

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



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

COMO TEM SIDO O PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VALPARAÍSO DE GOIÁS?

GIZELE RODRIGUES SOARES

ORIENTADOR- MESTRE: ADRIANO JOSÉ HERTZOG VIEIRA

BRASÍLIA/2011



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



GIZELE RODRIGUES SOARES

COMO TEM SIDO O PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VALPARAÍSO DE GOIÁS?

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Depto. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP - UAB/UnB

Orientador: ADRIANO JOSÉ HERTOZOG VIEIRA

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

GIZELE RODRIGUES SOARES

COMO TEM SIDO O PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VALPARAÍSO DE GOIÁS?

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

Orientador: ADRIANO JOSÉ HERTOZOG VIEIRA
Examinadora: SUSANA SILVA CARVALHO
Aluna: GIZELE RODRIGUES SOARES

Aprovada pela banca formada pelos professores:

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Ao Criador, que me deu o dom da vida e em quem encontro a paz de espírito necessária para compreender o significado da palavra amor.

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos para mim significa terminar um ciclo iniciado antes mesmo do ingresso para a especialização. Certamente só estou aqui tecendo essas linhas porque tive acesso à escola e a universidade pública. Mas, acima de tudo, porque tive o apoio de muitas pessoas especiais.

Citar algumas é uma forma de agradecê-las e dizer lhes o quanto foram e são importantes para minha trajetória acadêmico-profissional e para minha vida.

Durante a especialização sempre contei com a ajuda da minha mãe Dorinha, que me apoiou, mesmo quando não sabia o que de fato eu estudava, às minhas irmãs Vilma e Maura e o meu querido sobrinho Samuel, que nos momentos mais stressantes, aparecia com o seu doce sorriso de criança para me fazer esquecer o cansaço. Guardo todos vocês em meu coração.

Sou grata às minhas amigas Laurinette e Maria dos Humildes com quem compartilhei momentos inesquecíveis durante os estudos e as viagens entre Valparaíso/ Alexânia. Como nos divertimos... Elas provavelmente não sabem o quanto contribuíram para que eu continuasse seguindo meu objetivo.

Sou imensamente grata a minha amiga Cristina Brelaz, que me ensinou a fazer os primeiros relatórios de pesquisa e me incentivou a seguir esse caminho, bem como a minha tutora Ingred Lilian, a coordenadora do curso Dra Diva Albuquerque e ao meu dedicado orientador, professor Adriano José. A eles devo muito da minha formação acadêmica e agradeço pelos ensinamentos, pela confiança e pela sabedoria de vida compartilhada.

Não posso deixar de citar aos alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos que aceitaram participaram desta pesquisa.

Por fim, meu agradecimento mais do que especial é para o Charlis, meu marido, a quem agradeço não apenas pelos maravilhosos jantares, almoços, água e lanchinhos que me servia nos momentos necessários e pelo incentivo nas minhas buscas profissionais. O seu amor e o tempo a mim dedicados nesse percurso contribuíram para que a caminhada fosse prazerosa e de grande crescimento. Sem a sua ajuda, o trabalho teria sido muito mais difícil.

RESUMO

Esta monografia investiga como tem sido o processo inclusivo de alunos com deficiência em uma Escola Municipal de Valparaíso de Goiás. Realizei uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise documental, gravações em áudio e entrevistas abertas e semi-estruturadas. A monografia aborda cinco áreas temáticas: as concepções de deficiência; marcos histórico e normativo; o discurso político sobre inclusão; o professor e sua formação; o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais. O estudo revelou não só as contradições, mas a complexidade do processo de inclusão vivido na e pela escola, particularmente no âmbito das práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. A pesquisa mostrou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos dos professores. Os dados revelaram que as práticas proporcionavam, em grande medida, apenas conhecimentos elementares como recortar, colar, pintar, copiar, etc. A alfabetização (aquisição da leitura e da escrita) dos alunos com deficiência, principalmente a deficiência mental foi, ao longo da pesquisa, apontada como uma das maiores preocupações dos professores. Em síntese, o trabalho mostra que, apesar das mudanças e redefinições políticas ocorridas desde a década de noventa com base nos princípios da inclusão, as práticas curriculares destinadas para os alunos com deficiência não promoveram mudanças significativas nas oportunidades e na qualidade dos programas educacionais públicos destinados para essas pessoas. Em outros termos, apesar do comprometimento das professoras, esses sujeitos continuam, em sua maioria, excluídos dos conhecimentos científicos proporcionados pelas escolas. Desse ponto de vista, as histórias das pessoas com deficiência vêm se repetindo ao longo do tempo. Além disso, a pesquisa mostrou que os alunos nãodeficientes, em grande medida, também não têm acesso ao conhecimento escolar, o que confirma as estatísticas oficiais sobre a não-aprendizagem dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: deficiência, Educação Especial, políticas de inclusão escolar, práticas curriculares.

SUMÁRIO

RES	UMO	06
APR	ESENTAÇÃO	10
I – Fl	UNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1-	As concepções de deficiência	15
1.2-	Marcos histórico e normativo	16
1.3-	Discursos políticos sobre inclusão	19
1.4-	O professor e sua formação	·21
	O desenvolvimento do Aluno com Necessidades Educacionais	
II – O	DBJETIVOS	28
III – N	METODOLOGIA	30
3.1- F	Fundamentação Teórica da Metodologia	30
3.2- (Contexto da Pesquisa	31
3.3- F	Participantes	32
3.4- N	Materiais	34
3.5- I	Instrumentos de Construção de Dados	34
3.6- F	Procedimentos de Construção de Dados	35
3.7- F	Procedimentos de Análise de Dados	35
IV – I	RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
	A escolarização de alunos com deficiência sob a ótica das práticas ped	

4.2- As práticas curriculares na sala de aula: a ação dos professores frente a	
inclusão escolar de alunos com deficiência	40
4.3- A sala de aula da professora de Vivian e Afonso	42
4.4- A sala de aula da professora de Juliana e Douglas	45
4.5- A sala de aula da professora de Rogério	50
4.6- A sala de aula da professora de Marta	55
4.7- A sala de aula da professora de Ires	55
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICES	69
Apêndice I – Modelo de Registro de Campo	69
Apêndice II – Modelo de Questionário ao Professor	70
Apêndice III – Modelo de Questionário ao Diretor	73
Apêndice IV – Modelo de Roteiro de Entrevista	75
ANEXOS	77
A- Modelo da Carta de Apresentação à Escola	77
B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização da escola participante	-31
Quadro 2 – Caracterização dos alunos participante	-33
Quadro 3 – Caracterização das professoras participantes	-34

APRESENTAÇÃO

As políticas educacionais de inclusão escolar, afirmam que as escolas devem se adequar às necessidades individuais de seus alunos para que eles possam estudar, aprender, desenvolver-se e exercer plenamente a sua cidadania. Para que de fato isto ocorra, são necessárias novas elaborações no âmbito de projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos.

Para um modelo de Educação Inclusiva, fica claro que o objetivo é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana que favoreça a aprendizagem, ou seja, qualquer ser humano é capaz de aprender. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles e que não podem ser desprezadas na hora dos planejamentos de ensino. A ênfase deve estar na identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, em fim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

Se assim fosse, a educação inclusiva seria uma força renovadora na escola, ampliaria a participação dos estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Para que isto aconteça, será necessária uma ampla reestruturação da cultura, da nossa práxis e das políticas vigentes na escola. É a reconstrução do ensino regular que, embasada neste novo ideal educacional, respeita a diversidade de forma humanística, democrática e percebe o sujeito aprendente a partir de sua singularidade, tendo como objetivo principal, contribuir de forma que promova a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal para que cada um se construa como um ser global.

Deste modo a instituição escolar precisa redefinir sua base de estrutura organizacional destituindo-se de burocracias, reorganizando grades curriculares, proporcionando maior ênfase à formação humana dos professores, e afinando a relação família—escola, propondo uma prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível, para atender esta nova realidade educacional. A educação inclusiva tem força transformadora, e aponta para uma nova era não somente educacional, mas,

para uma sociedade inclusiva que respeite toda e qualquer diferença e valorize a diversidade.

O sistema educacional vigente está calcado na divisão de alunos normais e deficientes, ou seja, a aluno "normal" seria aquele que se adéqua aos padrões ou a forma de receptação das informações transmitidas pelas escolas sem nenhuma dificuldade, já os "deficientes", são aqueles que por um motivo ou outro precisam de uma atenção ou adaptação para conseguir captar as informações transmitidas pelas escolas e que muitas vezes ignoram o subjetivo, o afetivo, e desrespeita a diversidade inerente à espécie humana. O ensino inclusivo respeita as deficiências e diferenças, reconhece que todos são diferentes, e que as escolas e os velhos paradigmas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educando, tenham eles ou não algum tipo de necessidade especial. Se não deixar de lado esta visão educacional, não se conseguirá romper com velhos paradigmas e fazer a reviravolta que a inclusão propõe.

Para conseguir reformar a instituição escolar, primeiramente há de se reformar as mentes, entretanto, não se conseguirá reformar mentes, sem que se realize uma prévia reforma de instituições. Vivencia-se uma crise de paradigmas, ou seja, as escolas foram criadas para um público "igual", que consegue aprender e responde de forma satisfatória a estes ensinamentos, porque se não respondesse este indivíduo era excluído daquele ambiente. Agora estes mesmos indivíduos conquistaram o direito de estarem "incluídos" neste ambiente e a escola precisa reconhecer sua incompetência e se adequar para atender este público que tem todo o direito a aprender como os demais. E esta crise gera medos, insegurança e incertezas, propõe-se que seja este o momento de ousadia e de busca de alternativas que nos sustente e norteie a realização às mudanças que exige o momento

Para que a escola seja um espaço vivo de formação para todos e um ambiente verdadeiramente inclusivo, é preciso que as políticas públicas de educação sejam direcionadas à inclusão. Esta mudança de perspectiva educacional propõe que os educadores façam a diferença buscando conhecimento, e contribuindo com uma prática ressignificativa, desenvolvendo uma educação baseada na afetividade e na superação de limites, que as crianças aprendam a

respeitar as diferenças em sala de aula, preparando-as assim para o futuro, a vida e o mercado de trabalho. Pois vivendo a experiência inclusiva serão adultos bem diferentes de nós, e por certo não farão discriminações sociais.

No entanto, o que se tem visto na prática é uma política de integração escolar, que consiste na preparação de pessoas com deficiência a fim de que elas possam ser inseridas numa escola despreparada para conviver com elas. Nesse caso, elas podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de igualdade de direitos. Ainda assim, só são matriculadas na escola comum apenas as pessoas com deficiência que comprovarem estar preparada para acompanhar os demais alunos, com esta prática a escola assina seu atestado de incompetência para receber essas crianças e lidarem com o elemento real da aprendizagem que é a diversidade de sujeitos aprendentes e as diferentes formas de aprender.

Observando este cenário de inclusão X integração escolar, há algum tempo tem me despertado a atenção para a postura de alguns profissionais perante aos alunos com necessidades educacionais especiais. Pois, observo que até há um aceitação afetiva por partes dos professores e até um sentimento de "pena" pela situação que se encontram determinados alunos, mais na hora de transmitir os conhecimentos necessários dos conteúdos, percebe-se que estes alunos são deixados de lado. Daí surge a pergunta: Como tem sido este processo inclusivo com os alunos deficientes? Este questionamento tem gerado certo incômodo, pois em observações realizadas em escolas municipais de Valparaíso de Goiás (que passei como professora de recurso desde 2005), o que se vislumbra é uma realidade de abandono, sem atividades que realmente os incluam com os demais alunos, e quando há atividade, esta se limita ao convívio social, e na área cognitiva estes alunos em sua grande maioria são abandonados, por diversos motivos que mostrarei ao longo desta pesquisa.

Diante da realidade vivenciada busquei investigar como tem sido o planejamento para estes alunos? O que se observou foram aulas direcionadas a um público "igual", como se todos aprendessem e entendessem da mesma forma ou com a mesma facilidade. O foco no ensino e não na aprendizagem produziu um processo no qual se informa simultaneamente a todos, conferindo qualidade ao ato

de ensinar e responsabilizando os que aprendem pelos insucessos de seu próprio processo.

De acordo com Montoan (2003), as escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e oferecem um ensino diferente aos "diferentes", ou seja, a escola que se adéqua radicalmente para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas variáveis, que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Essas adequações devem ocorrer desde o currículo, à facilitação das atividades, à acessibilidade e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerálas, em casos de defasagem idade/série escolar.

Todo professor precisa saber e reconhecer que cada aluno é um ser único com perspectivas e anseios próprios com relação ao que quer aprender e como captam determinados ensinamentos. Para Vigotski (1997, p.103) "uma criança cujo desenvolvimento está complicado por um "defeito", não é simplesmente menos desenvolvida que as crianças normais da sua idade, mas uma criança que se desenvolve de outro modo". Cabe a nós professores descobrirmos a forma de estimular este aprendizado e mostrar-lhes que os conhecimentos adquiridos na escola poderão e deverão servir-lhes em sua vida prática.

Neste intuito, foi investigado durante a elaboração desta pesquisa, se as atividades realizadas em classe são diferenciadas e adaptadas de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Pois, tem-se conhecimento que dependendo do grau de comprometimento físico ou mental, algumas destas atividades propostas ao restante da turma tornam-se inviáveis a execução das mesmas sem que haja uma adaptação.

Alguns professores acham difícil fazer uma atividade adaptada, responsabilizando, muitas vezes, a falta da disponibilização e investimento na formação continuada para os profissionais de educação. Sem negar uma real falta de formação, o que vislumbro, é também, atitudes de falta de sensibilidade e carinho para com estas pessoas, que por suas deficiências passam dificuldades das mais variadas e quando chegam ao ambiente escolar que deveria acolher-las com todo

respeito e dignidade, na maioria das vezes são tratados com indiferença ou até com piedade, o que é pior, como se fossem uns "coitadinhos".

Desta forma é importante prestar uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, para que de fato, o professor seja realmente um agente atuante desse processo inclusivo. Ciente do papel central no processo de inclusão.

A perspectiva em relação a este trabalho é mostrar e de alguma forma contribuir para desmistificar a postura de alguns profissionais que não admitem a classificação dos sujeitos em "normais" e "anormais", mais que na prática fazem esta distinção. Os primeiros teriam acesso aos conhecimentos escolares, enquanto aos segundos o espaço escolar seria reservado, na maioria das vezes, para desenvolver habilidades Básicas para a vida diária, principalmente em se tratando de sujeitos diagnosticados como deficientes mentais. Para estes alunos ficam reservados o direito em se socializar e quem sabe, desenvolver as habilidades manuais, pois o laudo médico, para muitos profissionais servem como um atestado para justificar o fracasso do aluno e para respaldar este profissional da não aprendizagem deste.

Nesta direção é que enfatizo a importância da promoção, desde os primeiros anos de vida, de atividades culturalmente ricas, que possibilitem o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* mediante programas de estimulação essencial ou precoce. Além disso, é preciso deter o foco educacional em atividades que possibilitem à criança desenvolver-se em todas as áreas do conhecimento, e não ficar "presa" às dificuldades relacionadas à "deficiência primária". Sendo assim, uma criança com deficiência mental pode superar dificuldades por meio da mediação pedagógica.

Tendo como base a inspiração desta concepção, entendo que a escola e o papel do professor são fundamentais para o desenvolvimento da criança, na medida em que pode proporcionar novas formas de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar.

I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1- As concepções de deficiência

A concepção que se tem da criança deficiente, assim como de todos os outros processos que ocorrem na sociedade, depende de que ponto se olha a criança. O que se enxerga é aquilo que nossa concepção cultural, política e filosófica do mundo nos permitem enxergar. Mas, infelizmente, a maior parte dos profissionais que lida com a criança ainda está presa nas concepções médicas, e o discurso que se ouve é que precisam de um diagnóstico médico para começar o trabalho educacional com a criança. Ou seja, partem do ponto das limitações que a deficiência traz e não da possibilidade de desenvolvimento que a criança pode oferecer. Deve-se tentar enxergar como ela é. Seus desejos e sonhos, suas tristezas e mágoas, suas possibilidades e os obstáculos que enfrentam.

Vigotski (1997) criticou fortemente essa característica dos procedimentos diagnósticos, no âmbito de seus trabalhos sobre sujeitos com deficiência (física, mental, sensorial) ou com outros problemas de desenvolvimento. Segundo ele, o diagnóstico tradicional cristaliza o que deve ser visto como um processo e como parte da dinâmica do desenvolvimento.

Assim, a deficiência é retificada, e a conseqüência do diagnóstico, orientada somente para a falta e para o não, ou seja, o diagnóstico serve apenas para reforçar as limitações que a deficiência traz. Daí muitos profissionais reduzirem o direito do aluno aprender, com base no laudo. Caso o aluno seja deficiente intelectual a situação se agrava ainda mais. Cria-se um senso de que não há muito que fazer, pois ele não vai aprender, afirmam alguns. Tais atitudes reforçam a barreira imposta pelo limite, dificultando ainda mais o desenvolvimento do sujeito. Portanto, resulta o estabelecimento de metas negativas, na esfera social e educacional. Ao invés disso, a avaliação diagnóstica deveria proporcionar conhecimento sobre as possibilidades e ou potencialidades de funcionamento e construir condições sociais de superação.

1.2- Marcos histórico e normativo

A Educação Especial se constituiu no final do século XVIII, com o surgimento de instituições especializadas para surdos e cegos nas sociedades ocidentais. Todavia, foi durante a Revolução Francesa (1789), na qual se reivindicava o fim dos privilégios concedidos à nobreza e o direito a todos de ter acesso à educação escolar, que a Educação Especial se expandiu rapidamente. Bueno (2004, p. 27) aponta que:

A Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino.

No Brasil, a expansão da Educação Especial ocorreu, principalmente, no século XX. Porém, já no período colonial (século XVI), provavelmente havia muitos deficientes que passavam despercebidos, realizando atividades simples, como, por exemplo, trabalhos manuais e/ou na agricultura, os quais não exigiam a leitura e a escrita. Os deficientes mais graves eram, provavelmente, recolhidos por pessoas que se sensibilizavam com a sua situação ou encaminhados para as Santas Casas de Misericórdia (JANNUZZI, 2004).

A imensa maioria da população não tinha acesso à escolarização, apesar de a Constituição brasileira de 1824 haver estabelecido como compromisso a gratuidade da instrução primária "a todos os cidadãos" e a criação de escolas e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências e das belas artes. No entanto, a lei não era clara sobre "quem" deveria se responsabilizar pela educação primária, bem como não delimitava prazos para o seu início. Sem contar que "cidadãos", naquela época, eram apenas homens, excluídos as mulheres e, evidentemente, os escravos.

Com o advento da república, pouca coisa mudou em termos de acesso à educação, pois a economia brasileira, ainda predominantemente rural, não exigia uma mão de obra qualificada. Além disso, alguns estados da federação dispensavam os alunos da obrigatoriedade de freqüentar a escola por morarem longe, por serem pobres e/ou por serem considerados doentes ou deficientes.

Na Constituição de 1934 ficou estabelecido que a educação devesse ser de competência do Estado, ao qual caberia traçar as diretrizes nacionais. Esta posição foi reiterada pela Constituição de 1937. Já na Constituição de 1946, a educação foi reconhecida como um *direito universal*. Nesse período, com base nos preceitos do pensamento evolucionista, presentes na ciência moderna, foram criados as primeiras classes especiais sob a supervisão da inspeção.

No que se refere à Educação Especial, na lei de 1961, aparece pela primeira vez à preocupação com o atendimento do deficiente, que deveria ocorrer, na medida do possível, na educação regular (art. 88). Porém, como a própria lei garantia (artigo 89) a participação privada na educação das pessoas deficientes e o apoio financeiro público, o Estado não assumiu por completo o ensino dessas pessoas, o que impulsionou ainda mais o crescimento das instituições especializadas filantrópicas e assistenciais. Para o reconhecimento da Educação Especial foram também importantes as campanhas dirigidas a categorias específicas de deficiência, como, por exemplo, a campanha nacional da educação do surdo brasileiro (1957) e a campanha nacional de educação do deficiente mental (1960). Igualmente, foram criadas naquele período diversas associações, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro (1954), que rapidamente, se expandiu por todo Brasil, dando origem à Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (1963), à Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP, 1971) e à Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, em 1974.

O surgimento dessas entidades teve papel decisivo na constituição da área de Educação Especial no Brasil, muitas vezes "confundindo-se com o próprio atendimento público aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços". (KASSAR, 2001, p. 29). Com efeito, o surgimento dessas instituições se deu pela omissão do Estado em garantir os direitos sociais dessas pessoas pela via pública, o que obrigava suas famílias a recorrem a instituições de caráter filantrópico-assistenciais. Isto significa dizer que a Educação Especial, no Brasil, constituiu-se mediante a criação de instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, subsidiadas com recursos públicos.

Aqui cabem também referências à LDBEN nº. 5.691 de 1971. Esta lei evidenciava uma preocupação com o acesso das crianças com deficiência à escola sob forte influência da análise aplicada ao comportamento humano. Para Glat &

Blanco (2007), foi nesse período que a Educação Especial "rompeu" com o modelo médico e adotou o modelo educacional, absorvendo os conhecimentos da Psicologia da Aprendizagem, que deixavam de enfatizar a deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos usados para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito. É interessante observar, porém, que foram os médicos os primeiros profissionais a chamarem atenção para a necessidade da escolarização de indivíduos com deficiência, os quais, em sua maioria, encontravam-se, internados em hospitais psiquiátricos (GLAT & BLANCO, 2007).

Em que pesem os avanços anteriores, de fato apenas ao longo da década de noventa foi tomado decisões importantes nos níveis internacionais e nacionais sobre o direito social à escolarização no ensino regular das pessoas com necessidades educacionais especiais. No ano de 1992, foi implementada a Secretaria de Educação Especial (SEESP). A partir disso, foram elaboradas importantes diretrizes institucionais que regeriam o atendimento educacional a ser oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em sua maioria, tais parâmetros e orientações, seguiram os princípios de inclusão escolar inscritos em documentos internacionais.

Para a garantia destes direitos foram criados pactos, alianças e selados acordos mundiais que se tornaram fundamentos orientadores para a formulação das políticas pública tais como: Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes — 1975. Convenção internacional sobre os direitos da criança — 1989. Declaração de Salamanca, 1994;

Esses direitos, entre outros, foram reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº. 9.394 de 1996; o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10172 de 2001 e A Lei nº 10.639/2003. Todas estas Leis Reconhecem que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; Reconhecem também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura uma violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano;

Assim, demonstra-se que a história da educação inclusiva em nosso país é marcada pelo lento avanço nos debates sobre direitos humanos, direitos estes que

inclui todas as crianças, sem discriminação de raça, cor, sexo ou qualquer outra particularidade.

Não é preciso ser perito em legislação, para comprovar que existe um descaso contínuo por parte da sociedade de um modo geral e que ainda falta uma política de educação para o alcance de avanços concretos rumo à inclusão. Não defendo a criação de mais leis e sim o cumprimento das leis existentes e a conscientização que as crianças com deficiência devem desfrutar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças que estão inseridas no ensino formal.

1.3- Discursos políticos sobre inclusão

"Inclusão social" e "educação inclusiva" são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológicas nos últimos anos.

Apesar de este enfoque estar grandemente desgastado para alguns, não custa lembrar o que a legislação diz sobre o assunto.

Para discutir as políticas de "inclusão" no Brasil, mais especificamente aquelas relacionadas à educação especial é preciso apreender os discursos políticos sobre inclusão no âmbito nacional e internacional, buscando compreender suas filiações teóricas.

A partir das contribuições de Martins (1997; 2002), adoto a compreensão segundo a qual inclusão consiste na relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário — a exclusão -, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade. Contudo, estes esforços não possibilitam o anúncio de garantias de uma efetiva inclusão social, pois, como afirma Oliveira (1999, p. 55), "mesmo quando tenta integrar [incluir], a sociedade capitalista exclui". E esta exclusão não é apenas das pessoas com deficiência, mais em toda sua diversidade, ou seja, o sujeito é excluído por ser pobre, negro, gordo..., em fim, a soma destas "diferenças" tem focalizado as chamadas "minorias" ou "grupos excluídos" que, numericamente, representam a maior parte da população mundial.

É exatamente um diagnóstico de produção de "exclusão social" que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a "inclusão social".

Percebo que o discurso é um objeto simbólico e histórico que pode ser analisado e ao mesmo tempo em que é expressão da realidade social, causa impressões sobre ela. É constituído e constituídor em relação à vida social.

Compreendendo que o discurso é prática política, e que são expressão e constituição da realidade social, apesar de não ser o único, mas é um elemento fundamental da constituição de um conjunto de relações sociais. Deste modo, fica explicito a oposição discurso-prática, pois o discurso valoriza alguns pontos mais que outros, desconsideram algumas questões, cala sobre outras, mostra e esconde elementos conforme os sentidos e interesses a serem divulgados.

Vive-se atualmente um exemplo de discursos carregados de interesses políticos que teve inicio ao longo dos anos 1990, que disponibiliza na *internet* uma ampla divulgação de documentos por parte de agências multilaterais, muitos dos quais abordando questões referentes à política educacional em países como o Brasil.

Temas como "educação para todos", acessibilidade, descentralização da gestão educacional, flexibilização na formação de professores (a oferta desta modalidade de educação UAB é um exemplo desta flexibilização) passam a ser discutidos também no Brasil, ganhando visibilidade em documentos nacionais.

Estes discursos interferem diretamente na realidade social, uma vez que são reproduzidos e repetidos insistentemente. Até que um dia quem sabe? Deixe de fazer parte do discurso e vire prática.

1.4- O professor e sua formação

Como se sabe, a LDBEN dedica um capítulo à formação de professores, estabelecendo os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis por cursos de formação inicial dos professores, que além do nível superior (graduação plena) podem ocorrer também em cursos normais, ministrados por Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1999a). A idéia contida nessas diretrizes é desenvolver nos professores as

"competências" requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam, segundo os objetivos delineados para a Educação Básica. Nessa lógica, o professor seria apenas um mero "transmissor de conteúdos", distanciando-se, assim, do entendimento de que o professor deve ser um profissional "dotado das capacidades, entre tantas outras, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo. O parecer do Conselho Nacional de Educação nº 115/99 regulamenta e dispõe sobre o funcionamento dos Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1999b) constitutiva do 'aprendente', seja ela criança, jovem ou adulto (BRZEZINSKY, 2001, p. 120). Além disso, a partir da concepção de formação que orienta aquelas diretrizes, o professor atuaria como orientador e mediador para a aprendizagem, articulando-se com a família e a comunidade, o projeto político-pedagógico e a gestão da escola, ainda que, paradoxalmente, sobre o professor pese a responsabilidade principal pela aprendizagem dos alunos. Sendo assim, caberia ao professor reconhecer e "dar conta" da diversidade e do sucesso de aprendizagem dos alunos, bem como investigar a sua prática, ter a capacidade de trabalhar em grupos e utilizar novas tecnologias. Tais características serviriam à constituição de uma "sociedade do conhecimento" e permitiriam, finalmente, a inserção do país na "sociedade global".

No entanto, é comum ouvir dos professores a queixa da falta de capacitação profissional para o trabalho com alunos com deficiência. Percebe-se que este discurso tem sido usado como subterfúgio, para não se atender adequadamente estes alunos. Pois, quando é ofertada uma capacitação voltada para a área, são poucos profissionais que se interessam em participar. Da mesma forma que o professor usa a falta de capacitação profissional como subterfúgio para não se trabalhar adequadamente a inclusão, também não são levadas em conta questões relativas à precarização do trabalho desse profissional, como a crescente ampliação da jornada e os baixos salários recebidos; Também não se discute a constituição de espaços adequados para reflexão e planejamento de ações pedagógicas coletivas, apontados como indispensáveis para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Aspectos como estes com certeza refletem-se diretamente na qualidade do ensino. É como se qualquer resolução de problema dependesse tão-somente da "capacidade" do professor. No limite, é como se os problemas educacionais fossem

de ordem meramente técnica, sem qualquer vinculação com orientações e interesses políticos, condições de trabalho, etc.

Nessa mesma direção, Carvalho assinala que apelos sentimentais próinclusão traduzidos em "manifestações de amor ao próximo e de solidariedade
humana (...), sem levar em conta as condições concretas em que trabalham os
profissionais da educação e as inúmeras influências exercidas pelos modelos
econômicos que regem as políticas públicas educacionais" (2005, p. 21), pouco
contribuem para a sua efetivação. Do mesmo modo, o discurso que associa a
inclusão a uma suposta vocação ou missão de professores "bem-intencionados",
também deixa de lado o debate mais amplo sobre as condições de trabalho e o
investimento na educação, numa linha que acaba por responsabilizar os professores
e a própria escola pelo suposto "sucesso" ou "fracasso" dos alunos. Além disso, a
maioria dos documentos e diretrizes foram elaboradas de cima para baixo em
detrimento das propostas das entidades de representação docente. A este respeito,
Ferreira & Ferreira comentam:

Ao desconsiderar na educação a intrínseca participação dos personagens sociais que a materializam, a complexidade das relações que a engendram, o jeito próprio de fazer a educação, a maneira como se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da instituição legal e textual sobre ela ocorrerão mudanças no sentido anunciado (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p 35).

Nesse marco mais amplo tem crescido o debate em torno dos entraves existentes para o trabalho pedagógico com a inclusão de crianças com necessidades especiais, sobretudo quando se trata de crianças com deficiências mais acentuadas. Diversos autores têm alertado sobre a importância da formação para trabalhar com as especificidades do processo ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais incluídas no ensino regular. Para muitos, a resolução das demandas criadas pela proposta de educação inclusiva passa, fundamentalmente, pelos professores, posto que "a qualidade da educação é indissociável da qualidade humana dos docentes (SACRISTÁN, 1999 apud FERREIRA, 2007, p. 13). Contudo, não é demais ressaltar que mudanças na formação dos professores são necessárias tanto no ensino regular como no ensino especial. Fontes (2007) aponta que as dificuldades de formação de professores colocadas pela política de inclusão se relacionam com dois aspectos. O primeiro diz respeito à falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o

trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Já o segundo se refere à formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular.

Diante do exposto, observa-se que a profissão docente abrange singularidades que a diferencia dos demais profissionais, ou seja, não é suficiente apenas carregar um título acadêmico, é preciso dedicação, degrau que não se alcança apenas pelo simples querer-ser, mas que só estará disponível quando há compromisso deste profissional consigo mesmo, sob uma ação pautada pela ética e pelo compromisso de crescer tanto no plano profissional quanto pessoal, caso contrário, haverá um "jogo de empurra- empurra" e no meio destes entraves encontra-se o aluno.

Com base no exposto, torna-se crucial, repensar a atuação docente além do exercício da sala de aula, superar as burocracias de preenchimento de fichas, relatórios, entre outros tantos afins. Todavia, é preciso, certamente, que a formação continuada seja vista como uma etapa procedimental e atitudinal da prática docente, visando à melhoria do ensino e o rompimento de uma "visão de mundo" estagnada. Porque, ser professor, é muito mais que ser um profissional do ensino, mas trata-se de formar-se como um cientista do ato político, pois o cientista está sempre pesquisando, inovando, duvidando, e nós professores precisamos questionar a nossa prática diariamente. Considerando o professor por essa ótica, fica claro, que ele tem um papel social a cumprir, papel este, que vai além da simples transmissão de conteúdo e passe a "provocar "conflitos intelectuais", para que, na busca do equilíbrio, o aluno se desenvolva" (FREITAS, 2005, p. 95). É neste cenário que o professor, mais uma vez tem que superar todas as adversidades referentes aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o "saber" como o "saber fazer" pedagógico; segundo, as características, necessidades e procedimentos didático-pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

É nesse contexto, que a formação continuada encontra o seu espaço nas necessidades pedagógicas. (Libâneo, 2004) afirmou que não basta descobrirmos as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, preferencialmente em ações coletivas e através da formação continuada é que pode haver a possibilidade e a flexibilidade da mudança nas práticas docentes, a fim de

ajudar os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.

Diante desse cenário, é que se levanta a questão da formação contínua do professor. Entende-se, pois, que a docência é uma profissão em construção, além de uma sólida e consistente formação intelectual e técnica, são necessárias atitudes próprias daquilo que nos constitui como humanos, ou seja, acolhimento, afeto, respeito, entre outras, que fazem parte do processo formativo do docente.

1.5- O desenvolvimento do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE):

Na idade antiga, a sociedade espartana, principalmente por possuir uma cultura de culto ao corpo, reconhecia como legítimo o extermínio dos deficientes, uma vez que não admitia a sua condição humana. Com a propagação do cristianismo, o tratamento violento dispensado aos deficientes foi atenuado e sua sobrevivência foi garantida pela caridade. Eles não foram mais abandonados ou eliminados pela "exposição", já que receberam o status de "humanos", provenientes de "Deus", agraciados por terem uma "alma" (PESSOTTI, 1984).

Naquele período, permanecia a noção teológica e a ambivalência entre caridade-castigo e segregação-proteção. De um lado, o deficiente era cuidado, ganhava alimentação e abrigo nos asilos e conventos; de outro, uma vez na condição de cristão, era visto como culpado pela sua própria deficiência, como se ela fosse um castigo recebido do céu pelos seus pecados (PESSOTI, 1984). Muitas vezes, predominava a visão supersticiosa sobre a deficiência, fundamentada na crença de que o sujeito era desprovido de razão e discernimento sobre o bem e o mal; logo, merecia morrer para se purificar da marca da maldade. Este pressuposto foi usado pela inquisição católica para castigar, por meio da tortura, e até mesmo queimar vivos, aqueles deficientes considerados hereges (PESOTTI, 1984). Nessa fase, o desenvolvimento humano e deficiência mental eram entendidos como algo pré-formado, sem qualquer relação ou influência com o contexto social (FONSECA, 1995). No século XVI essa visão teológica ou moral, relacionada a superstições sociais e religiosas, passou a ser questionada, cogitando-se que a deficiência tinha uma origem orgânica. Era o período no qual se considerava o meio ambiente como

neutro ou até mesmo uma influência negativa para o desenvolvimento do sujeito com deficiência mental (FONSECA, 1995; MARQUES, 2001).

De acordo com, as leis que regem o desenvolvimento da pessoa com deficiência mental são as mesmas que regem o desenvolvimento das demais pessoas. Isto também se aplica aos processos de ensino-aprendizagem (VIGOTSKI, 1997, 2003). Para ele, a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças 'normais', mas sim é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Ou seja, o autor não nega "a importância de fatores biológicos na explicação da ontogênese", mas "privilegia a análise dos fatores sociais (que operam dentro de um marco biológico) como determinantes ou força do desenvolvimento, enfatizando o desenvolvimento cultural". (DE CARLO, 1999, p. 73).

Em outros termos, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as das demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

Para Vigotski 2003, o desenvolvimento se dá por meio da relação e correlação entre as estruturas elementares (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros) condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de processos psicológicos superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Estes se referem aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como, por exemplo, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, construção de conceitos, pensamento abstrato, etc. Essas estruturas, por sua vez, são construídas e reconstruídas com base no uso de instrumentos e de signos ao longo de toda a vida do sujeito. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo usados para alcançar objetivos. Geralmente esses alunos apresentam dificuldades em maior ou menor grau, dependendo das interações sociais vividas, quando lhes são comunicadas duas ou mais ordens complexas, num primeiro momento, em detrimento de ordens simples FONTES (2007). Podem ainda ter maior dificuldade para se expressar e controlar suas emoções. Seu ritmo de aprendizagem é mais lento em relação aos níveis de complexidade apresentados por crianças de sua faixa etária, necessitando de um maior tempo para realizar as tarefas.

O impacto destas características na educação desses sujeitos, na opinião de Ferreira:

Redunda em uma defasagem crescente entre o funcionamento intelectual destes alunos e seus pares considerados normais e na medida em que se avança no currículo escolar regular, o aluno com dificuldades intelectuais requer mais e mais apoio (...) dos docentes o que vai na direção oposta à dos alunos sem estas dificuldades (2007b, p. 7).

Essa crença pode acabar por fundamentar práticas de ensino apenas de caráter concreto e visual. Padilha (2001) ressalta que é possível e necessário rever programações pedagógicas infantilizadas e repetitivas, comumente presentes na escolarização dessas crianças — como, por exemplo, recortes, colagens, ligar figuras, pintar bordas, treinar a coordenação motora como pré-requisito para escrita e leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, entre outras — e oferecer atividades que tenham sentido e significado para o aluno.

Sob a inspiração desta concepção, entendemos que a escola e o papel do professor são centrais para o desenvolvimento da criança, na medida em que pode proporcionar novas formas de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar.

É nesta direção que enfatizamos a importância da promoção, desde os primeiros anos de vida, de atividades culturalmente ricas, que possibilitem o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* mediante programas de estimulação essencial ou precoce. Além disso, é preciso deter o foco educacional em atividades que possibilitem à criança desenvolver-se em todas as áreas do conhecimento, e não ficar "presa" às dificuldades relacionadas à "deficiência primária". Sendo assim, uma criança com deficiência mental pode superar dificuldades por meio da mediação pedagógica.

Dentro deste contexto as escolas precisam elaborar um projeto pedagógico que especifique como será desenvolvido o processo educacional de todos os alunos dando uma atenção especial aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Esta atenção deve se estender também à formação continuada do corpo técnico docente e administrativo, uma vez que sem a colaboração de todos os envolvidos no processo educacional, é muito difícil, conseguir a total inclusão do aluno com deficiência, pelo menos no espaço escolar, já que sua inclusão total na sociedade vai além dos esforços concentrados no âmbito escolar.

II - OBJETIVOS

Partindo das inquietações apresentadas, este estudo pretende descrever e analisar como tem sido o processo inclusivo de alunos com deficiência em uma Escola Municipal de Valparaíso de Goiás e como vem acontecendo a prática pedagógica desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência incluídos em classes comuns do ensino regular.

A partir dos problemas e dificuldades apontadas pelos professores, acredito ser possível encontrar novos caminhos e possibilidades para desenvolver atividades/conteúdos que favoreçam o processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiências.

A partir do exposto e considerando o objetivo geral, propõem-se, como objetivos específicos, as seguintes ações:

- Descrever o trabalho dos professores de alunos com deficiência, desenvolvido em uma Escola Municipal de Valparaíso de Goiás.
- Verificar se o planejamento é feito levando em conta as dificuldades encontradas pelos alunos deficientes.
- Averiguar se o currículo e as avaliações estão flexíveis a ponto de serem adaptados às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar o ritmo da turma.
- Levantar dados da permanência do aluno deficiente por ano/série escolar (quanto tempo ele permanece em determinado ano /série?).
- Consultar aos professores quanto aos cursos de aperfeiçoamento profissional voltados para a área de inclusão. E seu interesse na qualificação desta modalidade.

Acredito que, pesquisas como esta que avalie como e que práticas pedagógicas são dirigidas para os alunos com deficiência incluídos no ensino regular são urgentes, para que sejam questionadas as responsabilidades de cada agente responsável pela transmissão de uma educação de qualidade.

Acredita-se, portanto, que, a partir da descrição e análise das práticas pedagógicas utilizadas com este alunado, seja possível pensar novos caminhos e

possibilidades para desenvolver atividades/conteúdos que favoreçam o processo ensino-aprendizagem. Além disso, estudos com este enfoque podem ajudar os professores a encontrarem, no seu trabalho cotidiano caminhos próprios que garantam aos seus alunos a apropriação dos conhecimentos escolares. Isto é, deveras importante para os que não receberam em seus cursos de formação conhecimentos e/ou informações sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência.

No que diz respeito à relevância desta pesquisa, acredito que, por seu enfoque multidimensional e sua ancoragem em dados empíricos, a mesma possa contribuir para a discussão sobre a experiência da inclusão educacional em escolas públicas do Município de Valparaíso de Goiás. Por sua vez, a partir da análise dessa realidade local específica, será possível abrir um diálogo com outros estudos sobre o processo de inclusão escolar no Brasil. Em ambos os casos, o trabalho pode vir a ser útil para a discussão crítica sobre o "rumo" dessa política direcionada a pessoas com deficiência.

III- METODOLOGIA

3.1- Fundamentação Teórica da Metodologia

Para atingir os objetivos da presente pesquisa, estudei cinco áreas temáticas: as concepções de deficiência; marcos histórico e normativo; o discurso político sobre inclusão; o professor e sua formação; o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais. Para refletir sobre estes aspectos, busquei como referência a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de VIGOTSKI 1997; que compreende o sujeito a partir da sua relação com as diversas esferas do mundo social e autores como: COLE 1991; MARTINS 1997; MONTOAN 2003.

Nos últimos anos, as abordagens desses autores têm contribuído enormemente para a produção de conhecimento na área de Educação Especial, particularmente em estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência. Ademais, seus princípios são, comumente, evocados como fundamentos para a inclusão escolar.

Essas leituras subsidiaram minhas atividades ao longo da pesquisa de campo na escola pública do município de Valparaíso de Goiás. O referencial metodológico adotado para tal seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho descritivo e etnográfico, que considero coerente com os referenciais e perspectivas escolhidos.

Seguindo as características da pesquisa descritiva, utilizei os seguintes procedimentos de coleta de dados; 1) observação participante (notas de campo); 2) análise de documentos (legislação federal, estadual e municipal; documentos internacionais sobre a proposta de educação inclusiva; relatórios dos participantes; projeto político pedagógico da escola participante, fichas de alunos e também anotações dos professores cedidos para fins de pesquisa); 3) entrevistas abertas e semi-estruturadas com os sujeitos participantes (gravação em áudio).

A monografia está organizada em cinco capítulos; o primeiro apresenta as concepções de deficiência. Neste capítulo são apresentados também o marcos histórico e normativo e uma breve digressão histórica para entender a constituição da Educação Especial no Brasil. Ainda são analisados os discursos políticos sobre inclusão. Em seguida aborda-se sobre o professor e sua formação profissional,

tendo na formação continuada a possibilidade de mudança em sua prática docente. Por fim apresento o desenvolvimento do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e a atenção que se deve dar à capacitação para todos os envolvidos no processo inclusivo que precisa acontecer no ambiente escolar e se propagar para toda sociedade.

O segundo capítulo é dedicado a apresentação dos objetivos da pesquisa.

Este, que é o terceiro capítulo, encontra a metodologia, o contexto da pesquisa de campo e seus participantes, os materiais utilizados na pesquisa, os instrumentos de construção de dados, procedimentos de construção de dados. E ainda a análise dos dados.

No quarto capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa e suas discussões.

Por derradeiro são apresentadas as considerações finais e as principais conclusões da pesquisa.

3.2- Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa envolveu uma escola localizada no Bairro Céu Azul do Município de Valparaíso de Goiás- GO. O número de escola reduzido foi determinado em função da metodologia etnográfica, que preconiza a observação participante contínua, o que não seria viável em um universo mais amplo numa esfera que abrangesse toda a rede municipal.

O prédio possui duas alas. Em uma das alas ficam a secretaria, a sala de professores, a sala da coordenação e direção, a sala multifuncional e a biblioteca. No outro pavimento ficam as salas de aula, o laboratório de informática, a cozinha, os depósitos de limpeza e os banheiros.

O quadro abaixo mostra os detalhes da estrutura física.

Quadro 1- Caracterização da escola participante:

Bairro Céu Azul
1644
12

Nível escolar atendido	Primeira fase do Ensino Fundamental		
Número de turmas regulares	36		
Outros espaços	 20 salas de aula 4 banheiros para uso do aluno 1 sala para os professores com 2 banheiros 3 depósitos para material de limpeza 1 depósito para merenda escolar 1 auditório parque recreativo estacionamento espaço para horta 1 laboratório de informática 		
Funcionários	48 funcionários do administrativo		
Equipe docente	62		
Equipe técnica pedagógica	1 diretor 6 coordenadores 2 professores de apoio pedagógico		

A população deste bairro convive com uma gama de problemas, como a ausência de infra-estrutura, o desemprego, o baixo poder aquisitivo, o sistema precário de transporte público, o tráfico de drogas e a violência.

3.3- Participantes

Para esta pesquisa foram selecionados como sujeitos primários alunos com deficiências incluídos no ensino regular e algumas professoras regentes das suas respectivas turmas.

Os quadros dois e três reúnem as informações gerais sobre os participantes primários: alunos inclusos e as professoras.

Os nomes utilizados nesta monografia são fictícios, a fim de preservar a identidade dos envolvidos.

Quadro 2- Caracterização dos alunos participante:

Identificação	Idade	Turma	Diagnóstico	Tempo de permanência
		_		em cada série
Vivian	15	5º Ano	Paralisia cerebral/	2 anos no 2º ano
			Diplegia Espastica	3 anos no 3º ano
				1 ano no 4º ano
<u> </u>	00	00.4	B	1 ano no 5º ano
Davi	80	2º Ano	Paralisia cerebral	1 ano no 1º ano
5 / .	1.=	00.4	0.1.1/5/6.3	1 ano no 2º ano
Rogério	15	2º Ano	Atraso Global/ Déficit	2 anos no 1º ano
	1.2		de Linguagem	7 anos no 2º ano
Marta	13	5°	Deficiência Intelectual	2 anos no 5º ano
				Obs: Não se
				sabe por que a
				aluna não
				frequentou as
				séries anteriores
				e foi matriculada
	10			direto no 5º ano
Juliana	13	3º ano	Atraso no	1 ano no 1º ano
			desenvolvimento	5 anos no 2º ano
	1.0		neuropsicomotor	1 ano no 3º ano
Douglas	16	3º ano	Transtorno de conduta	2 anos no 2º ano
				2 anos no 3º ano
				Obs: O aluno
				começou a
				estudar aos
luss	4.5	40	Deficiência latela etcal	13 anos
Ires	15	4º ano	Deficiência Intelectual	1 ano no 1º ano
				5 anos no 2ºano
				1 ano no 3º ano
Manag	4.4	5 0 a	Definition of a last all activities	1 ano no 4º ano
Afonso	14	5º ano	Deficiência Intelectual	1 ano no 1º ano
				1 ano no 2º ano
				4 anos no 3º ano
				1 ano no 4º ano
				1 ano no 5º ano

Quadro 3- Caracterização das professoras participantes:

Professora	Atuação	Formação Inicial	Ano em que atuou/ atua com os alunos	Tempo de magistério
Irailda	3º ano	Pedagogia	2011	15 anos
Angélica	5º ano	Pedagogia	2010	10 anos
Ana	5º ano	Pedagogia	2010 e 2011	16 anos
Francisca	4º ano	Pedagogia	2009, 2010 e 2011	07 anos
Claudia	5º ano	Pedagogia	2009, 2010 e 2011	12 anos

3.4 - Materiais

Utilizou-se como técnicas de coleta de dados a observação participante, a entrevista aberta e semi-estruturada, a análise de documentos, e na fase final da investigação, a gravação em áudio por aparelho celular.

3.5- Instrumentos de Construção de Dados

Os registros ou notas de campo sobre os diferentes momentos da pesquisa, incluindo indagações, bem como gestos e olhares presentes na subjetividade observada nos atores sociais, foram registrados em diário de campo (apêndice I). Essas informações foram anotadas de forma sucinta durante as observações e, após o retorno do campo, sistematizadas e transformadas em relatórios.

Partindo desses princípios, as observações foram realizadas em diferentes momentos e espaços da vida escolar, como: os horários de entrada e saída na sala de aula, a hora do recreio e as brincadeiras entre as crianças; na sala de aula, observou-se a relação entre os alunos, entre professor e aluno, quais atividades eram propostas, como os alunos respondiam a estas atividades, o conteúdo em foco (currículo), o interesse dos alunos pelas atividades, os recursos usados. Também foram observadas as discussões em reuniões, o trabalho realizado pela gestão escolar e aspectos arquitetônicos da escola.

Em pesquisas etnográficas as observações são realizadas sem roteiros préestabelecidos.

Todavia, também se usou roteiros pré-elaborados, em casos específicos para verificar e/ou confirmar aspectos registrados em observações anteriores (apêndice III). Além disso, a pesquisa documental levou em conta, ainda, os documentos produzidos pela instituição escolar investigada, tais como o projeto pedagógico,

relatórios de professores, fichas de alunos, atas de reuniões, textos e desenhos produzidos pelos alunos e outros encontrados no decorrer da pesquisa.

3.6- Procedimentos de Construção de Dados

Na primeira fase, realizou-se uma leitura ampla da literatura especializada sobre o tema e o contexto estudado. Esta fase foi fundamental para a formulação do problema de pesquisa e a construção do olhar que orientou o trabalho de campo. Nesta fase nasceram os questionamentos e as principais categorias de trabalho.

Também foram realizados os primeiros contatos e reuniões com a Direção da escola para se obter a autorização necessária à realização do estudo. Após ser escolhida a escola e os sujeitos participantes. Para tal, levou-se em consideração a motivação e o interesse dos mesmos em participar deste projeto. Cabe dizer que a opção pela mesma se deu também por já fazer parte deste contexto como professora de recurso, como mencionado na apresentação.

A segunda fase consistiu no trabalho de campo propriamente dito. Utilizou-se como técnicas de coleta de dados a observação participante, a entrevista aberta e semi-estruturada, a análise de documentos, e na fase final da investigação, a gravação em áudio.

3.7- Procedimentos de Análise de Dados

A análise das informações colhidas em campo ocorreu de modo constante durante toda a investigação. Essa conduta permitiu definir prioridades, como, por exemplo, que eventos deveriam ser mais observados e quem deveriam ser entrevistados.

A análise foi realizada a partir dos estudos dos dados coletados na observação participante, nas entrevistas abertas e semi-estruturas e na leitura dos documentos. Para tal foram realizadas inúmeras leituras e releituras de todos os dados coletados.

IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1- A escolarização de alunos com deficiência sob a ótica das práticas pedagógicas e do currículo

Tomando como base as diferentes relações e ações presentes no interior da escola e a influência que recebe das práticas externas a ela, nesta monografia usouse o termo prática associado ao currículo. Entendemos que as práticas curriculares são ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais, por sua vez, são vinculadas ao processo histórico cultural dos sujeitos partícipes. Nessa perspectiva, as práticas curriculares são desenvolvidas de forma coletiva e não individualizada pelos diferentes sujeitos presentes na instituição escolar, especialmente professores e alunos, considerando as contradições, tensões, conflitos, inovações e mudanças que figuram no espaço escolar.

No documento das Adaptações Curriculares o conceito de currículo é amplo e deve ser construído a partir do projeto-político-pedagógico da escola, que envolve a identidade da instituição, sua organização e funcionamento, e ao papel que exerce, a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura. Portanto, deve incluir as experiências postas à disposição dos alunos, vivenciadas no âmbito da escola, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento pleno dos educandos. Por último, o documento ressalta que não se fixa no que há de especial na educação dos alunos, mas flexibiliza a prática educacional para atender a todos (BRASIL, 1998). Para tal o conceito de currículo se organiza:

Desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que se concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação (BRASIL, 1998, p. 31).

O conceito de adaptações curriculares também é criticado por Batista & Mantoan (2007). Para essas autoras, ao "invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças" (p.17). Ainda segundo essas autoras o conceito propõe que apenas alguns alunos conseguem se "adaptar" ao modelo excludente de escola em vigor, enquanto os

demais por serem considerados "casos mais graves", jamais poderão ser incluídos nela. Nesse sentido, as autoras defendem que todos devem ser incluídos, alegando que a escola e as próprias concepções negativas dos profissionais que nela atuam são os maiores obstáculos nesse processo.

Durante as observações de campo uma das professoras chegou a comentar as dificuldades vividas pela escola para flexibilizar o currículo, afirmando que:

"tenho consciência de que os programas oficiais, muitas vezes, são desarticulados com a realidade da escola e do aluno, mas os cumpro para não prejudicar os alunos e a escola nos exames nacionais."

(Fala de uma professora registrada no diário de campo, 13.10.2010)

Ao analisarmos as práticas curriculares da escola, observamos que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais faz parte do planejamento contido no seu projeto pedagógico (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009/2010). Este é entendido como o planejamento teóricometodológico da escola, no qual devem estar discriminadas as ações a serem realizadas ao longo do ano letivo, bem como a seleção e prioridade dos temas e conteúdos a serem trabalhos. As ações pedagógicas são orientadas pelo princípio da diversidade. Situações como estas foram observadas em diferentes momentos da pesquisa em que a escola está preocupada com os índices das estatísticas oficiais.

Durante um curso de formação continuada, ouvi da coordenadora do evento, que os diretores das escolas estavam justificando que os índices de suas escolas estavam baixos por conta dos alunos inclusos. Que na hora da prova eles não deveriam ser avaliados com os demais para não dar diferença no índice. Interrompi a fala questionando que a quantidade de alunos por escola não é tão grande, a ponto de "descer" o nível da escola, que no preenchimento dos formulários há o espaço para informar a quantidade de alunos inclusos em cada sala e que tínhamos que parar de jogar a culpa para outros e assumirmos nossas responsabilidades por um ensino de qualidade.

Essa triste realidade parece ser bastante comum nas escolas públicas brasileiras. É claro que observamos experiências positivas durante a pesquisa, como veremos adiante. Mas a questão é que as crianças com ou sem necessidades

educacionais especiais, como mostrará uma das falas adiante, não estão tendo aprendizagens significativas, não estão sendo alfabetizadas, mesmo estando no terceiro ano do ensino fundamental.

A discussão em torno da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais precisa levar em consideração as situações concretas da vida escolar.

Outro aspecto que verificamos ao longo das observações de campo foram as diferentes dinâmicas encontrados pelos professores para realizar os seus planejamentos.

Alguns professores da escola realizavam seus planejamentos em pequenos grupos inicialmente e depois discutiam no grande grupo.

A grande maioria dos planejamentos se dava individualmente e esporadicamente em pequenos grupos e o período de coordenação era usado para discutir informes da Secretaria de Educação, bem como para resolver assuntos internos da escola, como, por exemplo, a compra e distribuição de materiais pedagógicos.

No que se refere à política de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns, apesar de concepções contraditórias e, muitas vezes, negativas sobre as possibilidades dos alunos, como veremos adiante, a maioria das professoras mostraram-se favoráveis, mas apontaram diversas dificuldades.

As falas selecionadas a seguir evidenciam como as professoras enxergam o processo inclusivo:

"De uma maneira geral, acredito que para o aluno e para o crescimento do professor seja relevante, pois a cada dia você aprende algo, mesmo que seja com alguém dito diferente (a professora fez um movimento com as mãos indicando aspas, quando se referiu ao termo "dito diferente")"

Angélica (Entrevista com professora de turma regular em 23.02.2011).

"Em alguns casos funcionam, quando a escola está estruturada para receber estas crianças e quando o professor está preparado". Ana (Entrevista com professora de turma regular em 17.02.2011).

"Em alguns casos funcionam, porque falando em escola pública é preciso mais estrutura para receber o aluno". Cláudia

(Entrevista com professora de turma regular em 17.02.2011).

"Eu vejo como todo um processo, eu acho que tem que ter a participação da família, da escola e também da sociedade". Francisca (Entrevista com professora de turma regular em 21.02.2011).

"Eu vejo a inclusão de forma positiva para os alunos que tem dificuldades, como é o caso dos alunos com necessidades especiais.

Mas, por outro lado, nós professores temos uma dificuldade muito grande para trabalhar com eles por conta da estrutura mesmo, de apoio pedagógico. Enfim, mas assim olhando para o lado do aluno, principalmente o lado social e afetivo, acho muito importante a inclusão, pois possibilita a eles terem a oportunidade de conviver com os outros alunos que não tem as mesmas dificuldades. Eu acho que na prática é uma falsa inclusão, porque o aluno fica fisicamente no espaço de sala de aula ou dependendo do professor ele fica mesmo de lado. Ou então é tratado de coitadinho. Até as crianças falam assim: ah ele é doentinho". Irailda

(Entrevista com professora de turma regular em 23.02.2011).

Como podemos depreender das falas acima, apesar da posição favorável à inclusão, as professoras denunciaram as inúmeras dificuldades que vivem no dia-adia.

Alegaram que não recebiam o suporte pedagógico necessário para atender às demandas instauradas com a inserção de um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula. Reconheceram que tais alunos deveriam participar das atividades escolares e se beneficiar dos conteúdos ali ministrados, por meio de atividades diferenciadas, e não apenas se resumirem a ter o convívio social. As professoras apontaram ainda que se sentiam despreparadas para a tarefa pedagógica com esses alunos. No entanto, nenhuma das professoras entrevistas fizeram ou fazem cursos voltado para este público.

4.2- As práticas curriculares na sala de aula: a ação dos professores frente a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Este tópico é iniciado com as falas das professoras quando questionadas sobre o que pensavam sobre suas práticas curriculares no processo de escolarização dos seus alunos.

"Tento incluir no processo mais com uma atenção especial, ou seja, diferenciada". Angélica (Entrevista com professora de turma regular em 23.02.2011).

"Procuro informações para atender estas crianças e atendê-lo conforme suas necessidades". Ana (Entrevista com professora de turma regular em 17.02.2011).

"Procuro mais informações para atender, Por que é preciso corresponder às expectativas dos alunos". Cláudia

(Entrevista com professora de turma regular em 17.02.2011).

"Procuro mais informações para atender estes alunos, entender as suas dificuldades os seus anseios e as dificuldades das necessidades que ele apresenta". Francisca (Entrevista com professora de turma regular em 21.02.2011).

"Trato igual. No tratamento como ser humano. Agora, no tratamento de aprendizagem, tem um diferencial, pois eles precisam de mais atenção". Irailda (Entrevista com professora de turma regular em 23.02.2011).

A partir das falas das professoras é possível perceber diferentes concepções sobre as práticas curriculares e sobre as possibilidades de aprendizagem oferecidas aos seus alunos com deficiência. Mais uma vez a falta de conhecimentos e a "adaptação" das atividades para atender ao aluno especial são apontadas.

A supervalorização das habilidades intelectuais, conforme já mencionamos, tem se mostrado um grande obstáculo ao processo de inclusão de alunos com deficiência mental. Para Glat (2008), o descrédito direcionado ao desenvolvimento cognitivo desses indivíduos é comum. Observamos que, nesse caso, as práticas e atitudes direcionadas para os alunos com deficiência acabam influenciando nas oportunidades e na qualidade das interações pedagógicas que lhes são oferecidas.

A baixa expectativa das professoras no processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais foi destacada por uma das entrevistas como elemento de dificuldade no processo de aprendizagem desses sujeitos. Em suas palavras:

"Acho que a inclusão depende do que pensa e faz o profissional, professor, que vai trabalhar com ele [aluno com necessidades educacionais especiais]. Esse ano ele pode não aprender nada, mas no ano que vem troca de professora, uma que investe nele, que acredita nesse sujeito, que tem um olhar, aí ele caminha, ele se desenvolve, vai embora". Irailda (Fala de uma professora registrada no diário de campo no dia: 23.02.2011).

Foi verificado que as professoras, apesar de afirmarem que os alunos com necessidades educacionais especiais são capazes de aprender, na prática fica evidenciado o seu descrédito com relação ao desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Este descrédito se repete na fala de outra professora, referindo-se a um aluno incluso de sua sala:

"é uma ótima criança e o fato de estar na escola desde pequeno faz com que todos gostem muito dele. Ele é muito esforçado e dedicado e faz tudo o que você pede, mas ele não consegue se alfabetizar."

(Registro no diário de campo no dia 03.03.2011)

Certamente, práticas como estas não contribuem para que os alunos superem suas dificuldades. É importante destacar que a aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional. Saviani (2007) explica que "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (p.17).

De fato, se tomarmos a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de conhecimentos científicos que envolvem a aquisição da leitura e da escrita, concordamos com a preocupação das professoras, pois defendemos que os alunos com deficiências matriculados em classes comuns tenham aprendizagens além do desenvolvimento social. Entretanto, a questão que nos parece pertinente

para análise é o fato de que o rótulo de deficiente seja usado como fator para avaliar as (in) possibilidades destes alunos, já que a grande maioria de seus colegas de classes também não é alfabetizada e muitas vezes encontram-se no mesmo nível cognitivo que eles, só que o diagnóstico serve como empecilho para a aprendizagem e o professor não busca caminhos alternativos para que o processo ocorra satisfatoriamente. Em outras palavras, por considerar o jogo perdido os professores deixam de jogá-lo, baseados em um parecer médico.

4.3- A sala de aula da professora de Vivian e Afonso

A expectativa sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência mental também ficou evidente no relato da professora de Vivian e Afonso matriculados no 5º ano — com histórico de muitos anos de repetência. Ao falar da sua prática em sala de aula, a professora enfatizou as possibilidades e, não as impossibilidades.

"A minha prática pedagógica tem dado bastante certo porque eu tenho dois alunos incluídos que você sabe quem é, e já tive outras experiências com alunos incluídos. No início eu não sabia como lidar com estes alunos, pois minha formação não me deu base para o trabalho de inclusão, aí estou aprendendo na prática, sei que os cursos de especialização são importantes, mais você há de convir que estes cursos não trazem receitas prontas, mesmo porquê cada aluno tem suas características únicas e é no contato com estes alunos que a gente aprende. Tive uma aluna também no quinto ano que, apesar da limitação dela, eu fazia de tudo para levá-la a superar suas limitações, era uma criança que não abria a boca, foi vencendo a timidez, as barreiras e todas as coisas. Então eu acho que a criança tem todo direito, mas, contudo tem que haver o estímulo. Em meu dia-a-dia em sala de aula procuro nunca isolar a criança deficiente, pelo contrário, procuro inserí-la dentro da turma. E na hora que eu faço uma avaliação com a aluna incluída, em que a aluna se manifesta e se faz presente, os outros entendem que tem que ser vista de uma maneira diferente e ainda ajudam, valorizam. Eu acho isso muito importante. Eu acho que a partir do momento em que há monitoria em que uns ajudam aos outros, os que têm dificuldade numa aprendizagem ou outra, os que têm uma limitação, o trabalho dá certo. Então a minha prática não muda muita coisa não, eu simplesmente faço com que esses alunos se sintam a vontade e sejam eles mesmos. Isso é muito importante. Apesar de ter muita dificuldade em matemática o aluno Afonso, também incluso ajuda a Vivian nas suas dificuldades".

(Fala da professora em registro no diário de campo 14.02.2011).

Como pode ser visto, a professora valorizava e respeitava os alunos em suas individualidades. Aliás, o bom relacionamento dessa professora com os seus alunos chamaram-me atenção durante a pesquisa. Os bilhetes de carinho eram constantes.

A este respeito registrei no diário de campo:

Ao entrar na sala fui ao mural de recados e avisos. Verifiquei que todos os alunos, sem exceção, fizerem desenhos ou bilhetes com mensagens de carinho e amor dirigidas a professora. Dizendo que nunca a esqueceriam. Achei muito bonito porque realmente essa professora, além de ser muito dedicada, é dinâmica no seu fazer pedagógico (Registro em diário de campo,10.02.2011).

A dinâmica dessa professora atendia à diversidade de sua turma e envolvia a todos. Durante as aulas ela tentava sempre trabalhar o conteúdo curricular prescrito — matemática, história, português e ciências —, usando como recursos música, histórias e material concreto. Segundo seu relato, trabalhar com esses recursos, especialmente a música estimula os alunos:

"trabalho a letra, palavras que eles não sabem e histórias a partir da realidade social, especialmente com letras de rap. Eles adoram cantar". Assim, "fica mais fácil trabalhar, tanto para mim, como para eles". "Você pode olhar o caderno de todos eles, você pode observar a leitura e as colocações deles. Eles sabem música popular brasileira, sabem matemática (..).. Eles são excelentes."

(Registro no diário de campo em 15. 02.2011).

A rotina do grupo era construída colaborativamente entre professora e os alunos. "(...) Isso é importante, pois ajuda os alunos a organizar-se frente às atividades que iremos desenvolver durante a tarde". (Fala da professora Cláudia)

Todas as tardes iniciavam com uma atividade em forma de brincadeira, enquanto a professora preenchia o diário de classe com as presenças e faltas. As brincadeiras, em sua maioria, eram constituídas por perguntas e respostas que a professora fazia aos alunos ou os alunos entre eles mesmos, mas sempre retomando as aprendizagens do dia anterior.

Além disso, ao socializarem com os seus colegas o que haviam aprendido no dia anterior, os alunos acabavam avaliando a sua produção, segundo a professora.

Durante o tempo que observei as práticas dessa professora verifiquei o quanto ela incentivava constantemente o trabalho colaborativo entre os alunos.

Infelizmente, não foi verificado esse tipo de trabalho em todas as turmas observadas.

É nesse contexto, em uma turma formada por 33 alunos, que estuda Vivian e Afonso. Ao longo da pesquisa, observei que eles participavam de todas as atividades, inclusive das avaliações propostas para a turma, muitas vezes com menos dificuldades do que alguns colegas, igualmente vindos com um histórico de repetência. A única diferença apontada pela professora se referia à matemática, matéria em que a aluna Vivian apresenta dificuldades. Para superá-las, a professora disponibilizava um tempo maior, sugeria o uso de material dourado, da calculadora e a ajuda de um colega. Essa prática também era dispensada aos demais alunos com dificuldade de aprendizagem.

Para ilustrar o desenvolvimento escolar da aluna, reuni o registro a seguir: "A aluna está perfeitamente integrada e, a meu ver, estará alfabetizada até o final do ano. (...) ela participa de tudo" (Registro em diário de campo, 21.02.2011).

"O aluno Afonso foi para o quadro resolver a expressão matemática 180+35-196-2=. No inicio mostrou-se inseguro, mas com a ajuda dos colegas conseguiu resolver a expressão. O que foi comemorado pela turma toda. Aliás, vale registrar que toda vez que os alunos realizam ou conseguem realizar uma tarefa solicitada, a professora pede palmas e trabalha o reforço positivo. Todos vibram com as conquistas dos colegas." (Registro em diário de campo, 21.02.2011).

Ainda sobre esse aluno, vale dizer que a deficiência mental foi diversas vezes questionada e a fala da professora "ele nem parece que é aluno incluído" (registrado no diário de campo, 22.02.2011) reforça essa observação. Todavia, a partir do momento em que a família disponibilizou o laudo médico, a escola incorporou o rótulo sem qualquer questionamento. O mesmo era usado para garantir o atendimento paralelo na sala de recursos.

Sobre a prática dessa professora, merece ser descrita ainda a colaboração com a professora da sala de recursos. As professoras não só "trocavam figurinhas"

sobre as atividades que poderiam ser desenvolvidas com os alunos, como também discutiam os conceitos atribuídos nas avaliações. As falas abaixo evidenciam a sintonia na prática de ambas, bem como o reconhecimento da professora da sala de recursos ao trabalho realizado pela professora regente da turma:

(...) "nós trabalhamos juntas desde o ano passado. A gente acaba concordando em tudo. Engraçado quando fechamos o conceito da aluna, eu o meu e você o seu, na hora que discutimos bati sempre, é sempre o mesmo. O que eu observo no seu relatório é muito interessante e fico muito feliz, pois a minha avaliação estava de acordo com a sua."

(Conversa da professora com a professora de recurso registro em diário de campo, 21.02.2011).

4.4- A sala de aula da professora de Juliana e Douglas

Ao longo da pesquisa, observei também as práticas curriculares dispensadas ao aluno Douglas, considerado portador de transtorno de conduta. Douglas estuda na turma do 3º ano composta por 28 alunos. Além de Douglas, há nessa turma a Juliana com diagnóstico de atraso no desenvolvimento psicomotor. Sobre as práticas realizadas pela professora de Douglas e Juliana selecionamos inicialmente o trecho abaixo:

"A minha prática gira em torno da afetividade. Preciso o tempo todo trabalhar a afetividade. Chamo de meu filho, meu lindo e assim por diante, pois eles têm necessidade de ser chamados assim pela carência que sentem. Caso contrário não consigo nada com eles".

(Fala da professora registrada em diário de campo, 16.02.2011).

Outra fala reforça o quanto a aluna é querida por todos.

"Juliana é uma maravilha de Deus para a gente, apesar de tudo, é uma menina doce. Ela pode não aprender o currículo da escola, mas ela aprende outras coisas que também vão ser importantes para a vida dela. Ela não me dá trabalho. É um docinho."

(Fala da professora registrada em diário de campo, 16.02.2011).

Parece-me que, apesar de não "aprender" ela é bem aceita pelos professores pelo bom comportamento e o seu aprendizado fica em segundo plano. Tenho a sensação que o mais importante é a socialização.

Para realizar suas práticas curriculares, a professora dividiu a turma em três grupos: 1) aqueles que "sabiam" ler e escrever; 2) aqueles que "sabiam um pouco" (incluindo o aluno Douglas); 3) aqueles que "não sabiam nada" (incluindo a aluna Juliana).

Essas divisões contrariam aos princípios da proposta de inclusão escolar, que propõe atividades diversificadas usando como referência justamente a heterogeneidade do grupo como fator positivo para a realização das mesmas. Por outro lado, entendo que essa estratégia foi usada pela professora para atender à diversidade presente no grupo, cuja maioria dos membros vinha de histórias de fracasso e inúmeras repetências.

Em minha análise, concordo que, apesar dessa dinâmica ser contrária aos preceitos da inclusão, é usado como uma alternativa pelas professoras para atender os grupos nos seus diferentes níveis de escolarização.

A falta de suporte recebido pela professora para atender às especificidades de todos os alunos, especialmente daqueles que apresentavam necessidades educacionais especiais, aumentava a necessidade de divisão do grupo em subgrupos. Concordei com esta colocação, pois percebi constantemente a sobrecarga e o desgaste da professora. Provavelmente, se a mesma tivesse tido maior apoio ou até mesmo um auxílio pedagógico para estruturar sua prática de forma mais individual, o ano letivo de Douglas, Juliana e de seus colegas seria diferente.

Outro aspecto que pode perceber da divisão da turma é o termo normalidade/deficiência. Isso mostra que a cultura da incapacidade, historicamente determinada, continua interferindo na organização e seleção de atividades e conteúdos escolares propostos para os alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, as professoras acabam implicitamente categorizando os alunos como "menos capazes" em detrimento dos outros "mais capazes".

No que se refere aos procedimentos usados na prática dessa professora observei que a seleção de conteúdos era pautada prioritariamente no livro didático distribuído pela Secretaria Municipal de Educação, o qual não respeitava o nível de cada grupo, no entanto, a professora pegava as cartilhas de alfabetização para serem usadas pelos "alunos mais fracos". Ficou evidente também que nem sempre as atividades propostas envolviam e motivavam os alunos. Muitas vezes os alunos entre 10 e 14 anos de idade faziam atividades com objetivos elementares como

recortar, ligar as figuras às palavras, bem como atividades do tipo: ligue a vogal com a sua letra inicial, cubra, envolva e escreva a letra. Esta falta de atividades desafiadora proporcionava a indisciplina em sala de aula, muitos alunos pediam para ir ao banheiro ao mesmo tempo, outros ficavam conversando e até brigando. Enquanto os alunos tinham este comportamento, a professora pedia ordem o tempo inteiro.

Outras vezes faziam desenhos a partir de cópias em que a professora selecionava as cores que deveriam ser usadas para pintar os desenhos, especialmente para Juliana e o seu grupo composto pelos alunos que "não sabiam nada". Verifiquei que a professora pensava que, dessa forma, estava auxiliando os alunos, uma vez que a maioria não identificava ainda as diferentes cores. É claro que o desenho é uma importante representação usada pela criança para se expressar, mas não é o suficiente para atingir níveis superiores de desenvolvimento.

Em outras palavras, posso afirmar que as propostas desenvolvidas para o grupo de Juliana e Douglas, em sua maioria, proporcionavam-lhes o desenvolvimento de conhecimentos elementares a partir de instruções simples, e não de processos mais complexos necessários para a elaboração de conceitos, como, por exemplo, entre tantos outros, aqueles requeridos pela compreensão do que é quantidade e sua relação com o signo representado pelo número. Certamente, práticas como estas não contribuem para que os alunos superem suas dificuldades.

Nesse processo observei que Juliana busca superar suas limitações o tempo todo. Tenta de todas as formas fazer cópias das atividades solicitadas, mesmo sem decodificar e compreender as letras que copia. Mostra também a disponibilidade e motivação para aprender em outros espaços da escola, os quais foram levados em consideração no parecer elaborado por mim, enquanto professora da sala de recursos, para que aluna não ficasse retida no 2º em 2010. O registro de uma dessas observações mostra a participação e a desenvoltura de Juliana:

"hoje foi possível verificar que a aluna Juliana, considerada como quem não "sabe nada" e que não consegue fazer nada, nem é alfabetizada, ligou o computador e trabalhou com maior desenvoltura, jogando e brincando com jogos compostos por figuras, letras e palavras." (Registro em diário de campo. 14.02.2011).

O computador está sendo uma boa estratégia pedagógica usada no processo de ensino-aprendizagem dessa e de muitos alunos inclusos, pois esta ferramenta pedagógica tem despertado o interesse dos alunos de um modo geral.

Infelizmente, segundo informações obtidas com a coordenação da escola, o laboratório de informática não está sendo muito usado, pois falta um profissional para orientar os alunos neste espaço. Nesse mesmo dia fizemos também o seguinte registro:

"Douglas está motivado e apesar das dificuldades, a meu ver, mostra-se pronto [referindo-se ao desejo pessoal do aluno] para o processo de alfabetização. A professora conversou comigo, enquanto professora da sala de recursos, sobre isso e nós concordamos que ele está caminhando muito bem e que já conhece sílabas e as letras, já forma palavras simples como BOLA e logo-logo estará lendo."

(Registro em diário de campo. 28.02.2011).

Esse registro mostra não só a minha expectativa positiva enquanto professora da sala de recursos sobre o processo de ensino-aprendizagem de Douglas. Evidencia também a importância ao elaborar os relatórios propondo a sua promoção para o 4º ano no próximo ano.

Sobre a prática realizada com Juliana a professora fez o seguinte relato:

"Para as atividades de Juliana eu tento fazer da seguinte maneira: Sento ao lado dela e leio e releio cada parte do texto e faço as perguntas oralmente. E, aí conforme ele vai respondendo, eu escrevo para mostrar a ela o que ela está me dizendo. Ela tem muita vontade de aprender, porém a gente sabe das limitações dela, inclusive com relação ao espaço que ela ainda não consegue trabalhar bem, os tamanhos das letras, as linhas, a organização do caderno, então muitas vezes eu trago uma atividade paralela e ela fica chateada porque quer fazer as atividades que a turma inteira está fazendo. Embora para ela, às vezes copiar o texto seja muito difícil e então eu dou o texto pronto para ela, mas ela fica com essa sensação que está fora do grupo, quer copiar mesmo que não termine. Normalmente o que começa não consegue concluir porque se dispersa com muita facilidade. Mas para ela é muito importante que faça o mesmo que todo mundo. Outra coisa que faço quando estou corrigindo os cadernos ou fazendo alguma coisa, eu peço para os que estão melhores que vão ajudar

àqueles que estão com maior dificuldade. Dou essa liberdade a eles para que eles possam ver quem precisa de ajuda, quem precisa de apoio e explico que estão ali para ajudar e não para fazer para o outro. O aluno explicar para o outro é uma coisa. Lê escuta diferente. Então eles fazem isso, inclusive com os livros quando eles pegam os livros para ler, a Juliana sempre pede o apoio de algum colega para poder ler para ela e ali vai acompanhando a figura e o colega vai lendo o texto. Assim, consegue entender o livro que pegou para levar para casa, por exemplo,".

(Registro no diário de campo. 15.02.2011).

A fala acima mostra diferentes aspectos da prática da professora. Merece destaque a sua sensibilidade em realizar as leituras e questionar Juliana sobre o seu entendimento a respeito. Acredito que essa prática contribui para o entendimento de Juliana sobre a função social da escrita. A leitura feita pela professora para que Juliana respondesse oralmente, em diferentes momentos foi usada como parâmetro para elaborar os relatórios avaliativos da aluna, o que foi confirmado pela própria professora em outro momento:

"Eu procuro avaliar, não o que fazem numa prova, num trabalho somente, mas o que faz todos os dias. Todos os dias eu anoto uma coisa, para depois com esse material eu possa avaliar realmente como essa criança está andando, se está conseguindo superar as suas limitações, se ainda não conseguiu, se a culpa é do trabalho, da forma que está sendo desenvolvido, o que a gente pode melhorar com relação a isso. Então jogos, materiais concretos, dramatizações, tudo isso passa pela avaliação, pois se eu limitar a avaliação a prova eles não vão conseguir grandes resultados". (Registro no diário de campo. 15.02.2011).

Para ela, a avaliação é um processo angustiante, pois:

"não posso pedir para a Juliana que ela saia da mesma forma que um aluno que teoricamente não tem nenhuma deficiência. O máximo que posso fazer é pegar o conteúdo e aquilo que quero trabalhar e pedir para a professora de recurso adaptar a ela. Mas, na maioria das vezes a escola quer que todos os alunos desse ano/série façam uma avaliação única, pois eles precisam estar preparados para as avaliações nacional."

[Referindo-se a Prova Brasil] (Registro no diário de campo, 10.03.2011).

A professora mostrou-se preocupada, sobretudo com a avaliação dos alunos. Também ficou clara a importância dada ao trabalho com materiais e/ou atividades concretas. É claro que os mesmos são importantes para apoiar e mediar à

construção de pensamentos abstratos. Contudo, o desconhecimento das características de aprendizagem e a crença na incapacidade do pensamento abstrato das pessoas com deficiência mental acabam interferindo nas propostas de práticas curriculares, as quais, por sua vez, dificultaram e empobreceram os processos de elaboração conceitual desses sujeitos.

Se, por um lado, a professora se preocupava com as especificidades de Juliana e Douglas e propunha atividades "adaptadas", por outro, aceitava as suas tarefas sem maiores cobranças, mesmo que não estivessem de acordo com a proposta desenvolvida pela turma. O registro abaixo esclarece essa análise:

Quando cheguei os alunos estavam desenhando a planta de sua casa em que deveriam detalhar todas as partes (cômodos). Observei que o aluno Marcelo (10 anos) foi muito bem. Apresentou todos os cômodos da casa com os móveis. Já em relação a aluna Juliana não aconteceu o mesmo, ela fez apenas um quadrado, sem fazer qualquer detalhe do ambiente de sua casa, conforme solicitado para os demais da turma. A professora aceitou assim mesmo. A meu ver, Juliana, não havia entendido a tarefa e poderia ter feito melhor. (Registro em diário de campo, 14.02.2011).

Isso evidencia de forma implícita o descrédito dispensado ao aluno com deficiência mental. É como se o mínimo que ele fizesse já fosse o bastante, pois, afinal, ele é deficiente mental, e como a professora enfatizava "a idade mental dela é de quatro anos". Provavelmente, as atitudes e intervenções da professora estavam direcionadas para uma criança com quatro anos de idade.

4.5- A sala de aula da professora de Rogério

Além dessas práticas curriculares apresentadas, também observamos o trabalho da professora de Rogério, aluno com atraso global e déficit de linguagem, 15 anos de idade, matriculado na turma do 2º ano. Em um dos registros da professora, Rogério foi descrito como:

"Aluno que não participa da aula nem com a parceria dos colegas e professora. Geralmente deita a cabeça na mesa para dormir. É muito apático, não tem iniciativa pra nada. Só realiza as atividades quando quer (raramente) e com auxílio da professora. Nas atividades livres e de brincadeiras também quase não participa, apenas observa".

Registro realizado pela professora em seu caderno de plano de aula sobre Rogério no final do ano letivo de 2010.

As propostas desenvolvidas pela professora em 2010 consistiam, na maioria das vezes, em organizar os alunos em pequenos grupos, sem, contudo, focar o trabalho colaborativo. A professora iniciava suas atividades lendo ou contando pequenas histórias; em seguida, solicitava aos alunos a construção de pequenos textos e livros, nos quais deveriam ilustrar os fatos contados na história e abaixo colocar pequenas frases, que eram copiadas na lousa ou criadas livremente, no caso dos alunos que já estavam alfabetizados. Dessas atividades, na maioria das vezes, Rogério não participava e, nas raras vezes que o fazia, era com auxílio individual da professora, que ficava ao seu lado. Enquanto Rogério desenhava a história, a professora escrevia o significado dos desenhos, conforme indicado pelo aluno.

Abaixo segue um destes registros feito no diário de campo que acompanhei: "O Patinho Feio"

Verifiquei que após a história contada pela professora, Rogério fez um desenho representando a história contada, desenhou um lago e alguns patinhos.

Outro aspecto central a ser apontado é que a maioria das atividades propostas elaboradas para Rogério era totalmente diferente daquelas dirigidas para os seus colegas. Em anotações do diário de campo registrei essa situação:

"Quando vou passar trabalho geralmente eu passo diferente para o Rogério porque ele ainda não tem o mesmo nível que as outras crianças, dou uma folha diferente daqueles que os demais estão fazendo por que eles já começaram com um conteúdo, o Rogério, não copia, agora até olha para o quadro e faz da forma dele, mas antes não fazia nada só dormia". (Fala da professora registrada em diário de campo, 16.02.2011).

Podemos apreender que a professora não propunha atividades com objetivos comuns a toda turma. Logo, Rogério não tinha com quem interagir. Ainda, é possível verificar que as atividades propostas para o aluno nem sempre levavam em consideração os conteúdos escolares, pois, na percepção da professora ele não "começou com os conteúdos" e não copiava. Nesse caso, a cópia era tomada como parâmetro para a participação do aluno nas atividades que desenvolviam conteúdos

e, conseqüentemente, conhecimentos superiores, como interpretação e leitura, por exemplo. A fala da professora durante a coordenação reforça a importância dada à escrita:

"Tenho alunos lendo e produzindo textos, bem como tenho alunos que ainda não reconhecem letras. Além disso, tenho o Rogério que tem um planejamento individualizado na sala, assim como outros da turma. Neste momento pedi para verificar o planejamento individualizado que ela se referia, mas ela disse que havia esquecido em casa, e cada dia era uma desculpa diferente, para não apresentar o planejamento".

(Fala da professora registrada em diário de campo, 24.02.2011).

Por outro lado, é preciso registrar que a professora se sentia angustiada com tal situação. Sua fala mostra isso:

"Eu precisava saber o mínimo, por exemplo, o sono do menino é uma característica da deficiência ou não? São coisas mínimas que poderiam ser passadas em um curso de formação continuada".

(Fala da professora registrada em diário de campo, 24.02.2011).

Em outra fala registrada no diário de campo, a falta de conhecimentos sobre as peculiaridades que envolvem a deficiência ficam ainda mais evidentes:

"Já falei com a coordenadora sobre como dar esse conceito [refere-se a nota usada na avaliação], pois o aluno depende de mim para tudo, não tem autonomia nenhuma, mas a coordenadora me disse que não sabe se a questão da autonomia está ligada à deficiência ou não. Por isso gostaria de conversar com você (se referindo a mim, como professora da sala de recursos)".(Registro no diário de campo em 01. 03. 2011).

Fica claro nos registros, que as expectativas da professora eram influenciadas pela falta de conhecimento sobre a deficiência do aluno. Para Saad (2003), essa desinformação constitui fator que dificulta a participação e inclusão social e educacional desses sujeitos. A fala também mostra que a professora buscou ajuda para suas dúvidas com a professora da sala de recursos. Depois da conversa entre ambas foi possível observar pequenas mudanças na sala de Rogério, que aos poucos começou a participar e interagir com as propostas desenvolvidas para a turma.

A descrição a seguir mostra esse aspecto:

"Quando cheguei à sala a professora estava escrevendo a palavra FACA no caderno de Rogério. Em seguida, sugeriu que o aluno representasse a palavra em desenho e pintasse. Enquanto isso se dirigiu para a lousa e escreveu: FACA AFIADA e perguntou para as crianças palavras que começavam ou que tinham essas sílabas: FA FE FI FO FU. Com a participação das crianças formou as palavras descritas no quadro abaixo:

FA	FE	FI	FO	FU
FADA	FERNANDA	FIVELA	FOGÃO	FUMAÇA
FACA	FEIJÃO	FIGO	FOGUETE	FUSCA
FAVELA	FEIO	FIONA	FOCA	FUJIOKA

Após a escrita das palavras no quadro explicou para as crianças que iria chamar aluno por aluno para circular a palavra que iria ler. Nesse momento Rogério por conta própria parou de pintar seu desenho e começou a olhar para o quadro.

Professora perguntou: Rogério, você sabe alguma palavras com FA?

Rogério respondeu: Faca

Enquanto isso, no fundo da sala um dos meninos está embaixo da sua mesa brincando com um carinho sem participar das atividades. A professora o chama três ou quatro vezes, até que se levanta e vai para a lousa. Ao chegar à frente a professora solicitou que circulasse e lesse a palavra FADA. O menino só conseguiu com a ajuda dos colegas. Os demais continuavam acertando sem qualquer dificuldade. Ao chamar Rogério a professora sugeriu uma palavra com FA. Rogério diz FACA, mas circula apenas o FA que está abaixo da palavra FACA. Com isso alguns alunos da turma começaram a rir e a professora disse: Vocês estão rindo? Todo mundo pode errar.

Após a atividade no quadro a professora solicitou aos alunos que copiassem as palavras em seu caderno. Mas, somente aqueles que haviam terminado a atividade anterior, no caso de Rogério, desenhar e pintar a faca. Quando acabou correu para mostrar para a professora que elogiou e não solicitou a cópia das palavras. Quando me mostrou o desenho aproveitei para perguntar se já tinha copiado as palavras. Rogério disse que não e voltou para a sua mesa para copiá-las. Mas, não conseguiu. Escrevi: FA, FE, FI, FO, FU em duas colunas e pedi para ele ligar as sílabas iguais, ele ligou e correu para mostrar para professora. Que elogiou, deu parabéns

e em seguida fechou o caderno do menino sem solicitar a cópia das palavras. O menino voltou para o seu lugar e ali ficou". (Registro em diário de campo, 02.03.2011).

Com base no exposto, podemos concluir que as práticas curriculares seguiam ainda padrões tradicionais, que valorizavam basicamente o desenvolvimento da cópia como pressuposto para a aquisição do processo de leitura e da escrita. Em outros termos, a ênfase dada à linguagem escrita e à leitura tomava como referência a codificação das sílabas como pré-condição para a decodificação por parte dos alunos do código escrito. Não se tinha a preocupação de dar sentido e significado àquilo que estava sendo aprendido. O importante era "treinar" a leitura e a escrita.

No caso de uma criança com deficiência mental em contexto escolar em que se prioriza a internalização de conteúdos, científicos culturalmente valorizados, esse processo também ocorre. Contudo, muitas vezes, em função do ritmo mais lento para o desenvolvimento das funções superiores, as mediações usadas para os demais alunos, não efetivam a internalização ou aprendizagem desejada para o aluno com deficiência mental. Para tanto, na maioria das vezes, é necessário usar durante as práticas curriculares mediações com ferramentas externas diferentes daquelas usadas comumente para os demais alunos em sala de aula.

Sob esse ponto de vista, as práticas curriculares analisadas proporcionaram ao sujeito com deficiência mental e aos seus colegas "um *modus operanti* da escrita e um conteúdo factual porque os elementos desse processo são apresentados de forma solta, desconectada" (Mendes, 2008, p.138). Isto é, a escola trabalhava a leitura e a escrita como um conhecimento especializado, sem preocupar-se com o significado e o valor social desse conhecimento.

No final das observações nessa classe, Rogério, teve um discreto avanço em relação ao seu desenvolvimento cognitivo. Observei que enquanto os outros alunos estavam realizando atividades de matemática, por exemplo, ele estava desenhando ou observando a movimentação em sala de aula.

4.6- A sala de aula da professora de Marta.

Não foi possível fazer observações na sala de Marta, pois a aluna não freqüenta as aulas com a turma regular. Em uma breve conversa com a professora, ela informou que a aluna não tem condições de estar em uma classe regular, pois ela é muito agressiva, a ponto de machucar os colegas e colocar sua integridade física em risco.

A aluna freqüenta a escola durante três dias na semana e nestes dias fica comigo na sala de recurso. Tento desenvolver um trabalho com a aluna, no entanto, sinto dificuldade em trabalhar com a mesma, pois ela é muito agressiva, rasga as atividades, quebra os jogos pedagógicos que são oferecidos. E se contrariada, bate em quem tiver perto. Assim como as professoras regentes, também me sinto despreparada para lidar com algumas situações. Por mais que eu busque alternativas para incluí-la no processo, ainda não consegui grandes resultados, mais não desisti de tentar.

A direção da escola entende que a aluna deve ser atendida em um centro especializado, pois a mesma não está preparada para o ensino regular. Ou será que nós enquanto profissionais não estamos preparados para atendê-la?

Esta solução apresentada pela escola demonstra que o processo de inclusão do aluno deficiente mental na sala de aula regular fica condicionado ao seu grau de deficiência por ele apresentado, o que fica evidente a separação de normalidade e anormalidade e o estabelecimento de um padrão de referência para a diferenciação entre os próprios sujeitos com deficiência. Esse sentido reforça uma exclusão dentro da própria categoria dos excluídos. Sendo assim, mais excluído que outros.

A aluna não foi para a classe especial, pois aguarda o laudo médico.

4.7- A sala de aula da professora de Ires

A expectativa sobre o desenvolvimento do aluno com ou sem deficiência também ficou evidente no relato da professora de Iris matriculada no 4º ano — Esta turma tem um histórico de muitos anos de repetência. Ao falar da sua prática em sala de aula, a professora enfatizou que procura aproveitar tudo o que o aluno faz. Todavia, diz que o seu trabalho fica limitado devido à quantidade de alunos não alfabetizados em sua sala. A professora relata:

"por mais que eu tente não consigo desenvolver um atendimento individualizado com aquele olhar específico e uma atenção maior para o

aluno que necessita, e isto eu não falo com relação a Ires, porque pelo menos ela já sabe ler, eu falo com relação a oito alunos que ainda não são alfabetizados."

(Fala da professora registrada em diário de campo, 28.02. 2011).

Ao chegar à sala de aula, observei que as crianças sentavam em dupla ou em grupos de quatro, pois a professora preferia trabalhar com a sala dividida em pequenos grupos, para dar mais atenção aos que necessitavam. Ires sentava à frente do quadro num grupo de quatro alunos.

Na sala havia vários murais com as letras do alfabeto, seguidas de figuras que iniciavam com cada letra. As paredes tinham muitas ilustrações desenhadas pela professora e pintadas pelos alunos. A maioria eram figuras, palavras e sílabas. Verifiquei que a turma era bastante agitada. Constantemente presencie agressões verbais e físicas entre os alunos. Nem a professora ficava imune as investida dos alunos. Eles reproduziam na sala de aula toda a violência que vivenciavam na "comunidade", e em casa.

Um dos registros em diário de campo mostra o cotidiano na sala de aula:

"Quando entrei na sala, a professora parecia exausta. Assim que entrei a professora disse-me vou rapidinho ao banheiro Os alunos se aproximaram de mim, perguntaram o que estava fazendo na sala deles e se eu iria substituir a professora. Expliquei que não e disse-lhes que era professora e que estava realizando uma pesquisa.

Nesse momento, um grupo iniciou uma discussão, começaram a se bater, dar chutes e pontapés. Tive que intervir e separar os grupos, um para cada lado da sala. Conversei com eles e perguntei se alguém havia terminado de copiar. Olharam-me como que dizendo: você não está vendo que não? Um dos meninos diz não e acrescenta: Ires é maluca ela só fica olhando pra cara da gente dando língua. Outro em seguida diz: ela é deficiente e um terceiro acrescenta: não é nada disso, minha mãe falou que ela é especial. A professora ainda não havia voltado. Perguntei por que chamavam Ires dessa forma. Eles me responderam que é porque ela fica olhando muito tempo para as pessoas.

Resolvi perguntar se eles haviam feito tudo? A resposta foi o silêncio. Nesse momento a professora voltou para a sala e desabafou:

É dureza dar aulas aqui. Só eu e Deus sabemos. Em seguida a professora passou vistoriando os cadernos e disse: Veja, eles ficam falando que a Ires é maluca, pelo menos ela faz as atividades propostas e eles que se acham

normais não concluem nenhuma atividade. (Registro em diário de campo, 18.02.2011).

Como mostra o registro acima, o trabalho com a turma de Ires exigia da professora múltiplas estratégias de intervenção. Dois aspectos merecem ser apontados. Primeiro, Ires participava das atividades propostas para a turma, mais era bastante discriminada por parte dos colegas que, por sua vez, demonstrava atitudes negativas em relação à sua presença na sala. De acordo com a professora, a rejeição chegava a se manifestar de forma extrema, inclusive com agressões físicas. "(...) Muitas vezes, para que não batessem nela tive que levá-la comigo ao banheiro" (Professora em entrevista, 13.03.2011).

Para Glat (2008), casos desse tipo são pontuais, pois de maneira geral os alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo quando marginalizados em atividades de grupo que envolve conteúdos acadêmicos, são bem aceitos nas turmas comuns durante as brincadeiras e atividades esportivas. Em outros termos, para essa autora a maior dificuldade para a "inclusão" se refere ao desenvolvimento acadêmico dos alunos, sobretudo com deficiência mental, e não a sua socialização com o grupo.

Uma segunda questão que merece ser brevemente discutida se refere à violência presente no dia-a-dia da sala de aula, por meio de agressões verbais e físicas. Para analisar as práticas escolares não podemos ignorar esse aspecto, presente em menor ou maior intensidade nas escolas, principalmente dos grandes centros urbanos.

Após essa breve exposição sobre o relacionamento na sala de Ires, voltemos para a análise das práticas curriculares. Na maioria das vezes, a professora passava exercícios no quadro e os alunos copiavam e respondiam no caderno. Os exercícios priorizavam atividades de completar, ligar e somar, sempre frisando a leitura e a solução de contas matemáticas. Sobre as atividades propostas e a /participação dos alunos, o registro em diário de campo a seguir é ilustrativo:

"Cheguei à sala da professora de Ires. Os alunos haviam copiado do quadro um pequeno texto, e estavam preenchendo as palavras que faltavam.

Pude observar que alguns alunos conseguiam compreender e ler as palavras quando escritas em letra maiúscula. Contudo, a maioria as reproduzia sem compreendê-las. Enquanto os alunos realizavam a tarefa sobre o texto Ires caminhava pela sala com o caderno nas mãos, parecia

querer fazer a cópia do texto. Depois da atividade a professora começou a chamar os alunos nominalmente um por um para ir a sua mesa mostrar a atividade. Ires não foi chamada, pois não havia concluído. Antes mesmo dos alunos todos terem mostrado a atividade tocou o sinal para que os alunos juntamente com seus professores fossem participar do "projeto água" realizado no pátio da escola. "Notei que Ires, ficou muito a vontade no pátio, pois encontrou com diversos coleguinhas de outras turmas".

A professora reconheceu as dificuldades em desenvolver um trabalho direcionado com lres e chegou a pedir minha ajuda para melhorar sua intervenção junto à aluna:

(Registro em diário de campo, 22.03.2011).

"Preciso da sua ajuda, confesso que pouco fiz para Ires nesse bimestre, pois mal consegui trabalhar com os demais da turma que exigem muito de mim o tempo todo como você mesma viu inúmeras vezes. É uma turma agitada, crianças que não sentam, que brigam muito, implicam muito um com o outro. Com isso tudo, pouco pude parar para dar atenção para Ires". (Fala da professora registrada em diário de campo, 13.02.2011).

Para promover o desenvolvimento das habilidades, a professora promovia atividades em que Ires copiava, ligava, completava quadros e resolvia cálculos matemáticos. Para auxiliá-la nas atividades, a professora usava muitas figuras e materiais concretos.

A professora da classe comum pouco troca experiências sobre as suas práticas comigo enquanto professora de recurso. Resolvi perguntá-la sobre a importância da sala de recursos para o processo de ensino-aprendizagem da aluna, selecionei a fala a seguir:

"Acho que as salas de recursos dão suporte não só para o aluno, mas também, para o professor. Além disso, o espaço da sala de recursos possibilita um trabalho individual com o aluno. Assim, é possível perceber que necessidade ele está tendo, quais as dificuldades está tendo. Na sala de aula, de repente o professor não está tendo tempo para trabalhar isso, não é que ele não queria, é que às vezes não dá, não há condições de um atendimento individualizado. Então o professor da sala de recursos é um suporte, não só do aluno, mas também do professor que terá oportunidade de trocar com o professor da sala de recursos sobre esse aluno".

(Fala da professora em registro no diário de campo, 13.02.2011).

Com esta fala fica evidente, que a professora reconhece a importância do atendimento educacional especializado realizado na sala de recurso, no entanto, não há um interesse em saber o que está sendo desenvolvido com a aluna na sala de recurso, para que assim ambas encontrem alternativas para atingirem o desenvolvimento necessário para a aquisição do conhecimento por parte da aluna.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar como tem sido o processo inclusivo em uma escola no município de Valparaíso de Goiás a pesquisa revelou que as professoras não se opunham a inclusão de alunos com deficiência. Todavia, com exceção da professora de Vivian e Afonso, enfatizaram suas dificuldades, angústias e falta de informação para trabalhar com esses alunos.

No que se refere às práticas curriculares dirigidas para os alunos com deficiência, as professoras mostraram dificuldades em propor atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos mesmos, as avaliações dos alunos com deficiência mental, são adaptadas pela professora de recurso, com raras participações das professoras regentes. As atividades, em grande medida, levavam em consideração o desenvolvimento real dos alunos.

Os conteúdos eram selecionados e vistos como um fim (produto), e não como um meio (processo) para que os alunos construíssem conceitos necessários à sua autonomia. O processo de leitura e escrita constantemente foi destacado como preocupação maior em falas do tipo: "ele não escreve", "não lê", "não está alfabetizado". Apesar da clareza sobre a importância da aquisição dos processos de leitura e escrita para os alunos com e sem deficiência mental, na maioria das vezes, não eram usadas estratégias ou realizadas mudanças (adaptações) nas propostas pedagógicas. Essas mudanças, quando realizadas, se referiam a pequenos ajustes feitos pelas professoras em suas ações práticas e não em alternativas pedagógicas que atendessem as especificidades dos alunos.

Em outras palavras, as práticas propostas para os alunos com deficiência, quando estes mostravam a existência de possibilidades de funcionamento das funções psicológicas superiores em assimilar formas de aprendizagem — mesmo que não fossem aquelas sistematizadas pelas práticas curriculares oferecidas a eles — continuavam, com exceção da aluna Vivian e Afonso, sendo elementares. Não lhes possibilitavam concretizar o aprendizado e, conseqüentemente o desenvolvimento. Nem tampouco eram estimulados a compreender a função social desse processo.

A pesquisa mostrou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de

conhecimentos dos professores. Para superar esse problema, Senna nos fornece algumas pistas. Para ele os problemas relacionados à formação de professores para atuar com a inclusão de pessoas com deficiências "defronta-se com fatores de ordem simbólica, não tratável através de medidas regimentais ou pela simples adoção de medidas materiais" (2007, p.163). Ademais, enquanto não se discutir os princípios de uma sociedade inclusiva, esses problemas não serão superados, pois os cursos de formação inicial de professores continuarão formando professores para atuar com um sujeito cognocente "ideal" e não com o "diferente", o "incluído" (SENNA, 2008).

Exceto no caso de Afonso, cujo diagnóstico de deficiência mental era questionado, os dados mostraram que as práticas curriculares, seguiam, em sua maioria, padrões tradicionais de ensino-aprendizagem. As práticas eram pautadas pela normalidade e pela homogeneidade dos alunos e quando propunham modificações na estrutura curricular focavam apenas pequenos ajustes que acabavam por minimizar as possibilidades de aprendizagens mais complexas. Em outras palavras, proporcionavam, em grande medida, apenas conhecimentos elementares como recortar, colar, pintar, copiar, etc.

A este respeito, a meu ver, mais do reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo é preciso possibilitar conhecimentos e condições de trabalho aos profissionais da educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como dos demais alunos. Também são necessárias mudanças na cultura escolar direcionadas à construção de novas relações educacionais que possibilitem aos alunos com deficiência compensar suas dificuldades e desenvolver suas funções psicológicas superiores, sob a forma de apropriação dos conteúdos da experiência humana.

Para propor transformações na cultura e na estrutura do sistema educacional é preciso discutir o projeto de sociedade que queremos. No entanto, ampliar e melhorar a qualidade das pesquisas para analisar os atuais programas educacionais, que parecem ser indiferentes e até mesmo sem significado para as pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como para grande parte dos alunos. Outra medida urgente se refere aos cursos de formação continuada, pois os poucos cursos que aparecem são voltados para os profissionais do atendimento educacional especializado e o professor que está todos os dias com

estes alunos, a maioria das vezes fica de fora, este curso de especialização em desenvolvimento humano e inclusão é uma prova do que estou falando. Quando foram abertas as inscrições duas professoras se interessaram em fazê-lo, e foram impedidas, pois exigia uma declaração que trabalhava com alunos inclusos, no entanto, naquele ano elas não tinham nenhum aluno incluso em sua sala. Hoje elas têm e reclamam da falta de capacitação para trabalhar com este público.

Sem essas mudanças, "flexibilizar" o ensino e promover "ajustes no currículo" para que os alunos de maneira geral desenvolvam "aprendizagens Básicas" para viver na sociedade atual é uma falsa solução. No caso dos alunos com deficiência mental, a "solução" adotada pelos professores foi a de se "conformarem" e "aceitarem" o "mínimo que esses alunos fizessem", já que "pelo menos" eles estavam na escola se socializando. A alfabetização (aquisição da leitura e da escrita) dos alunos com deficiência e principalmente com o deficiente mental, foi, ao longo da pesquisa, apontada como uma das maiores preocupações das professoras. Porém, os investimentos nessa direção centraram-se basicamente na codificação e decodificação de sílabas e palavras simples. Por outro lado, o estudo mostrou as enormes dificuldades sentidas pelos professores para promoverem interações a partir das quais os alunos pudessem trabalhar com diferentes gêneros textuais que proporcionassem o desenvolvimento dos sentidos e significados das palavras e, conseqüentemente dos conceitos científicos.

Verificamos que o debate de grande parte dos estudos girou/gira basicamente em torno da inclusão escolar, sem analisar criticamente os processos que envolvem a adoção de tal política. Muitas vezes a política de inclusão era/é tratada como a "solução" por si só dos problemas enfrentados por essas pessoas.

Contextualizar e discutir criticamente a proposta de inclusão com base na realidade educacional do nosso país foi uma preocupação constante durante a pesquisa. Não podemos esquecer que o conceito de inclusão está diretamente ligado ao conceito de exclusão. Por isso, na medida em que esta proposta política tem como meta a ser alcançada a "inclusão", também projeta a "exclusão". Para Bueno "isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuará [continuação] a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. (...) É nesse contexto que surge o conceito de sociedade inclusiva, em substituição ao de sociedade democrática" (2008b, p. 13).

Diante do exposto, talvez esteja na hora de mudarmos o foco do debate, tão centrado nas políticas de educação inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências ao conhecimento escolar.

Por último, os dados mostraram que as práticas curriculares destinadas para os alunos inclusos em classe comum, reforçam nossos argumentos de que, apesar das mudanças e redefinições políticas ocorridas desde a década de noventa com base nos princípios da inclusão, não ocorreram mudanças significativas nas oportunidades e na qualidade dos programas educacionais públicos destinados para essas pessoas, isto é facilmente demonstrado com a quantidade de reprovações em uma única série/ano. Em outros termos, apesar do comprometimento das professoras, esses sujeitos continuam, em sua maioria excluídos dos conhecimentos científicos proporcionados pelas escolas.

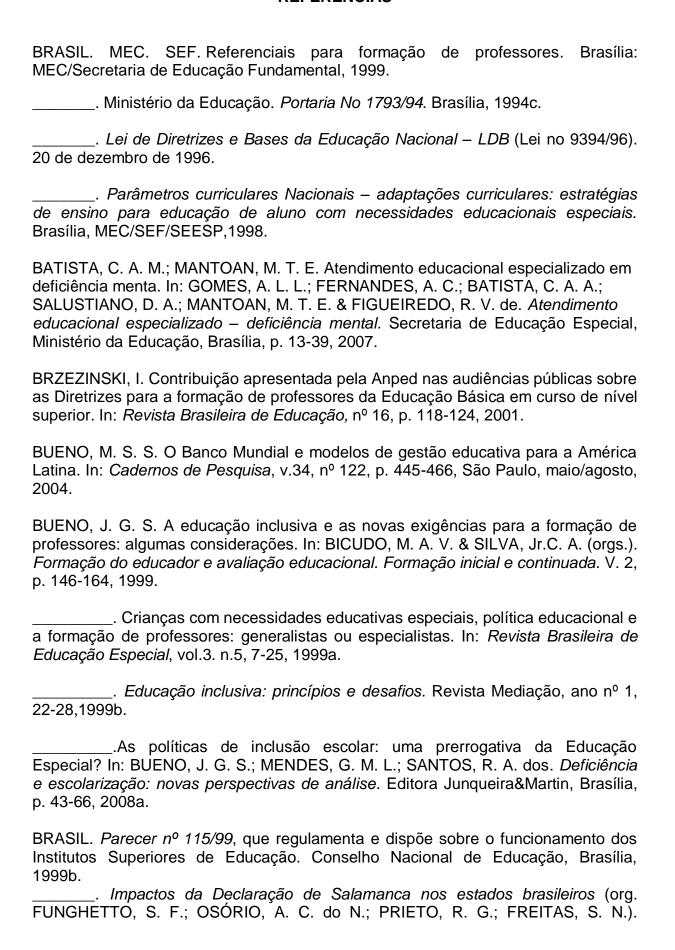
Desse ponto de vista, parece-nos que as histórias das pessoas com deficiência vêm se repetindo ao longo do tempo. Além disso, diferentemente daquelas pesquisas, mostramos que os alunos não-deficientes, em grande medida, também não têm acesso ao conhecimento escolar, o que confirma as estatísticas oficiais sobre a não aprendizagem dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, é preciso, como já mencionado, promover condições e conhecimentos aos professores para que façam uso de instrumentos psicológicos e culturais para favorecer a educação e possibilitar aos alunos com deficiência mental a "compensação de seus defeitos." Em 2003, Miranda já fazia essa provocação ao dizer que:

Mais importante do que olhar se o aluno deficiente mental está freqüentando uma escola regular (comum) ou uma escola especial, é verificar se as ações, os recursos e os procedimentos pedagógicos necessários para promover seu desenvolvimento acadêmico são oferecidos de forma adequada de modo a garantir o seu sucesso escolar (p. 186).

Por último, é preciso lembrar que pesquisas de cunho etnográfico nunca trazem conclusões definitivas. Todavia, espero que as inquietações e questões levantadas ao longo desta monografia possam de alguma forma ser úteis ao campo da Educação e, particularmente, à escolarização de pessoas com deficiência especialmente na escola pesquisada.

REFERÊNCIAS



Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Departamento de Políticas de Educação Especial, Brasília, 2006.

_____. Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade. Disp. http://portal.mec.gov.br/seesp/. Acessado em dezembro, 2010.

CARVALHO, E. N. S. de & MACIEL, D. M. M.de A.. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation: AAMR: sistema 2002. In: *Revista Temas de Psicologia da SBP*. v. 11, nº 2, p. 147-156, 2003.

_____. Educação Inclusiva: do que estamos falando? In: Revista Educação Especial, nº26, Santa Maria, 2005. Disponível em: www.ufsm.br/ce/revistas. Acessado em: fevereiro de 2010

_____. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Editora Mediação, Porto Alegre, 2008.

CARVALHO, M. de F. Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças. Autores Associados de Campinas/ SP e Unijuí de Ijuí/RS, 2006.

Celeste Azulay Kelman. Inclusão Escolar. In: MADEIRA-COELHO Cristina M. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Extraído de Papalia, D.E; Olds, S.W. & Feldman, R.D. *Human Development*. New York: Mc Graw-Hill Co., 2001.

COLE, M., SCRIBNER, S. Introdução. In VYGOTSKY, LS. A formação social da mente. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991 a.

DE CARLO, Se essa casa fosse nossa...Instituições e processos de imaginação na educação Especial. Plexus, São Paulo, 2001.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf . Acessado em: outubro de 2010.

FERREIRA, V. P. Parâmetros curriculares nacionais e o professor do ensino fundamental: uma questão de currículo? 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

FERREIRA, M. C. C. A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental. 160F. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. & FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva,* Editora Autores Associados, p. 21-48, São Paulo, 2004.

FONSECA, V. da. Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein. 2º edição revista e aumentada. Editora Artemed, Porto Alegre, 1995.

FOREST, Marsha, PEARPOINT, Jack. Inclusão: um panorama maior. In MONTOAN, Maria Tereza Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

FREITAS, L. C. de. Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: *Educação & Sociedade*, v. 25, nº. 86, p. 133-170, 2004.

GLAT, R.. Somos iguais a vocês – depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____ & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI. Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. In: *Revista Educação Puc-Campinas*, nº 11, p. 24-34, Campinas/SP, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia:Editora Alternativa, 2004.

LUNARDI, G, M. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP; Junqueira & Marin; Brasília/DF; CAPES, p. 109-162, 2008.

MARQUES, L. P. *Professores de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica.* Editora UFJF, Juiz de Fora/MG, 2001.

MARTINS. J.de S. Exclusão social e a nova desigualdade. Paulus, São Paulo, 1997.

MAZZOTTA. M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.* Editora Cortez, São Paulo, 2005.

MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (orgs.) Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP; Junqueira & Marin; Brasília/DF; CAPES, p. 109-162, 2008.

MONTOAN, M. T. E. A hora da Virada. In: *Revista Inclusão*, nº 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, p. 24-28, 2005.

Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da
navalha. In: <i>Revista Educação</i> do Centro de Educação da UFSM, v.32, nº 2. Dossiê: Educação Inclusiva, Santa Maria, p. 319-326, 2007.
OLIVEIRA, I. A. de. Saberes, imaginários e representações na educação especial.: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2004.
PADILHA, A. M. L <i>Práticas pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental</i> . Autores Associados, São Paulo, 2001.
PESSOTTI, Isaías. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A
Queiroz/EDUSP, 1984
PIAGET, J. A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª edição, Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1978.
SACRISTÁN,G. Poderes instáveis em Educação. Artes Médicas, Porto Alegre, 1999.
Currículo: uma reflexão sobre a prática. Artes Médicas, Porto Alegre, 3ª edição, 2000.
SAAD, S. N Preparando o caminho da inclusão – dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. Vetor Editora, São Paulo, 2003.
SAVIANI, D. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In: <i>Revista Educação</i> & <i>Sociedade, n</i> v. 28, nº. 100, Edição Especial, p. 1231-1255, 2007.
SENNA, L. A . G. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G. (Orgs.). Letramento: princípios e processos. Editora IBPEX, Curitiba, p. 149-170, 2007.
Formação docente e educação inclusiva. In: <i>Revista Cadernos de Pesquisa</i> , v.38, nº. 133, p. 195-219, 2008. VIGOTSKI, L. S. <i>Fundamentos da defectologia (Obras escogidas),</i> volume V. Visos. Madrid, 1997.
<i>A construção do pensamento e da Linguagem.</i> Martins Fontes, São Paulo, 2001.
A formação social da mente. Martins Fontes, São Paulo, 2003.
Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.</i> Editora Ícone, São Paulo, 2003.

_____.Psicologia pedagógica. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2004.

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

APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro de registro em diário de campo

Roteiro de observações

Aluno:		
Idade:	Ano escolar:	
Breve descrição da turma:		
interação do ai	uno com a professora:	
Interação do al	uno com os colegas:	
Atividades prop	ostas pela professora:	
Atividades real	zadas pelo aluno (com ou sem auxílio):	
Aspectos que r	nais chamaram atenção:	
Domais informa	eãos relevantes:	
טפווומוס ווווטוווופ	ções relevantes:	

APÊNDICE II – Questionário

I - IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

1.1) Nome:	
1.2) Idade:	
1.3) Estado civil:	
1.4) Você tem filhos? () sim () não Quantos? Idades:	
1.5) Há na família alguém com deficiência? () sim () não	
Qual o grau de parentesco?	
Qual a deficiência?	
Sexo: Idade:	
II- FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
2.1) Profissão:	
2.2) Cargo ou função:	
2.3) Tempo de atuação:	
2.4) Grau de instrução:	
2.5) Tem formação especifica em educação especial? () sim () não	
Qual(is)?	

2.6) Curso em realização:	
Nível:() Aperfeiçoamento/ atualização/ extensão	
2.7) Sua formação interferiu de alguma forma em sua atuação profissional? () sim () não	
Explique em que aspectos.	
2.8) Você gostaria de estudar/compreender melhor alguma temática dentro da área da Educação Especial? () sim () não Qual(is)?	
2.9)Você tem lido atualmente sobre deficiência ou Educação Especial em geral? () sim () não	
Cite as obras:	
2.9.1)Das publicações lidas, qual (is) você indicaria? Por quê?	
III- ATUAÇÃO PROFISSIONAL 3.1) Discrimine as profissões já exercidas:	
Função:	

Assinatura

APÊNDICE III - Entrevista ao Diretor:

1.1) Escola:
1.2) Bairro:
1.3) Modalidade de Ensino:
1.4) Quantidade de salas de aula:
1.5) A escola possui: () banheiros? Quantos? () cozinha () refeitório () biblioteca () laboratório de informática () sala de recurso () secretaria () sala dos professores () sala de direção () quadra de esportes () área de lazer Outros:
II- CARACTERÍSTICA DA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1) A escola está localizada em: () comunidade carente () classe média
() classe alta
Outros:
2.2) A comunidade interage com a escola?
2.3) Como é a participação da comunidade na escola?
2.4) O que poderia ser feito para melhorar a qualidade do ensino nesta escola?

2.5) Você acredita que o processo inclusivo do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais tem sido feito de forma satisfatória nesta escola? Por quê?	
2.6) Qual o maior dificuldade com relação a inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular?	
Obs:	

Assinatura

APÊNDICE IV- Tópicos Explorados Nas Entrevistas

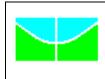
1- Como você vê a inclusão:
 () sem sentido () em alguns casos funciona; () razoável; () bom só para quem está sendo incluído; () bom; () ótimo;
outros:
Porque?
2- Como você atua com os alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE):
() no improviso;;
() procuro informações para entender;
() não consigo trabalhar com estes alunos;() trato tudo igual;
() não me preocupo com estes alunos, e sim com a maioria;
outros;
Porque
3- O que é mais importante para você?
() Saber o diagnóstico do aluno.
() Saber lidar com este aluno.
() Tratá-lo igual aos outros. outros;
Porque?
4- Quanto às orientações.
 () pesquiso na internet; () peço orientação a coordenação; () peço orientação a direção; () peço orientação a pessoas especializadas; () procuro a família; () aprendo com o dia a dia, na pratica; () não procuro estas orientações; () na medida do possível, converso com o aluno em questão;
outros;

5- Com quais necessidades educativas especiais você tem mais dificuldades:
 () DV – deficiente visual, baixa visão; () DV – deficiente visual,cego; () DA – deficiente auditivo; () Surdo; () DF – deficiente físico; () DI – deficiente intelectual; () Deficiência múltiplas; () Necessidades que interferem no comportamento; () Necessidades que interferem na aprendizagem; outros; Porque?
6- Você utiliza de estratégia diferenciada para atender as necessidades dos alunos
 () na medida do possível; () sempre; () só quando tenho orientação especifica; () trato todos iguais; () não sei trabalhar diferenciado; outros; Porque?
7- Você consegue identificar o aluno com necessidades educativas especiais. () só de olhar () as vezes () não outros; Porque?
8- Qual a sua maior dificuldade para lidar com as diferenças; () não ter tempo para estudar as necessidades dos alunos especiais; () não ter jeito para trabalhar com o diferente; () falta de apoio da família; () falta de apoio da escola; () falta de materiais específicos; () número de alunos na sala de aula; () cobranças de relatórios, provas e outros; outros; 9- Você acha que todos os alunos podem aprender? () não, tem alguns que não vão aprender nunca. () alguns com mais dificuldades que os outros.; () sim, de maneira diferenciada. outros; Porque?
 9- Você acha que todos os alunos podem aprender? () não, tem alguns que não vão aprender nunca. () alguns com mais dificuldades que os outros.; () sim, de maneira diferenciada. outros;

Assinatura

ANEXOS

A – Carta de Apresentação



Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Ao Senhor Décio José de Lima Filho

Diretor da Escola Municipal Céu Azul

De: Prof^a. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão

Escolar

Assunto: Coleta de Dados para Monografia

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual 2 (duas) dentre as 20 (vinte) turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do Distrito Federal e Entorno. Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

È requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; observação e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores / servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

O trabalho será realizado pela Professora cursista Gizele Rodrigues Soares sob orientação do Professor Mestre Adriano José Hertzog Vieira, cujo tema é:

"COMO TEM SIDO O PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VALPARAÍSO DE GOIÁS?

para que possa ser desenvolvido na escola.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos por meio do e-mail: ah.vieira@uol.com.br (Prof. Mestre Adriano José Hertzog Vieira, Orientador) ou divamaciel52@gmail.com (Prof^a. Doutora Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel,).

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

ANEXO B- Termo De Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP



D epartamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "

COMO TEM SIDO O PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VALPARAÍSO DE GOIÁS?" de responsabilidade da pesquisadora Gizele Rodrigues Soares, orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília (UAB-UNB) estou realizando um estudo sobre "O PROFESSOR, NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA". Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos, favorecendo o processo de formação continuada dos professores nesse contexto.

Constam da pesquisa observações das situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias das NEEs , INCLUSÃO, etc., entrevistas com os professores e outros no intuito de coleta dados necessário para este estudo. Para isso, solicito sua autorização em participar como objeto de estudo.

Esclareço que a participação é voluntária. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo endereço eletrônico <u>gizeledeinha@gmail.com</u> Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

	Respeitosamente,
	Gizele Rodrigues Soares
Concorda em participar do estudo? (Nome:	
Cargo/função:	
E-mail (opcional):	
Telefone ()	
	Assinatura: