso a períodos de desenvolvimento cognitivo progressivamente mais evoluído e por condutas adaptativas cada vez mais complexas e objetivas, frente aos desafios do meio. (MANTOAN, 1989, p. 86).

Assim, ela concluiu que os DIs são beneficiados por procedimentos educacionais que têm por base a abstração, processo pelo qual estruturamos o conhecimento. Uma vez que a maioria dos participantes da pesquisa demonstrou níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo, não se resumindo apenas aos aspectos afetivos e sociais. Todavia, afirma, ainda, que não devemos esperar desse aluno respostas prontas para os questionamentos propostos, pois, o professor não deve ensinar conceitos, mas deixar que ele aprenda a partir de sua ação espontânea sobre o mundo real. Assim, quando ele interage com o meio, é capaz de estabelecer comparações entre objetos, como por exemplo: relação de formato, cor e tamanho.

Em termos de comunicação, o essencial é que o aluno esteja envolvido e motivado com seu processo de aprendizagem e para que isso aconteça, é importante que fique claro, tanto para o professor como para o aluno, que o sujeito do processo é o próprio aluno. Assim,

[...] durante as atividades escolares a aquisição de conhecimentos projeta-se na dinâmica afetiva que, interfere no pensamento da criança. Isso porque cognição e afeto constituem uma unidade funcional que se desenvolve simultânea e integralmente ao longo de todo o processo de desenvolvimento. O conhecimento somente se constitui como tal quando se integra a um sistema dinâmico pessoal ativo, que promove o desenvolvimento do sujeito; nisso consiste a aprendizagem motivada (TACCA, 2005, p. 238).

¹ Equilibrações são processos desencadeados por perturbações a que o sujeito é capaz de reagir, regulando e compensando os desequilíbrios, resultantes de sua troca com o meio

² Idéias construtivistas são os dedutíveis dos princípios epistemológicos piagetianos, segundo os quais a Educação deve propiciar condições para que o aluno construa seu conhecimento, criando e coordenando relações entre acontecimentos e objetos com os quais interage.

Assim, para que o aluno se torne o sujeito de sua aprendizagem é preciso considerar vários fatores, dentre eles: a valorização das produções dos alunos, respeitando sua individualidade; que o aluno seja estimulado, pelo professor, através de perguntas e problemas provocadores e estimulantes, em que o aluno encontre por si mesmo as respostas ou soluções.

4.4 Relação professor/aluno e aluno/aluno

A professora “A” defendeu que é muito importante um bom relacionamento entre ela e os alunos e deles entre si. Para facilitar o entrosamento do aluno DI com a turma, ela faz rodízio de grupos de alunos para a realização das atividades. Assim ela diz que todos em algum momento fizeram atividades uns com os outros. Ela explica o seu relacionamento com o aluno DI:

“O meu aluno, mesmo, é muito carinhoso, tá sempre querendo carinho. É assim, a luta é constante, ele quer a sua atenção constantemente, ele precisa dessa atenção. Eu procuro ajudá-lo e dou atenção sempre que possível!”

As duas professoras aproveitavam a hora do lanche para estreitar ainda mais estes laços afetivos com a turma e os outros membros da escola, como: as cozinheiras, merendeiras e porteiros, sobre isso a professora “B” comenta:

“Sempre peço aos alunos especiais para buscarem a bandeja do lanche para a turma e depois levar de volta para a cozinha. Assim, eu aproveito para fazer esse aluno se sentir importante, útil mesmo, né? Eles distribuem o lanche para o resto da turma e ao mesmo tempo, aproveitam pra se movimentar, porque parece que eles têm mais necessidade que os outros alunos. Acho que dá certo porque a turma da cozinha adora eles!”

Ela utiliza outros recursos como a música, lanche coletivo e festinhas. Segundo ela, a socialização se torna bem mais fácil. Ela comenta:

“Costumo fazer, também, festinhas, costumo fazer uma vez no mês, faço lanche coletivo e trabalho algum tema, como os das datas comemorativas, na próxima semana vamos fazer a nossa festinha de natal, trabalhando os símbolos natalinos da ceia de natal. Eles

participam da organização, distribuem as atividades sobre o que cada um tem que trazer de casa e no dia da festa eles é que arrumam a sala para a festa, assim eles se socializam bastante.”.

Ela costuma cantar sempre no início das aulas, na acolhida. A música faz parte da rotina da turma. Durante a observação foi possível perceber que os alunos gostavam bastante dessa atividade.

Durante as observações na turma da professora “B”, foi possível perceber que a turma demonstrava possibilitar um espaço maior de participação dos alunos, especialmente, os com alguma deficiência. Essa maior interação dos alunos acontecia por iniciativa tanto por parte da professora como dos alunos ditos “normais”.

Assim, entende-se que, nessa turma, a professora indica uma mudança e uma atitude mais positiva que a professora “A”. Ela, de alguma forma, está buscando promover o desenvolvimento e a inclusão desse aluno, melhorando sua autoestima e, conseqüentemente, suas condições cognitivas. Contribuindo com uma convivência mais positiva no contexto da diversidade.

Para Rios (2006, p. 128),

A relação professor-aluno é uma relação comunicativa. No processo de ensino-aprendizagem, o professor, ao se comunicar com os alunos, faz com que estes, por seu intermédio, comuniquem-se com os outros alunos e com a realidade, com os conhecimentos e valores.

Dessa forma, abre-se espaço para um processo mais dialógico, em que a horizontalidade da relação professor-aluno tende a se estabelecer. O professor precisa entender que, também, é sujeito de aprendizagens, fortalecendo, ainda mais, uma relação de parceria e cooperação com os estudantes.

Tacca (2005, p. 231) diz que “o sujeito é ativo nas diferentes configurações que assume, mas que guarda sempre uma unidade interna, correspondente à sua história de relações com os outros”. Isso significa dizer que, em qualquer relacionamento, o sujeito leva consigo uma bagagem emocional de vivências passadas, que indicarão a maneira como ele deve atuar em determinada situação.

Dessa forma, o sujeito é a expressão de sua história passada e atual de interações, por meio da qual se configura subjetivamente. Segundo a autora

(...) por meio das configurações, aparecem os sentidos subjetivos de todos os eventos vivenciados pelo sujeito, que são suscetíveis a mudanças nos diferentes enfrentamentos do sujeito no seu cotidiano (Idem).

Assim, o sujeito se constitui por meio de uma relação dialética entre o que o integra e suas relações sociais, ou seja, o interior e exterior influenciam-se mutuamente e associam-se, de forma a permitir a surgimento de novos processos cognitivos. E nessa articulação entre o indivíduo e o social é constituída sua subjetividade.

Nesse sentido, Tacca (2005, p.231), citando González Rey (1997), conceitua sentido subjetivo “como sendo um resultado que aparece a partir de uma reorganização, orientada pelo sujeito que integra dialeticamente o interno e o externo, em uma nova dimensão subjetiva que também é ou se converte em social”. Nesse contexto, ainda a respeito do processo de aprendizagem, afirma:

O processo de aprendizagem só pode ser analisado, interpretado e compreendido acontecendo na interação do indivíduo com o social, ou seja, dentro do sentido subjetivo ou da configuração subjetiva que o sujeito assume perante o objeto de conhecimento. Considera-se, portanto, o valor que adquirem os significados socialmente construídos e a história dos processos interativos para que a configuração subjetiva ocorra (Ibidem, p.232).

Assim, ao estudar a sala de aula, diz a autora, é preciso analisar qual o impacto que as interações sociais e vivências têm para os sujeitos, considerando que o processo de comunicação entre professor e os alunos possui uma dimensão simbólica, que pode favorecer ou não o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa maneira, a fala do professor não está isenta de representações e significados, pelo contrário, está repleta de valor simbólico e afetivo que “apoia o aluno no seu processo de aprender os conteúdos culturais, mas, sobretudo, apoiando-o a ser, ou seja, a constituir-se em sua subjetividade” (TACCA, 2005, p.232). Nesse sentido,

Os processos de aprendizagem se confundem e emergem nos processos interativos, fazendo com que cognição e afeto se unam para o aparecimento de uma constituição subjetiva que alcança diferentes processos de desenvolvimento e resultados escolares. O sujeito afetivo-cognitivo encontra-se entrelaçado nos processos de aprendizagem (Ibidem, p. 234).

A autora considera que “o desenvolvimento do sujeito integra-se com os sistemas dinâmicos afetivos e cognitivos de forma indivisível” (p.235). Assim, a variação do aspecto cognição-afeto é um fator fundamental para o desenvolvimento psicológico do sujeito, sendo que o pensamento e a atividade real são duas unidades das funções dinâmicas. Nesse sentido, acrescenta, “pensamento e atividade real não estão separados um do outro, pois se observa que, em toda situação na realidade viva, aparece a transformação do pensamento em ação e da ação em pensamento.” (Idem).

Nesse contexto, Vygotsky (1984) criou o conceito de situação social de desenvolvimento, referente à dinâmica do desenvolvimento psíquico da criança que combina os processos internos e os aspectos externos, típicos de cada etapa de vida. Esclarecendo essa ideia, o autor fala a respeito da vivência:

Aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer se representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade com o que está em volta, tal qual aparece no desenvolvimento [...]. a vivência deve ser entendida como relação interior da criança, como ser humano, com um e outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo. Não há vivência sem motivo, como não há ato consciente que não foi ato de consciência de algo. Sem dúvida, cada vivência é pessoal (apud TACCA, 2005, p.237).

Assim, tem-se que a vivência é a experiência do real apreendida de maneira singular por cada sujeito, de acordo com as suas experiências passadas e com o seu nível de desenvolvimento já alcançado. Dessa forma, cada criança interpreta a realidade de um modo diferente, dando-lhe sentidos pessoais, de acordo com suas vivências singulares.

Para poder entender o desenvolvimento da criança, é preciso analisar as relações externas com o meio, assim como seus desdobramentos internos, considerando que a criança é sujeito ativo da situação social. Deve-se, portanto, compreender as circunstâncias de vida da criança e sua personalidade, assim como o estilo de suas relações com o meio em determinado momento de sua vida, a fim de entender de que forma as vivências contribuem para seu desenvolvimento.

4.5 Dificuldades encontradas

As professoras apontaram como dificuldades encontradas por elas para atuarem em turmas inclusivas: a falta de capacitação profissional nessa área, a falta de estrutura física da escola e de recursos materiais e a não aceitação da deficiência, por parte dos pais e parentes próximos da criança.

4.5.1 A falta de capacitação profissional nessa área

Para a professora “B”, a formação continuada de professores deve ser um investimento fundamental quando falamos de educação inclusiva, pois ela serve como base para o bom desempenho da escola inclusiva. Afirma que existem vários cursos disponibilizados pela secretaria de educação, mas são muito restritos com relação às vagas e falhos quanto à divulgação,

“(...) as informações chegam aqui pra gente muito tarde, às vezes um dia antes do curso iniciar, então, mesmo que o professor queira fazer não consegue porque não sobram vagas, acredito que algumas regionais conseguem mais vagas pros seus professores, penso que falta mais empenho por parte da direção e dos coordenadores que poderiam nos ajudar nesse sentido.”

Para ela, a falta de capacitação dos professores faz com que a inclusão ande a passos lentos, sem grandes avanços. Ela comenta que é comum vermos professores se negando a receber alunos com necessidades educacionais especiais, alegando a falta de preparo. E comenta:

“o que aprendemos na faculdade não é suficiente para lidarmos com a diversidade de alunos incluídos na sala de aula hoje, por isso, busco fazer cursos na área de educação inclusiva, embora nem sempre eu consiga, devido ao horário incompatível ou mesmo a falta de vaga”. (Grifo nosso)

Ela diz que ao chegar à escola nenhum professor queria lecionar em sua turma, pois havia uma aluna DI com a idade avançada para a série, o qual apresentava um histórico de agressividade e que, por isso, ninguém se sentia apto a trabalhar com a turma. Contudo, ela defende que é de responsabilidade do professor

aceitar todos os alunos, ir atrás de novos conhecimentos, pesquisar e buscar apoio junto aos profissionais competentes na área para ajudá-lo no processo de inclusão destes alunos.

A professora “A” apresenta um pensamento semelhante ao da professora “B”, quando concorda com a importância da capacitação e da formação continuada, porém, acrescenta que não há muito interesse por parte dos professores em se aperfeiçoar, em buscar essa formação e que muitos se acomodam e se negam a fazer os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do DF. Ela explica:

“A própria secretaria oferece cursos de capacitação nas diversas áreas para os professores, mas a maioria não se interessa em fazer. Muitas vezes eles se matriculam e depois desistem, alegando não ter nada a ver com as suas necessidades no momento. [...] Eles não pensam que essa vaga poderia ter sido ocupada por alguém que realmente estivesse precisando, falta mais compromisso dos colegas professores.”

Atualmente, existem alguns cursos voltados para a capacitação de professores, no que diz respeito à educação inclusiva. São cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com o Governo do Distrito Federal e Ministério da Educação. Existe no Distrito Federal a chamada Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE, conveniada com a Secretaria de Estado de Educação - SEDF, a qual tem como política a valorização dos servidores da educação, propondo cursos de formação continuada destinados às carreiras Magistério e Assistência à Educação.

Conforme Libâneo (2001, apud BALDUINO, 2006, p.42), a formação inicial é importante na construção de conhecimentos, atitudes e convicções de professores. Mas o processo que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional é a formação continuada, permitindo uma identificação mais consolidada de sua profissão.

A formação do professor se inicia ainda na graduação acadêmica e é um processo que deveria continuar durante toda sua atividade profissional. Não é questão de ignorar a importância da formação inicial, mas de evidenciar a importância da formação continuada, na qual a prática desses professores poderá ser revista e ajustada conforme realidade presenciada.

Segundo o autor, podemos perceber que a formação de professores, hoje, deve ir além de atender às demandas da nova sociedade, devendo ser uma tarefa

de promoção para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes que atuam com alunos em desenvolvimento, os quais estão em um processo contínuo de transformação, tanto histórico como social, quebrando assim velhos paradigmas impregnados, substituindo crenças e valores anteriormente utilizados como referencial.

A formação do professor deve estar sempre voltada para a prática, para o seu desenvolvimento profissional, deixando de ser apenas um executor. Deve ser um investigador e questionador dentro da sala de aula, sendo capaz de criar novas ações com base na sua vivência e em sua prática docente. Ela deve ser entendida como um aspecto de alta relevância na construção da educação inclusiva, pois o acúmulo de conhecimentos possibilita transformações conceituais e necessárias às novas práticas pedagógicas.

4.5.2 A falta de estrutura física da escola e de recursos materiais

Outra dificuldade apontada nas falas das professoras refere-se à estrutura física da escola, pois a mesma está com salas superlotadas, a falta de rampas e banheiros adaptados para os cadeirantes, entre outras. Elas declararam que muitas vezes precisam comprar determinados materiais para algumas atividades propostas, ou ainda, mudar ou adiar o planejamento das atividades, dizendo que tudo isso prejudica o desempenho delas nas atividades com os alunos.

Segundo Mantoan (1989, p. 97), com base em sua pesquisa com alunos DIs, tanto a escola como a sala de aula, para ser favorável à educação, precisa ser planejada, espaçosa, uma área onde o aluno possa desenvolver livremente várias atividades de acordo com seu interesse, ela explica:

Acreditamos que a sala de aula funciona melhor quando, desde a sua organização material, é idealizada e concretizada pelo grupo que a compõe. Nessa atividade já se configuram os primeiros laços de aproximação e interesses entre alunos e professores. [...] Para melhor definir as áreas de trabalho que podem ser desenvolvidas simultaneamente numa sala, o espaço é organizado em “cantos”, cada qual com sua especificidade. São espaços onde se concentram tipos de jogos, materiais, brinquedos, e demais recursos pedagógicos, formando um conjunto de oportunidades de trabalho [...] Os cantos se constituem em fontes de classificação e ordenação do pequeno mundo que é a classe. Através deles o aluno constrói relações que o

ajudarão a organizar o mundo em que vive lá fora e dentro de si próprio (p. 97). (Grifo da autora).

Nesse sentido, acreditamos que as angústias e frustrações das professoras são pertinentes, pois a forma como as salas de aula estão organizadas, nessa escola, não pode favorecer uma educação que se pretende criativa, dinâmica, natural e de qualidade.

4.5.3 A não aceitação da deficiência, por parte dos pais e parentes próximos da criança

Destacam mais alguns pontos que consideram negativos para o processo de inclusão, como: a não aceitação da deficiência, por parte dos pais e parentes próximos da criança. Elas dizem que muitos pais não aceitam e ainda omitem os problemas do filho, o que pode prejudicar o desempenho escolar dos mesmos, pois atrasa o diagnóstico prévio dos professores e das equipes especializadas e com isso pode levar meses ou ano para se iniciar um trabalho adequado com esses alunos.

Segundo Mantoan (1989, p.120),

O deficiente mental reflete o modo pelo qual sua família e colaterais o concebem como pessoa. Sua conduta denuncia os sentimentos que estão por trás de certas atitudes, na maioria das vezes inconsciente em seu meio de origem. O comportamento de seus pais, com frequência, é carregado de uma grande emotividade e muito camuflado. Pode-se ordenar as manifestações de sentimentos familiares com relação a um filho deficiente mental, partindo do extremo da rejeição e chegando, afinal, aos graus superlativos de proteção, que, em suma, não difere em essência do oposto da escala.

Assim, a autora defende que é preciso assumir o deficiente como tal, seja na família ou na comunidade, para tanto, não precisamos adotá-lo em função de suas limitações, do nascimento a vida adulta. Ela defende que estes pais, também, precisam de auxílio, pois enquanto não conseguem encontrar alternativas para resolver seus problemas, os efeitos negativos de suas ações refletem negativamente no filho deficiente e em toda a família. Tanto a escola como a família precisam saber do seu papel de educadores, oferecendo a este aluno a possibilidade de ter um desenvolvimento satisfatório na vida familiar, no trabalho e na comunidade a qual está inserido. Portanto, acreditamos que antes de julgar o comportamento dos pais,

é preciso que a escola, enquanto instituição competente, com profissionais qualificados, possa desenvolver um trabalho de conscientização, de esclarecimento e de apoio junto à família.

4.6 Instrumentos avaliativos

As duas professoras defenderam em suas falas que realizavam uma avaliação qualitativa, buscando a formação e não a classificação dos seus alunos. Na entrevista e em conversa durante a observação, a professora “A” apresentou os seus instrumentos de avaliação,

“eu gosto de chamar de potifólio, uma pasta onde estou sempre guardando as atividades deles e, na medida do possível, durante a semana eles vão se autoavaliando e me avaliando. Sempre pergunto como que eles acham que poderia melhorar, isso é feito no coletivo e cada um tem a sua pasta.” (Grifo nosso).

Já a professora “B” apresentou uma metodologia um pouco diferente da professora “A”, embora, durante as observações, não tenha ficado clara essa metodologia, ela explica:

“Olha, muito diversificada! avalio de acordo com a atividade, às vezes numa atividade oral, nas atividades escritas que ele faz em sala e em casa, respeitando esse nível dele. Os avanços, o menor que ele tenha, são levados em conta e valorizados. Uma coisa que ele gosta muito de fazer é ilustração, então eu avalio essa atividade também, porque ele se expressa bem assim, não gosta de escrever, mas tento trabalhar nisso com ele.”

Sendo assim, para efeito dessa pesquisa, entendemos que as professoras buscam uma avaliação formativa da prática docente e de seus estudantes. Apresentando uma metodologia bem diversificada de avaliação e autoavaliação, em que a qualidade da aprendizagem é mais importante do que a quantidade.

Além de colocar o estudante como protagonista e o professor como mediador das relações em sala de aula, a avaliação formativa propõe uma reflexão sobre o próprio propósito da avaliação. Perrenoud (1999, p. 124) nos ajuda a compreender que,

Uma avaliação formativa digna desse nome não produz informações por simples espírito de sistema ou de esquema para fazer funcionar uma máquina avaliativa ou para tranquilizar quem quer que seja. Ela visa dar ao professor nem mais nem menos, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens de seus alunos.

Por ter o papel fundamental de ajudar a desenvolver a aprendizagem do estudante, especialmente do aluno DI, a escola deve buscar estratégias que possam justamente sinalizar as necessidades e avanços dos alunos em relação aos objetivos do trabalho pedagógico. Muito mais do que verificar e dar um conceito ao final de um período, aqui, a avaliação só tem sentido se for para encontrar novos caminhos para contribuir com a aprendizagem do aluno.

O autor destaca, ainda, nessa perspectiva, que a avaliação não deve acontecer em momentos estanques ao final do ano letivo ou mesmo do semestre, ela deve estar presente no cotidiano da escola e com possibilidades de discussão e reflexão sobre os assuntos tratados. Com isso, o professor também avança em sua prática pedagógica, aprendendo e pesquisando novas estratégias para eliminar as barreiras impostas pelas dificuldades de aprendizagem.

O estudante, e nesse o caso o DI, como sujeito do conhecimento e co-responsável por sua aprendizagem, percebe que seu papel também é diferente do que era esperado por ele numa visão classificatória de avaliação e que o professor entenda que a avaliação e/ou autoavaliação seja compreendida como uma parte do processo de aprendizagem e não como um fim em si. Assim, relações autoritárias, centradas no professor, aos poucos vão ganhando novo formato e se transformando em relações de diálogos.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como finalidade a reflexão acerca das concepções e práticas educativas de duas professoras que atuam na educação inclusiva com alunos DIs no sistema regular de ensino do DF. Acreditamos que, apesar dos muitos avanços na área de educação inclusiva no Brasil, ainda temos muito que mudar no que diz respeito à inserção desse aluno na rede regular de ensino. O processo de inclusão não possui uma receita pronta, daí a necessidade do comprometimento de todas as pessoas envolvidas, no sentido de conhecer e respeitar as diferenças e particularidades de cada um.

Pudemos perceber, através desse estudo, que a atividade docente ainda apresenta características de educação tradicional, no que se refere à valorização de atividades escritas em detrimento de atividades motoras e criativas. Foi constatado, ainda, que a organização do espaço ou a falta de espaços reservados para determinadas atividades, interfere na dinâmica do ensino. O que traz conseqüências negativas para o aluno, o qual se mostra desinteressado pelos estudos, contribuindo para isto com o risco de fracasso escolar.

Sobre a prática educativa, observou-se que as docentes percebem a necessidade de reflexão sobre a própria prática, de buscar novos conhecimentos e técnicas de ensino, de abertura às mudanças e de aperfeiçoar o autoconhecimento. Outro dado, relevante é que estas têm buscado a avaliação formativa e a autoavaliação como forma de repensar suas práticas em sala de aula, este é um bom indicador de que a prática desenvolvida pelas professoras busca seguir para o aperfeiçoamento profissional e conseqüentemente para a melhoria do ensino/aprendizagem.

Tanto o discurso científico como o das professoras indicam para a importância de um ambiente acolhedor na melhoria da aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos, para que isso seja possível, é imprescindível que os professores compreendam e valorizem cada atividade realizada com sucesso por seus alunos, em favor de uma formação mais consistente e significativa. E assim, assegurando a estes o acesso e a vivência dos conhecimentos necessários para viverem a

realidade de modo crítico e criativo. Saber, ainda, que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem, e que além de construir um saber coletivo, possuem características únicas, pessoais e que devem ser respeitadas em sala de aula.

A pesquisa também nos traz a confirmação de que as pessoas não podem ensinar o que não aprenderam. As influências da formação dos educadores refletem diretamente na sua prática pedagógica. A falta de informação, a formação insuficiente e o desinteresse do profissional de educação dificultam a busca da compreensão do insucesso do ensino a partir do contexto da escola como um todo. A realidade observada revelou que as professoras, embora demonstrem boa vontade no processo de inclusão de alunos DIs, ainda encontram dificuldades, de diversas ordens, para lidar com a singularidade dos sujeitos, dificultando a efetiva inclusão destes.

Sendo assim, para o problema: *como tem se desenvolvido a prática pedagógica dos educadores das séries iniciais do ensino fundamental diante da inclusão de crianças com deficiência intelectual?* Constata-se que a inclusão desses alunos ainda não pode ser considerada satisfatória do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, uma vez que as ações das professoras demonstraram ainda não priorizarem essa questão.

Gostaríamos de esclarecer, contudo, que nem o objetivo inicial, tampouco os resultados dessa pesquisa apontam para a condenação da atividade docente, mas para a necessidade de que o assunto relativo à inclusão seja discutido na formação do educador, que as disciplinas de educação inclusiva sejam obrigatórias na grade curricular e que o graduando possa realizar atividades práticas em contextos escolares durante a formação.

Esperamos, ainda, que seja dada a devida importância nas discussões com os familiares dos alunos, para que eles possam conhecer melhor a deficiência de seus filhos e poder ajudá-los; com os diretores, melhorando assim a sua gestão; com a comunidade escolar, para que aprendam a trabalhar em grupo; com a sociedade, para que se liberte do preconceito e discriminação e, enfim, com o governo, para que cumpra e faça cumprir a lei.

Finalmente, que esse trabalho contribua de alguma forma, para que outras pesquisas possam ser desenvolvidas na área, ampliando e aprofundando a discussão, principalmente, as questões relativas às práticas educativas favoráveis à inclusão. Pois as boas práticas devem ser divulgadas e multiplicadas, afinal, aprender é sempre bom, mas aprender junto é muito melhor.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. *Uma inclusão nada especial* - Apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo. Disponível em: http://uab.unb.br/moodle/file.php/541/semana_02/texto/uma_inclusao_nada_especial.pdf. Acesso em: 01 Set. 2010.

BALDUINO, Mírian Maria de Moraes. *Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores*, Brasília, 2006. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2027/1/2006_M%C3%ADriam%20Maria%20de%20Moraes%20Balduino.pdf. Acessado em 14/02/2011.

BRASIL, *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.consumidorbrasil.com.br/consumidorbrasil/textos/legislacao/l9394.htm>. Acesso em: 05 Set. 2010.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, C. M. M. Inclusão Escolar. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010. 280p

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO DEFICIENTE MENTAL. Proclamada pela assembléia geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1971. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#decladdm: acesso em: 25 de nov. de 2010.

ESPANHA, *Declaração de Salamanca* - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 Set. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia* – saberes necessário a uma prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Diva Marques e RAPOSO, Mirian B. Tavares. Metodologia e Construção do Conhecimento: Contribuições para o estudo da inclusão. Capítulo 3. In: _____ e BARBATO, S. (Coord.). In: *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2010. p.73 a 102.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?* 2.ed São Paulo: Moderna, 2006.

_____. *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos*. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Agosto, 1998.

_____. *Compreendendo a deficiência mental – novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

MARTINEZ, A. M. *Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem - Uma relação necessária?*, em Tacca, M^a Carmen V.R., Aprendizagem e trabalho pedagógico, AlíneaEd.: São Paulo,2006. Disponível em: http://uab.unb.br/moodle/file.php/541/semana_04/texto/martinez_criatividade_trabalho_pedagogico.pdf. Acesso em: 05 Set. 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto alegre: Artes médicas, 1999.

RIOS, T. Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRIOSTE, C. D.; RAICA, D. ; MACHADO, M. L. G.. *Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Revista Nacional de Reabilitação*, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005a, p. 9-10.

SILVA, D. N. H.; RIBEIRO, J. C. C.; MIETO, G. *O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural*. Disponível em: http://uab.unb.br/moodle/file.php/543/semana_2/texto/Mod.7.2_-_O_aluno_com_deficiencia_intelectual_na_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 11 jul. 2010.

TACCA, M. C. Estratégias pedagógicas. Conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. Em: M. C. V. R. Tacca (org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (p. 69-94). Campinas:Alínea, 2006.

_____. Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz (org). *Subjetividade, complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thompson, 2005.

UNICEF. *Conferência Mundial de Educação para Todos*, Jomtien na Tailândia em 1990. Brasília/DF: Unicef, 1991.

VEROTTI, D. T.; CALLEGARI, J. A inclusão que ensina. *Revista Nova Escola – Edição Especial*. São Paulo, n. 24, p. 21, jul. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de observação

ROTINA DIÁRIA DO ALUNO AO CHEGAR E AO SAIR DA ESCOLA:

- A acolhida do aluno pelos professores, colegas e demais funcionários da escola;
- Ao término da aula, verificar quem acompanha esse aluno até a chegada, na escola, do familiar ou outro responsável;
- De que forma ele é conduzido até a sua casa;

ROTINA DIÁRIA EM SALA DE AULA:

- Organização espacial da sala, se as cadeiras são enfileiradas, em círculo ou de outra forma;
- Posição espacial ocupada pelo aluno em sala de aula e a estratégia utilizada pelo professor para escolha desse lugar;
- Se a interação afetiva estabelecida entre aluno/professor, professor/aluno, aluno/alunos e professor/turma é favorável à inclusão do aluno DI;
- Se há planejamento e adaptação curricular das atividades diárias propostas pelo professor para o ANE;
- Desempenho (afetivo, cognitivo e motor) do aluno nas atividades desenvolvidas em sala de aula;
- observar se é solicitado desse aluno atividade extraclasse e se o mesmo consegue fazer satisfatoriamente;
- Disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos para professores e alunos;
- Se os instrumentos de avaliação que são utilizados pelo professor, para verificar o desempenho do ANE, são favoráveis ou não à inclusão;
- Se há disponibilidade de apoio de monitores intraclasse ou extraclasse.

APÊNDICE - B- Roteiro de entrevista

DADOS PESSOAIS DO PROFESSOR

Nome: _____

Sexo: _____

_____ Função: _____

Tempo de Atuação na Educação: Anos:____ Meses:____

1) Tempo de atuação na Educação como docente de ANEE: Anos:____ Meses:____

2) Formação profissional:

a. () Ensino Médio/Normal (magistério)

b. () Graduação/Licenciatura em _____

c. () Pós-graduação () *Lato sensu* () *Stritu sensu*
em _____

DADOS SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

- 1- Qual a sua concepção de educação inclusiva?
- 2- Você gosta de trabalhar com os ANEEs? Por quê?
- 3- Você concorda com a proposta de inclusão desta instituição de ensino?
- 4- Se você pudesse mudar alguma coisa nessa proposta, que mudança faria?
- 5- Você já fez algum curso na área de educação inclusiva? Qual/Quais?
- 6- Eles contribuíram para o processo ensino/aprendizagem dos ANEEs? Como?
- 7- Sabemos que a socialização do ANEE com os colegas, professores e demais funcionários da escola é fundamental para seu desenvolvimento, nesse sentido, que recursos você utiliza para facilitar essa socialização?
- 8- Você acredita que o aluno DI possa ter um desenvolvimento cognitivo satisfatório? Por quê?
- 9- Quais as dificuldades encontradas por você no processo de ensino/aprendizagem desse aluno?
- 10- De que forma e com que frequência você planeja as suas aulas?
- 11- Nesse planejamento são levados em consideração o PPP da escola, as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial ou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação?
- 12- Você faz um planejamento diferenciado para os ANEEs? Por quê?

- 13- Quais os instrumentos de avaliação são utilizados por você para verificar o desempenho dos alunos?
- 14- Como você avalia a sua relação com os pais ou responsáveis pelo aluno?
- 15- Você costuma conversar com os pais ou responsáveis sobre os avanços ou retrocessos dos alunos?
- 16- Você e os alunos recebem apoio do AEE (Atendimento Educacional Especializado) na sala de recurso? Com que frequência?
- 17- Você considera que esse atendimento contribui com a melhoria do trabalho com o aluno NEE/DI? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre a Inclusão do aluno deficiente intelectual: um olhar sobre a prática docente. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa: entrevistas (gravadas em áudio) com os professores e observação em campo da prática docente no intuito de conhecer as concepções e atividades desenvolvidas pelos mesmos na educação do aluno com NEE, em particular do aluno DI. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 81483570 ou no endereço eletrônico abiaff@hotmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Orientanda(o) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura:

E-mail (opcional): _____

