



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CAMINHANDO PARA A INCLUSÃO: ESTUDO COMPARATIVO DE
PROPOSTAS PARA O ACOLHIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA SALA DE AULA REGULAR**

ISABEL MÄDER GONÇALVES COUTINHO

BRASÍLIA, DF, JULHO DE 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CAMINHANDO PARA A INCLUSÃO: ESTUDO COMPARATIVO DE
PROPOSTAS PARA O ACOLHIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA SALA DE AULA REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia à Comissão Examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília, sob orientação da Professora
Doutora Cristina Madeira Coelho.

BRASÍLIA, DF, JULHO DE 2011

Ficha Catalográfica

COUTINHO, Isabel Mäder Gonçalves. Caminhando para a inclusão: estudo comparativo de propostas para o acolhimento de pessoas com necessidades educacionais especiais na sala de aula. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília – DF. JULHO/2011. 76 páginas.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cristina Madeira Coelho.

Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia – Universidade de Brasília.

**CAMINHANDO PARA A INCLUSÃO: ESTUDO COMPARATIVO DE
PROPOSTAS PARA O ACOLHIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA SALA DE AULA REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso avaliado pela Comissão Examinadora constituída por:

Prof.^a Dr.^a Cristina Madeira Coelho

Orientadora

Professor Mestre Bianor Domingues Barra Junior

Examinador

Professora Dr.^a Patrícia Neves Raposo

Examinador

Dedico o presente trabalho à minha família, em toda a sua extensão. Pelo amor incondicional e pelas lições que pretendo continuar aprendendo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter colorido a minha vida e me despertado para a educação.

Aos meus pais, pelo cuidado, parceria e amor incondicionais.

Aos meus irmãos, por fazerem parte de quem eu sou.

Ao meu noivo, por crer em mudanças e trabalhar por elas junto comigo.

À professora Amábilis, por me acolher de braços abertos na sua escola e na sua família.

À professora Cristina, por acreditar em mim e me impulsionar a fazer o meu melhor.

A todos os meus colegas de trabalho, a quem admiro e com quem aprendo todos os dias.

RESUMO

Alguns países da Europa e da América do Norte vêm estruturando suas propostas educacionais com escolas que admitem a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares. Em estudos feitos para a obra “Caminhos para a inclusão: um guia de aprimoramento da equipe escolar”, José Pacheco, Rósa Eggertsdóttir e Gretar L. Marinósson observaram que nessas escolas estrangeiras a inclusão permite o aprendizado de todos e a socialização na diversidade. Entende-se que a segregação impede a compreensão do outro e de suas especificidades. Ao passo que, estudando juntos, um ajuda o outro e participa do seu desenvolvimento cognitivo. Com base na leitura do referido livro buscou-se investigar as bases para a prática da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares e, com uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, verificar como essa inclusão é feita em uma instituição de ensino particular do Plano Piloto, Distrito Federal. Com a pesquisa feita a partir de observações em salas de aula, questionários, análises documentais e mesa redonda, procurou-se compreender como funciona o processo em uma escola em Brasília que se diz inclusiva. Indagou-se como é o trabalho do professor em sala de aula e qual sua postura diante da proposta inclusiva, como funciona a avaliação dos alunos e, por fim, qual é o papel da família e de especialistas nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, diversidade, prática docente, avaliação, colaboração.

ABSTRACT

Some countries in Europe and North America have been structuring their educational policies with schools that accept the inclusion of children with learning disabilities in their regular classrooms. In studies carried out by José Pacheco (2007), it was observed that in these foreign schools the inclusion process allows the learning of all students and the socialization in diversity. It's understood that segregation prevents the comprehension of others and their specificities. However, studying together, one can help the other and they can be part of eachother's development. From the reading of the book "Pathways to Inclusion: A Guide to Staff Development", by José Pacheco, Rósa Eggertsdóttir and Gretar L. Marinósson, the bases to the practice of including kids with learning disabilities in regular schools was investigated and, with a qualitative case study, it was verified how this same inclusion is implemented in a Brazilian private educational institution in Plano Piloto, Distrito Federal. The survey was conducted through observations in the school's classrooms, questionnaires, desk studies and a roundtable aiming at the understanding of how the inclusion process in a Brazilian school works. The practice of the teachers inside the classrooms and their attitude towards inclusive education was analyzed, as well as how the students' evaluation is prepared and, last, how does the home-school-support services collaboration work in this process.

KEY WORDS: Inclusion, diversity, classroom practice, evaluation and collaboration.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| RESUMO | 7 |
| ABSTRACT | 8 |
| PARTE I – MEMORIAL | 10 |
| PARTE II – MONOGRAFIA | 16 |
| APRESENTAÇÃO | 17 |
| CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 19 |
| 1.1 Caminhos para a inclusão | 19 |
| 1.2 Concepção de professor | 21 |
| 1.3 Prática de sala de aula | 25 |
| 1.4 Avaliação | 29 |
| 1.5 Colaboração lar-escola-especialista | 31 |
| CAPÍTULO II – METODOLOGIA | 35 |
| 2.1 Caracterização e Objetivos da Pesquisa | 35 |
| 2.2 Descrição do local da pesquisa | 36 |
| 2.3 Instrumentos e Procedimentos | 39 |
| 2.4 Sujeitos Participantes da Pesquisa | 40 |
| CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS | 43 |
| 3.1 Concepção de professor | 43 |
| 3.2 Prática de sala de aula | 49 |
| 3.3 Avaliação | 55 |
| 3.4 Colaboração lar-escola-especialista | 61 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 66 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 69 |
| ANEXOS | 72 |

PARTE I

MEMORIAL

MEMORIAL

Minha história na Educação é bem particular. Apesar de parecer óbvia aos olhos da maioria, a escolha por esse caminho foi um tiro no escuro, que depois tornou-se o tiro mais certo de todos. Sendo assim, decidi contar em meu memorial toda minha trajetória escolar. Espero que não seja cansativa ao leitor.

Nasci a 29 de fevereiro de 1988, em Arlington, cidade que fica cerca de 30 quilômetros de Washington D.C., situada no estado da Virginia, nos Estados Unidos da América. Minha família mudou-se para São Paulo em agosto do mesmo ano. Comecei meus estudos aos três anos de idade.

Minha alfabetização foi em Brasília. Meu pai recebeu uma oferta de trabalho para abrir, na nova capital, uma filial do escritório de advocacia no qual trabalhava. Viemos todos para cá, minha mãe, meu pai, meus três irmãos mais velhos e eu. Os quatro fomos matriculados no mesmo colégio. Três anos se passaram, meus irmãos mais velhos se formaram no Ensino Médio, e meu terceiro irmão e eu conhecemos uma nova escola. Uma instituição cujas vagas eram disputadas. Meu pai até hoje conta a história de como ele ficou na fila de madrugada para conseguir efetuar nossa matrícula. Essa escola foi onde cursei grande parte do Ensino Fundamental, da antiga 3ª até a 8ª série.

Infelizmente, não tive sorte. Não tenho dúvidas de que seja uma boa escola, mas para mim a experiência foi muito difícil. Não a vejo como uma instituição que entende e atende as diferenças. Ali, ou o sujeito se enquadrava no padrão ou se frustrava. Não havia compreensão acerca das dificuldades de aprendizagem. Não tenho um diagnóstico ou relatório psicológico, nunca fiz exames neurológicos e muito menos fonoaudiólogos. Há dez anos atrás não se ouvia falar muito em TDAH ou DPAC. Por isso não posso afirmar que tenha um desses diagnósticos. Mas de apoio precisei, e muito. Minhas notas eram regulares, na verdade, me esforçava bastante para obter a média nas avaliações. Minha mãe ajudou muito com trabalhos e tarefas. Os professores sempre diziam que meu grande problema era a falta de atenção. Era isso mesmo, minha atenção para estudar, ou mesmo ler, era nula. E se falassem muito rápido, também não acompanhava.

Durante a infância e adolescência li pouquíssimos livros, talvez três ou quatro no máximo. Essa informação se torna mais intrigante quando se sabe que tenho mais de 5

mil volumes em casa. Meu irmão mais novo tentava me estimular, me emprestava seus livros favoritos, com muitos desenhos, letras grandes, de histórias em quadrinhos, mas nada adiantava. Detestava ler. E isso era frustrante. A necessidade da leitura era pontuada e ressaltada ano após ano, dia após dia, e a agonia só aumentava porque não tinha vontade e sentia que a falta desse hábito era muito prejudicial. Nos testes sobre livros paradidáticos me virava com resumos dos colegas e depois da Internet.

Na oitava série, foi pedida a leitura do livro “Os Sertões” de Euclides da Cunha. Lembro-me de ler com minha mãe e chorar porque não só não conseguia pronunciar as palavras difíceis como também não entendia nada. O dicionário era aberto a cada duas palavras.

Sem falar na exclusão que sofri: sempre tem alguém na escola que recebe apelidos, que é ridicularizado e excluído, e eu fui uma das bolas da vez.

Quis muito trocar de escola, dizia que não gostava de lá, que não me sentia bem, mas meu pai dizia que era trocar “seis por meia dúzia”, que todas as escolas são iguais e que somente valeria a pena ir para outro colégio quando fosse cursar o 2º Grau.

Ainda no último ano do Fundamental, uma prática dessa escola, que oferece apenas até a oitava série, era chamar alunos de vários colégios de Ensino Médio para dizer como era cada instituição no seu ponto de vista. Uma apresentação me chamou à atenção. Uma menina contou de um colégio em que havia aulas de Primeiros Socorros e Jornalismo, que proporcionava excursões para conhecer o Brasil de acordo com os conteúdos ministrados e que, contrariando todas as lógicas, ficava em um shopping. Decidi naquele momento onde queria estudar nos próximos três anos.

Realmente era uma escola diferente, com uma ideia inovadora. Para começar, ficava num shopping. Como funcionava? Não podíamos matar aula, muitos pontos estavam em jogo. Os atendentes do cinema e da loja de jogos não deixavam os estudantes entrarem em horário de aula. Não havia sinal para avisar do início ou término do intervalo, tínhamos que ter a responsabilidade de voltar para a sala de aula sozinhos.

Além disso, eram sete aulas por dia, começando às 8h10 e terminando 15:40. Não só os alunos passavam o intervalo juntos como também o almoço. Era o período chamado semi-integral.

O principal, que me encanta até hoje, é que essa escola respeita as diferenças e as vê como intrínsecas ao ser humano e não como algo a ser abafado na sala de aula. E esse interesse pela diversidade parte da Direção, como uma exigência feita aos funcionários e alunos. Todos sabem que lá o importante é formar pessoas com valores.

No início do terceiro ano do Ensino Médio, já havia pensado em dezenas de carreiras que gostaria de seguir. Variei de aeromoça a bióloga marinha. Desisti da última porque os cursos nessa área eram oferecidos apenas em estados litorâneos. Fiz aulas de reforço para preencher as lacunas em matemática, física, química, biologia, gramática e história tentando aproveitar a oportunidade de entrar para a Universidade pelo Programa de Avaliação Seriada – PAS.

Encantada com as aulas de Geografia, prestei o vestibular do meio do ano para conhecer a prova e saber como me sairia. Não passei e desisti de Geografia com as aulas que mostraram que precisaria de muita matemática para entender melhor os conteúdos.

Meu irmão do meio me aconselhou a escolher um curso que estava dentro das minhas possibilidades de entrar na UnB, tendo como base a minha pontuação nas duas primeiras fases, e depois mudar se quisesse. Foi o que fiz. Escolhi Pedagogia Noturno porque tinha grandes chances de passar. E passei: uma enorme felicidade para mim e para toda a minha família.

Entrei na UnB tendo recém completado 18 anos. Embora muito imatura e sem saber o que realmente queria da vida, dediquei-me ao trabalho. Cheguei a ter três empregos, como professora de inglês, em um curso especializado, e de Ballet, em duas escolas, nas três filiais de cada uma delas. Trabalhando me deparei com uma grande paixão por crianças e por seu desenvolvimento. Resolvi ser pedagoga. Mas ainda acreditava de que daria conta apenas com a prática.

Minhas colegas me perguntavam como eu conseguia conciliar tudo. A verdade é que o estudo ficou comprometido. Minha vida acadêmica, até o sexto semestre, não teve um norte, fiz disciplinas sem pensar na construção de um curso, sem um viés de estudo realmente. Cada projeto¹ foi em uma área diferente, sem coesão. Foi apenas no sexto semestre que assustei-me com a formatura iminente e a falta de conhecimento para tanto.

Essa reflexão veio acompanhada de um desejo de me dedicar e tentar correr atrás do tempo perdido. Decidi prolongar meus estudos e trabalhar menos. Li, acidentalmente, um livro sobre prática de sala de aula chamado “A arte de educar crianças” e pela primeira vez entendi que não basta a prática, que nem mesmo o melhor professor se baseia apenas em seus “anos de experiência”, e nem deveria.

No sétimo semestre cursei uma disciplina que abriu meus olhos para Educação Inclusiva: Medidas Educacionais, com a professora Patrícia Torres. Quem não se encantaria com uma matéria em cuja primeira aula a primeira frase que a professora escreve no quadro é “Todos podem aprender tudo.” Aquelas poucas palavras tiveram um grande impacto em mim. Lembrei de toda a minha trajetória e uma ficha caiu: vou estudar sobre crianças com dificuldades de aprendizagem! A partir daí busquei todas as disciplinas sobre o assunto e descobri que não poderia escrever e trabalhar com mais nada além disso.

Encontrei outros professores que, como a professora Patrícia, confirmaram minha vontade de trabalhar nessa área. Li outros autores até que cheguei a José Pacheco, Hugo Otto, Jussara Hoffman, Lev S. Vygotsky e tantos mais.

Minha mãe também me proporcionou muita reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem e como buscar soluções. Como professora, entrou em contato com muitos teóricos da educação, e dois especialmente não só chamaram sua atenção como se constituíram para ela em caminhos de inclusão de alunos com dificuldade de desenvolvimento: Glen Doman, um fisioterapeuta americano, que acreditava na recuperação de crianças com lesão cerebral e Reuven Feuerstein, um psicólogo romeno, que acreditava no desenvolvimento cognitivo de pessoas privadas totalmente de referências culturais, seja por causas orgânicas ou sociológicas.

Entendo a educação inclusiva como uma bela oportunidade de mobilizar a escola para uma mudança de paradigma. Cito um colega meu de trabalho que um dia indagou-me fazendo uma provocação: “Muito bem, vocês querem que a gente adapte prova, considere os acertos e construções mais do que erros e dificuldades, mas o que você acha? A inclusão é a adaptação do indivíduo ao meio ou a adaptação do meio ao indivíduo?”

Respondo a essa indagação com a forte paixão que existe em mim se tratando desse assunto. A criança é para a escola ou a escola é para a criança? O homem faz o meio ou apenas é passivo nele? Acredito que educandos com necessidades educacionais especiais nos impulsionam, a nós educadores, a sermos sujeitos ativos, levantando questionamentos e provocando novas ideias, nos obrigando a repensar todo o processo de ensino e aprendizagem. Mais tarde, constatei que a Declaração de Salamanca não deixa dúvidas a essa questão: a “aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança..... . Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente para a sociedade.”

Digo ainda que a formação de compreensão e respeito ao outro que é vista em relações dentro do sistema inclusivo vai mais adiante influenciar em como o mundo vai pensar essas questões. Na escola prepara-se o jovem para enfrentar o mundo não apenas com conteúdos mas principalmente com valores, não para se inserir sem questionar, mas para se inserir e fazer a diferença sendo a diferença. Assim acredito e vou continuar estudando, trabalhando e defendendo a prática da inclusão nas escolas regulares.

Parte II

Monografia

APRESENTAÇÃO

Há exatos 17 (dezessete) anos, em junho de 1994, em Salamanca, Espanha, foram reunidos mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais para discutir e analisar políticas de inclusão nas escolas para todas as crianças, dando maior atenção às que possuem necessidades educacionais especiais. Dessa reunião, foi elaborada a Declaração de Salamanca, que sustenta um acordo mundial sobre as medidas a serem tomadas para garantir a educação de todos. Até hoje existe uma grande polêmica em torno desse tema e encontram-se pelo mundo formas bastante diferentes de se entender a política de inclusão.

Antes desse documento, a discussão sobre o acolhimento de crianças com desenvolvimento atípico já vinha sendo muito discutida durante o século XX. Nas palavras de Pacheco:

O movimento em direção à educação inclusiva tem ganhado cada vez mais força desde a metade dos anos 1980 (Gartner e Lipsky, 1987) e tem sido chamada de um dos principais movimentos reformistas na escola do século XX (Zoller ET AL., 1999). (Pacheco, 2007, p.15)

Desde então, esforços têm sido feitos na tentativa de tornar bem-sucedida a Inclusão. O debate sobre as grandes dificuldades que se encontram no caminho de sua efetivação é permanente e contínuo. Porém, já se sabe que, como constatou Vigotski, essa trajetória pode proporcionar maior desenvolvimento psicológico que qualquer outra proposta educativa, e, por isso, parece ser um caminho sem volta:

É importante ter em mente aqui a premissa mais importante do pensamento vygotskiano, ou seja, de que o desenvolvimento psicológico da criança tem como "carro-chefe" sua vida social. Todas as profundas alterações filogenéticas e ontogenéticas deveram-se e devem-se fundamentalmente à vida social do ser humano. Por isto, para Vygotski é tão importante que a educação proposta para as crianças com necessidades especiais seja marcada pela promoção variada e rica das suas vivências sociais (Beyer, 2005, p. 106)

Com a leitura do livro “Caminhos para a Inclusão: um guia de aprimoramento da equipe escolar”, de José Pacheco, Rósa Eggertsdóttir e Gretar L. Marinósson, pode-se conhecer práticas de atendimento a crianças com desenvolvimento atípico em quatro escolas europeias que possuem essa política. Obviamente a realidade educacional no Brasil é bastante diferente, mas, mesmo assim, muito se pode aproveitar desse guia que, como o próprio título já diz, serve como um preparo ou aprimoramento dos indivíduos envolvidos nesse processo: os profissionais da educação.

O livro referido apresenta os resultados do projeto Melhoria da Habilidade dos Professores quanto à Inclusão (*Enhancing Teachers' Ability in Inclusion- ETAI*) que, segundo seus autores, tem como objetivo estudar as medidas educacionais tomadas pelas escolas e seus professores que podem servir de norte para outros interessados na eficácia da política de inclusão nas escolas regulares de ensino.

Feita a leitura dos parâmetros propostos pelo projeto ETAI, foi decidido realizar um estudo similar para compreender se o mesmo processo de inclusão é feito, e como é feito, em uma escola particular do Plano Piloto de Brasília, Distrito Federal. Entender qual é a visão da gestão, dos professores e das famílias com relação à implementação dessa política. Se há e quais são as medidas educacionais para acolher crianças com necessidades educacionais especiais.

Pretende-se pesquisar se essa instituição educacional se dedica a acolher todas as crianças, dando oportunidades iguais de escolaridade, como se exige por lei no País. Se o centro de sua proposta pedagógica é a formação da pessoa humana com valores, capaz de ter autonomia na aprendizagem. Como a fala de Fávero declara:

O que se persegue, especialmente na fase de Ensino Fundamental, é a formação humana e a preparação, inclusive emocional e cidadã, do aluno para prosseguir nos estudos. Não se descuida da matéria, mas esta deixa de ser o eixo principal da escola que a Constituição brasileira de 1988 previu, adotando uma tendência mundial. As escolas que seguem essa tendência, modificando suas práticas pedagógicas, recebem com sucesso todos os alunos, inclusive os que têm algum tipo de deficiência. (Fávero, 2004, p.20)

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

O livro “Caminhos para a Inclusão” é um guia elaborado pelo professor José Pacheco e seus colaboradores que consiste na organização de medidas educacionais realizadas até hoje em escolas inclusivas na Europa.

Suas informações partiram de um estudo, que em inglês recebeu a sigla ETAI (Enhancing Teachers’ Ability in Inclusion), realizado ao longo de 3 (três) anos, de 1998 a 2001, na Europa, em várias organizações educativas que têm alcançado sucesso em seu processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em salas de aulas regulares. Nas palavras de José Pacheco:

Apesar de elas (as escolas participantes) não estarem todas no mesmo ponto de maturidade institucional ou de obter resultados que possam ser considerados espetaculares, elas estão adotando métodos de trabalho que irão, sem dúvida, começar a mostrar resultados positivos dentro de pouco tempo. (2007, p.22)

Escolas na Espanha, Áustria, Islândia e Portugal foram selecionadas para fazer parte desse estudo que, em português, foi traduzido como “Melhoramento da Habilidade dos Professores quanto à Inclusão”. São escolas cujos projetos para a inclusão são reconhecidamente bem-sucedidos e podem servir de norte para educadores do mundo inteiro. Desse projeto foi elaborado o livro já referido “Caminhos para a inclusão”.

O projeto foi desenvolvido a partir de um estudo de caso feito em escolas européias dos referidos países. Foi observado um consenso entre as políticas de cada escola e foram elaborados temas para organizar os resultados. Dentre os 9 (nove) temas tratados no livro estão a prática de sala de aula, a colaboração e coordenação, a avaliação e preparação, os serviços de apoio e a colaboração lar-escola. Cada tema é discutido em dois capítulos, um introdutório e outro com as conclusões e materiais de aplicação.

No estudo realizado pelo projeto ETAI, foram eleitos 3 (três) métodos de coleta de dados para a realização do estudo de caso: a observação das salas de aula, a análise documental e entrevistas com os professores, gestores, familiares e especialistas.

Para este trabalho foram escolhidos 4 (quatro) temas, baseados no conjunto de temas do projeto ETAI, a serem observados e estudados em uma escola particular do Distrito Federal que está também trilhando o seu caminho para a inclusão. São eles: concepção de professor, prática de sala de aula, avaliação e colaboração lar-escola-especialistas. A pesquisa foi realizada também como um estudo de caso abrangendo a observação da rotina da escola e das salas de aula, análise de documentos e materiais, questionário com os professores e coordenação e, por fim, uma mesa redonda com alguns componentes da comunidade escolar.

A seguir serão desenvolvidos, para além dos aspectos teóricos apresentados no livro, a metodologia da pesquisa e a discussão sobre os quatro temas selecionados: a concepção de professor, a prática de sala de aula, a avaliação e, por fim, a colaboração lar-escola-especialistas.

1.2 CONCEPÇÃO DE PROFESSOR

Com base em observações e estudos feitos anteriormente (Mitjás Martínez, 2003), percebe-se uma inquietação por parte de docentes quando se vêem em uma sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais. O professor, daquele momento em diante, terá que sair de sua “zona de conforto” e repensar métodos e técnicas para garantir o aprendizado das crianças de sua turma. Não bastarão aulas expositivas, exercícios e avaliações formais. Será exigida do docente uma postura criativa, sensível e com altas expectativas.

Atentando para as maiores queixas dos professores em situação ativa dentro de salas de aula inclusivas, ouve-se muito a palavra “despreparo”. Não se sentem preparados para trabalhar com essa realidade. Mitjás Martínez (2003, p.141) esclarece o tal “preparo” exigido pelos docentes como sendo o de origem técnica, estratégias didáticas e conhecimentos que se fazem necessários no trabalho escolar inclusivo. Infere-se, então, que esses professores clamam/solicitam/exigem por cursos, palestras, workshops, livros, que lhes esclareçam as dúvidas e lhes sanem as inseguranças no trabalho de inclusão.

Além dessa formação continuada, o verdadeiro preparo deveria ter sua gênese na Universidade, desde a graduação em Licenciatura. Sobre a formação acadêmica dos professores, Tacca pondera:

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores poderiam contemplar menos teorias desconectadas com a realidade do professor e, principalmente, menor número de treinamentos em métodos e técnicas de ensino, para considerar mais de perto a formação e instrumentalização do professor em termos de uma reflexão pedagógica que o leve a pensar no valor das relações sociais para o processo de ensinar e aprender, o que pede que ele exerça sua autonomia enquanto profissional. Isso significa saber identificar como colocar em prática o objetivo maior da educação, ou seja, o desenvolvimento humano no contexto social em que vivemos. (Tacca, 2008, p.67)

No entanto, para Mitjás Martínez (2003), mesmo com o preparo citado acima, o professor não terá sucesso em sua jornada educativa se não fizer uso de sua criatividade aplicada aos conhecimentos adquiridos. O conhecimento tem que ser internalizado e ser função do sujeito que aprende.

Por isso a necessidade de professores que não só tenham acesso à informação necessária senão que desenvolvam os recursos pessoais que lhes permitam apropriar-se criativamente da informação técnico-científica

disponível e que lhes possibilite utilizá-la em um trabalho pedagógico efetivo com os portadores de necessidades educacionais especiais. (2003, p.141)

Martínez teoriza que a criatividade pode ser gerada através do conhecimento que se tem sobre algum assunto. O professor de biologia, por exemplo, detentor de um maior conhecimento acerca dessa ciência, pode criar técnicas para apresentá-la aos seus alunos. E se também conhece suas dificuldades e seus meios de aprender, pode torná-las acessíveis para aqueles com necessidades educacionais especiais. O docente, então, preocupar-se-ia em, cada vez mais, achar em si próprio como irá administrar os conhecimentos que deve lecionar e nas especificidades de seus alunos, procurando uma postura criativa e sensível aos apoios necessários para cada educando. E não simplesmente receber as informações sem desenvolver as ações.

(...) a ação do professor não depende linearmente dos conhecimentos que possui acerca das características do aluno com necessidades educacionais especiais e dos recursos e estratégias pedagógicas que na literatura especializada aparecem como alternativas para o trabalho com esta população, senão de como essas informações se articulam na sua configuração subjetiva, condição essencial para que o conhecimento possa expressar-se em uma ação pedagógica efetiva. (Mitjans Martínez, 2003, p.143)

Para que haja esse conhecimento sobre os sujeitos que aprendem, há que se desenvolver uma sensibilidade para ouvi-los e interpretá-los. Quando se menciona sensibilidade, trata-se da atenção dispensada aos olhares, às respostas, aos comentários, às dúvidas, aos anseios dos alunos.

Para isso, o professor precisa fazer leituras cada vez mais frequentes e intensas das situações vividas pelos estudantes, ajustando sua escuta às diferentes mensagens, e dando continuidade ao diálogo através de provocações adequadas a cada momento e às possibilidades de cada um. (Hoffmann, 2004, p.80)

Tudo isso pode ser resumido na expressão americana *feedback*, conceituada por Ramaprasad (*apud* Sadler, 1989, p.120) como sendo “a informação sobre a distância entre o nível atual e o nível de referência de um parâmetro sistêmico usado para alterar essa distância de alguma forma”. O *feedback* vai servir para diminuir a distância entre o que educando sabe e o que precisa aprender.

O *feedback* converge com o conceito de Vigotski quando este teoriza sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. O *feedback* informa ao professor o que a criança já

sabe e o que ela ainda precisa aprender. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal permite ao professor saber o que o educando já sabe – zona de desenvolvimento real - e o que ele consegue fazer com o auxílio de um adulto e que virá a ser um aprendizado efetivo ao longo do tempo – zona de desenvolvimento potencial –, e a distância entre ambas.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas o que produzirá no processo de maturação. (Vigotski, 1991, p.12)

O professor vai fazer uso dessas informações para tomar “decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação” (Villas-Boas, 2008, p.40). Tanto o professor quanto o aluno precisam dessa arma para alcançar seus objetivos, cada um na sua dimensão.

Indispensável à discussão sobre a concepção de professor na proposta educacional inclusiva é a compreensão quanto ao entendimento do docente com relação ao desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

Constatamos que muitos professores, apesar de aceitar trabalhar com esses alunos, não crêem em suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento e muito menos em suas próprias possibilidades, como docentes, de conseguir as metas e objetivos educacionais estabelecidas para todos. Podemos perguntar-nos se professores com estas concepções estão em condições de planejar e desenvolver criativamente ações pedagógicas que sejam realmente efetivas para o trabalho com essa população na direção desejada. (Mitjans Martínez, 2003, p.145)

Professores, como premissa de seu trabalho, acreditam que seu aluno é capaz de aprender e transformar-se através da educação. Porém, essa crença nem sempre existe se os sujeitos envolvidos encontram-se em situações onde há muitos obstáculos. Numa condição inclusiva, em que os alunos possuem dificuldades de aprendizagem, o docente precisa ter expectativas altas, determinando vãos altos para esses sujeitos. Há que se considerar o grande impacto que é provocado no educando quando um professor acredita ou deixa de acreditar em seu potencial.

A respeito das expectativas dos professores sobre as chances de aprendizagem dos seus alunos, é muito conhecido o efeito da assim denominada "profecia auto-realizadora" (*self-fulfilling prophecy*). A projeção que os

professores fazem da vida escolar dos alunos costuma influenciar seu fracasso ou sucesso escolar. (Beyer, 2005, p. 76)

Cometem erros os profissionais que determinam o destino do aluno ao saber a síntese de seu laudo. Não é possível prever o desenvolvimento do cérebro humano. Ao dizer “ele nunca alcançará essa habilidade”, o docente está fazendo uma afirmação da qual não tem comprovação. Não se deve negar uma experiência a um aluno por achar que este não será capaz de acompanhá-la. Mesmo que não seja, a exposição àquela já promove um aprendizado válido, por menor que seja.

Essa atitude pode ser atribuída aos fatores de insegurança e desconhecimento do potencial de desenvolvimento da capacidade cognitiva do educando.

1.3 PRÁTICA DE SALA DE AULA

Encontrou-se, no estudo feito por José Pacheco (ETAI), um consenso em 3 (três) medidas educacionais para a prática de sala de aula quando se pretende a inclusão de crianças com necessidades educacionais de aprendizagem: a individualização do ensino, a bidocência ou ensino em equipe e a organização da sala de aula.

Por muitos anos, a escola uniformizou o ensino e pressupôs que todas as crianças aprendem da mesma forma, pensam e interagem com o conhecimento do mesmo jeito. Basta apenas uma porta de acesso àquele conteúdo e todos conseguirão entrar. Isso não pode ser mais considerado como verdade. Devem ser disponibilizadas várias portas de acesso ao conhecimento, para que as diferentes crianças, com suas diferentes maneiras de pensar, possam de fato aprender.

A inclusão nos faz refletir sobre a individualidade de nossos alunos. "Tudo isso nos leva a pensar que certas afirmações que todos costumamos fazer, do tipo 'Esse grupo tem 20 crianças e apenas uma com necessidades educacionais especiais', não são muito exatas, para não dizer que são simplesmente injustas. Nesse grupo há 21 crianças com diferentes necessidades, mais ou menos habituais ou específicas (Paniagua e Jesús, 2007, p. 109).

Para cada caso, em uma sala heterogênea, são necessários estudo e análise para saber como abordar um assunto, porém em qualquer circunstância é preciso:

(...) ter uma oferta variada na classe que responda a essa diversidade e adotar as medidas educativas apropriadas a cada situação individual, quer se trate de ações a desenvolver apenas na sala de aula, quer de medidas que envolvam outros âmbitos da escola e dos serviços de apoio. (Paniagua e Jesús, 2007, p. 108)

A “oferta variada” interpreta-se como sendo os vários recursos que podem ser trazidos para a sala de aula como materiais concretos, fotos, vídeos, jogos, debates, dramatizações, enfim, tornando os conteúdos o mais acessível possível a todos os alunos. O planejamento deve ser feito coletivamente, mesmo que se tenham objetivos diferentes para cada aluno.

Para tanto, desenvolveu-se, como registrado no Projeto ETAI, o chamado Plano Educacional Individualizado (PEI), que consiste em uma estruturação sistematizada de expectativas de aprendizagens para cada educando. Estes podem ser de curto ou longo prazo, na intenção de visualizar o andamento do aluno, podendo ser de um ano, um semestre, um trimestre ou mesmo de uma semana. São traçadas estratégias para alcançar metas de desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Os responsáveis pela

elaboração desses planos são os profissionais da escola, os especialistas, a família e até mesmo o aluno. Devem conter informações sobre as necessidades globais dos alunos, explicar como suas necessidades serão atendidas, identificar os objetivos dos planos e explicar como o resultado será avaliado.

O PEI permite aos docentes uma apreciação do aluno em suas dificuldades e potencialidades, norteando seus planejamentos de aula com o enfoque de tornar acessível o conteúdo a ser ensinado.

Para formular e auxiliar na implementação desses Planos recorre-se à chamada Bidocência ou Ensino em Equipe. A bidocência, facilmente dedutível, é o princípio de envolver, no caso de uma sala de aula inclusiva, dois professores em sala de aula para ensinar aos alunos. Enquanto um ensina, o outro verifica se todos estão acompanhando, podendo haver revezamento nessas funções. Percebe-se ser muito difícil atender a tão diferentes demandas com apenas um docente em sala. Na elaboração de atividades e avaliações individualmente diferenciadas, o trabalho em equipe certamente seria de grande valia.

Há, porém, uma certa unanimidade quanto à importância estratégica do princípio da bidocência, para que o atendimento diferenciado do aluno nas classes inclusivas torne-se viável, com margem razoável de sucesso pedagógico. (Beyer, 2005, p. 35)

Importante ressaltar que o trabalho do segundo professor não será direcionado apenas para os alunos com maiores dificuldades, mas para todos os outros também. Afinal não se busca a segregação, deixando o aluno isolado com o professor, mas acredita-se que todos precisam de atenção e apoio.

Ademais, podem ser propostas, dependendo do grau de deficiência do educando, saídas de sala para outro ambiente no caso de aprofundamento de algum conteúdo ou resgate de uma habilidade ou competência.

O ensino em equipe pode ser visto como uma outra versão de bidocência. Quando fala de ensino em equipe, Pacheco se refere a um sistema de grupos de professores que se responsabilizam por uma turma, em todos os aspectos, buscando atender os alunos, conhecendo-os e formulando adaptações curriculares para a turma. Além disso, o texto ainda ressalta que:

O ensino em equipe permite uma intervenção coordenada de diferentes professores para um aluno ou um pequeno grupo de alunos. Isso encoraja o estabelecimento de uma diversidade de contatos e diferentes tipos

de comunicação e abordagens entre professores e alunos. (Pacheco, 2007, p.119)

Tratam-se de professores dividindo o mesmo ambiente, construindo e pensando juntos as abordagens e estratégias para um determinada turma; atendendo os alunos de acordo com o caminhar de cada um, dividindo-os em grupo para reforçar conteúdos.

Segundo o estudo do projeto ETAI, professores que trabalham em equipe sentem mais seguros por compartilhar a responsabilidade, por poder trocar ideias e comparar resultados. É relatado que os docentes formam grupos de estudos e juntos partilham conhecimentos e aprendem uns com os outros sobre as necessidades educacionais de seus alunos. Há a necessidade de os professores estudarem e buscarem se especializar também nas áreas em que encontram desafios. O livro relata experiências de *autotreinamento*, assim como o grupo de estudos, que são iniciativas que beneficiam o coletivo, pois promovem compartilhamento de conhecimentos e habilidades especiais entre os docentes, não deixando ninguém sozinho na caminhada. É necessário que haja organização no início do período letivo quanto às responsabilidades de cada um evitando sobrecarrega dos docentes.

O ensino em equipe também pode abranger o aprendizado em equipe, sendo essa uma organização de grupos de alunos com diferentes potencialidades e limitações. Trazendo inúmeros benefícios, a interação interpessoal dos alunos promove um aprendizado que muitas vezes o professor não consegue alcançar.

A formação dos grupos deve ser heterogênea, em que um dos participantes possa vir a ter uma dificuldade maior que os demais e estes possam auxiliá-lo. O professor precisa estar atento para sempre determinar funções e objetivos para cada educando, evitando que nenhum deixe de trabalhar e aprender.

A colaboração dos alunos na aprendizagem é comum, se não dominante, em salas de aula inclusivas, apesar de sessões de turma inteira e trabalho individual também serem apreciados. A abordagem colaborativa mais recompensadora é a aprendizagem cooperativa. Ela fornece certos elementos centrais de comunicação como a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilidade individual, as habilidades grupais interpessoais e a auto-avaliação colaborativa. (Pacheco, 2007, p. 117)

A sala de aula também precisa ser preparada e ajustada para que as relações possam se desenvolver. Os professores devem pensar em recursos, materiais e equipamentos que facilitem a interação dos alunos entre si e com o professor. Os relatos

sobre as experiências vividas nos países estudados trazem, como exemplo de ajuste, salas com carteiras arrumadas em duplas, em grupos de quatro, seis ou alinhadas em U.

Em todas as salas de aula, foram arranjadas mesas para que os alunos colaborassem em grupos de dois a seis alunos ou sentassem juntos em filas longas ou em uma fila de mesas em forma de U. Cantos específicos para brincadeira e descanso, assim como espaço livre, foram arranjados sempre que possível. (Pacheco, 2007, p. 55)

Não restam dúvidas quanto às contribuições mútuas das relações interpessoais em uma sala de aula inclusiva. A proximidade possibilita a troca de conhecimentos e sentimentos favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos. Assim nos reitera Hugo Otto Beyer:

(...) Pesquisas já têm comprovado o benefício para as crianças ditas normais, especialmente no aspecto sócio-afetivo e moral, em que muitas delas têm aprendido a construir e praticar atitudes de tolerância, aceitação e colaboração com as crianças com deficiência. (Beyer, 2005)

1.4 AVALIAÇÃO

A avaliação deve priorizar seu propósito de nortear tomadas de decisões tendo como ponto de partida os resultados nela alcançados. Seu conceito abrange a finalidade de se fazer conhecer o que foi e o que não foi aprendido pelo aluno e, a partir da análise desse perfil, traçar intervenções que contribuam para o contínuo desenvolvimento do educando. A ação posterior ao momento da avaliação vai determinar o planejamento do docente que tem como principal foco o processo de educação do aluno. Para saber se o aluno verdadeiramente aprendeu, faz-se necessário que o professor lance mão de diversas formas de avaliação e que elas sejam realizadas a toda hora.

É compromisso do professor avaliar permanentemente, mas é diversa a natureza de sua intervenção a cada momento do processo, com ações diferenciadas e ajustadas à dinâmica da aprendizagem de cada um e do grupo. (Hoffmann, 2004, p.83)

O aluno não deve ser avaliado apenas em um dado momento, mas durante todo o período letivo, continuamente, sendo analisados progressos e/ou retrocessos. Através de elementos formais, como testes e provas, ou mesmo informais, como a observação da postura do aluno em sala e sua participação. Há que se verificar, também, o que interfere na aprendizagem daquele aluno, como ele aprende e o que mobiliza seu interesse para aprender.

A avaliação deve permitir, por um lado, adaptar a atuação educacional/docente às características individuais dos alunos ao longo de seu processo de aprendizagem e, por outro, comprovar e determinar se estes atingiram as finalidades e as metas educacionais que são o objeto e a razão de ser da atuação educacional. (Arredondo, 2002)

Um instrumento de avaliação que permite o acompanhamento das produções do aluno, sem nunca ter a necessidade de interromper esse processo e oportunizar os olhares do educando, da família e dos professores sobre o desenvolvimento contínuo do sujeito, é o portfólio. O portfólio é a organização de todas as atividades pedagógicas, provas, trabalhos e exercícios do educando, que permite que ele reflita, ao final de um período (bimestral, trimestral, semestral, anual), analisando seu trajeto acadêmico, suas dificuldades iniciais e suas estratégias para melhorar, suas limitações e potencialidades, e, ainda, repensando sobre como deseja caminhar daquele momento em diante.

Nesse contexto, a construção do portfólio torna-se uma atividade agradável para o aluno. Em lugar de ter suas produções isoladas umas das

outras e apresentadas ao professor quando ele assim o determina, para serem “corrigidas” e devolvidas ou não quando ele quiser, o aluno conserva uma coleção organizada de suas atividades, de modo que possa perceber sua trajetória, isto é, suas necessidades iniciais e como as satisfaz ao longo do período de trabalho. (Villas Boas, 2008, p.86)

Para não haver uma incoerência dentro da instituição, por exemplo, professores desenvolvendo trabalhos que não condizem com a proposta da escola, Pacheco alerta para que fique sempre claro como devem ser os sistemas de avaliação.

Uma política de sistemas de avaliação, seu processo e sua conexão a outro trabalho dentro da escola deve ser definido no manual da escola, de forma que esteja sempre disponível ao pessoal novo. (Pacheco, 2007, p. 180)

1.5 COLABORAÇÃO LAR–ESCOLA–ESPECIALISTAS

Sabe-se da grande parcela existente na formação do indivíduo que advém de sua família. Constroem-se nela os primeiros ensinamentos e significações que fazem parte dos sentidos subjetivos do sujeito ao longo de seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

As figuras parentais exercem grande influência na construção dos vínculos afetivos, da auto-estima, autoconhecimento e, também, constroem modelos de relações que são transferidos para outros contextos e momentos de interação social. (Dessen e Polonia, 2007)

Ao chegar à escola, essas influências da formação familiar não podem ser ignoradas pela instituição, pelo contrário, elas devem ser agregadas ao ambiente de sala de aula nos momentos em que se discutem as diversas formações e a importância de se respeitá-las. Assim pode-se começar um diálogo sobre as diferenças entre as pessoas e como cada uma tem a sua contribuição para o grupo.

Além disso, o conhecimento dos valores e práticas educativas que são adotadas em casa, e que se refletem no âmbito escolar e vice-versa, são imprescindíveis para manter a continuidade das ações entre a família e a escola (Keller-Lane, 1998). Sendo assim, as escolas devem procurar inserir no seu projeto pedagógico um espaço para valorizar, reconhecer e trabalhar as práticas educativas familiares e utilizá-las como recurso importante nos processos de aprendizagem dos alunos. Mas, a colaboração entre esses contextos deve levar em consideração as diferenças culturais, a formação para a cidadania e a valorização de ações e decisões coletivas. (Dessen e Polonia, 2007)

As instituições educacionais com propostas inclusivas buscam o maior contato e envolvimento possíveis por parte das famílias de seus alunos. Empenham-se em estratégias que atraiam os familiares para a escola na permanente tentativa de trazê-los para mais perto do processo educativo de seus filhos.

Portanto, as escolas deveriam investir no fortalecimento das associações de pais e mestres, no conselho escolar, dentre outros espaços de participação, de modo a propiciar a articulação da família com a comunidade, estabelecendo relações mais próximas. (Dessen e Polonia, 2007)

O livro guia deste trabalho ressalta que os pais devem colaborar com a escola no desenvolvimento do educando, participando de reuniões semanais ou mensais com a equipe escolar, auxiliando na elaboração de planos, na implementação e apoio de ações, avaliando os resultados alcançados ou erros cometidos. A frequência e o tempo

dispensado de cada família à escola variam de acordo com as necessidades de cada criança.

Os alunos não são vistos apenas como fatores constantes do contexto escolar, mas também como fontes de troca colaborativa de pontos de vista sobre situações e sobre como a vida nas escolas pode ser melhorada. As contribuições que os pais podem dar são de muito valor. Estes são especialistas em seus filhos e, como tais, tem conhecimento, habilidades e compreensão, o que é muito vantajoso para os professores. A colaboração com eles, portanto, é uma via de duas mãos, pois os pais podem consultar e ser mentores dos professores em certos aspectos quanto às necessidades especiais de seus filhos. (Pacheco, 2007, p.214)

As reuniões podem variar de participantes, trazendo para as escolas, em algumas delas, os especialistas juntamente com as famílias. Ou, então, apenas a família, ou somente os especialistas. Entende-se por especialistas ou equipe de apoio os profissionais das áreas de fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, psiquiatria, terapia ocupacional, fisioterapia, assistência social e consultoria educacional de várias áreas de especialização. Atualmente, o alcance desses profissionais é maior na vida de seus pacientes, pois se colocam como parceiros das escolas e não mais se fecham em seus consultórios.

Originalmente, a maioria dos serviços de apoio era externa às escolas e no passado, era dedicada a alunos individuais, com bastante frequência em cenários clínicos. (...) Houve evidências extensivas de mudanças na abordagem desses serviços. Especialistas de várias instituições trabalham colaborativamente em equipes com pessoal das escolas junto com os pais. (Pacheco, 2007, p. 66)

Além do corpo docente e da família, os especialistas apóiam externamente e acompanham o desenvolvimento dos alunos. No período de preparação para a chegada da criança à escola, os especialistas se limitam a passar para o corpo diretivo e docente as especificidades do aluno e o que é necessário ser feito para recebê-lo. Eles trabalham com coleta de dados e avaliação dos educandos para auxiliar na construção dos planos individuais durante o ano.

Os serviços de apoio tiveram um papel importante dentro das escolas do estudo ETAI. Uma característica geral dos serviços de apoio nas escolas observadas é que eles adotaram uma postura colaborativa e trabalharam de maneira coordenada com os professores a fim de criar o conhecimento compartilhado necessário para enfrentar os vários desafios que a inclusão apresenta. (Pacheco, 2007, p.195)

Os especialistas também são uma rede aliada dos professores, que são convidados pela escola a colaborar com palestras e consultorias, treinando e capacitando ainda mais os docentes nas habilidades necessárias para conduzir o trabalho de inclusão. Notou-se, porém, que o relacionamento entre os profissionais das escolas do Projeto ETAI e dos especialistas era uma via de mão dupla, em que os dois lados eram ouvidos e considerados em suas opiniões. Haja vista o maior contato que muitas vezes o professor tem com os alunos, mais que o especialista tem com seu paciente. Ambas as partes contribuem com informações úteis para o desenvolvimento de estratégias e discussões de resultados. A seguir, algumas das orientações educacionais encontradas em conjunto, pelas famílias em contato com os especialistas e professores, e adotadas nas escolas européias do projeto ETAI:

Os professores e os serviços de apoio, juntamente com as famílias, adotaram maneiras de trabalhar baseadas em colaboração, reconhecimento da experiência mútua e ajuste caracterizado por:

- Levar em consideração o contexto da turma, do pátio da escola, do refeitório e das atividades sociais fora da escola;
- examinar o ensino e os fatores de aprendizagem, em vez da natureza das deficiências;
- centralizar a intervenção na resolução de problemas concretos no contexto em que eles surgirem;
- procurar por estratégias que os professores possam usar, em vez de programas específicos para os alunos;
- procurar por soluções baseadas na adaptação de ambientes e na proposta de apoio adequado para satisfazer às necessidades de todos os alunos, em vez da integração de determinados alunos;
- tentar aumentar as possibilidades de participação de todos os alunos com necessidades especiais em todas as esferas da escola e da vida social;
- atingir objetivos referentes ao aumento da qualidade de vida dos alunos, em vez de objetivos de restrito caráter acadêmico. (Pacheco, 2007, 197)

A colaboração lar-escola-especialistas é necessária ao desenvolvimento de ricos caminhos para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Ela é a aliança dos já mencionados três pilares da educação e desenvolvimento do sujeito. Segundo o livro, a escola faz pontes com a rede de apoio e com a família, coordenando as reuniões e estratégias a serem discutidas, separando um profissional para tal função. Essa função também engloba o monitoramento do aluno e da metodologia dos professores.

Achou-se ser uma prática sólida indicar um coordenador para ser responsável pela condução diária de vários programas. Este pode distribuir papéis e tarefas a outros membros do pessoal. O coordenador tem uma visão geral e, ao mesmo tempo, providencia provisões e dissemina informações, encoraja, apóia e identifica necessidades. (Pacheco, 2007, p.216)

A coordenação exercida por um profissional da escola viabiliza o contato dos especialistas com o corpo docente para esclarecimentos, treinamento, qualificação ou mera orientação de que os professores tanto precisam.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1 Caracterização e Objetivos da Pesquisa

Pretendeu-se, com o presente trabalho, compreender como é a implementação da proposta educacional inclusiva em uma escola regular do Distrito Federal, tendo como parâmetro de análise as realidades existentes no continente europeu relatadas no livro “Caminhos para a Inclusão: um guia de aprimoramento da equipe escolar”, de José Pacheco, Rósa Eggertsdóttir e Gretar L. Marinósson.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa que permitiu a análise de dados do cotidiano da escola, dos docentes, discentes e demais funcionários. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela obtenção de dados descritivos e interpretação de contextos, que devem ser obtidos no contato entre o pesquisador e seu alvo de pesquisa. Preocupa-se em relatar situações cotidianas e delas tirar informações que confirmem ou não suas hipóteses/ indagações. E, ainda, em captar os sentimentos dos sujeitos em suas falas e ações. Como é dito por Lüdke e André:

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (Lüdke e André, 1986, p. 16)

Encarando o desafio de ter como objeto de estudo as diversas relações presentes na escola, foram determinados quatro critérios de análise e pesquisa: concepção de professor para a inclusão, prática de sala de aula, avaliação e colaboração lar-escola-especialistas.

A reunião dos quatro critérios de análise caracteriza este estudo como um estudo de caso, uma metodologia escolhida devido a sua possibilidade de explorar a construção de dados a partir das seguintes fontes: observação, questionários, análise de documentos e mesa redonda.

“Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Assim, se o estudo é feito numa escola, o

pesquisador procurará fazer observações em situações de aula, de reuniões, de merenda, de entrada e de saída, das crianças; estará coletando dados no início, no meio e no final do semestre letivo, ouvirá professores, pais, alunos, técnicos, serventes etc. Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.” (Lüdke e André, 1986)

OBJETIVO GERAL:

Compreender, a partir de parâmetros do projeto ETAI, as práticas de educação inclusiva em uma escola particular no Distrito Federal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Entender a diversidade das necessidades educacionais dos alunos na escola e verificar se e como são organizados os contextos pedagógicos da sala de aula.

Compreender as concepções dos professores com relação ao processo de inclusão, se e como a instituição investigada os auxilia a superá-las.

Observar se e como a família do educando é chamada para tornar-se parte do desenvolvimento acadêmico do aluno, participando do trabalho pedagógico da escola.

Perceber quais as contribuições dos especialistas feitas à escola, ampliando o conhecimento sobre as necessidades do aluno, possíveis estratégias de ação e esclarecimentos adicionais.

2.2 Descrição do local da Pesquisa

A escola escolhida para ser alvo da pesquisa é da rede particular e possui duas unidades, uma no bairro Asa Sul e a outra no Sudoeste. A pesquisadora realizou o estudo de caso e, portanto, a análise dos dados, apenas na filial do Sudoeste, que foi inaugurada em setembro de 1999 e abrangia apenas o Ensino Médio e o curso preparatório para o Vestibular. Apenas 70 estudantes totalizavam o Ensino Médio da instituição.

Em 2007 a escola ampliou seu atendimento ao Ensino Fundamental e Educação Infantil, de 2 a 6 anos.

No ano de 2011, o total de alunos da instituição da unidade investigada é de 326 e o número de alunos com desenvolvimento atípico é 49, ou seja, 17% dos alunos atendidos pelo colégio possuem algum diagnóstico médico. O conceito de necessidade educacional especial, atualmente no Brasil, abrange diagnósticos de Síndromes, Transtornos, Distúrbios, Retardos e Deficiências físicas ou mentais (Sisto, 2007, p.22). A pesquisa realizada baseou-se na dinâmica da escola estudada, nela o alunado da Educação Especial e os educandos com distúrbios funcionais são atendidos da mesma forma como alunos de inclusão e recebem apoios diferentes para cada especificidade.

Abaixo, duas tabelas, uma do Ensino Médio e outra do Ensino Fundamental, que especificam a quantidade dos alunos com necessidades educacionais que estudam na instituição estudada:

Ensino Médio

| Necessidade Educacional Especial | Quantidade |
|---|-------------------|
| Aluno com Síndrome de Williams | 1 |
| Aluno com Síndrome de Klinefelter | 1 |
| Aluno com Síndrome de Asperger | 1 |
| Alunos com Surdez Bilateral | 3 |
| Aluno com Dislexia | 1 |
| Aluno com Transtorno Obsessivo Compulsivo – TOC | 1 |
| Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção – TODA | 4 |
| Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH | 5 |
| Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – TDA e DPAC | 4 |

Ensino Fundamental

| Necessidade Educacional Especial | Quantidade |
|---|-------------------|
| Aluno com Síndrome de Down | 1 |
| Aluno com Síndrome de Duane | 1 |
| Aluno com Fobia Social | 1 |
| Aluno com Baixa Visão (5%) | 1 |
| Alunos com Dilexia | 2 |
| Alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD | 3 |
| Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção – TDA | 8 |
| Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH | 5 |
| Alunos com Distúrbio no Processamento Auditivo Central - DPAC | 4 |
| Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Distúrbio no Processamento Auditivo Central – TDA e DPAC | 4 |

A inclusão desses alunos está prevista no Projeto Político Pedagógico do Colégio e é o assunto mais debatido em reuniões pedagógicas, conselhos de classe, palestras etc. Tanto a direção como todos os outros funcionários são chamados a participar da implementação dessa política.

A instituição atende a todos os segmentos da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e seus alunos possuem entre 2 e 18 anos de idade. No período matutino funcionam apenas o Ensino Fundamental II, 6º ao 9º Ano, e o Ensino Médio. Cada série com apenas uma turma. O período vespertino recebe crianças de 2 a 5 anos na Educação Infantil, e de 6 aos 10 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano.

A estrutura física abrange: 14 salas de aula; 1 sala de professores; 1 sala de Serviço de Orientação Educacional, que compartilha o espaço com a Coordenação do Ensino Médio; 1 sala da Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º Ano; 1 sala da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, 2 a 5 anos, e Ensino Fundamental I, 1º ao 5º Ano; sala da Direção; Secretaria; Tesouraria; 1 Biblioteca; 1 Laboratório de Informática; 1 piscina; 1 quadra poliesportiva; 1 sala de dança; 2 parques infantis; 1 almoxarifado; 1 cantina; 1 papelaria; 2 depósitos; 1 cozinha; 7 banheiros para alunos e funcionários; pátio interno coberto; pátio externo; portaria e estacionamento.

Quanto ao corpo diretivo, docente e administrativo, a instituição conta com os seguintes funcionários: 1 diretor financeiro; 1 diretora pedagógica; 1 coordenador do Ensino Médio; 1 coordenadora do Ensino Fundamental de 6º ano ao 9º Ano; 1 auxiliar de coordenação pedagógica do Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano; 1 coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano; 1 orientadora educacional; 1 auxiliar da Orientação Educacional; 1 coordenador de esportes; 10 professoras de série iniciais; 4 auxiliares de turma para a Educação Infantil; 1 auxiliar de turma no 3º Ano do Ensino Fundamental; 1 professora responsável pela Biblioteca; 29 professores de áreas específicas para as aulas do Ensino Fundamental e Ensino Médio; 1 monitor de Português e 1 monitor de Matemática no turno vespertino para o Ensino Fundamental e Ensino Médio; 1 secretária escolar; 1 fiscal de pátio; 1 tesoureira; 1 recepcionista; 2 porteiros; 4 servidores da limpeza.

2.3 Instrumentos e procedimentos

A pesquisa foi realizada nos meses de fevereiro a junho de 2011. No início do ano letivo foi pedida à direção da escola permissão para que fosse feito o estudo sobre a instituição visando à compreensão de seu processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. Autorizada, a pesquisa começou pela leitura e coleta de dados da Proposta Política Pedagógica da escola e de seu Regimento Interno. Com isso, obtiveram-se as informações acerca dos processos avaliativos e administrativos da instituição.

As observações das salas de aulas foram recebidas com diferentes reações pelos professores de cada segmento. No caso da aula de música da Educação Infantil não houve resistência à presença da pesquisadora, apesar de ter sido percebida uma certa ansiedade por parte do professor. Diferentemente da professora do 3º Ano do Ensino Fundamental que recebeu a pesquisadora com entusiasmo e perguntou se poderia receber um retorno crítico construtivo sobre sua aula. O professor de matemática do 8º Ano do Ensino Fundamental também não se sentiu incomodado com a pesquisadora, permitindo que esta observasse integralmente suas aulas. Por último, a professora de História do Ensino Médio, que aceitou o pedido de observação, porém não escondeu seu desconforto.

Outro método utilizado, o questionário, foi elaborado em duas versões: um direcionado para os docentes e outro para o corpo diretivo. Ambos com questões abertas sobre o conceito de inclusão percebido pelos docentes, como essa política alterava ou não seus planejamentos, como a gestão via e trabalhava a questão com os docentes. Houve certa dificuldade para a realização dos questionários. Após a entrega dos questionários aos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, houve uma grande demora na sua devolução à pesquisadora. A maioria dos docentes se esquecia de responder ou deixava em algum lugar do qual não se lembrava mais. Por fim, após várias cobranças, dos 30 questionários distribuídos, 18 foram respondidos.

A partir de um convite feito pela pesquisadora, a professora de Gramática do Ensino Médio, a Orientadora Educacional, a Auxiliar da Coordenação Pedagógica, uma mãe e a Secretária Escolar compuseram a Mesa Redonda.

2.4 Sujeitos participantes da Pesquisa

Responderam ao questionário o Coordenador Pedagógico do Ensino Médio, a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 5º Ano, antiga 4ª série, a Orientadora Educacional, 3 (três) professores do Ensino Médio, 5 (cinco) do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º Ano, 7 (sete) do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º Ano, e 1 (um) da Educação Infantil, 3 a 5 anos de idade. Ao todo, 18 questionários foram respondidos:

| Sujeitos que responderam ao questionário | Segmento no qual trabalham |
|---|--|
| Coordenador Pedagógico | Ensino Médio |
| Coordenadora Pedagógica | Educação Infantil e Ensino Fundamental I |
| Orientadora Educacional | Todos os segmentos |
| 2 (dois) professores | Ensino Médio |
| 5 (cinco) professores | Ensino Fundamental II |
| 7 (sete) professores | Ensino Fundamental I |

| | |
|-------------------------|-------------------|
| 1 (um) professor | Educação Infantil |
|-------------------------|-------------------|

Foram observadas duas aulas de cada um dos quatro segmentos citados acima. Na Educação Infantil, a aula observada foi de Música, no Ensino Fundamental I, Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, Matemática, e, por fim, no caso do Ensino Médio, foram duas aulas de História.

As crianças da turma observada no segmento da Educação Infantil possuem entre 3 (três) e 4 (quatro) anos de idade. Há na classe uma aluna diagnosticada com Síndrome de West. A turma do Ensino Fundamental I que recebeu a observadora foi o 3º Ano, onde se pôde encontrar um aluno com Síndrome de Down. A observação do Ensino Fundamental II se fez na sala do 8º Ano, com foco no desenvolvimento de uma aluna com 5% de visão em ambos os olhos. O 1º Ano do Ensino Médio é uma turma com 30 alunos, entre os quais um possui Síndrome de Williams, e por isso também foi escolhida para ser observada como é a dinâmica da sala de aula:

| Série/ Segmento | Sujeitos com Necessidade Educacional Especial observados na prática de sala de aula |
|--------------------------------------|--|
| 4 anos/ Educação Infantil | 1 aluna com Síndrome de West |
| 3º Ano/ Ensino Fundamental I | 1 aluno Síndrome de Down |
| 8º Ano/ Ensino Fundamental II | 1 aluna com Baixa Visão |
| 1º Ano/ Ensino Médio | 1 aluno com Síndrome de Williams |

Para compor a pesquisa, ainda foi realizada uma análise documental da Proposta Política Pedagógica da Escola e de outros documentos como Regimento Escolar, Apostila de necessidades Educacionais Especiais – entregue aos professores no início do ano letivo – e dos Planos de Aprendizagem de cada aluno.

Por último, com a seleção de alguns sujeitos que haviam respondido ao questionário, foi organizada uma mesa redonda para discutir com maior profundidade as medidas educacionais da escola para alunos com necessidades educacionais especiais e como elas eram conhecidas por aqueles. Participaram a professora de Língua

Portuguesa do Ensino Médio, a Orientadora Educacional, a Auxiliar da Coordenação Pedagógica, a Secretária Escolar e a mãe de um aluno com Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), Transtorno de Déficit de Atenção e Lateralidade Cruzada.

A mesa redonda é baseada no método de pesquisa chamado Grupo Focal, que nas palavras de Powel e Single consiste em:

(...) um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. (Powel e Single, 1996, p. 449)

A composição da mesa redonda foi escolhida considerando aspectos em comum entre os participantes. Nesse grupo, a característica em comum é a experiência de todos os participantes de vivência com crianças com necessidades educacionais especiais. Cada participante possui um contato diferente com os educandos em razão da sua função, seja em sala de aula, na Orientação Educacional, na Coordenação Pedagógica, na Secretaria ou em casa.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados está organizada a partir dos temas sugeridos pelos critérios escolhidos do texto original para apresentar a Fundamentação Teórica: concepção de professor, prática de sala de aula, avaliação e cooperação lar–escola–especialistas. As informações discutidas foram obtidas através dos métodos de pesquisa determinados: observação, análise documental, questionários e mesa redonda.

3.1 CONCEPÇÃO DE PROFESSOR

• Quanto à Formação

Observou-se que os professores se ressentem de uma formação mais aprofundada e de apoio pedagógico para atender educandos com desenvolvimento atípico em suas salas de aula.

No início do ano foi entregue a todos os professores uma “Relação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”. Esse documento especifica cada aluno e sua necessidade e traz um breve esclarecimento sobre o que se sabe sobre o transtorno ou síndrome mencionada. A professora de Ensino Médio participante da Mesa Redonda falou sobre a apostila:

É sempre bom, mas não é o suficiente. A palestra é muito mais eficiente. Porque você depende da boa vontade do professor. Quais são os professores que vão parar e ler aquela apostila daquele tamanho? Agora, na semana pedagógica, você chegar e ouvir uma pessoa explicando TDAH é isso e isso, sugestões de como agir, como planejar sua aula, aí sim, professor fica mais seguro. A apostila é boa, claro, mas não é o suficiente.

Nesse depoimento, percebe-se um sentimento da professora, que também fala pelos seus colegas, a favor da inclusão, porém nota-se, ao mesmo tempo, a ausência de mobilização necessária para a busca de conhecimento e formação. O docente que trabalha em uma escola inclusiva precisa procurar, mais ainda, conhecer seus alunos. A escola entregou uma apostila e proferiu palestras na semana de treinamento dos professores, antes de as aulas começarem, sobre sua concepção de inclusão, sobre a postura da escola com relação a ela e ainda sua proposta Sociointeracionista como

fundamento da política pedagógica da escola. O corpo diretivo da escola esclareceu que a proposta pedagógica Sociointeracionista parte do pressuposto de que a aprendizagem acontece pelas múltiplas interações do aprendiz, a saber: entre o estudante e o livro, com os colegas, com o professor e até com seu próprio erro, e, por isso, a escola estimula, incentiva e promove tais interações.

Em anos anteriores, o Colégio também ofereceu ao corpo docente palestras e seminários sobre Bullying, Transtorno do Processamento Auditivo Central, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Lições Básicas de Primeiros Socorros. Mas, de nada adiantam cursos e palestras se os docentes não mudam sua concepção receosa e desacreditada acerca da interação de crianças com desenvolvimento atípico com os outros educandos. O discurso pró-inclusão dos professores não é suficiente para desencadear manifestações de acolhimento a esses alunos.

Diante das respostas aos questionários, foi possível verificar que todos os participantes possuem uma opinião positiva a cerca da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições regulares de ensino. As 18 respostas obtidas vieram com ressalvas, mas sempre no sentido pró-inclusão.

*“Eu sou a favor da inclusão quando ela acontece, torná-la obrigatória foi um avanço, mas sem apoio e fiscalização da política, nada mudará.”
(Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental I)*

*“Acho válido, desde que os educadores sejam apoiados pela instituição. Tanto os profissionais quanto a escola devem estar preparados e qualificados para receber esses alunos. O que muitas vezes não acontece.”
(Professor do Ensino Fundamental I)*

*“Acredito que uma escola inclusiva possibilita aos alunos um convívio social mais harmônico, sem preconceitos. Mas é preciso que a instituição esteja preparada para receber esses alunos, pois caso contrário, o ensino não será significativo nem para os alunos inclusos nem para os outros educandos.”
(Professor do Ensino Fundamental II)*

“Atender as diferenças sem discriminação é um processo não apenas válido como necessário; porém acredito que se deva dar de forma gradativa a fim de preparar a instituição e os profissionais.” (Professor do Ensino Médio)

A propósito do preparo mencionado nas respostas acima, José Pacheco ressalta, no livro *Caminhos para a Inclusão*, a questão do desenvolvimento de pessoal com relação à educação escolar inclusiva a partir das iniciativas nas cidades europeias estudadas do projeto ETAI. Uma delas é o autoestudo. Consiste em um determinado número de professores que se reúnem para discutir e trocar ideias sobre as dificuldades

encontradas em sala de aula. Não pode ser confundida como uma terapia de grupo. O autoestudo deve ser organizado como um grupo de estudos, que busca encontrar soluções e estratégias para os desafios encontrados em sala de aula. Esse recurso pode ser visto como uma oportunidade de estudar a literatura e refletir com os outros colegas de trabalho como podem fazer para adaptar aquela leitura à realidade deles.

O valor do auto-estudo dentro do contexto dos professores mostrou ser enorme. Os professores aprendem a partir da experiência, eles são ativos na melhoria e têm influência, o que parece qualificar o pessoal e aumentar seu comprometimento. (Pacheco, 2007, p. 213)

Entre os vários questionamentos ocorridos durante a mesa redonda, quando se perguntou sobre a postura do professor em sala de aula e o que é preciso para que a prática docente envolva os alunos com necessidades educacionais especiais, a Secretária Escolar assim se manifestou:

Eu vou um pouquinho mais além, eu acho que além da informação, deve haver a formação. Por exemplo, eu sei que quando a orientadora se formou, não havia uma preocupação com a inclusão, formalizada na grade curricular do curso de Pedagogia, como tem hoje. Então, eu como secretária, o que eu vejo é a questão da formação, além da informação. Como a coordenadora falou, a pessoa tem que ter aquele sentimento ou não, mas isso é muito subjetivo. No entanto, a formação do professor para atender alunos com necessidades educacionais especiais é o ponto de partida. Valorizar também a riqueza na formação continuada, que a gente entra no aspecto da reciclagem do professor. Conhecemos professores que até hoje não sabem mexer num computador, não fazem uma formatação de prova, acha que esse professor vai saber atender o aluno incluso? Não mesmo.

A secretária expõe uma preocupação pertinente, pois verifica diariamente os profissionais que conseguem entender a dimensão da educação inclusiva e os que ainda resistem por não terem o conhecimento de qual deve ser a prática em sala de aula. Ela acredita que atualmente os cursos de Licenciatura abrangem em seus currículos disciplinas que abordam a inclusão e, portanto, os professores recém formados possuem uma visão menos fechada para essa política:

O professor não tem que querer fazer uma prova adaptada, tem que fazer e pronto. Pode ter certeza, o professor que não quer é aquele tradicional, é aquele que usa o mesmo caderninho todo ano, que usa as mesmas provas, os mesmos exercícios. Bato na tecla então mais uma vez na formação. E o professor que tem essas dificuldades não é atualizado. Pode comparar, eu que sou da secretaria que lido diariamente com os professores, percebo a diferença entre o professor que está recém-formado e o professor que já se formou há muito tempo. A gente tem muito mais resistência com o professor antigo do que com aquele que acabou de se formar porque este recebe melhor, o mais antigo já tem o caderninho do ano anterior todo pronto.

A fala da Secretária, embora pareça autoritária, na verdade revela como os professores estão divididos em dois grupos: os resistentes e os receptivos. Ela acredita que a formação acadêmica atual está mais de acordo com a política inclusiva.

Seria muito tranquilizador poder pensar que nas universidades a formação de professores para a inclusão na educação está resolvida. Que de hoje em diante os profissionais formados nas Licenciaturas e que trabalharão em instituições de ensino do Brasil estão sendo preparados da melhor maneira possível para a docência voltada para a inclusão. Infelizmente, essa ainda não é a realidade. No estudo feito em 2009, pela pesquisadora Bernadete A. Gatti, da Fundação Carlos Chagas, foi realizado um levantamento das disciplinas oferecidas na formação do professor para a sala de aula inclusiva. Foram analisadas 71 instituições de Ensino Superior nos cursos de Pedagogia, Matemática, Letras e Biologia. Com relação à formação em Pedagogia, a pesquisadora conclui que:

No grupo de disciplinas voltadas a outras modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, entre outras) e à educação infantil, encontra-se nas ementas o mesmo cenário. Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com poucas referências às práticas associadas. Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a essas modalidades educacionais, seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo. (Gatti, 2009, p.23)

No que se refere à licenciatura em Matemática, a Carga Horária destinada ao Ensino Especial ou Inclusivo equivale a 0,5% do total do curso. Essa realidade, porém, difere nas universidades do País, pois a autora afirma que apenas 7 (sete) das 71 estudadas possuem em sua grade curricular disciplinas que tratam da educação inclusiva ou especial:

A análise das grades curriculares e das ementas mostra que apenas sete instituições apresentam disciplinas tratando de temas de Educação Especial em sua matriz curricular, denominadas comumente por Educação Inclusiva ou Educação Especial, propondo uma visão mais teórica dessas questões, amplamente consideradas. Pergunta-se se talvez não seriam necessárias disciplinas específicas de conteúdos matemáticos discutindo seu ensino e seu processo de aprendizagem para esses alunos? (Gatti, 2009, p.102)

Chama a atenção a preocupação da pesquisadora com relação ao desequilíbrio entre formação na área específica e formação para a docência, a intensa carga de

conteúdos das áreas de estudo sem um preparo mais aprofundado para a prática educacional. Talvez isso tenha a ver com a despreocupação da própria Academia com os cursos de Licenciatura, tendo em vista o comentário feito por Gatti a seguir:

Um dos desafios refere-se ao lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. (Gatti, 2009, p.111)

• Quanto à receptividade (“Coração Aberto”)

A fala da orientadora educacional na discussão da mesa redonda afirma que não basta apenas a formação acadêmica voltada para o ensino inclusivo. Segundo a Orientadora, o professor precisa acreditar nessa política, o que ela chama de ter um “coração aberto”:

Alguns professores têm dificuldade de ter o coração aberto. Boa vontade a gente não aprende no banco da faculdade. Você pode ter mestrado, doutorado, se você não tiver boa vontade para querer fazer acontecer a coisa não acontece. Existe uma resistência muito grande. Quando nós da Orientação chegamos ao professor e pedimos “professor, nós precisamos de uma prova adaptada.” O professor tem uma resistência muito grande para fazer duas provas, ele não quer fazer uma para a maioria dos alunos e outra que seja mais objetiva para aquele outro, porque ele acha que não é o papel dele. Atualmente a maioria das provas adaptadas é feita pela Orientação. Tem alguns professores que já estão com o coração um pouco mais aberto para fazer adaptações. Ou ele não tem tempo, ou ele não quer realmente ou ele acha que não tem necessidade. Mas e aquele nosso aluno com Síndrome de Williams, ele vai ficar isolado, esquecido? Uma pedrinha isolada no meio dos outros? Não pode. Se a gente recebeu, a gente tem que dar conta. E a gente vai dar conta como? Com a cooperação entre os colegas.

Os professores, segundo a fala da Orientadora, ainda precisam abraçar a proposta política pedagógica da escola. De nada adiantam os cursos e palestras se os docentes não abrirem mão de velhos conceitos e admitirem a diversidade em sala de aula como sendo valiosa para o aprendizado.

Nos questionários, ao serem perguntados se a escola os apóia e auxilia nas iniciativas pedagógicas para a inclusão, 1 professor não respondeu, 3 responderam que não ou raramente e os outros 11 afirmaram que são apoiados pela Direção, Coordenação e/ou Orientação.

Sobre mudanças que precisam ser feitas, 7 professores responderam sobre a necessidade de melhor capacitação, formação continuada e informação acerca da inclusão e de dificuldades de aprendizagem. Outros 3 reiteraram a importância da

participação da família e a diferença no desenvolvimento dos alunos que possuem esse suporte. Mais 4 docentes enfatizaram a questão de outro professor em sala para auxiliar nas atividades e planejamentos diários.

Baseado nos depoimentos obtidos durante a mesa redonda e nas respostas aos questionários, pode-se dizer que os professores necessitam e pedem mais subsídios, na forma de palestras, consultas, pareceres, esclarecimentos de especialistas, para entender melhor as características das Necessidades Educacionais Especiais que possuem seus alunos. O corpo docente, em geral, apóia a política inclusiva, porém ainda não se sente totalmente seguro para lecionar esses educandos e não se mobiliza em busca de subsídios, pelo contrário, fica esperando apenas a iniciativa da instituição.

3.2 PRÁTICA DE SALA DE AULA

• Traçando Metas

A instituição possui uma proposta denominada Planos de Aprendizagem (PA) direcionada ao desenvolvimento do aluno. São registros feitos no início do ano letivo, que contêm informações como a síntese dos laudos médicos, o parecer da escola com relação aos diagnósticos, o contato dos profissionais de apoio (psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, fisioterapeutas etc.), metas de aprendizagem dos alunos e avaliação. Após o preenchimento pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), o Plano fica à disposição dos professores para auxiliar na formulação dos planejamentos de aula e na interação com os educandos. Entretanto, essa ferramenta é muitas vezes desconhecida dos professores que deveriam compartilhá-la com os pais e profissionais de apoio.

Existe, porém, uma falta de comunicação entre a Orientação e os professores com relação aos Planos desenvolvidos. Os docentes são abordados pelo SOE apenas para conversar rapidamente sobre o mau comportamento de um determinado aluno ou grupo de alunos. Não há uma boa administração do tempo para uma conversa mais aprofundada com os professores, em que se busquem estratégias baseadas no conhecimento das necessidades dos alunos para subsidiar a elaboração do Plano de Aprendizagem. A Coordenação procura manter encontros semanais com seus professores, mas a Orientação possui informações válidas, recebidas nas reuniões com os familiares e especialistas, que podem auxiliar o professor a pensar seu plano de aula com mais atenção para tornar o conhecimento mais acessível ainda aos seus alunos, especialmente àqueles com necessidades educacionais especiais. Para o melhor aproveitamento das reuniões entre a Coordenação e os professores, podem ser preparados relatórios pela Orientação Educacional para que sejam discutidos nessas reuniões, otimizando o fluxo das informações no âmbito escolar.

• Sondagem

Foi observada a iniciativa do Serviço de Orientação de chamar a atenção dos professores para as necessidades dos alunos com a realização de um questionário respondido por esses alunos. Responderam ao questionário os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio. O questionário continha 4 frases a

serem completadas por eles, com o intuito de investigar o que favorece sua aprendizagem e o que pode melhorar na sala de aula:

- 1- Uma boa aula seria...
- 2- Aprendo melhor quando...
- 3- Gosto da aula do professor_____ porque....
- 4-Gostaria que as aulas tivessem mais...

A partir das respostas obtidas, foi feito um apanhado geral com as opiniões recorrentes, entregue a todos os professores. A maioria valorizou a iniciativa e se sensibilizou, considerando o material um importante *feedback* dos alunos. Sobre essa pesquisa com os alunos, o relato de José Pacheco nos diz:

Desnecessário dizer que tempo e energia precisam ser gastos para identificar as necessidades dos alunos e do pessoal. Isso geralmente é feito por algum tipo de pesquisa, formal ou informal. Assim, questionários, entrevistas, observações ou reflexões poderiam todos levar igualmente ao desenvolvimento do pessoal. (Pacheco, 2007, p.216)

• Trabalho em Equipe

Na instituição pesquisada, totalizam 3 as professoras de apoi. Elas acompanham 3 crianças específicas e fazem trabalhos totalmente individualizados de acordo com as necessidades de cada uma. Uma docente encontra-se na sala do 6º Ano do Ensino Fundamental, outra na sala do 4º e, por último, no 3º Ano.

Cursando atualmente o 3º Ano do Ensino Fundamental I, desde o ano de sua alfabetização, o aluno com Síndrome de Down tem ao seu lado uma professora de apoio. Ela o mantém centrado na atividade proposta, dialoga sobre o que a regente ensina e o acompanha nas avaliações como ledora. Para escrever, o aluno ainda necessita de ajuda na soletração das palavras. Os exercícios são os mesmos que os dos outros alunos, a não ser pelo tamanho da letra, que é maior e todas maiúsculas, a linguagem é mais direta e são feitas menos repetições do mesmo comando, por exemplo, se para os demais educandos os exercícios são de a) a f), para ele será apenas de a) a c).

No estudo ETAI, os dois professores presentes em sala de aula comunicavam-se e desenvolviam atividades com todos os alunos da classe, não apenas com aqueles que possuíam maior dificuldade, como acontece na escola estudada.

• **Atividade Mediada**

De acordo com a Proposta Pedagógica do Colégio, a fundamentação teórica para sua elaboração é o Sociointeracionismo e, ainda, a Pedagogia de Projetos que norteia as atividades desenvolvidas na instituição. Sendo assim, o primeiro projeto do ano letivo para os setores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 1º ao 5º Ano, é o da Alimentação Saudável. As professoras abordam de diversas maneiras, e em todas as disciplinas, o tema que conscientiza sobre a importância de uma alimentação equilibrada.

A professora do 3º Ano, seguindo a sugestão da Orientadora Educacional, escreveu no quadro o roteiro do que seria trabalhado naquela aula:

*“A importância das frutas na vida das pessoas.
Criação de uma história em quadrinhos sobre as vantagens de comer frutas.”*

Leu uma poesia sobre alimentação saudável para a turma e falou sobre o que torna as frutas benéficas para o corpo. Como, por exemplo, a frutose, as vitaminas e água.

Propôs aos alunos que fizessem uma história em quadrinhos sobre as vantagens de incluir frutas como um hábito de alimentação. Deu algumas instruções sobre como fazer esse tipo de texto e logo em seguida entregou às crianças uma folha já dividida em oito quadrados.

O aluno com Síndrome de Down, A, estava ao lado da auxiliar que conversou com ele:

Professora de Apoio – *Você gosta de frutas, A?*

A – *Gosto.*

Professora de Apoio – *Então vamos desenhar as frutas. A, qual fruta você quer fazer?*

A – *Quero fazer maçã. - Desenhou uma maçã e completou – Eu sou a maçã.*

A professora o ajudou a escrever a frase. Ela dizia sílaba por sílaba e ele escrevia no papel, demonstrando que codifica os fonemas ao colocá-los no papel. Ele escreve o que ouve. Está ainda muito lento e um tanto desestimulado para copiar do quadro, mas a

psicopedagoga está trabalhando essa habilidade com ele a partir de textos pequenos de seu interesse como, por exemplo, futebol.

Da mesma forma fez com a fruta seguinte, porém com uma frase diferente, complementar à anterior.

A – *Eu a uva.*

Desenhou a uva e a docente ditou para ele escrever. Quando quis desenhar a pêra, não conseguiu, teve sua mão guiada pela da professora de apoio. Precisou do lembrete para colocar o acento circunflexo na palavra.

A – *Quero fazer a banana.*

Quando ouviu “banana” trocou o N pelo M. A professora apagou e repetiu mais perto de seu ouvido com ênfase nas duas últimas sílabas.

Ao chegar no quinto quadrinho cansou-se e não quis mais continuar a atividade.

A – *Chega!* – E deitou a cabeça na mesa.

Professora de Apoio – *“Chega!” o quê, A? Levanta, vamos trabalhar!*

A - *Olha pra mim. Olha o dedinho.* – Com o dedo indicador de um lado para o outro fez o sinal de não.

Professora de Apoio – *Quem manda aqui, A?*

A – *Você.*

Professora de Apoio – *Você quer chegar ao final do dia assim* (sinal de positivo com o polegar para cima) *ou assim* (sinal de negativo com o polegar apontado para baixo)?

A – *Assim* (positivo).

Professora de Apoio – *Então vamos trabalhar!*

Terminada atividade, ficou desenhando livre em outra folha, esperando os outros colegas terminarem e chegar a hora do intervalo.

A professora de apoio que acompanha o aluno A faz parte da equipe de funcionários da escola e, portanto, é paga pela escola. No entanto, ela tem seu trabalho inteiramente direcionado para o aluno com Síndrome de Down. Seria de interesse de ambas as docentes, a professora regente e a de apoio, e da instituição, que o trabalho fosse partilhado por elas e possibilitasse uma atenção dobrada aos outros educandos também. Afinal, “As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional.” (Pacheco, 2007, p.15)

• **Organização da sala de aula**

É determinação da direção, e não há negociação quanto a isso, que a disposição das carteiras na sala de aula seja em forma de U. A exceção ocorre apenas em dias de prova. O corpo diretivo do Colégio acredita muito no aumento do potencial de aprendizagem quando há interação dos alunos entre si e com o professor. Nas palavras da direção, *“Esta formação permite ao professor uma melhor circulação pela sala e maior contato com os alunos, e ainda evita o famoso ‘fundão’.”*

• **Tecnologia e Acessibilidade**

A aluna com baixa visão se encontra próxima ao professor na ponta do “U”, com seu laptop ligado a todo tempo. Ela possui dois programas que substituem cadernos e canetas. Um deles é a lupa que aumenta em 1570% o tamanho das letras que escreve na tela. Seus exercícios e trabalhos são feitos no computador e entregues aos professores via e-mail ou impressos. Seus livros foram cedidos pelas editoras na forma digital para que ela pudesse acompanhar com os outros colegas as leituras feitas em sala e, também, realizar o estudo para as avaliações.

Além disso, foi permitida à aluna, com o consentimento dos professores, a gravação das aulas ministradas diariamente. Ao ser indagada, ela afirma que faz uso dessas gravações para sanar dúvidas enquanto realiza as tarefas em casa.

Recentemente, o professor de matemática lhe indicou o programa DOSVOX² para a leitura de textos no computador. Ao passar o mouse em cima de uma frase ou palavra, a aluna pode ouvir a leitura destes feita pelo programa.

A instituição pesquisada se propõe a conhecer seus alunos com necessidades educacionais especiais e a entender suas especificidades através do Plano de Aprendizagem (PA). Nele são colocados os resultados das discussões sobre os objetivos de aprendizagem para cada aluno e as estratégias para obtenção desses objetivos. O PA assemelha-se ao Plano Educacional Individualizado (PEI), mencionado no projeto ETAI. No entanto, sugerem-se reuniões semanais entre os professores e o corpo diretivo, incluindo coordenação e orientação educacional, para a transmissão das informações contidas no Plano, uma vez que essas informações não são passadas para os professores com a devida clareza. Na pauta dessas reuniões deve ser incluída a busca por novos recursos para as aulas. Podem ser desenvolvidos, também, grupos de estudo

com os professores interessados para estudo e aprofundamento das dificuldades de seus alunos, bem como a troca de ideias e conhecimentos.

É importante ressaltar a necessidade da presença de um segundo profissional em sala de aula, possibilitando uma maior atenção dada a cada aluno. Porém, deve-se pensar em justamente atender a todos os alunos, pois todos necessitam de algum apoio. As professoras acompanhantes encontradas na escola estudada dedicam-se a atender um ou outro aluno com necessidades especiais, dentro da sala de aula. Deve haver uma preocupação da instituição educacional no sentido de evitar que esses professores não se tornem muletas para esses alunos. Eles podem constituir uma parceria com o outro professor em prol de um ensino em equipe, a fim de se conseguir a aprendizagem coletiva não discriminatória.

² O **DOSVOX** é um sistema computacional, baseado no uso intensivo de síntese de voz, desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que se destina a facilitar o acesso de deficientes visuais a microcomputadores. Através de seu uso é possível observar um aumento muito significativo no índice de independência e motivação das pessoas com deficiência visual, tanto no estudo, trabalho ou interação com outras pessoas. Atualmente o projeto conta com mais de 20.000 usuários espalhados pelo Brasil, Portugal e América Latina.

3.3 AVALIAÇÃO

• Diferentes instrumentos avaliativos

Quanto à forma de avaliação proposta pelo Colégio, foram instituídos três momentos de avaliação. A chamada Avaliação Diagnóstica Específica (ADE), a Avaliação Diagnóstica Integrada (ADI), a Avaliação Diagnóstica de Portfólio (ADP) e, por fim, a Avaliação Diagnóstica do Aluno (ADA), que é a soma do valor da porcentagem das três anteriores.

A primeira se refere ao modelo tradicional de avaliação feita separadamente por cada professor de cada disciplina. Engloba a nota da prova e trabalhos cobrados pela disciplina ou nota pela organização e completude do caderno. Equivale a 50% da ADA no Ensino Médio, ou 70% no Ensino Fundamental II.

Em seguida, a ADI, que consiste em uma avaliação apenas para o Ensino Médio que, como o nome já diz, integra várias disciplinas de blocos de estudo: Ciências da Natureza e Matemática, que comporta Biologia, Química, Física e Matemática; Ciências Sociais, englobando Geografia, História e Filosofia ou Sociologia, e, ainda, Códigos e Linguagens, com Educação Física, Artes, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. A avaliação é interdisciplinar e equivale a 30% da nota de ADA.

A Avaliação de Portfólio é composta por dois fatores: o compromisso do aluno com seus direitos e deveres, e a organização de uma pasta sanfonada contendo seus trabalhos e provas, também conhecida por portfólio. O aluno que realiza todas as tarefas, é assíduo e pontual, não conversa fora de hora na sala de aula e guarda seus trabalhos e provas de forma organizada, garante os outros 20% da Avaliação Diagnóstica do Aluno no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Então, a ADA do Ensino Médio é composta por 50% da ADE + 30% da ADI + 20% da ADP. E a ADA do Ensino Fundamental II consiste na soma de 80% da ADE e 20% da ADP.

Os seguintes fatores devem ser considerados a se planejar uma política de avaliação: o objetivo da avaliação, os padrões de qualidade, o formato da avaliação, os métodos avaliativos, as condições, o cronograma e a definição dos participantes. (Pacheco, 2007, p.179)

Para o registro de tarefas e trabalhos feitos e do comportamento em sala, a instituição possui o intitulado Acompanhamento de Turma (AT) que é colocado em sala diariamente para ser preenchido pelos professores. Contendo o nome de todos os alunos, o AT assemelha-se à tradicional chamada associada com alguns outros campos de notação; tarefa de casa, trabalho, disciplina, material e, por fim, falta. Cada docente faz o registro sobre sua aula, há um campo para cada disciplina do dia. Se houver uma resposta negativa a qualquer um dos critérios citados acima, haverá uma marcação no nome do aluno indicando qual foi a sua falta. Esse Acompanhamento é levado ao Serviço de Orientação Educacional (SOE), que verifica o andamento do educando no dia-a-dia. Com essas informações, o SOE ainda formula uma outra adaptação de nota para crianças com diagnóstico de dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais.

A coleta de dados também é valorizada pelos pesquisadores do estudo ETAI, nas palavras de Pacheco:

O aspecto mais visível do processo de avaliação é a coleta de dados. É importante reconhecer as vantagens, desvantagens e as possibilidades dos vários métodos de avaliação. Durante a coleta de dados, é importante estar organizado, usar uma forma adequada de avaliação e, preferencialmente, usar mais de uma abordagem para obter resultados mais confiáveis. (...) Uma combinação de diferentes métodos deveria ser usada, dependendo da natureza da avaliação, mas, com bastante frequência, métodos formais e informais são usados. (Pacheco, 2007, p.180)

Essa avaliação do Acompanhamento de Turma (AT) é transformada em Fatores. Esses podem ser 1, 2 ou 3, conforme o número de anotações no formulário do AT. Há um olhar sobre a responsabilidade, organização e compromisso dos educandos com necessidades educacionais especiais. Nas Avaliações Diagnósticas Específicas é acrescentado o Fator. A criança que receber o Fator 1 em sua ADE é aquela que não corresponde ao que é pedido pelo professor. Raramente faz as tarefas, não entrega os trabalhos, conversa em excesso durante as aulas, deixa de trazer o material. Nesse caso, o Fator 1, que corresponde de 11 a 15 anotações no Acompanhamento de Turma ao longo do trimestre letivo, será no valor de 0,2 pontos. O Fator 2 corresponde a de 5 a 10 anotações e equivale a um acréscimo de 0,5 a até 1,0 ponto. O Fator 3, até 4 anotações, pode valer para o aluno de 1,1 a 2,0 pontos dependendo de sua responsabilidade e esforço.

A avaliação dos alunos da Educação Infantil é totalmente qualitativa e é apresentada em forma de relatório, escrito pela professora regente da turma, com observações sobre as evoluções e dificuldades de cada criança.

No caso do Ensino Fundamental I, a avaliação também contempla a Avaliação Diagnóstica Específica, sendo composta por duas avaliações de cada matéria e trabalhos, e Avaliação Diagnóstica de Portfólio, que contempla a avaliação formativa e informal do aluno.

• **Diálogo com o erro**

Outra medida proposta pela instituição é a oportunidade dada a todos os alunos de refazerem as provas que são submetidas a uma segunda correção. Ao receberem as avaliações corrigidas pela primeira vez, os educandos levam para casa, onde podem estudar e responder mais uma vez às questões da prova.

A intenção é fazer com que os alunos vejam seus erros e tenham uma segunda chance de acertar, tendo que estudar duas vezes, consolidando o conteúdo. Como diz a Coordenadora Pedagógica do EF II, *“Pode parecer que estamos facilitando para os alunos. Mas, para nós, o importante é que aprendam, por isso essa oportunidade de reverem os erros e tentarem de novo.”* Essa segunda correção tem o valor de 20% da pontuação que faltou para chegar a 10,0. Por exemplo, no caso do aluno que tirou 4,0, falta-lhe 6,0 para chegar a 10,0; calculando os 20%, o aluno receberia até 1,2 ponto a mais.

A possibilidade de rever o erro, dialogando com a primeira correção do professor, mobiliza o aluno a voltar ao estudo do conteúdo, podendo resgatar alguns conceitos e, em seguida, receber uma segunda correção que o apóie em sua iniciativa de tentar de novo. O professor pode perceber o erro do aluno, qual o caminho percorrido por ele para que fosse dada aquela resposta e redirecioná-lo para o acerto em um segundo momento de avaliação. Como teoriza Tacca:

Nesse caso, ao receber uma resposta do aluno, o professor vai dialogar com ele a fim de compreender o processo de significação percorrido e alcançar, se for o caso, os momentos em que ocorreram equívocos, o que lhe esclarecerá sobre os novos apoios para reflexão que deve dar ao aluno, para que ele retome e reelabore sua aprendizagem. (Tacca, 2008, P.48)

• Adaptação e Acessibilidade

Ainda no caso da avaliação em uma proposta inclusiva de educação, há que se considerar a individualização como um dos aspectos mais importantes a serem discutidos. A instituição procura trabalhar com estratégias que busquem a acessibilidade das avaliações aos alunos com desenvolvimento atípico.

Para cada especificidade há um apoio diferente. Aos alunos com Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção, Baixa Visão e Síndrome de Down, o Colégio disponibiliza um profissional que trabalha como leitor no momento das avaliações. Separa-se uma sala para receber esses alunos e eles contam com auxílio para ler e interpretar as questões. No caso da aluna com baixa visão, o leitor também escreve as respostas ditadas por ela. Atualmente tem-se tentado transferir a avaliação desta aluna para o computador, para que ela possa ter autonomia de realizá-la em seu *notebook*.

No caso da aluna **B**, que possui um laudo de dislexia severa, a avaliação de inglês foi feita ao lado da Orientadora Educacional que a ajudou a lembrar o que sabia. “*Present Simple é aquele do S?*” “*Confie em você, B.*”, a Orientadora também permitiu que B se certificasse dos seus conhecimentos ao conversar com a aluna dizendo: “*Mrs. Green... é mulher, não é?*” “*Mulher é she, eu acho, eu acho que é Orientadora!*” “*E she é como, B?*” “*is*” “*Muito bem, coloque aí o que você sabe.*” A Orientadora perguntava: “*Present Continuous como se faz?*” e B respondia em seguida “*Verbo to be e ing*”. A aluna mostrava que sabia o que a questão pedia, porém precisava de muito tempo para realizar e de alguém que lhe desse “empurrões”, que a encorajasse a responder.

O que ocorreu na cena descrita acima foi o que Vigotski chama de “mediação simbólica”, ou seja, aquela intervenção que é feita através da linguagem. A Orientadora se utilizou da fala, um instrumento sógnico, para direcionar os conhecimentos da educanda ao que a questão estava perguntando, mediando seus processos de pensamento.

A mediação se dá com instrumentos sógnicos, quando, por exemplo, alguém se utiliza de anotações para lembrar o que precisa comprar no supermercado.

Para Vigotski, a palavra, a linguagem, é o veículo primordial de mediação. É com a palavra que o homem salienta, marca, destaca aquilo que é relevante num caleidoscópio de estímulos que bombardeiam por todo lado os seus diversos sistemas sensoriais. (Reily, 2004, p.19)

Como as orientadoras não possuíam conhecimentos de história exigidos nas avaliações, o mesmo auxílio dado em inglês não pode ser dado nesse caso. No entanto, verificou-se que a aluna havia estudado anteriormente e prestado atenção nas aulas, mas sua memória falhava. “*Eu lembro que estudei isso.*” “*A professora falou sobre esse assunto.*” Era necessária uma conversa com apenas o mínimo de conhecimento sobre o conteúdo para que a aluna desenvolvesse o raciocínio e respondesse as questões. A orientadora então verificou que é preciso que ela estude previamente para que o suporte não seja limitado pelos seus conhecimentos, ou então, que o professor da disciplina faça essa mediação.

Com o aluno D, diagnosticado com TDA, o apoio era apenas na interpretação das questões e na observação de seus erros. Ao mostrar a avaliação de Inglês para a Orientadora, esta observou que os três primeiros itens estavam corretos, porém a resposta das seguintes não condizia com o conhecimento que havia sido demonstrado nas anteriores. A Orientadora indagou as respostas erradas e, no mesmo momento, o aluno exclamou “*Ah! É mesmo!*” e corrigiu. Esse fato demonstra que o aluno sabia o conteúdo, pelo menos em parte, mas a falta de atenção e a ansiedade o impedem de manter a concentração e aplicar seus conhecimentos de forma consistente.

Para o aluno C, que possui Síndrome de Williams, houve a necessidade de determinar objetivos mais simplificados dentro dos conteúdos ministrados e formularam-se provas de acordo com esses objetivos, ou seja, uma avaliação específica para ele. Ou seja, sua avaliação é diferente da dos demais, com o mesmo conteúdo, porém com uma abordagem diferente. O Serviço de Orientação Educacional elaborou e anexou ao boletim um relatório, informando à família das adaptações feitas nas avaliações realizadas por C.

O aluno A, com Síndrome de Down, tem sua prova também diferente das demais. As letras são em caixa alta, os comandos são mais objetivos, as questões possuem menos itens, a professora que o acompanha o auxilia na leitura das questões e todas as figuras são coloridas. Mais uma vez, com os mesmo conteúdos, mas abordagens diferentes.

As adaptações feitas para cada aluno são baseadas nas especificidades de cada um e em qual apoio é necessário para tornar aquela avaliação acessível. São estratégias diferenciadas para cada aluno. O que se percebe apenas é que os docentes precisam

envolver-se mais na atenção dada aos estudantes. A atenção dada a esses alunos não deve ficar a cargo apenas da professora acompanhante ou da Orientação e Coordenação. Como foi verificado no relato sobre a aluna com dislexia, era necessária uma mediação simbólica para que ela conseguisse responder as questões de história e não houve mediação porque a orientadora não estava a par do conteúdo. Os professores precisam estar com os alunos nos momentos das avaliações.

Verificou-se também que são realizadas diversas formas de avaliação dos alunos, em diferentes momentos durante o ano. A pasta de portfólio, mencionada no início deste tema, é uma delas, que favorece não só o acompanhamento pelo aluno de seu próprio desenvolvimento, mas também pela família e pelos especialistas que o atendem.

3.4 COLABORAÇÃO LAR-ESCOLA-FAMÍLIA

• Preparação e recepção dos alunos

Desde o ingresso do sujeito na escola e durante o processo de matrícula, é indagado ao responsável se a criança, ou o adolescente, possui alguma dificuldade/doença/síndrome/transtorno e/ou acompanhamento médico/terapêutico de alguma natureza. Caso a resposta seja afirmativa, o colégio pede que sejam entregues o quanto antes laudos médicos, contato dos especialistas, relatórios que sejam relacionados a esse assunto e o que mais for relevante que a instituição deva saber para acolher o aluno da melhor forma possível. Porém, se não houver essa troca de informações no momento anterior à chegada do educando, o Serviço de Orientação Educacional envia para a casa de todos os alunos, na primeira semana de aula, uma circular a ser preenchida com o levantamento dos dados citados acima ou apenas uma nota dizendo que o educando não possui nenhum diagnóstico médico ou dificuldade de aprendizagem aparente. O relato abaixo da Secretária Escolar, ouvido durante a mesa redonda, trata da preocupação inicial da instituição ao receber os alunos com necessidades educacionais especiais e de como a família influencia na educação escolar:

Bom, como eu sou a primeira a receber o aluno, eu acho que a princípio alguns fatores influenciam para uma ansiedade maior. Depende da postura da família e da Síndrome da criança. Porque às vezes é uma Síndrome que a gente não conhece, ou então entra numa turma com vários alunos com uma série de laudos. A nossa dificuldade é saber como será na sala de aula. Como é que o professor vai lidar com uma turma com vários alunos com dificuldade e o ponto mais importante é a família. Quando é aquela família que chega, que passou uma história difícil em outra escola, mas ainda está disposta e busca o melhor, a escola abraça a causa e consegue ver adiante que terá um resultado positivo. Agora, quando é uma família que não aceita, às vezes infelizmente dá até vontade de negar. Por que a gente pode perceber que vai ser um processo que não vai ter evolução nenhuma.

• Parceria e Compromisso

Foram observadas as dificuldades enfrentadas para conseguir que os pais ou responsáveis tragam os laudos médicos para a escola e os nomes dos especialistas que acompanham o desenvolvimento dos educandos. A seguir, um diálogo da Orientadora

com a mãe de um aluno do Ensino Médio diagnosticado com Síndrome de Klinefelter, ocorrido no mês de março:

***Orientadora:** A senhora se lembra da última vez que eu liguei? Pois então, a senhora ainda não trouxe o laudo do E. Precisamos desse documento para dar a atenção e o apoio que o E precisa.*

***Mãe do aluno E:** Então, toda vez eu me esqueço de trazer pra vocês! E já nem sei mais onde guardei, é tanta coisa, é tanto papel!*

***Orientadora:** Eu peço que a senhora traga o quanto antes. É muito importante para o acompanhamento do desenvolvimento do E.*

***Mãe do E:** Eu sei. Depois eu passo aí e te entrego.*

No mês de maio, a mãe ainda não havia deixado o laudo médico na escola. Esta omissão é um golpe no comprometimento que a escola se propõe a manter com o aluno. O envolvimento das famílias permite uma estruturação das medidas educacionais e o acompanhamento do sucesso ou não delas.

Assim que um contato entre a escola e o lar for estabelecido, a escola deve assumir o papel da coordenação, formar, em colaboração com os pais, um plano estruturado, que mostre claramente a frequência de contatos e declare os propósitos e as expectativas da colaboração. (Pacheco, 2007, p.59)

Em outro caso de envolvimento da família, encontra-se o oposto à situação exposta acima. A mãe do aluno com Síndrome de Down (chamada de R), ao receber a avaliação adaptada feita pela professora (Tia N), escreveu na agenda do filho um recado para a docente:

“Tia N, Boa tarde!

Gostei muito da forma como foi elaborada a avaliação do A. O tamanho da letra, a ilustração e o colorido.

Eu levarei amanhã para a psicopedagoga dar uma olhada, ok? Depois te devolvo.

Muito Agradecida, R”

Esse tipo de manifestação da família se configura num círculo de envolvimento em volta do aluno, tendo em vista que a *mãe* levará a prova da *escola* para o *especialista* que acompanha o educando. Assim é feita a rede de colaboração lar-escola-especialistas.

São feitos contatos com os especialistas que auxiliam os educandos no horário contrário às aulas, como, por exemplo, os mencionados anteriormente, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, fisioterapeutas etc. Estes sanam dúvidas e discutem sobre quais abordagens têm sido mais bem aproveitadas pelos educandos e como a parceria lar-escola-especialistas pode ser ainda melhor.

Na tentativa de formalizar essa colaboração, foi preparado um documento chamado *Termo de Compromisso para Pais e/ou Responsáveis* entregue aos pais que estavam matriculando seus filhos no ano letivo de 2011. Os responsáveis, tendo assinado o documento, firmaram que estão de acordo com a política de colaboração lar-escola e estarão dispostos a trabalhar em conjunto com a instituição de ensino na educação dos filhos. O termo abrange a questão da responsabilidade dos pais em levá-los ao atendimento com os profissionais necessários, como psicopedagogos e fonoaudiólogos, e também de manterem contato com a escola sempre que possível. A seguir um trecho do referido documento:

Gostaríamos de contar com os pais e/ou responsáveis para estabelecer uma ponte entre a escola e os especialistas – neurologistas, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas etc. -, na intenção de conhecermos os diagnósticos e prognósticos relativos às necessidades dos alunos. Acreditamos no trabalho conjunto, em busca de sinergia entre todos os envolvidos.

Para os alunos que apresentarem dificuldade no aprendizado de conteúdos, recomendamos acompanhamento pedagógico no horário contrário ao de aula. Tal apoio pode ser ministrado em nossas dependências, haja visto que oferecemos esse serviço ou, então, por meio de um Apoio Pedagógico de preferência da família.

Colocamo-nos à disposição dos pais e/ou responsáveis para agendar atendimentos e conhecer mais de perto nossos alunos, suas dificuldades e potencialidades. É fundamental estabelecermos uma cumplicidade, à medida que nosso objetivo, enquanto escola e família, é o mesmo: a plenitude da vida e a autonomia da aprendizagem de nossos estudantes. (Termo de Compromisso de pais e/ou responsáveis – Colégio D)

• Serviço de Orientação Educacional e Especialistas

Com a observação do cotidiano do Serviço de Orientação Educacional verificou-se que a elaboração do Plano de Aprendizagem é feita fundamentalmente a partir da parceria entre os especialistas – psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras, neurologistas, fonoaudiólogos –, a escola e a família. Os especialistas são chamados à instituição nos meses de fevereiro e março para darem pareceres nos processos desenvolvidos com os pacientes e de seus progressos e dificuldades. As Orientadoras estabelecem estratégias juntamente com esses profissionais e determinam metas a serem alcançadas. A fala abaixo transcreve um trecho de diálogo entre uma psicopedagoga e a orientadora:

Psicopedagoga: *O aluno D chega ao consultório sem saber o que foi passado de tarefa de casa. Sua desorganização é nossa maior preocupação.*

Orientadora: *Está perdendo as datas de entrega dos trabalhos...*

Psicopedagoga: *Estamos trabalhando o uso da agenda para a anotação das tarefas. E a mãe está preocupada com a ansiedade dele por causa da grande quantidade de trabalhos que tem que fazer e mais o estudo para as provas.*

Orientadora: *Vou chamá-lo para conversar, montar um horário de estudos junto com ele e reforçar o uso da agenda.*

As estratégias discutidas acima buscam orientar o aluno para melhor se organizar e ter responsabilidade. Os objetivos traçados para os alunos não são apenas com relação aos conteúdos, mas direcionam-se também para a sua formação subjetiva. Essa formação é de fundamental importância como afirma Boruchovitch:

Esses autores (McCombs e Pope, 1994) apontam para a necessidade de ensinar a entender melhor e controlar seus pensamentos, bem como ajudá-las a compreender como as crenças pessoais relacionam-se com a motivação. (Boruchovitch, 2007, p. 53)

Os setores de Coordenação e Orientação Educacional mantêm a prática de ligar para marcar atendimentos com o intuito de conversar com os pais dos alunos. Esses atendimentos são geralmente sobre quais os apoios recebidos pelo aluno até o momento, como tem sido a resposta a esses apoios e o que precisa ser feito, tanto em casa como na escola.

Encontros periódicos com os especialistas também ocorreram durante o semestre observado. Avaliações das estratégias e relatórios dos desenvolvimentos dos educandos foram o foco das conversas.

Observou-se que a família do educando é chamada a participar do trabalho pedagógico da instituição e que esta incentiva a presença dos responsáveis no ambiente escolar.

Há a constante colaboração dos especialistas em visitas feitas à escola para acompanhar o andamento das estratégias traçadas e o desenvolvimento dos alunos. No entanto, há que se pensar em conversas diretas com os professores, como palestras ou mesas redondas para discutir e reverter em ações as ansiedades dos docentes. Visto que os profissionais não possuem muito tempo livre das salas de aula, a apostila poderia ser um bom instrumento para esclarecer algumas dúvidas iniciais e teóricas acerca de cada necessidade educacional especial. Mas, com o andamento das aulas, outras inquietações

surgem, e os especialistas podem ser chamados para encontrar com o corpo docente auxiliando na busca por recursos pedagógicos adequados para seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas salas de aulas regulares continua sendo um grande desafio. Pretendeu-se, com este trabalho, compreender como essa política funciona em uma escola particular do Distrito Federal. A pesquisa abrangeu 4 aspectos da educação escolar – concepção de professor, prática de sala de aula, avaliação e colaboração lar-escola-especialistas - que foram analisados com base em estudo anterior realizado por José Pacheco, Rósa Eggertsdóttir e Gretar L. Marinósson, que gerou o livro “Caminhos para a Inclusão”, e à luz de outros teóricos.

A pesquisadora percebeu, em cinco meses de observação, que, com a interação entre pares, os educandos desenvolvem uma segurança mútua na sua capacidade de aprender. As crianças com desenvolvimento atípico, ao se encontrarem em uma sala de aula regular pensam “Se estou aqui é porque posso tanto quanto os outros.” Enquanto que os outros alunos que não possuem diagnóstico algum, ao terem colegas com alguma necessidade educacional especial, são levados ao pensamento “Se ele consegue, com todas as suas limitações, eu também consigo!”.

Os alunos respeitam uns aos outros e não há discriminação entre eles. Brigam e brincam sem reparar suas diferenças como, por exemplo, no dia em que um aluno com surdez bilateral chutou o colega ouvinte no jogo de futebol, os dois brigaram e pediram desculpas logo depois.

A disposição das carteiras em U permite que haja maior interação, como foi percebido durante a aula de matemática quando a aluna com baixa visão usou seu laptop para explicar a amiga um exercício mais difícil. Em trabalhos de grupo, ninguém fica sozinho e os integrantes participam ativamente para a realização da atividade. O relacionamento entre os alunos é de troca e aprendizado.

Embora tenhamos um quadro aparentemente positivo ao observar a interação entre os alunos, os professores ainda ficam angustiados sem saber como atender os alunos com dificuldade de aprendizagem. Ficam perdidos se perguntando como adaptar as avaliações e atividades. Na maioria das vezes, apesar de concordarem teoricamente com a inclusão, não acreditam nos alunos com desenvolvimento atípico. Isso é

preocupante, pois esses educandos também têm dificuldades de acreditarem em si próprios e isso tem como consequência a desmotivação dos mesmos:

Do ponto de vista psicológico, pesquisas indicam que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam descrença ou percepção distorcida quanto à própria capacidade de realizar tarefas escolares com sucesso (Chapman, 1989). Se, por um lado, essas percepções negativas soem gerar problemas motivacionais que, por sua vez contribuem mais ainda para aumentar as dificuldades de aprendizagem existentes; por outro lado, os problemas motivacionais podem também ser vistos como precursores de dificuldades de aprendizagem, visto que padrões motivacionais disfuncionais costumam estar presentes até mesmo em alunos muito inteligentes. (Boruchovitch, 2007, p. 47)

Não é preciso se pensar em um planejamento de aula para cada aluno, mas um planejamento de aula para todos os alunos. São determinados objetivos diferenciados para cada um e, ao mesmo tempo, estratégias coletivas nas quais a acessibilidade ao conteúdo é a principal preocupação. Não se vai pensar em atividades diferentes, mas em recursos acessíveis. Para tanto, algumas considerações devem ser levadas em conta:

No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, Dembo(1994) chama atenção para algumas providências que professores podem tomar no sentido de maximizar a aprendizagem de alunos com dificuldades: a) estabelecimento de metas apropriadas; b) escolha de atividades nas quais o sucesso pode ser vivenciado; c) clareza na apresentação de objetivos; d) verificação constante da compreensão, por parte dos alunos, quanto ao que foi solicitado; e) repetição freqüente de instruções; e f) remoção de distrações; entre outras. (Boruchovitch, 2007, 53)

Uma das possibilidades para a solução das preocupações e anseios dos docentes, aliviando a grande carga de planejamento e trabalho, seria o ensino em equipe ou a bidocência. Na instituição pesquisada, está presente em sala a professora de apoio, mas que se dedica exclusivamente ao um determinado aluno. O conceito de professor de apoio como visto nesta escola é uma tendência nas instituições particulares do Distrito Federal. A pesquisadora acredita que esse profissional pode vir a se tornar uma muleta para o aluno com desenvolvimento atípico. A presença de outro professor em sala de aula deve permitir o atendimento dobrado a todos os alunos, sem discriminação e sem prejuízos, como ocorre nas escolas estudadas pelo projeto ETAI.

A parceria entre os docentes pode ir para além da sala de aula em grupos de estudo. Como foi dito anteriormente, o autoestudo é uma proposta de direcionar as queixas e dúvidas para o desenvolvimento de práticas condizentes com a realidade vivida pelos docentes.

Observou-se também o engajamento do corpo diretivo para monitorar o desenvolvimento dos alunos e o envolvimento das famílias e dos especialistas favorecendo uma construção conjunta de planos com pareceres e metas a serem alcançadas para cada educando.

Os especialistas são convidados pela escola, assim como a família dos educandos, para participar do trabalho pedagógico da escola em prol de seus alunos. Os atendimentos são feitos pelo Serviço de Orientação Educacional, na Coordenação Pedagógica e na Direção. Acredita-se que essas reuniões podem ser convertidas em relatos e organizadas em diagramas para que sejam passadas aos professores as informações pertinentes que os auxiliem no planejamento de suas aulas.

Reuniões semanais também são uma prática do corpo diretivo que pode ser estendida ao corpo docente para integrá-los na busca de meios para desenvolver melhor sua prática pedagógica. Podem ser promovidos debates sobre as informações coletadas nos atendimentos com pais e especialistas e sobre as situações vividas pelos professores em sala de aula, numa tentativa transformar esses subsídios em estratégias e recursos a serem utilizados com os educandos.

A escola engaja-se permanentemente na tentativa de acolher e receber da melhor maneira possível os educandos com desenvolvimento atípico. A maioria dos profissionais está engajada na busca pelo caminho da inclusão. Tanto na escola pesquisada quanto nas instituições objeto do estudo ETAI, não se sabe como será a inclusão desses alunos no mercado de trabalho. Todavia, o que se busca nas instituições que adotam a política da inclusão, em especial nas escolas estudadas, é uma formação para o sentimento de pertencimento e direitos iguais, e essa formação vale para qualquer espaço que eles irão ocupar na sociedade.

A pesquisadora não pretende esgotar o assunto neste trabalho. Pelo contrário, tendo vivido a realidade inclusiva durante a pesquisa, percebeu que a questão é complexa, dinâmica e que seu estudo precisa ser mais aprofundado.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, E. S. e FLEITH, D. S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 3ª edição, 2009.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEYER, Hugo Otto. Artigo encontrado em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a7.htm>. Acesso em 20 de maio de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago. *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2002.

CLARK, Ron. *A arte de educar crianças*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora e POLONIA, Ana da Costa. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Paidéia (Ribeirão Preto), Abr 2007, vol.17, nº 36, p.21-32.

FAVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2ª edição rev. atual. 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M.; E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU, 1986.

MITJÀNS MARTINEZ, Albertina. *El professor como sujeito: elemento essencial de La formación de profesores para La educación inclusiva*. Revista Movimento, Revista da Faculdade de Educação da UFF, n°. 7, p. 137 a 149, 2003.

PACHECO, José, EGGERTSDÓTTIR, Rósa e MARNÓSSON, Gretar L. *Caminhos para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PANIAGUA, Gema e PALACIOS, Jesús. *Educação Infantil: Resposta educativa à diversidade*. Artmed: Porto Alegre, 2007.

POWELL, R. A. e SINGLE, H. M. *Focus Groups*. International Journal of Quality in Health Care, v. 8, n° 5, p. 499-504, 1996.

REILY, Lucia. *Escola Inclusiva: Linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SISTO, F. F., BORUCHVITCH, E., FINI, L. D. T. (Org.). *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª edição, 2007.

TACCA, M. C. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2ª edição, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelin. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª edição, 2003.

VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Centauro, 1991.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VIRGOLIM, Angela M. R. (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

ANEXOS

ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Turma:

Disciplina:

Conteúdo da aula:

Data da Observação:

1- A interação entre os alunos e o conteúdo

- As atividades e os problemas propostos são desafiadores e proveitosos para todos os alunos ou foi muito fácil e, para outros, muito difícil?
- Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo?
- Como está organizado o tempo da aula? Foram reservados períodos de duração suficiente para os alunos fazerem anotações, exporem idéias, debaterem e resolverem problemas?
- Há retomada de conhecimento trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens ?

2- A interação entre o professor e os alunos

- Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazos dos conteúdos em questão estão claros para a turma?
- As propostas de atividades foram entendidas por todos? Seria necessário o professor explicar outra vez e de outra maneira? As informações dadas por ele são suficientes para promover o avanço do grupo?
- As intervenções são feitas no momento certo e contêm informações que ajudam os alunos a refletir?
- O professor aguarda os alunos terminarem o raciocínio ou demonstra ansiedade para dar respostas finais, impedindo a evolução do pensamento?
- As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?

3- A interação dos alunos com os colegas

- Os alunos se sentem à vontade para colocar suas hipóteses e opiniões na discussão?
- Nas atividades em grupo, há uma troca produtiva entre os alunos?
- Como a classe é organizada?
- Os alunos escutam uns aos outros?

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Marque abaixo em qual(is) segmento(s) da escola você trabalha:

1 – Educação Infantil

2 - Ensino Fundamental I

3 – Ensino Fundamental II

4 – Ensino Médio

1- O que você entende por inclusão no processo educativo?

2- Qual a sua opinião acerca dessa política nas instituições regulares de ensino?

3- Que impacto você acredita que essa política tem sobre a educação?

4- O que torna uma instituição verdadeiramente inclusiva?

5- Quais as principais diferenças entre uma escola com uma proposta inclusiva e outra sem?

6- Como você percebe a inclusão feita nesta instituição?

7- Como a gestão desta escola aborda o assunto?

8- O que necessita ser mudado? Como?

9- Em que a inclusão altera

10- Você se sente apoiado(a) pela escola em suas iniciativas de inclusão?

**QUESTIONÁRIO PARA O CORPO DIRETIVO, COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

- 1- O que você entende por inclusão no processo educativo?
- 2- Qual a sua opinião acerca dessa política nas instituições regulares de ensino?
- 3- Que impacto você acredita que essa política tem sobre a educação?
- 4- O que torna uma instituição verdadeiramente inclusiva?
- 5- Como é a inclusão feita nessa instituição?
- 6- Qual o papel do seu setor nessa prática?
- 7- Como você percebe a função da família no processo de inclusão das crianças com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem?
- 8- Qual sua opinião sobre a contribuição dos especialistas que acompanham esses educandos?
- 9- O que você acredita que ainda pode ser feito?

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A MESA REDONDA

- 1- Em sua opinião, qual a postura o professor deve buscar na sala de aula inclusiva?
- 2- Quais benefícios você percebe na inclusão de alunos com desenvolvimento atípico na sala de aula regular?
- 3- Como você se sente ao receber uma turma com educandos com dificuldades de aprendizagem?
- 4- Você recebeu a Apostila de Necessidades Educacionais Especiais? Auxiliou em sua prática docente?