

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

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS ORIUNDOS DA EDUCAÇÃO PRECOCE:
O papel do professor como mediador desse processo.**

SANDRA GIZELLE DE OLIVEIRA ALMEIDA

ORIENTADORA: Prof.^a Geane de Jesus Silva

BRASÍLIA/2011

SANDRA GIZELLE DE OLIVEIRA ALMEIDA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS ORIUNDOS DA EDUCAÇÃO PRECOCE:
O papel do professor como mediador desse processo.**

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

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

SANDRA GIZELLE DE OLIVEIRA ALMEIDA

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ORIUNDOS DA EDUCAÇÃO PRECOCE: O papel do professor como mediador desse processo.

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

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Prof.^a Esp. Geane de Jesus Silva (Orientador)

Dr^a Simone Cerqueira da Silva (Examinador)

Sandra Gizelle De Oliveira Almeida - (Cursista)

BRASÍLIA/2011

*Aos Meus filhos que foram um presente e uma dádiva de Deus em minha vida, meu
motivo de viver.
Aos meus pais por terem me dado à vida, ao meu esposo por estar ao meu lado, a
todos os educadores que, como eu, acreditam num Novo Amanhã e em uma
Educação Digna.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar ao Ser Supremo Deus Todo-Poderoso por ter me dado forças, vida, perseverança, esperança e fé a cada dia para continuar esta pesquisa que me engrandeceu enquanto ser humano e profissional;

A todos os coordenadores, orientadores, tutores e professores que tornaram possível este momento e especialmente à prof.^a Diva Albuquerque Maciel pela exímia coordenação e excepcional desempenho junto aos orientadores e educandos, à Geane de Jesus Silva pela admirável dedicação ao curso, paciência e por caminhar ao meu lado me ajudando a construir um Novo Caminho;

À Universidade de Brasília- UNB, Instituto de Psicologia- IP, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento- PED, Pós- Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS e a UAB- Universidade Aberta do Brasil, pela extraordinária oportunidade de participar de uma pesquisa investigativa ímpar como esta.

“A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.”

Paulo Freire

RESUMO

O foco desta pesquisa é compreender como ocorre o processo de inclusão dos alunos portadores de necessidade educativa especial – ANEE's que saem da Educação Precoce e perceber até que ponto o papel dos professores contribui ou não com a efetivação desse processo. A abordagem metodológica foi realizada com base na investigação qualitativa de forma descritiva e reflexiva por meio de entrevistas não-estruturada, questionários, observações e a participações do investigador, com o propósito de analisar o atendimento recebido pelo ANEE, a formação e o preparo dos docentes nesta recepção e ainda refletir sobre atuação destes no processo inclusivo desses alunos. Os dados indicaram que de certa forma não está ocorrendo uma efetiva inclusão e sim mais uma segregação dentro da própria escola, e ainda que os ANEE's não recebem atendimentos complementares para favorecer o processo inclusivo. Observou-se que a escola foi utilizada mais pela necessidade de vagas e espaço. Conclui-se que para favorecer a inclusão é necessário investir na capacitação favorecendo a práxis cotidianamente e tal postura poderia facilitar o papel do professor em sala de aula para que os docentes possam compreender melhor todas as questões que abarcam a inclusão e ainda replanejá-la, reorganizá-la e regularizá-la em todo o processo não deixando de socializar e ambientalizar o aluno em hipótese alguma.

Palavras-chave: Inclusão escolar, educação precoce, alunos com necessidades educacionais especiais.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
I - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA - O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.	12
1.1 Educação inclusiva.....	12
1.2 A inclusão escolar da criança com Necessidade Educacional Especial (NEE): uma prática de respeito às diferenças.....	14
1.2.1 Atendimento complementar.....	16
1.2.1.1 Educação Precoce	17
1.3 A mediação pedagógica no processo de inclusão do ANEE.....	19
1.3.1 A formação docente.	19
1.3.2 A importância da mediação pedagógica para o processo de inclusão escolar	20
II – OBJETIVOS	22
2.1 - O objetivo Geral	22
2.2 - Os Objetivos Específicos	22
III - METODOLOGIA	24
3.1 Pressupostos teóricos	24
3.2 Contexto da pesquisa.....	25
3.3 Participantes.....	27
3.4 Materiais.....	28
3.5 Instrumentos.....	28
3.5.1 Observação	28
3.5.1.1 Observação direta	29
3.5.1.2 Observação indireta	29
3.5.2 Diário de observação e/ ou de campo	29
3.5.3 Questionários	30
3.5.4 Entrevista não-estruturada	30
3.6 Procedimentos de construção	31
3.6.1 As observações.....	32
3.6.1.1 Observações diretas.....	32
3.6.1.2 Observações indiretas.....	35
3.6.2 Questionários	36
3.6.3 Entrevista não-estruturada	36
3.7 Procedimentos de análise	37
IV – RESULTADOS.....	38
4.1 Questionários aplicados aos professores.....	38
4.1.1 Professores do Jardim de Infância que atendem ANEE's:	38
4.1.2 Professores da Educação Precoce do CEE:	43
4.2 Entrevistas não- estruturadas:.....	47
4.2.1 Com a diretora:.....	47
4.2.2 Com a Supervisora Pedagógica:	49
4.2.3 Com os monitores:	50
4.3 Observação:	50
4.3.1 Observações diretas.....	51
4.3.2 Observação indireta	53
V – DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS	55

5.1 dificuldades encontradas pelo professor que recebe a criança com NEE na classe inclusiva:	55
5.2 Atendimento pedagógico do ANEE pela escola inclusiva:	57
5.3 Outros atendimentos oferecidos ao ANEE para o processo de inclusão:	58
5.4 Material/recursos pedagógicos na escola inclusiva adequados e que favorecem o desenvolvimento cognitivo, psico-afetivo, emocional e cultural do ANEE:	59
5.5 Formação dos professores da classe inclusiva para trabalhar com ANEE:	60
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES.....	64
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICES.....	69
APÊNDICE – A- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	70
APÊNDICE – B- QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES.....	71
APÊNDICE – C- DIÁRIO DE CAMPO	76
ANEXOS	79
ANEXO – A CARTA DE APRESENTACAO (MODELO)	80
ANEXO – B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE	81
ANEXO – C TERMO DE COMSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE	82

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é resultado de um questionamento muito importante no que concerne à educação inclusiva, ao buscar conhecer como ocorre o atendimento da criança com necessidade educacional especial -NEE que sai da Educação Precoce no ensino regular, dentro da proposta de inclusão, ou seja, como é feita essa transição, se está sendo aceita por todos e ainda se realmente ocorre um processo inclusivo.

Assim, o anseio que impulsiona a pesquisa primordialmente é a preocupação com esta criança que está sendo “inserida” em uma turma inclusiva. Ou seja, há risco de que o processo estruturado e construído na Educação Precoce se perca nesta transição e o discente deixe de receber não só um atendimento de qualidade, mas fique isolado, ilhado, em uma escola diferente com pessoas que não o entendem e não o enxergam como estudante e sim como uma obrigação imposta pelo governo, onde o professor, muitas vezes, além de não apresentar vocação, também não têm qualificação para tal atendimento, nem profissional, nem emocional e muito menos social.

Dessa maneira, a principal questão que subsidia essa pesquisa é: *como ocorre o processo de inclusão dos Alunos com NEE's que saem da Educação Precoce para a escola regular inclusiva e qual o grau de participação dos professores para a efetivação desse processo?*

Portanto, tem-se como objetivo geral: *compreender como ocorre o processo de inclusão dos ANEE's que saem da Educação Precoce e perceber até que ponto o papel dos professores contribui ou não com a efetivação desse processo.*

Partindo disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Identificar quais as principais dificuldades encontradas pelo professor que recebe a criança com NEE na classe inclusiva; Observar como é realizado o atendimento pedagógico desse aluno dentro da classe inclusiva; Identificar quais outros atendimentos são oferecidos ao ANEE como forma de contribuir com o processo de inclusão do mesmo; Identificar se os materiais/recursos pedagógicos na escola inclusiva estão adequados e favorecem o desenvolvimento cognitivo, psico-afetivo, social e cultural da criança com NEE; Verificar até que ponto os professores da classe inclusiva estão preparados para trabalhar com essa clientela de alunos.

Este trabalho tem como principais teóricos, os estudos de Vigotski, Paulo Freire, Kelman, Coelho, Ribeiro, Mieto, Carvalho e González Rey, além de documentação e legislação pertinentes à inclusão e a Educação. Em relação à metodologia de pesquisa, segue-se a abordagem qualitativa, por ter o objeto de estudo em seu ambiente natural possibilitando uma flexibilização e adaptação mais favorável ao processo. Por isso, tem um caráter descritivo e reflexivo com análise de dados, utilizando instrumentos e materiais como: Observações, entrevistas, questionários e diário de campo. Tem como campo de pesquisa as Unidades de Ensino: Jardim de Infância e Centro de Ensino Especial da cidade de Brasília-DF.

Contudo, o corpo textual desse trabalho está organizado em seis capítulos onde as informações e dados estão seqüenciados de modo a facilitar à compreensão, da seguinte forma:

- a) I – Fundamentação teórica; dividi-se em três partes principais que abordam: A educação inclusiva como um todo; educação inclusiva especificamente do NEE em seus contextos, Educação Precoce e Atendimento Complementar; incluindo a formação docente e a importância da mediação pedagógica para este processo.
- b) II – Objetivos; retratam as principais questões relacionadas ao que procurou-se alcançar com a pesquisa;
- c) III – Metodologia; está organizada nos tópicos: Pressupostos teóricos; contexto da pesquisa; participantes; materiais; instrumentos; procedimentos de construção e de análise de dados;
- d) IV – Resultados; apresenta a descrição dos dados;
- e) V – Discussão dos Resultados; que analisa dos dados obtidos à luz dos objetivos específicos dessa pesquisa;
- f) VI – Considerações Finais. apresentam as constatações, respondendo a pergunta inicial através das conclusões, reflexões e organização da análise de todos os resultados obtidos.

Desta forma, a pesquisa não terá a intencionalidade apenas de constatação, mas possivelmente será utilizada como material de apoio para professores, alunos da área, e demais interessados contribuindo com pesquisas futuras e com a modificação da educação, especialmente da educação inclusiva.

I - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA - O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

1.1 Educação inclusiva

Quando se fala em educação inclusiva, o que se pensa inicialmente é sobre a questão da necessidade, ou seja, assumir a educação e a “reabilitação” dos seres humanos “diferentes”, o próprio nome inclusão já sugere em si a exclusão de alguém que não está incluído.

Dentro de uma sociedade que enfatiza primordialmente a questão da “normalidade” percebemos o grau de dificuldade de uma pessoa portadora de deficiência que está em desvantagem no seu processo de aprendizagem e na construção de sua identidade por existir o padrão que a diferencia.

Segundo Coelho (2010, p. 55) a escola,

na tentativa de homogeneizar os sujeitos em torno de um padrão referencial, exclui aqueles que por diferentes razões resistem a essa homogeneização. Para mascarar o processo de exclusão, criam-se diferentes mecanismos de oferta de serviços educacionais ou mesmo terapêuticos para esses sujeitos. Cria-se uma pedagogia “especial” destinada às pessoas com desenvolvimento atípico (...).

Assim, por vivermos em sociedade cercados de inter-relações, podemos então reconhecer que a aprendizagem é um processo social, pois acontece através de interações sociais, onde os valores, significados, descobertas são compartilhados como fator de desenvolvimento, possibilitando, dessa forma, a educação inclusiva, isto é, o respeito às diferenças sem tentar homogeneizá-las e sim democratizá-las.

Por esse viés, é necessário para a efetivação da inclusão e da educação inclusiva uma mudança do “nosso olhar” a partir de uma reflexão contínua sobre a nossa herança sociocultural segregadora e excludente.

De acordo com a Resolução nº 02, de 11/09/2001, inclusão é:

a garantia de acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões de vida.

A inclusão como um todo é complexa e tem um caminho extenso à sua volta, para ser abordada em um único momento, ela está em constantes transformações e porque não pensar que até diariamente. É preciso reexaminá-la, estudá-la, diagnosticá-la, reinventá-la, sensibilizá-la e o mais importante, conhecê-la.

A inclusão é um processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais para promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, aprenda a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação (CIDADES FREITAS, 1997,p. 38).

É fundamental primeiramente que os valores, os direitos humanos sejam aprofundados em nossa sociedade como um todo e também que haja mais reflexões sobre o potencial humano dos portadores de necessidades especiais, porque todos somos possuidores de alguma limitação ou dificuldade, ou podemos vir a ser deficientes de alguma forma.

Desta maneira, podemos entender que a inclusão é possível, mesmo que para isso sejam necessárias adaptações que favoreçam o direito, a igualdade, o acesso, utilização de serviços adequados, equiparação de oportunidades, criação de ações afirmativas e a valorização da pessoa com necessidade educacional especial, de forma que esta possa exercer seus direitos com base no respeito nas diferenças, nas suas escolhas e decisões individuais, pois, como já mencionado a deficiência não impede o aprendizado.

Nesse sentido, a “(...) inclusão é a modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com necessidades especiais possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”. (SASSAKI, 1997, p. 43).

“É necessário compreender que mesmo que os estudantes sejam participantes mecanizados, que não fazem uso de sua capacidade crítica ou

reflexiva, também se incluem na proposta inclusiva, pois esta engloba a todos". (CARVALHO, 2008, p.115).

Ainda segundo a autora,

a inclusão é possível, mas é necessário que sejam removidas todas as barreiras e para isso é preciso conhecê-las. E a pesquisa é uma estratégia indispensável para que possamos evoluir para uma escola de todos, com todos. (Ibidem, p.115).

1.2 A inclusão escolar da criança com Necessidade Educacional Especial (NEE): uma prática de respeito às diferenças.

As crianças com necessidades especiais distinguem-se das demais. Cada especificidade é diferente nas áreas do currículo e, por esse motivo, é necessário planejar e fazer adaptações até chegar ao ponto de se sintonizar com suas necessidades atuais.

Independente da criança ter NEE, ela se adapta as interações e adquire experiências diferenciadas, pois com ou sem deficiência, ainda sim existe sua estrutura psíquica e a sua funcionalidade humana. Desta forma, neste ciclo ocorre o processo de ensino e a aprendizagem.

Para Vigotski (1994) *apud* Kelman (2010, p. 18):

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.

A inclusão é um processo de troca e, a melhor maneira de influência, entre um sujeito e outro, assim, a cultura coletiva (colegas de classe/escola) pode influenciar a cultura individual (criança incluída) e vice-versa, possibilitando um processo de troca mútua, isto é um processo inclusivo.

A construção do conhecimento a partir das vivências humanas, das trocas, dos erros, das compensações, enfim, das vivências grupais favorecem e constroem o processo de inclusão.

Vigotski (1997, p.18) ao estudar o processo de desenvolvimento nas várias formas de desenvolvimento atípico, propôs uma lógica entre o biológico e o social estabelecendo uma relação com a criança e o ambiente cultural, social e histórico. Segundo este autor, “(...) tudo o que é herdado e biológico deve, então, ser interpretado psicologicamente para que seja possível ter em conta seu verdadeiro papel no desenvolvimento da criança” (*apud* COELHO, 2010, 62).

A capacidade de readaptação do ser humano, mas especificamente, das crianças no processo educacional ao se reencaixar em um novo grupo, descobrir novos caminhos e encontrar novas estruturas para sua busca do equilíbrio entre o social/ emocional/ cognitivo, nos guiam à importância do processo inclusivo, visto que das dificuldades encontradas a sua volta, elas buscam mecanismos de compensação das suas deficiências.

Por esse pressuposto, segundo os principais objetivos da Política Nacional de Educação na perspectiva inclusiva, em seu Artigo IV, a inclusão escolar de alunos com NEE deve garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem, e continuidade nos níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, com oferta do atendimento educacional especializado; além de formação adequada de professores para este atendimento e demais profissionais da educação para a inclusão.

Ainda baseado na legislação, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), em seu artigo 24, trata:

Os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico, social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo; de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (Grifo nosso).

Partindo dessa linha de análise, torna-se importante ressaltar a idéia de que a escola como tal, deveria oferecer a cada criança aquilo de que necessita independente de se é uma criança deficiente ou não, disponibilizando assim, para

elas, os recursos e as estratégias necessárias com vista a favorecer o desenvolvimento de sua aprendizagem.

A escola deve ser um ambiente que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem de cada criança, respeitando seu tempo, suas limitações, suas especificidades, favorecendo a participação global, oferecendo os recursos mais valiosos possíveis, construindo o projeto político-pedagógico com a participação efetiva total, ou seja, uma escola para todos.

Diante disso, é que podemos compreender como a inclusão é necessária e urgente. Esta deve favorecer o aprendizado da criança para que a mesma possa socializar-se, e desenvolver-se com equidade de oportunidades.

1.2.1 Atendimento complementar

Mediante tais questões, ao se tratar de inclusão escolar do ANEE, é preciso considerar a reestruturação de espaços, de estratégias pedagógicas e da forma como é oferecida a essa clientela condições para aprender significativamente, independente de suas limitações.

Para tanto, é preciso considerar que além de uma escolarização adequada respeitando os direitos da criança NEE, há a questão da necessidade de viabilizar atendimentos específicos que podem facilitar a inclusão deste aluno na classe regular de ensino, como por exemplo, projetos alternativos, ou ainda os atendimentos complementares que tem o objetivo de desenvolver a aprendizagem e trabalhar com as limitações das crianças. Como bem salienta o Decreto nº 6571/2008 em seu artigo 1º:

Considera-se o atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (Grifo nosso).

Desta forma, podemos vislumbrar o sistema inclusivo como uma escola que estaria recebendo o aluno com NEE em seu ambiente, mas favorecendo a este a possibilidade de ter um atendimento complementar que pretende favorecer a

inclusão. Pois há alunos que necessitam de atenção especial ou individualização em seus atendimentos, pela deficiência que apresentam.

Sendo assim, visando atender tais objetivos, segundo as Orientações Pedagógicas – Educação Especial – elaboradas pelo Governo do Distrito Federal e Secretaria de Estado de Educação, o atendimento complementar possui duas vertentes principais: apoio à instituição educacional (escola) /professor e apoio aos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, incluídos em classes comuns do ensino regular, ou em classes especiais. (BRASIL, 2010).

Este programa deve ser oferecido como apoio ao processo inclusivo, visando ser um elo de ligação na aprendizagem, mas seguindo a oferta de vagas para os atendimentos complementares de cada centro, aos alunos incluídos em classes comuns ou inclusivas, ou classes especiais que necessitem deste serviço especializado.

O que se priorizará inicialmente neste atendimento, serão os alunos oriundos dos Centros de Ensino Especial indicados para a inclusão em instituições educacionais comuns, devido as suas necessidades e do vínculo existente. Seu atendimento nos centros será alternado ao horário da classe inclusiva.

1.2.1.1 Educação Precoce

Nesse contexto, de atendimento complementar inscreve-se o Programa de Educação Precoce, o qual se destina a atender crianças com necessidades especiais e as consideradas de risco (BRASIL/MEC/SEESP, 2001), ou seja, vulneráveis a apresentarem atraso no seu desenvolvimento. Tendo o caráter preventivo, enfatiza uma pedagogia voltada à diversidade e às necessidades específicas do aluno, com a adoção de estratégias pedagógicas dinâmicas e diferenciadas.

Seguindo o pensamento de Vigotsky, a educação precoce, possui uma visão integral do desenvolvimento, na qual o aluno é considerado uma pessoa autônoma

inserida num determinado contexto sócio-histórico e cultural, respeitando-se os aspectos das ações mediadoras nas interações entre as crianças, seus professores e seus familiares.

Desta forma, infere-se a importância da existência de uma ligação entre a criança, seu contexto e as inter-relações do grupo em que está incluída.

De acordo com as Orientações Pedagógicas- Educação Especial - DF, com o programa tem como principal objetivo, promover o desenvolvimento das potencialidades das crianças de 0 a 3 anos, em seus aspectos físicos, cognitivos, psico-afetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas, em um ambiente adequado, como base para a inclusão social. (BRASIL, 2010, p. 103 *et seq.*).

Também, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o referido Programa deve ser desenvolvido, preferencialmente, nos Centros de Educação Infantil ou nos Jardins de Infância. Colaborando assim, para a criação de sistemas de ensino capazes de realizar uma educação inclusiva e que responda à diversidade das condições dos estudantes, promovendo e garantido sua inclusão educacional.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, na publicação da coleção intitulada Saberes e Práticas da Inclusão, ressalta que,

a primeira infância das crianças exige carinho e cuidado. Mas, para que a pessoa humana realize plenamente seu potencial, deve haver também, desde o nascimento um processo educativo que ajude a construir suas estruturas afetivas, sociais e cognitivas. Educação Infantil é mais do que cuidar de crianças. É abrir a elas o caminho da cidadania (BRASIL, 2004, p. 3).

A construção da aprendizagem em seu amplo desenvolvimento e a aquisição de competências humanas/sociais é o que deve ser preconizado como educação precoce. Para a aquisição destes processos é necessário que haja a mediação entre o professor que irá atuar neste programa, a família e o educando. Visando sempre em primeiro lugar, o desenvolvimento da autonomia e da independência da criança.

1.3 A mediação pedagógica no processo de inclusão do ANEE

1.3.1 A formação docente.

Receber uma criança com necessidades especiais, pela primeira vez, pode nos causar um grande “choque”, um impacto. Com essa grande responsabilidade é natural que o professor se sinta desorientado. Em geral, os sentimentos de angústia têm origem no fato dos professores não serem formados para conviver com as diferenças, mesmo existindo uma disciplina nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Magistério Superior. O despreparo e ausência de orientação dos professores, especialmente os que trabalham na educação inclusiva tanto na prática quanto na teoria, são abrangentes.

Diante de tal situação é necessário que se priorize a capacitação de todos os professores/ profissionais e auxiliares de educação, pois oportunizar um contato direto com o aluno com NEE, e favorecer a teoria com cursos e especializações nesta área, contribuirá para uma educação inclusiva efetiva.

Para Vítor da Fonseca (1995, p. 35),

(...) a educação especial deverá dar lugar à integração através de um processo de inclusão progressivo, motivo suficiente que exige a realização de esforços maciços e intensivos com os próprios professores do ensino regular.

A questão colocada pelo autor da necessidade de buscar os esforços juntamente ao ensino regular é um fator que deve ser considerado sempre, pois, os professores regentes do ensino regular serão os responsáveis diretos por esta inclusão. Desta maneira, desenvolver uma ação conjunta com os professores da classe comum e demais profissionais da escola é a melhor opção para a promoção da inclusão escolar.

Para o autor os esforços têm que partir inicialmente na formação dos professores, do apoio material e logístico, dos meios de avaliação das crianças e dos objetivos pedagógicos específicos, meios para avaliar a eficiência dos programas, etc.

A qualificação para a inclusão não fornecerá respostas prontas, não será uma multi-habilitação para atendimento a todas as dificuldades possíveis em sala de aula, mas, poderá trabalhar o olhar do educador sobre o aluno, garantindo assim, o acesso aos conhecimentos, a compreensão das necessidades que este possa ter o tipo de apoio e onde encontrá-lo.

Para um trabalho eficiente e ativo dos professores é necessário que sua formação seja contínua, que promova a busca por conhecimentos específicos nesta área.

Assim, a melhor forma de transformar a prática pedagógica é com as experiências vivenciadas principalmente em um ambiente de diferenças. O ato de educar dentro da diversidade traz crescimento e aprofundamento à prática e o desafio de ensinar em um ambiente inclusivo, favorece e supera qualquer desafio docente.

Para Silva, Ribeiro e Mieto (2010, p. 207),

aprender e ensinar nas diferenças nos impõe o desafio de pensar em práticas pedagógicas que façam o conceito de normalidade x anormalidade lugar de interrogação e de superação. Isso é um desafio a ser construído por todos os educadores.

É importante que a qualificação do profissional de educação esteja de acordo com as idéias inclusivas das práticas pedagógicas de tais escolas.

1.3.2 A importância da mediação pedagógica para o processo de inclusão escolar

Sobre essa questão, Paulo Freire (2010), ressalta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. E ainda, ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, reflexão e ética, exige risco e aceitação do novo e ainda rejeição a qualquer forma de discriminação.

Assim, o verdadeiro educador é aquele que facilita/ possibilita o processo de ensino aprendizagem, favorecendo os caminhos para construção de um novo saber. Nesse sentido,

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (Idem, p.45)

Ainda segundo ele, ensinar é criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento. Ser docente é estar atento às indagações, perguntas, curiosidades, inibições, é ser inquieto as situações. Ou seja, educação é ciência, desta forma é crucial que o educador se mantenha um cientista que pesquisa, investiga, testa, comprova e não se cansa de pesquisar e provar o seu experimento- Educação.

Com relação ao trabalho docente com o discente especial, vislumbramos que trabalhar com as diferenças, envolve esforço, respeito à individualidade da turma, um paciência para aprendizado adaptado e, sobretudo, “especial”.

Assumir-se como professor requer a clareza de muitos aspectos constituintes da missão a ser realizada. É preciso, sim, ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar. Integrar tudo inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, real, a do conhecimento, a das estratégias de ensino, e a do contexto cultural e histórico em que se situam. (TACCA, 2000 *apud* TUNES, TACCA e BARTHOLO JÚNIOR, 2005)¹.

A inclusão dos alunos na classe comum necessita do bom entendimento e interação entre o professor habilitado que atue na regência de classe e o professor especializado que atua na educação especial, tendo em vista assim, beneficiar o aluno com NEE em sua aprendizagem e desenvolvimento.

¹ TUNES, E.; TACCA, M.C.V.R. e BARTHOLO JÚNIOR, R.S. **O professor e o ato de ensinar**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>. Acessado em março de 2010.

II – OBJETIVOS

O capítulo dos objetivos visa explicar o que se buscou alcançar com a pesquisa em questão. Tais objetivos foram elaborados procurando responder a pergunta inicial com as principais dúvidas ou possíveis questões que uma aproximação maior com o objeto de estudo possa tornar viável, de modo a efetivar a pesquisa como um todo.

2.1 - O objetivo Geral

Durante a pesquisa na escola inclusiva, como objetivo geral, caminhou-se para compreensão de como ocorre o processo de inclusão dos alunos portadores de NEE que saem da Educação Precoce e ainda de como os professores que o recebem contribuem para a efetivação desse processo.

Com o intuito de focalizar o atendimento do aluno NEE antes e depois do encaminhamento inicial e perceber se não há prejuízos na transição de uma escola para outra, e ainda se há um despreparo ou falta de qualificação do profissional que receberá estas crianças elaborou-se tal objetivo.

2.2 - Os Objetivos Específicos

Além de uma visão geral do processo inclusivo, procurou-se identificar se os materiais/recursos pedagógicos além de estarem adequados, favorecem o desenvolvimento cognitivo, psico-afetivo, social e cultural da criança com NEE que sai da Educação Precoce.

Com este objetivo busca-se relacionar os materiais e recursos oferecidos pela escola com o contexto educativo inclusivo, ou seja, possibilitar que a criança com NEE desenvolva-se tanto emocionalmente, como cognitivamente e principalmente de maneira social e cultural, como através de atividades desenvolvidas rotineiramente quanto em experiências no ambiente escolar.

Com a intenção de perceber como é realizado o atendimento pedagógico dos alunos em classe formulou-se tal objetivo, visando relacionar atividades realizadas com experiências em grupo e atitudes tomadas pela criança em processo de inclusão.

Procurou-se ainda identificar que tipos de atendimentos eram oferecidos ao ANEE como contribuição para o processo de inclusão, quando e onde aconteciam tais atendimentos e de que forma ocorria a participação da criança nestes. É por meio desse objetivo que se pretende investigar se a criança incluída está sendo favorecida com atendimentos complementares além dos de sala de aula, quais são eles, o que fornecem e ainda se estes relacionam-se ou não com a inclusão.

Visualizar que tipos de dificuldades existem em uma classe inclusiva para o docente é o foco deste objetivo, que através da observação propiciará uma reflexão dos métodos pedagógicos, conteúdos e postura do professor na turma de inclusão, buscando interpretá-los através dos resultados da pesquisa.

A questão da escola como fornecedora de alternativas de envolvimento e interação da criança, também foi observada, ressaltando suas principais estratégias e ainda, verificando até que ponto se percebe um desenvolvimento cognitivo entre os alunos com os NEE's incluídos.

Na escola em questão, também buscou-se verificar até que ponto os professores da turma de inclusão estão preparados para trabalhar com os alunos com NEE e se apresentam postura inclusiva favorecendo a interação destes como um todo, tanto dentro e fora da classe, ou em interações com outras turmas, ou externas a esta, e ainda se estes percebem a importância da inclusão como um processo de transformação social.

III - METODOLOGIA

3.1 Pressupostos teóricos

Por ser a metodologia o corpo de regras e métodos utilizados para realizar uma pesquisa e onde esta se faz necessária e imprescindível, como principal fonte de resultados, buscaremos utilizar a abordagem qualitativa, pois permitirá a possibilidade de contato direto com o objeto de estudo em seu ambiente natural, onde o pesquisador será o principal instrumento, construindo uma metodologia adequada aos objetivos do projeto, com clareza, precisão, sistematização e ainda de forma flexível adaptando-se a cada etapa do processo de investigação (RAPOSO, MACIEL, 2010).

Desta forma, a pesquisa em questão possibilitará a construção, através do pensamento e prática de uma realidade tal qual como é, pois provocará respostas, visando à descoberta de dados que revelem à realidade.

Utilizando os instrumentos e materiais obtidos, sejam através das observações, entrevistas, participações dentre outros, respeitando cada fase do processo, como ocorre de fato, será possível uma análise mais precisa e fidedigna dos resultados. Através da abordagem qualitativa será possível uma explicação mais detalhada e minuciosa das ações que serão desenvolvidas durante a pesquisa de campo.

Triviños (1990, p.128-130) ao referir-se à pesquisa qualitativa, afirma que esta possui cinco características fundamentais:

- 1°. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- 2°. A pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3°. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- 4°. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
- 5°. O significado é a preocupação essencial na abordagem.

Assim, o contexto cultural e social é imprescindível para o desenvolvimento humano. Como construir conhecimento sem sua própria realidade, sem a sociedade em que se está inserido, ou seja, sem a sua cultura pessoal, desta forma então, o pesquisador realiza a sua construção dialética, isto é, utilizando a sua

experiência. Não há como se falar de educação, de ciência ou de conhecimento sem o diálogo que é a chave de qualquer pesquisa. O sujeito desta forma se coloca se expõe, atrás do que busca conhecer, constatar, contrapor, construindo desta maneira o conhecimento científico (FREIRE, 1970; 1974; GONZÁLEZ REY, 1997;1999 apud MACIEL E RAPOSO, 2010, p.78).

A atividade de pesquisa visa desenvolver a aquisição de novos conhecimentos, pois facilita ao pesquisador enfrentar situações desafiadoras do cotidiano, e desta maneira o pesquisador passa a compreender, valorizar e respeitar as diferenças dos demais indivíduos envolvidos no processo, possibilitando que através do diálogo o processo científico flua de forma natural.

Uma das formas de construir novos conhecimentos e possibilitar novas construções é através dos processos de pensamento e reflexões do investigador com a realidade, pois estão em contínua interação dialética com o fenômeno investigado, isto é, incluem inter-relações das várias partes da sua própria cultura pessoal. O pesquisador passa assim a ser o principal elo com a realidade, em um círculo de ações investigativas, a partir das próprias experiências intuitivas.

A construção científica se dá através de inúmeros processos e escolhas, tais quais: definições de objetivos e procedimentos, métodos que serão utilizados e o tema que passa a não ser uma escolha aleatória, isto é, influenciados e somos influenciados, construímos e colaboramos na construção que é de fundamental importância na pesquisa científica. Ao compreender o outro, o diferente; elaboramos a partir das nossas diferenças observadas a nossa compreensão, ou seja, nosso grupo social, a sociedade em que vivemos, nossa cultura, o momento histórico real. O essencial de toda pesquisa científica é produzir conhecimento, pensamento, gerar idéias (pensamento, linguagem, possibilidade conceitual). (BRANCO; VALSINER, 1997; 1999; GONZÁLEZ-REY, 1997; 1999; 2005; KINDERMANN; VALSINER, 1989, *apud* MACIEL; RAPOSO, *Ibidem*, p.78).

3.2 Contexto da pesquisa

A investigação teve como campo de pesquisa o Jardim de Infância- Sul, por ser uma escola com proposta inclusiva que recebe estudantes oriundos da Educação Precoce. Os ANEE's dessa instituição são oriundos da Educação

Precoce da própria escola e do Centro de Ensino Especial- Sul (CEE), por essa razão, esta instituição também faz parte do contexto da pesquisa.

a) Jardim de Infância- Sul

A escola possui quatro turmas de Educação Infantil cada uma com seu respectivo banheiro adaptado para crianças, três turmas de Educação Precoce também com banheiros próprios, uma sala de recursos, onde funciona o projeto de altas habilidades/superdotação, um pátio interno coberto com dois banheiros, uma cozinha onde são preparados os lanches, uma sala na entrada do pátio interno onde funciona a secretaria, uma sala onde funciona a direção da escola, uma sala grande dos professores, um banheiro para professores, uma piscina externa para recreação, um pátio externo, um bebedouro grande no pátio externo para os alunos e ainda um parquinho externo, o qual, as crianças utilizam para recreação.

O corpo docente da escola é composto por: dez professores regentes, sendo dois de Educação Física, dois pedagogos, uma diretora, uma vice- diretora, uma supervisora pedagógica, uma coordenadora da Educação Precoce, um monitor e uma secretária escolar.

b) Centro de Ensino Especial-Sul (CEE)

A distribuição das turmas atendidas:

Tabela 1 - Turno Matutino

<i>Nº de turmas</i>	<i>NEE</i>
16	DMU (deficiências múltiplas)
12	TGD (transtorno global do desenvolvimento)
02	DI (deficiência intelectual)
04	educação precoces

Tabela 2 turno Vespertino

<i>Nº de turmas</i>	<i>NEE</i>
18	DMU (deficiências múltiplas)
07	TGD (transtorno global do desenvolvimento)
05	DI (deficiência intelectual)
02	Educação precoces

Cada especialidade é separada em blocos com seus respectivos banheiros, assim: bloco a) DMU/ DI/ TGD, bloco b) TGD mais comprometidos (quatro- salas), bloco c) educação precoce, onde as salas são ambientalizadas para crianças com barras de apoio para caminhar, colchonetes, rampas, brinquedos plásticos. Existem ainda mais dois blocos onde funcionam a educação física adaptada, e os atendimentos complementares: fisioterapia, natação adaptada, estimulação visual, musicalização, artes, comunicação alternativa e hora do conto tanto para alunos do centro como alunos incluídos em outras escolas, possui ainda um parquinho com grama sintética e brinquedos plásticos variados, uma sala para os professores, uma sala para a coordenação, outra para a direção, além da cantina e refeitório onde são realizados os lanches de todos os alunos. Há ainda um banheiro voltado para os professores e direção.

O corpo docente da educação precoce que também faz parte da pesquisa é composto por: oito professores, sendo um de Educação Física, uma coordenadora da precoce, uma pedagoga para atendimento aos pais.

3.3 Participantes

Para esta pesquisa, foram entrevistados os dez professores regentes do Jardim de Infância- Sul, a Supervisora pedagógica, e um monitor. Também fizeram parte da pesquisa os oito professores regentes e o monitor da Educação Precoce do CEE.

Sobre a formação acadêmica desses profissionais:

Tabela 3 Formação acadêmica dos docentes

Formação acadêmica	Professores	
	Jardim de Infância	CEE
Licenciatura	6	1
Pós-graduação – <i>Lato Sensu</i>	4	7
Total	10	8

Em relação aos monitores, em se tratando do seu primeiro ano de Secretaria de Educação, o do CEE possui graduação no ensino médio enquanto que o do Jardim possui Curso Superior em Sistemas de Informação.

Dos professores pesquisados no total cerca de mais da metade possui em torno de dezessete anos de regência de classe.

Além desses, a pesquisadora também é participante, dessa forma possui o ensino magistério e a graduação em Pedagogia Séries Iniciais, trabalha há 12 (doze) anos na Educação Especial em atendimento de TGD e Deficiências Múltiplas, atualmente é nesta última que atua, perfazendo um total de 13 (treze) anos de tempo de magistério.

3.4 Materiais

Os materiais utilizados nesta pesquisa para a organização desta foram: papel A4, caneta esferográfica, caderno e para sistematização do registro e formatação do trabalho foram: impressora, computador, internet, ofício A4, caneta/lápis, etc.

3.5 Instrumentos

Como toda a pesquisa com a interação de participantes, esta se caracteriza pela interação entre os pesquisadores e o grupo social que será pesquisado, onde serão relatados os envolvimento de modo cooperativo ou participativo e as suposições quanto ao desenvolvimento de ações planejadas, de caráter social.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: o diário de observação, questionários com perguntas fechadas e abertas aplicadas aos professores, monitores e supervisora pedagógica e roteiro de entrevista. Tais instrumentos foram subsídios às seguintes ações: observações direta e indireta e entrevista - não estruturada.

3.5.1 Observação

Esta é a técnica de coleta de dados em que o pesquisador se vale dos sentidos para a obtenção de dados, seguindo inicialmente um roteiro

predeterminado, mas não deixando de relatar outros dados também relevantes ao processo. É sistematicamente planejada, registrada e ligada a proposições mais gerais. Permite maior profundidade e extensão da pesquisa.

3.5.1.1 Observação direta

As observações foram construídas e organizadas seguindo um roteiro que estava intrinsecamente ligado aos objetivos específicos do projeto, com coordenadas do que observar, onde, quando e por que, facilitando dessa maneira a compreensão dos fatos em sua realidade atual a partir de sua referência inicial. (Apêndice A).

3.5.1.2 Observação indireta

As observações foram organizadas em um diário de campo, (Apêndice C) onde os dados não planejados, mas observados, também terão grande relevância para a pesquisa, pois estão inseridos no contexto de atuação da pesquisadora-participante e fazem referência as escolas observadas.

3.5.2 Diário de observação e/ ou de campo

Levando-se em consideração o fato de que nossa memória pode sobrecarregar-se de informações, trazendo dificuldades ao tentar reavê-las, podemos usar palavras chaves/textos descritivos e/ou reflexivos para auxiliar no resgate destas a serem mais tarde registradas, através do diário de campo.

Segundo Thiollent (2006, p.43), o diário de campo é um instrumento indispensável nesse processo, subjugado a uma concepção metodológica mais ampla, o interacionismo social. É o instrumento utilizado para o registro de dados coletados em campo, durante as observações. Os dados registrados no diário de campo podem ser complementados com fichas, nas quais os assuntos devem ser selecionados criteriosamente.

Portanto, esse instrumento, é relevante nesta pesquisa, visto que, nele estarão contidos os dados essenciais sobre os quais as observações ou questões relevantes colocadas por todos os participantes da pesquisa, através dos diálogos ou entrevistas não-estruturadas estarão contidos, atendendo desta forma aos objetivos específicos, buscando assim solucioná-los e também as demais questões levantadas.

3.5.3 Questionários

Este instrumento de investigação possibilita uma compreensão mais específica das opiniões dos participantes. Apesar de ser de uso mais específico da abordagem quantitativa, o mesmo se fez necessário aqui devido ao número de participantes e o reduzido tempo. No entanto, apesar dessa possível conotação quantitativa, seus resultados serão considerados a partir do que for obtido com os demais instrumentos aplicados, nesse caso, atua como complemento e não como único veículo de captação de dados.

Os questionários (Apêndice B) foram elaborados com perguntas fechadas e abertas voltadas à inclusão e relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa, buscando a melhor compreensão dos fatos ocorridos durante a mesma realizada nesta escola inclusiva. Por serem aplicados diretamente com os professores de ambas as escolas, possibilitaram um entendimento maior quanto a prática docente e a suas opiniões no que tange a inclusão desses alunos o que norteará também a análise de todos os dados obtidos.

3.5.4 Entrevista não-estruturada

Na entrevista não-estruturada, o entrevistado fornece ao entrevistador o que há de mais relevante de determinado problema, ou ainda para detectar atitudes, motivações e opiniões dos entrevistados, esta permite um grau máximo de liberdade e profundidade, respeitando e orientando a pessoa que responde as questões, sendo a mesma estimulada para desenvolver suas opiniões da maneira que achar mais conveniente.

Os objetivos principais desta são obtenção de informações de fatos ou comportamentos, conhecendo mais profundamente a opinião de quem participa da mesma. A entrevista não-estruturada segue princípios tais quais, não dirigir, mas apenas guiar o entrevistado, levando o mesmo a aprofundar os dados espontaneamente, facilitando o processo da entrevista e esclarecendo a importância do problema para o entrevistador.

Duarte (2003 *apud* BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.53), Há variações quanto ao grau de estruturação das entrevistas qualitativas, podendo ser estruturada ou não-estruturada.

Quanto ao modelo de entrevista não-estruturada, são denominadas pelos autores como a entrevista muito aberta, no qual o entrevistador permite que o sujeito fale sobre suas áreas de interesse, buscando sempre aprofundar-se e retomar os tópicos e temas do início da entrevista. Neste caso, quem conduz o conteúdo da entrevista é o sujeito.

As entrevistas foram construídas seguindo os interesses e objetivos específicos da pesquisa, mas fluindo de forma natural com as respostas fornecidas pelos entrevistados de maneira a solucionar a compreensão dos fatos ocorridos durante as observações e levantados pelos participantes da mesma.

3.6 Procedimentos de construção

A pesquisa teve como critério para a escolha da Instituição, Jardim de Infância- Sul, o fato da mesma apresentar proposta de escola inclusiva e, por isso, atender ANEE's oriundos da Educação Precoce e, especialmente, porque estes são, em sua maioria ex- alunos da Educação Precoce do Centro de Ensino Especial, onde a pesquisadora atua como educadora, mediando, e se relacionando com a pesquisa também como participante.

O Jardim de Infância participa do processo de inclusão da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal - SEDF inicialmente pela questão de espaço no ambiente e também pela facilidade em favorecer o processo, visto que as crianças participantes da Educação Precoce podem vir a ser alunos em potencial da proposta inclusiva da pré-escola, elas estão em idade entre quatro e

cinco anos, a intenção da proposta é propiciar a interação direta com crianças matriculadas no ensino regular da mesma faixa etária, tornando-se um elo de ligação inclusivo e efetivo.

Por ser a pesquisadora professora no CEE, foi propiciada uma facilidade maior quanto às observações realizadas na Educação Precoce das duas instituições.

A abordagem inicial na instituição inclusiva ocorreu de maneira formal, onde a pesquisadora entregou a Carta de Apresentação (Anexo - A) oferecida pelo curso de especialização e ainda o Termo de Consentimento Livre Esclarecido- TCLE (Anexo- B) apresentado aos professores posteriormente.

Durante a conversa com a direção da escola sobre a pesquisa que seria realizada, foi especificado que não seriam citados os nomes de nenhum dos participantes preservando assim as identidades dos mesmos. Ressalto ainda o fato de que o mesmo esclarecimento foi informado aos professores da Educação Precoce do CEE e ainda foi apresentado o TCLE a todos os participantes.

3.6.1 As observações

3.6.1.1 *Observações diretas*

A turma selecionada para as observações no Jardim de Infância é de Integração-Inversa e foi escolhida de acordo com a quantidade de alunos, visto que essa classe, além dos nove alunos regulares possui três alunos incluídos.

Foram realizadas seis observações internas em classe que serão apresentadas a seguir:

Tabela 4 Dados da observação em classe

Nº da Sessão	Data	Objetivo	Produto
01- aproximadamente 30 minutos	04/11/2010	Observar como ocorre a rotina de entrada em sala de aula	A entrada inicial da turma segue um roteiro, onde a professora elabora uma agenda diária descrevendo as atividades que serão desenvolvidas no decorrer da tarde. Cada aluno fala seu nome e a professora apresenta a letra que o representa.
02- aproximadamente 30 minutos	10/11/2010	Observar e identificar como ocorre a ambientalização em sala de aula dos alunos inclusos e demais colegas de classe.	Brincadeira do celular, a professora esconde este, sem que os alunos vejam e todos devem procurá-lo, nesta atividade todos os alunos participam e a socialização se apresenta em todos os momentos, pois à medida que um encontra senta e ajuda a professora aguardando que todos tenham a oportunidade de encontrá-lo também, apenas o aluno L não participa, mas fica correndo pela sala com as outras crianças.
03 Aproximadamente 30 minutos	11/11/2010	Verificar o uso da linguagem professor-aluno e a interação destes, nas atividades orais. E ainda dificuldades encontradas pelo docente.	Leitura do livro “Pomba Colomba”, interpretação oral, utilizando os meios de comunicação citados na história. Nesta atividade quase todos os alunos participaram respondendo as perguntas, que ora eram direcionadas pela professora, ou não, com exceção de L que ficou no colchonete com o monitor e de J que mesmo com direcionamento de perguntas da docente, apresentou dificuldade para responder à pergunta não conseguindo chegar à resposta sozinha. Neste sentido observou-se a dificuldade da professora ao tentar de todas as formas fazer com que J respondesse a pergunta e ainda que os demais colegas aguardassem que J alcance sua tarefa, gerando uma dispersão grande da turma o que parece ocorrer quando algum aluno incluso apresenta uma resposta mais lenta que a dos demais colegas.

04 Aproximadamente 30 minutos	17/11/2010	Identificar como ocorre a socialização entre os alunos da classe- e os alunos incluídos em atividades que exijam solução de problemas. E identificar se os materiais pedagógicos estão adequados ao ANEE.	A professora apresentou vários jogos pedagógicos (de cores, encaixe, quebra-cabeça) e dividiu-os em quatro grupos. Cada mesa montava dois jogos onde todos os alunos tinham a oportunidade de participar. Pois a cada 20 minutos +/- trocavam-se os jogos. De acordo com o grau de dificuldade na montagem ou encaixe de peças, os alunos se interagiam pedindo ajuda uns aos outros, nesta atividade pode-se observar que o aluno C apresentou uma ótima desenvoltura e que ainda auxiliou outros colegas. Desta maneira estes materiais favoreceram o processo de interação estando adequados aos alunos.
05 Aproximadamente 45 minutos	24/11/2010	Observar qual o comprometimento do ANEE nas atividades em classe, com relação ao seu desenvolvimento cognitivo, atenção à aula, desenvolvimento psico-afetivo. E quais dificuldades encontradas pela professora, na execução das atividades.	A professora apresentou um vídeo (15 minutos) sobre meios de transportes e leis de trânsito. A turma estava bem interessada e atenta ao filme que parecia ser bem divertido, com exceção de L que não se sentou em momento algum o que pareceu ser uma grande dificuldade para a professora, pois a turma se dispersava quando o mesmo passava perto do grupo e a docente se revirava para tentar manter atenção deste, às vezes dava “pause” até que todos tivessem observando. E ainda com relação aos alunos C e J que se dispersavam com mais frequência que a turma, mas após o filme na rodinha respondendo às perguntas feitas pela professora, se envolviam mais apresentando um bom desenvolvimento. Estas crianças <u>dentro de sala de aula</u> apesar de não apresentarem “amizades individuais” ou serem próximos de outras crianças parecem se relacionar bem com os demais colegas.
06 Aproximadamente 45 minutos	25/11/2010	Identificar como ocorre o atendimento pedagógico dos alunos em sala de aula, e se a participação é efetiva nas atividades. Verificar que tipos de adaptações são necessárias ao ANEE.	A rotina diária ocorreu normalmente, a agenda foi realizada de forma coletiva, a rodinha foi bem animada, os alunos contaram as novidades e a professora distribuiu folhas, cola colorida e giz de cera para a turma que estava dividida em grupos, para que desenhasssem e pintassem as novidades contadas, nesta atividade observou-se que o atendimento pedagógico dos alunos ocorre gradativamente, pois todos tiveram participação e foram orientados pela

professora individualmente na execução das atividades. Observeu-se ainda que não é mais necessário o uso de fita crepe na ponta dos giz de cera e nem para segurar as folhas nas mesas, o que antes, segundo a professora ocorria.

Uma das observações realizadas que no caso seria a de número sete, foi realizada externamente no parque da escola.

Tabela 5 Observação extra-classe

Nº da Sessão	Data	Objetivo	Produto
7	03/11/2010	Observar como ocorre o comportamento dos ANEE's em atividades externas da classe percebendo como estes interagem e se socializam em tal ambiente.	- Parque - Participaram da recreação duas turmas de educação infantil em processo de socialização e independência nas atividades recreativas, todas as crianças observadas apresentaram uma autonomia e interação nos brinquedos e brincadeiras, as professoras e o monitor mantiveram-se como observadores participando sempre que necessário. Observou-se, entretanto, que não houve por parte dos professores/monitor nenhuma atividade que pudesse propiciar a interação dos alunos entre si, como por exemplo brincadeiras de roda, brincadeiras com comandos, entre outras, mas independente das atitudes dos docentes/monitor, as crianças interagiam entre si.

3.6.1.2 Observações indiretas

As observações indiretas estão relacionadas às situações vivenciadas/testemunhadas pela pesquisadora-participante, tanto em seu período de atuação como professora no CEE, assim como, nos momentos de visitas ao Jardim de Infância para coleta de dados.

3.6.2 Questionários

A abordagem da coleta de dados, através dos questionários aos professores, ocorreu tranqüilamente durante as coordenações. Os professores foram solícitos e objetivos. No primeiro encontro foram entregues os questionários, para cada turno e ficou acordado que fossem devolvidos em duas semanas.

Com os cinco professores do turno matutino houve esclarecimento quanto ao preenchimento dos questionários em algumas questões, o que acredita-se ter ocorrido pelo fato destes não trabalharem com aluno incluído e tal instrumento ser voltado a este, sendo assim, foram necessários dez questionários neste turno e ainda mais duas coordenações para seu recolhimento.

Já para os professores do turno vespertino, não houve necessidade de maiores esclarecimentos quanto a resolução dos questionários, nem atrasos na entrega dos mesmos.

A coleta de dados através dos questionários aos professores do CEE, foi mais rápida e tranqüila, primeiro porque todos os professores têm interações diárias com alunos especiais e da educação precoce e ainda porque conhecem a pesquisadora e tem contato diariamente com a mesma. Foram entregues oito questionários e os mesmos foram devolvidos duas semanas seguintes.

3.6.3 Entrevista não-estruturada

Outro material de coleta de dado utilizado para esta pesquisa que foi imprescindível foram as entrevistas não-estruturadas. Sua execução ocorreu de forma tranqüila e informal, não foi seguido um roteiro inicialmente, contudo, tendo por guia os objetivos de pesquisa, as questões foram surgindo conforme as dúvidas e pontos a serem esclarecidos a partir do que vinha sendo observado. Iniciou-se com uma conversa, onde se perguntou sobre as observações realizadas, e desta forma, fluíram novas perguntas na hora, que serviram para nortear toda a pesquisa mais adiante.

As entrevistas foram realizadas com os monitores das duas escolas, a supervisora pedagógica da escola inclusiva e a diretora do mesmo Jardim.

Com a diretora a entrevista foi realizada durante uma conversa informal logo após a observação em sala de aula, onde a mesma falou espontaneamente sobre a dificuldade que teve de implementação da Educação Precoce e outros apontamentos pertinentes ao tema, já com a supervisora pedagógica na primeira visita à escola quando a pesquisadora foi conhecê-la, durante o turno da manhã foi possível realizá-la através de uma conversa informal, com o monitor da escola inclusiva, ocorreu durante a observação em sala de aula, enquanto o aluno L dormia, este fez alguns questionamentos e colocações quanto à educação inclusiva, dessa maneira a conversa fluiu naturalmente.

Com relação ao monitor do CEE a conversa aconteceu em um momento de recreação dos alunos, onde este apontou algumas críticas com relação ao processo de inclusão e sobre a educação no geral.

3.7 Procedimentos de análise

Os dados dos questionários e entrevistas foram descritos conforme as categorias e suas respectivas Unidades de Ensino. Em relação às observações foram descritos conforme dados relevantes à resposta da pergunta que subsidia essa pesquisa.

Enquanto que a análise desses dados foi realizada com base nos objetivos específicos partindo das seguintes categorias de tópicos:

- a) Dificuldades encontradas pelo professor que recebe a criança com NEE na classe inclusiva;
- b) Atendimento pedagógico do ANEE pela escola inclusiva;
- c) Outros atendimentos oferecidos ao ANEE para o processo de inclusão
- d) Material/recursos pedagógicos na escola inclusiva adequados e que favorecem o desenvolvimento cognitivo, psico-afetivo, emocional e cultural do ANEE;
- e) Formação dos professores da classe inclusiva para trabalhar com ANEE.

IV – RESULTADOS

Neste capítulo trataremos dos resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos: Questionários aplicados com os professores, Entrevistas não-estruturada, e observações realizadas. Cada ponto será descrito minuciosamente conforme dados obtidos com cada uma das categorias pesquisadas e em conformidade com os objetivos dessa pesquisa.

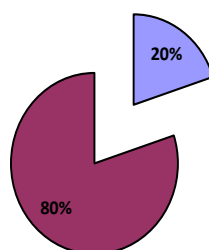
4.1 Questionários aplicados aos professores

4.1.1 Professores do Jardim de Infância que atendem ANEE's:

Buscou-se saber dessa categoria como foi a reação de cada professor com a entrada da criança na escola inclusiva, o resultado foi o seguinte:

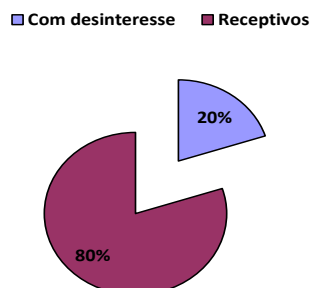
Gráfico 1 - Reação do docente com a entrada de ANEE na escola

medo/apreensão alegria/tranquilidade



Ao serem questionados quanto ao recebimento desta criança por parte da escola, todos responderam que a escola foi receptiva. Em relação à receptividade pelos colegas desses alunos:

Gráfico 2 - Reação dos demais alunos em relação ao ANEE



Quanto ao tratamento recebido pela criança com NEE todos os professores que atendem ANEE disseram não ter acontecido nenhum tipo de discriminação em relação a esses alunos quando chegaram à escola. No entanto, apesar da categoria dizer que não há discriminação, ao serem solicitados para indicar o tipo de discriminação presenciado no âmbito escolar em relação a essa clientela, 20% apontaram o isolamento como um fator de discriminação.

Em relação ao interesse que o aluno demonstra em participar das atividades da escola, 60% dos entrevistados disseram haver interesse, e 40% pontuaram que só às vezes percebe-se esse interesse.

Sobre a questão da criança portadora de NEE gostar de ir à escola ou não, todos foram unânimes em responder que sim. Ainda nesse contexto, a maioria afirmou que essa criança está adaptada, mas uma minoria acredita que ela ainda está em processo de adaptação.

Com relação a como ocorreu à adaptação inicial à escola, grande parte acredita que levou algum tempo para que a mesma ocorresse, apesar de estarem em processo e uma pequena parte que a mesma ocorreu rapidamente.

Sobre o processo de inclusão do ANEE, procurou-se conhecer dos professores, sua opinião em relação aos motivos que levaram esse aluno à inclusão e as respostas obtidas foram:

Tabela 6 - Motivos que levaram o ANEE à inclusão escolar

Motivos	Quantidade	Porcentagem
1. Através de diagnóstico ou pelos pais	4	80%
2. Para o crescimento pedagógico do discente	1	10%
3. Obrigatoriedade do sistema	1	10%

Quando foram questionados que tipos de atendimentos o ANEE recebe na escola regular, a maioria respondeu que nenhum tipo e uma minoria disse que apenas o auxílio de colegas de classe ou monitor de apoio.

Em relação a como é realizado o atendimento pedagógico da criança dentro de sala de aula, 80% respondeu que o atendimento é individual durante a aula e 20% respondeu que é realizado com o monitor de apoio.

Sobre as principais dificuldades encontradas no atendimento da criança NEE, as questões apresentadas foram que estas não conseguem acompanhar a turma e uma minoria acredita que a resistência dos demais alunos em aceitar o ANEE também gera dificuldades.

Quanto ao questionamento de como é realizado a interação do ANEE com outros na escola, as respostas foram:

Motivos	Quantidade	Porcentagem
1. Através de datas festivas, recreação	5	90%
2. Na própria sala de aula	5	90%
3. Além das ações já citadas, também com o auxílio dos colegas nas atividades pedagógicas	2	10%

Sobre a opinião dos docentes com relação à inclusão, grande parte acredita que é uma boa proposta, desde que seja com encaminhamentos e recursos adequados, e ainda que, não só são necessários estes, mas, também existe a necessidade da capacitação dos professores como se pode visualizar na fala a seguir: *“A inclusão é importantíssima, porém é fundamental a capacitação dos professores envolvidos no processo” (Professor 1).*

E ainda, que tal inclusão deva acontecer em turmas menores para que o trabalho pedagógico não seja comprometido, como pode ser observado na opinião desse professor: *“Aprovo, mas acredito que deva acontecer em turmas pequenas para que o professor possa dedicar mais a esse trabalho”. (Professor 2).*

Com relação ao questionamento de quem tem mais resistência ao ANEE freqüentar o ensino regular, as opiniões em sua maioria foram que o professor do ensino regular é o mais resistente, e uma minoria que o próprio aluno/ ou os pais são os que demonstram tal resistência.

Quando foram indagados qual seria o espaço educacional mais apropriado para estas crianças, as respostas encontradas mostraram que a maioria entende que a escola inclusiva é o melhor lugar e os restantes apontaram que ou a escola regular ou a escola especial seriam mais apropriado para estes alunos.

Neste ponto, buscou-se investigar se a criança NEE pode dificultar o andamento pedagógico da turma, grande parte respondeu que apenas exige flexibilidade da turma e traz a necessidade de monitor e uma pequena parte apenas acredita que sim dificulta o andamento pedagógico.

Com relação ao que fazer para melhorar o aprendizado desses alunos na série regular, os apontamentos variam em:

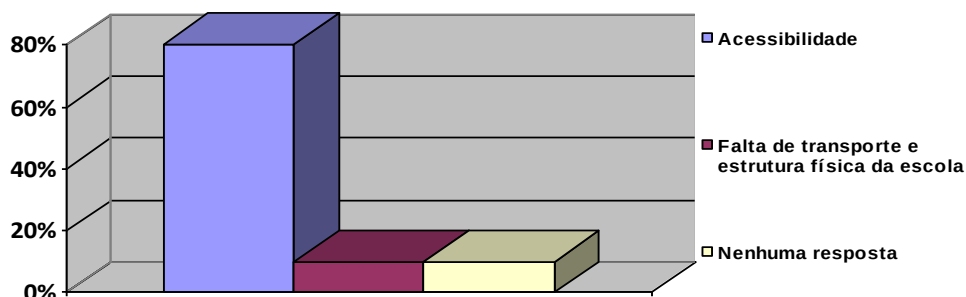
Tabela 3 - O que fazer para melhorar o aprendizado do ANEE no ensino regular

<i>Motivos</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Porcentagem</i>
1. Número menor de aluno por turma	4	30%
2. Maior capacitação para professores regentes	4	30%
3. Necessidade de professor auxiliar ou auxiliar de classe	4	30%
4. Atendimento individualizado ao aluno	1	10%

Com relação ao ambiente escolar, buscou-se descobrir que tipo de situações dificultavam a inclusão do ANEE no ensino regular, e das situações sugeridas, as respostas variaram em sua maioria em despreparo da escola para lidar com a criança, gravidade do quadro clínico e falta de mobiliário adaptado/recursos pedagógicos/tecnologia assistiva, e uma minoria acredita que a falta de acessibilidade física, a dificuldade de aprendizagem e a dependência da criança motora dificultam tal inclusão.

Fazendo relação direta com essa questão, procurou-se conhecer sobre o acesso à escola, quais fatores seriam os responsáveis pela dificuldade de inclusão do ANEE. Os principais dados obtidos:

Gráfico -3 - Fatores que dificultam o acesso à escola pelo ANEE



Buscou-se conhecer dos professores da escola inclusiva que situações poderiam ser um fator que dificultavam a inclusão, com relação à própria criança incluída. Das questões levantadas, os pontos de observações encontrados variaram em sua maioria em relação à gravidade do quadro clínico, aspectos comportamentais e faltas/infrequências das mesmas e apenas uma minoria acredita que as dificuldades para o aprendizado, dependência motora e falta de mobiliário adequado estão entre os fatores que dificultam o processo inclusivo.

Procurou-se saber com relação à formação/qualificação dos professores, dentro do quadro profissional de educação, buscou-se conhecer se há a necessidade da criação de cursos específicos para quem atua na educação inclusiva, apenas um professor acredita que não, pois: *“Não seria inclusão, seria mais um professor específico para a inclusão?” (Professor 1)*

Enquanto os demais, que afirmaram ser necessário, apresentaram justificativas que tiveram o mesmo contexto das seguintes:

“Pois os professores não conhecem grande parte das anomalias e como trabalhar com as crianças que possuem as mesmas”. (Professor 2)

“Para capacitar um número maior de professores”. (Professor 3)

“Porque o despreparo acarreta um trabalho sem qualidade e a criança se torna excluída”. (Professor 4)

Ao serem questionados se o professor de atividades que atua na escola inclusiva, regular ou especial, precisa de uma formação superior, ou de cursos específicos de educação especial para atuar com o ANEE. 80% dos professores

entendem que sim, como se pode confirmar na fala do seguinte professor: *“Para que a inclusão aconteça com sucesso; pois a formação da maioria não inclui ANEE.”*. Os demais disseram não ser necessário, como é perceptível na seguinte justificativa: *“Não há necessidade de curso, mas sim de vontade de procurar informações referentes a deficiência da criança”*. (Professor 1)

Buscou-se saber dos professores se os cursos que são oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Educação- EAPE/GDF estão de acordo com a realidade das escolas inclusivas obteve-se o seguinte resultado:

Respostas	Quantidade	Porcentagem
SIM	1	10%
NÃO	5	90%

As justificativas para quem não concorda, diz respeito que muitos dos cursos não contemplam um público maior, devido número limitado de inscrições. E ainda, que há necessidade de uma maior parceria entre esta escola e os professores, o que se pode visualizar na fala a seguir de um dos professores: *“(...) os profissionais precisam de um apoio mais presente e são poucos, e com a chegada cada vez maior de crianças, até sem diagnóstico, prejudica o trabalho.”* Os que acreditam que esses cursos oferecidos são importantes, justificam que eles estão voltados para o cotidiano e de acordo com a realidade e isso ajuda muito.

Ao serem indagados se estão preparados para atuar na inclusão escolar, obteve-se os seguintes resultados:

Respostas	Quantidade	Porcentagem
SIM	4	80%
NÃO	-	-
PARCIALMENTE EM PROCESSO	2	20%
	-	-

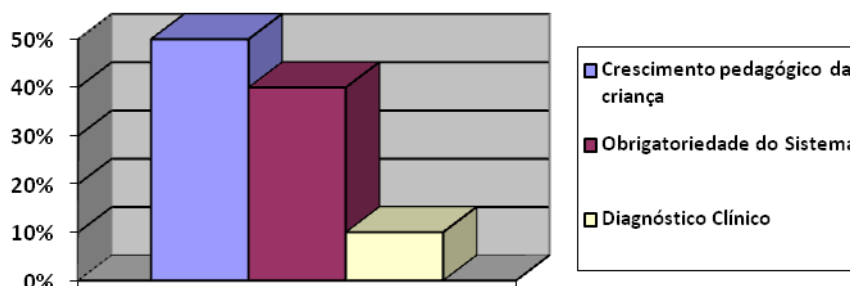
4.1.2 Professores da Educação Precoce do CEE:

Sendo essa categoria de professores que atuam no CEE, onde os alunos são preparados com vistas à inclusão no Ensino Regular, dos dados coletados aqui foram descritos apenas aqueles que revelam a visão dos mesmos sobre a viabilidade ou não da efetivação desse processo. Valendo ressaltar que a visão

desses professores é preponderante, pelo fato de acompanharem o processo de transição da criança que sai do CEE para o Ensino Regular.

Dessa maneira, procurou-se obter informações sobre o processo de Inclusão da criança NEE, buscou-se, então conhecer dos professores, suas opiniões em relação aos motivos que levam o ANEE à inclusão e as respostas obtidas foram:

Gráfico Motivos que levam o ANEE à inclusão escolar



Quando foram questionados que tipos de atendimentos o ANEE recebe na escola regular, 90% dos professores entrevistados afirmam que a criança NEE recebe atendimento de Educação Física, fisioterapia, sala de recursos, orientação educacional e os demais entendem que estas crianças recebem atendimento na sala de recursos, orientação educacional e algumas delas com aulas de reforço no turno oposto.

Em relação a como é realizado o atendimento pedagógico da criança dentro de sala de aula, 50% respondeu que o atendimento é individual durante a aula e 40% respondeu que é realizado com o monitor de apoio e apenas 10% respondeu que é com auxílio de colegas de classe.

Ao serem questionados com relação à inclusão, as respostas variaram, conforme amostra abaixo:

“Não está sendo feita com critérios adequados e voltados para a educação.” (Professor 1)

“Está ocorrendo de uma forma errada, necessita de mais preparo para professores regulares e demais profissionais da área. As crianças mais comprometidas deveriam permanecer nas escolas especiais.” (Professor 2)

“Importante e necessária, respeitando a individualidade de cada aluno e, sobretudo, a escola inclusiva deve oferecer tudo o que esse aluno precisa em seu processo de escolarização.” (Professor 3)

“A inclusão ajuda muito no desenvolvimento da criança com necessidades especiais.” (Professor 4)

Com relação à questão de quem tem mais resistência ao ANEE frequentar o ensino regular,

<i>Respostas</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Porcentagem</i>
1. Os professores do ensino regular/ de educação especial, diretores e pais são os mais resistentes ao processo inclusivo	4	60%
2. Os professores do ensino regular e os pais	2	20%
3. Não existe resistência	1	10%
4. Os alunos	1	10%
Total	8	100

Quando foram indagados qual seria o espaço educacional mais apropriado para estas crianças, as respostas encontradas mostraram que a maioria entende que a escola inclusiva é o melhor lugar e uma pequena parte pensa que o ensino regular ou o ensino especial são lugares mais apropriados.

Neste ponto quando foi questionado se a criança NEE pode dificultar o andamento pedagógico da turma, 50% responderam que sim que traz necessidade de monitor, 40% acreditam que apenas exige flexibilidade da turma, 10% pensam que não o ANEE não dificulta o andamento do processo educativo.

Com relação ao que fazer para melhorar o aprendizado do NEE na série regular, os apontamentos variam em sua maioria que afirma que um número menor de aluno por turma, maior capacitação para professores regentes e ainda sobre a necessidade de professor auxiliar ou auxiliar de classe para melhorar este atendimento e os outros 10% entendem que além dos citados acima, faz-se também necessário um atendimento individualizado.

Buscou-se descobrir que tipo de situações dificulta a inclusão do ANEE no ensino regular, obtiveram-se as seguintes devolutivas, a maioria crê que o despreparo para lidar, a falta de monitor, falta de capacitação, falta de sanitários adequados e a falta de acessibilidade são os principais pontos que dificultam o processo inclusivo no ambiente escolar. Uma parte cita que o medo/insegurança, falta de materiais adaptados e falta de espaços nas salas de aula, são fatores dificultadores e só uma minoria entende que atitudes de superproteção, desinteresse para ensinar e a insegurança dos colegas na sala de aula são colaboradores para influenciar nesta situação de dificuldade do processo inclusivo.

Procurou-se saber com relação à formação/qualificação dos professores se há a necessidade da criação de cursos específicos para a inclusão. Das respostas

obtidas 90% afirmam que sim é necessário ocorrer uma capacitação para um número maior de professores, pois não são todos os professores que sentem segurança de trabalhar com tal alunado, como se visualiza a seguir:

“Porque a queixa principal dos profissionais é que não estão aptos a lidar com esse aluno.” (Professor 1)

“Para tentar enfatizar a realidade, a prática, vivência favorecendo a teoria.” (Professor 2)

“Especialmente como graduação.” (Professor 3)

“Em função dos avanços científicos; a cada dia temos informações novas e que ajudam muito e facilitam o trabalho do professor.” (Professor 4)

“Acredito que todo profissional necessite de um curso superior “especialmente” quem trabalha com crianças “especiais”. (Professor 5)

“Porque quanto maior for o nível de aprendizagem do professor melhor será o nível de ensino.” (Professor 6)

Uma pequena parcela dos entrevistados diz não ser necessária a formação superior ou cursos específicos de educação especial, o que fica expresso na seguinte justificativa de um desses professores: *“Porque acredito que todo curso na área de Educação tem que contemplar a educação especial.” (Professor 7)*

Buscou-se saber dos professores se os cursos que são oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Educação- EAPE/GDF estão de acordo com a realidade das escolas inclusivas e o que se observou foi que a maioria concorda que SIM, pois estes cursos têm a sua elaboração de acordo com as necessidades das escolas públicas do GDF, todavia, poderiam oferecer mais a parte de vivência e serem mais aprofundados. Como se pode constatar nas falas dos professores a seguir:

“(…) Mas poderiam trabalhar mais a vivência na prática.” (professor1)

“(…) Porque a princípio estes cursos são pensados a partir da demanda das escolas e dos profissionais.” (Professor 2)

Outra parte acredita que esses cursos não atendem à necessidade dos profissionais, pois: *“A teoria é linda, mas a realidade é bem diferente.” (Professor 3)*

Ao serem indagados se estão preparados para atuar na inclusão escolar, obteve-se as seguintes variações: metade afirma que sim, pois ou já conhecem a educação especial ou tem experiência suficiente na docência com os mesmos. O que se pode ser confirmado nas falas seguintes:

“Tenho formação para isso e o que sentir dificuldade, corro atrás e sano minhas dúvidas, da melhor maneira possível.” (Professor 1)

“Sempre trabalhei e me especializei no atendimento aos ANEE.” (Professor 2)

Cerca de 40% entendem que estão parcialmente preparados, pois sempre há a necessidade de mais capacitação, e ainda que mesmo com teoria e cursos na área, há situações em que só se aprende com a prática, o que se pode perceber na fala seguinte:

“Quando você chega à Escola e tem que trabalhar diretamente Sem nenhuma orientação, o “choque” é grande e nem toda teoria “do Mundo” é capaz de ajudar na prática.” (Professor 3)

Os restantes dizem não estar preparados, pois deveriam existir mais cursos para uma melhor formação.

4.2 Entrevistas não- estruturadas:

Com o intuito de obter informações voltadas aos objetivos específicos da pesquisa, essas entrevistas ocorreram inicialmente como uma conversa informal, em que a cada nova resposta obtida, surgiam novos questionamentos, os quais percebia-se seriam imprescindíveis à pesquisa como um todo, e que certamente poderão ser utilizados nos capítulos seguintes. Os dados abaixo foram obtidos com a diretora, supervisora e o monitor do Jardim de Infância e ainda o monitor do CEE.

4.2.1 Com a diretora:

Em conversa com a diretora da escola muitos aspectos foram mencionados de modo a compreender melhor como ocorre o processo inclusivo nessa instituição. Um dos aspectos, segundo a mesma, que fez com que a escola viesse a participar do processo inclusivo, ou seja, se “transformasse” em uma escola inclusiva foi a questão física, pois é uma escola com ambientes bem definidos, poucos alunos e localizada próxima de outros Jardins de Infância o que de acordo com esta, seria mais viável para inclusão de alunos oriundos da Educação Precoce, pois a

proximidade facilita a condução para os pais de alunos que já freqüentam esta quadra e não teriam transtornos de transporte ou quaisquer outros.

O que a SEDF alega, segundo a diretora, é que o fato de as crianças já estarem estudando neste Jardim facilitaria a inclusão, pois os pais não teriam que tirá-las da escola que já conhecem para que a inclusão acontecesse e, dessa forma, então, o objetivo final é que toda a Educação Precoce passe a funcionar nessa Unidade de Ensino.

Ainda segundo ela, há materiais e recursos pedagógicos disponíveis e efetivos para o processo inclusivo, quanto à questão do suporte técnico, no caso do monitor, foi um processo longo e demorado que só foi possível, segundo a mesma, porque a turma observada já era uma turma de integração-inversa o que possibilitou a chegada do mesmo.

Um fato importante relatado pela profissional revela muitas questões sobre a dificuldade desse processo de inclusão, é sobre o caso da aluna “J”, tido como o marco que viabilizou, apesar de todas as dificuldades, a inclusão efetiva na escola, pois, esta criança era oriunda da Educação Precoce, desse mesmo Jardim de Infância, e foi encaminhada para a inclusão, para outra pré-escola próxima dali.

Entretanto, a escola que recebeu a aluna, não aceitou porque alegou não ter professor, nem espaço, nem monitor, para realizar tal atendimento, e sendo assim a mãe teve que procurar outra escola; ainda de acordo com a diretora a mãe tentou matricular a filha em mais dois outros Jardins e não obteve sucesso até que foi ao Ministério Público e entrou com uma ação, então, nesta altura do processo, a diretora desta escola inclusiva ficou sabendo do acontecido e informou à regional que naquela escola havia vaga para tal aluna, mesmo porque ela já era conhecida pelos professores. Dessa forma então, deu-se início ao processo inclusivo da referida aluna.

Segundo o relato da diretora, ainda há algumas lacunas a serem preenchidas, uma delas é a questão dos laudos dos alunos, que no caso, somente a aluna mencionada anteriormente, possui completo, o que torna possível manter esta turma como integração-inversa.

Uma das maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão, segundo a opinião da diretora é a questão da “falta de organização”, pela Secretaria de Educação/Regional de Ensino, desses alunos que em sua maioria, não possuem laudos médicos e, por isso, nem diagnósticos. O que além de dificultar o trabalho

do professor regente, porque este não tem como saber que tipo de deficiência o aluno tem, ou como trabalhar com tal aluno, dificulta também os requerimentos de monitor ou atendimentos em salas de recursos da SEDF.

4.2.2 Com a Supervisora Pedagógica:

Segundo a supervisora quanto à questão dos materiais e recursos pedagógicos oferecidos pela escola, os mesmos são convenientes ao processo de inclusão. Esta relata que havia bastante obstáculos no começo do semestre na turma de integração-inversa do período vespertino, mas que tentou apoiar e ajudar dentro de sala de aula, e mesmo existindo tais dificuldades, percebeu um crescimento pedagógico e um desenvolvimento maior nos alunos da turma, principalmente com relação à questão social e cultural dos mesmos.

Ainda relata que os motivos que direcionam a inclusão são os diagnósticos da SEDF, apesar de, muitas vezes, ausentes e que embora a escola inclusiva não ofereça outros atendimentos a estas crianças, além dos realizados em sala de aula e no parque externo, há possibilidade de inclusão, pois para ela, esta proporciona a interação efetiva com seus pares de faixa etária, facilitando o desenvolvimento global do ANEE, mas que mesmo assim, poderia passar por “retoques”, principalmente com relação à questão de falta de preparo dos auxiliares de educação e da falta de monitores na SEDF.

Outro ponto colocado pela supervisora com relação à capacitação dos professores é que ela acredita ser necessário à criação de cursos específicos relacionados à inclusão porque para ela o processo de formação deve ser contínuo e ainda os conhecimentos teóricos são facilitadores da construção do processo de ensino-aprendizagem, além de oportunizar troca de experiências entre os profissionais da rede.

Com relação às dificuldades encontradas pelos docentes na Educação Inclusiva, esta se coloca como professora que muitas vezes, precisa entrar em sala de aula e não se sente preparada para este processo, apenas parcialmente, porque para ela cada criança é única, tendo assim, que adequar os conhecimentos as necessidades específicas de cada um e que ainda a teoria recebida difere muita da

prática e o professor enfrenta dificuldades diariamente em seu cotidiano de educador.

4.2.3 Com os monitores:

O fato de ambos se encontrarem em seu primeiro ano de atuação na área de educação e mais especificamente com crianças especiais, tornou-se um fator de dificuldade muito grande, pois segundo os mesmos, a inclusão é muito importante, mas estes visualizam que este processo tem que sofrer melhorias para que a mesma ocorra, porque o que eles percebem é que as crianças são apenas “cuidadas” na escola e não apresentam um crescimento pedagógico, o que deveria exatamente ser ao contrário, ainda segundo o relato dos mesmos, as crianças que são incluídas deveriam ser crianças que pudessem ter um crescimento pedagógico e não crianças tão dependentes.

Para o monitor do Jardim de Infância, que atende no período da tarde exclusivamente um ANEE, afirma que este não tem muita possibilidade de crescimento acadêmico, a única visão de inclusão que esta criança está tendo, o que para ele é positivo é o ganho social e psico-afetivo, ou seja, é a socialização deste com os outros alunos, entretanto, ele sente às vezes que o aluno o tem como único referencial e não vê um laço de ligação com a professora, tampouco, com os colegas, apenas nas brincadeiras em sala de aula, o que segundo o mesmo, não é inclusão.

Em relação ao monitor que atende no Centro de Ensino Especial, não há muita diferença, pois segundo este as crianças que possuem possibilidade de inclusão, são apenas algumas da precoce, pois a maioria é muito comprometida e muito dependente. Ainda segundo o monitor, a inclusão é muito importante e ele acredita que é fundamental para interação com outras crianças, entretanto não é o que se observa na prática, pelo menos não na sua.

4.3 Observação:

4.3.1 Observações diretas

Durante o período de observação no Jardim de Infância, alguns aspectos devem ser salientados, em primeiro lugar quanto à questão organizacional do ambiente, mostra-se adequado à adaptação de crianças em processo de inclusão. A escola é bem arejada, ampla, possui banheiros acessíveis, salas amplas e com banheiros exclusivos, espaço para recreação externa (parque), e uma piscina que tem função de recreação, mas, durante o período das observações, não se visualizou seu uso.

Dentro de sala de aula, observou-se que os materiais e recursos pedagógicos estão de acordo com as necessidades educacionais dos alunos e ainda que esta é bem ampla e espaçosa e que pode ser subdividida em até três ambientes.

Sobre os aspectos do processo educativo foi observado que o atendimento pedagógico da professora não inclui atenção individual ao ANEE que é atendido exclusivamente pelo monitor e mesmo que, embora, durante as atividades de brincadeira em sala de aula ele demonstre interagir com a turma, depois o mesmo fica rodando nas mesas dos grupos previamente divididos e/ou isolado com o monitor apenas. A professora não mantém uma relação com este, e nem os demais colegas.

Além desse aluno na sala, as demais crianças inclusas, demonstram um entrosamento maior com os colegas, apesar de não manter laços íntimos, ou seja, amizades “exclusivas”. Aparentemente estes alunos apresentam um ganho cognitivo e social, principalmente social quanto à questão da participação dos mesmos nas atividades que é efetiva.

Noutra situação observada, quanto ao aspecto das dificuldades, o que se pôde visualizar é que principalmente na hora da entrada, na rodinha – Hora das novidades- percebe-se que a turma fica muito dispersa e que a professora tem que se redobrar em paciência e busca de atenção dos colegas, apesar desta hora ser de acordo com as observações, uma das mais importantes do processo inclusivo, pois, todos os alunos participam desta atividade e principalmente para o ANEE. Nota-se, neste ponto, que a professora busca o entrosamento do mesmo com o grupo tentando compreendê-lo ao máximo e repetindo o que é entendido, para que a turma também saiba, mesmo que às vezes esta não consiga traduzi-lo.

Ainda observando uma situação (Rodinha/agenda) na sala de aula da aluna “J”, percebeu-se que a aluna não costuma participar falando, mesmo com a professora tentando buscar sua comunicação, mas independente de não participar falando muito, “J” demonstra uma participação efetiva nas outras atividades, o que aparenta ser um ótimo desenvolvimento cognitivo desta.

Não foi observado nenhum outro tipo de atendimento aos alunos incluídos, nem aos demais além dos de sala de aula e recreação no parque externo da escola.

De acordo com as observações realizadas na escola percebe-se que um dos maiores anseios dos professores é a questão da capacitação/formação dos mesmos para a inclusão. Apesar de muitos dos professores observados, no caso os da Educação Precoce já terem experiência com ANEE, os docentes do ensino regular apresentam um interesse grande, principalmente em relação à professora da turma observada de integração-inversa que chegou até a perguntar, se a pesquisadora possuía material na área de transtorno global do desenvolvimento-TGD.

A Educação Precoce do CEE, atendem crianças nos dois períodos, esses atendimentos ocorrem em média de 40 (quarenta) a 50 (cinquenta) minutos, pelo que se pôde observar, as crianças atendidas no Centro são em sua maioria bebês de 08 (oito) meses à 3 (três anos) de idade.

Em observação na sala de aula da Educação Precoce no CEE, constatou-se que o atendimento a criança NEE é individualizado e que os pais participam deste, hora observando, hora interagindo e seguindo instruções do professor regente. Além do horário em sala de aula, essas crianças participam também de atividades com educador físico que atende individualmente cada uma delas. Os pais podem observar seus filhos em atendimento o tempo todo, tirando dúvidas, por exemplo, se tais atividades podem ser realizadas em casa. Os professores da Educação Precoce do CEE demonstram lidar melhor com a atenção dos pais, e não parecem se intimidar nem com perguntas, nem com apontamentos.

Quanto à questão organizacional, observou-se ainda que as salas de aulas são amplas, arejadas e com muitos brinquedos pedagógicos, banquinhos, barras de apoio para andar adaptadas à crianças menores, espelhos nas paredes principais e rica em recursos, matérias pedagógicos e de apoio, poder-se-ia dizer que é uma excelente sala ambiente preparada para atendimento de crianças.

Além do espaço de sala de aula, o CEE conta com uma piscina bem ampla e aquecida com barras de apoio e rampa para cadeirantes, onde ocorre o projeto de natação e funciona atendimentos complementares para outras crianças da rede, parque interno com brinquedos plásticos para crianças da precoce e do centro de idade entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, uma área externa com escadas, rampas e barras de apoio adaptadas à crianças da precoce e do centro com idade pré-escolar.

4.3.2 Observação indireta

Nas observações realizadas em ambas as escolas pesquisadas, alguns apontamentos fazem-se necessários, tais quais: a questão da classe especial da escola inclusiva não socializar-se com as outras turmas, nem mesmo com a de integração-inversa, possivelmente devido ao fato de que não há recreios, ou momentos de coletividade no parque. E ainda, quanto à falta de momentos de interação entre o professor da classe especial e a professora da classe de integração-inversa, o que poderia solucionar algumas dúvidas pendentes quanto aos alunos TGD que a mesma possui e até apresentou a pesquisadora em questão.

Outro ponto importante é com relação aos alunos da educação precoce do Jardim-Sul que de acordo com as observações realizadas, não apresentam momentos de socialização com os alunos da escola inclusiva, mesmo porque estes permanecem dentro de sala de aula quase todo o horário da regência, saindo apenas para a recreação no parque que não ocorre nem com outras turmas, nem com as crianças da precoce.

Um aspecto crucial também observado é com relação a não interação e participação da coordenadora da precoce nas coordenações pedagógicas, o que parece não ser propiciado pela escola, mas poderia ser extremamente proveitoso, especialmente no caso da precoce que recebe os pais de alunos e realiza atendimentos individualizados, ou seja, uma vasta experiência com o ensino especial e porque não inclusivo. Momentos de trocas docentes como este, poderiam favorecer o entendimento e a experiência em sala de aula de todos os professores da escola e não apenas a professora da turma de inclusão. A

contribuição seria muito favorável, sem falar no fato de que não parece existir entrosamento entre os professores da escola inclusiva e os da educação precoce, os docentes da educação infantil não demonstram muito interesse em conhecer o que é a educação precoce, o que parece mais ser imposição da SEDF na escola, como se esta, não pertencesse ao Jardim.

Quanto à sala de recursos, também foi observado uma intrigante questão, em nenhum momento em que a pesquisadora esteve na escola verificou-se a sala aberta e nem tampouco em atendimento.

Uma das principais questões com relação à pesquisa que chamou à atenção foi a diferença de formação dos professores da Precoce do CEE para o jardim, como se o fato de trabalhar no ensino especial fosse um estímulo ou impulso para estudos mais específicos.

E ainda quanto à recreação e hora do lanche que há no centro o que é intrigante porque apesar de não ser uma escola inclusiva que busca a interação entre seus alunos, possibilita interação com todos os tipos de alunos, o que deveria ocorrer verdadeiramente de fato, no jardim inclusivo.

V – DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS

Neste capítulo trataremos os aspectos ressaltados no capítulo anterior, visando uma melhor interpretação dos fatos e ainda esclarecer os objetivos específicos da pesquisa, bem como obter repostas ao problema que suscitou a pesquisa em questão. Para uma organização melhor da leitura dividimos o texto em partes relacionadas aos elementos apresentados nos objetivos específicos, conforme especificado no item 3.7 da Metodologia.

5.1 dificuldades encontradas pelo professor que recebe a criança com NEE na classe inclusiva:

Sendo à formação de turma, um dos fatores que dificultam o trabalho docente em sala de aula, diante de dados obtidos junto a diretoria da escola, a pesquisa revela que o aluno C, não possui toda documentação exigida tal como laudo e diagnóstico fechado e ainda que este frequenta a classe, por ser uma turma de integração-inversa que se iniciou com a entrada da aluna J, o que vai contra a Estratégia de Matrícula de 2011 que diz em seu subitem 3, alínea a:

número de estudantes aprovados, reprovados no ano letivo de 2010, quantitativos de estudantes com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), devidamente diagnosticados, com laudo conclusivo, expedido por profissional habilitado(...) (Grifo nosso)

Esse é mais um aspecto que deve ser observado no processo de inclusão, a falta de documentação, referências, diagnósticos, contrariando seus próprios documentos o que parece ser uma falta de organização da SEDF.

Com relação à escolarização na inclusão, isto é, a criança permanecer por mais de três anos em uma classe comum, no caso da integração-inversa, há um apontamento intrigante quanto a L que aparentemente permanece isolado, segregado e a margem do ensino-aprendizagem em sua turma, há uma preocupação muito grande de que legalmente esta segregação possa perdurar por longos anos adiante, como pode-se observar no documento da Estratégia de Matrícula de 2011, em seu subitem 1.7.4, alínea a.2:

Integração-inversa; classe comum para estudantes com deficiências e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) com modulação específica, em caráter transitório, por até, no máximo, três (3) anos de escolarização, consecutivos ou não.

Esta é uma questão que nos remete a situações “corriqueiras”, dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Não há nenhum respaldo legal que dê continuidade ao processo inclusivo de alunos como este, ou ainda, que os encaminhe para outros caminhos, onde realmente possam ter algum tipo de crescimento, pedagógico, cognitivo, social, cultural, ou seja, “não há uma luz no fim do túnel”.

São por falhas como esta que empecilhos aparecem constantemente no processo atual de inclusão, tornando inviável o trabalho do professor em sala de aula. Uma proposta tão importante e essencial ao estudante se perde entre encaminhamentos, devoluções, dificuldades de modulação, falta de suporte técnico-monitor, dentre outros e muitas vezes ao invés de prosseguir no caminho educacional, o aluno acaba voltando aos Centros de Ensino Especiais, isso quando a família não desiste antes e volta a segregar a criança dentro da própria casa.

Um outro empecilho encontrado pelo professor regente é a falta de interação entre os colegas da escola e os alunos inclusos, o que ocorre exclusivamente através de festas comemorativas, ou segundo ainda relato pela professora de um único passeio realizado pela escola. Percebe-se neste ponto que não está ocorrendo um processo de inclusão nesta escola, pois os alunos só interagem com os colegas da classe inclusiva, e mais há uma segregação também dos próprios professores que não apresentam comunicação ou troca de experiências nem mesmo em suas coordenações.

A pesquisa revela que a falta de prática nos cursos oferecidos pela SEDF, e ainda a falta de cursos específicos para inclusão com vistas a uma à prática efetiva são fatores que interferem no processo de inclusão, dificultando o mesmo, o que poderia ser melhor atendido, através da criação de estágios ou parcerias com instituições que possibilitem uma efetiva formação acadêmica.

Um último ponto a ser colocado é sobre as ações que são tomadas na educação, por imediatismo, sem adequado planejamento logístico e pedagógico. E nesse aspecto, dentro do que foi observado na pesquisa, a transferência da Educação Precoce repentinamente para uma escola que segundo a diretora não tinha o respaldo necessário, nem documentação de embasamento para os

profissionais da educação, revela-se também como um obstáculo a mais em todo esse processo, pois a transferência ocorreu nesta escola apenas por existir um número grande de vagas, sem capacitação, principalmente para os auxiliares de educação que segundo a opinião de alguns professores é um fator que interfere e prejudica o processo pedagógico.

5.2 Atendimento pedagógico do ANEE pela escola inclusiva:

Com relação ao atendimento pedagógico do ANEE, durante o período de observação foi constatado que o aluno L diagnosticado com TGD e matriculado na turma de integração-inversa recebe atendimento unicamente pelo monitor escolar, e que a professora e os demais colegas de classe não se inter-relacionam com o mesmo, o que nos leva a reflexão se tal fato pode fazer parte de um processo de inclusão, já que a escola tem o cunho inclusivo.

Esta situação é grave porque o Jardim tem uma função de incluir e não de segregar qualquer aluno que seja, mesmo que seu comprometimento seja maior como é o caso de L.

Outro ponto importante se relaciona com a necessidade de troca de experiências que as atividades em grupo podem favorecer para este aluno, pois até nas divergências ocorridas entre os sujeitos há trocas de experiências e, por isso, desenvolvimento.

Segundo o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski (2001),

pressupõe o estabelecimento de relações de interdependência entre os sujeitos. Tais relações se constituem a partir de um ponto de vista prospectivo: partem daquilo que o sujeito na atualidade consegue realizar “com ajuda” de sujeitos mais experientes, até que esse processo de interação possa favorecer o surgimento mediado da zona de desenvolvimento real. (*apud*, RIBEIRO, MIETO e SILVA, 2010, p. 197)

Dessa forma, pode-se visualizar a inclusão como um processo interativo, onde o desenvolvimento cognitivo estará intrinsecamente ligado a esta inclusão. A significação da vivência em grupo representa toda forma e tipo de inclusão, superando etapas, alcançando experiências, formando novos conceitos, construindo o pensamento gerando então, o desenvolvimento humano.

Segundo Coelho (2010, p. 60), “o desenvolvimento cognitivo deixa de ser compreendido como resultado de um processo individual para ser percebido como resultado de processos fortemente ancorados nas vivências sociais dos sujeitos.”

Ainda com relação ao atendimento pedagógico recebido pelos alunos, através da observação foi verificado que excetuando a aluna J que segundo a professora frequenta sala de recursos da escola e participa de psicoterapia e fonoaudiologia, não há outros atendimentos para os demais alunos na escola, além dos oferecidos em sala de aula e parque. Frente a essa constatação, onde está o suporte educacional para estes alunos com TGD, por exemplo, em salas de recursos? Pois, segundo a Estratégia de Matrícula 2011, aos alunos TGD em processo de inclusão serão oferecidos atendimentos educacionais especializados complementar em Salas de Recursos ou em Centros de Ensino Especial.

5.3 Outros atendimentos oferecidos ao ANEE para o processo de inclusão:

A falta de uma oferta de atendimentos complementares aos alunos em processo de inclusão é um dos pontos que se requer uma atenção especial, pois estes poderiam ser oferecidos a essas crianças já que estamos em um processo inclusivo e tal atendimento visa oferecer apoio à inclusão, e mais ainda, aos alunos incluídos em classes comuns ou inclusivas.

De acordo com as Orientações Pedagógicas da Educação especial (2010), o atendimento complementar possui duas vertentes principais: apoio à instituição educacional (escola)/ professor e apoio aos estudantes com deficiência e TGD, incluídos em classes comuns do ensino regular, ou em classes especiais.

Em contrapartida no atendimento pedagógico recebido pelos alunos da Educação Precoce do CEE foi constatado através de entrevistas com os professores, que os alunos participam de atividades complementares. Neste sentido, é preciso frisar a principal diferença de uma escola para outra, o que poderia, no entanto ser complemento de uma na outra, como complementação da classe inclusiva, visando, um atendimento mais completo tanto dos alunos incluídos quanto de outros que apresentassem qualquer necessidade.

Outro dado coletado é com relação à aluna J, que recebe atendimento no período contrário de sala de aula, na sala de recursos da escola - Projeto altas

habilidades/superdotação. Entretanto, de acordo com a Estratégia de Matrícula-2011 tal sala existe com a finalidade de oferecer suporte educacional aos estudantes nas áreas de deficiência sensorial (auditiva, visual, surdocegueira) e altas habilidades/superdotação, pois trata-se de Sala de Recursos Específica, e, nesse caso, o indicado, segundo o mesmo documento, é que a aluna, devido o quadro de TGD, freqüentasse a Sala de Recursos Generalista que são para as áreas de DI, DF, DMU e TGD. O que nos remete a outra questão: que tipo de atendimento esta aluna recebe nesta sala de recursos que freqüenta se não é o indicado para o quadro dela? Este atendimento recebido é favorável ao desenvolvimento cognitivo da aluna, ou a sua inclusão?

5.4 Material/recursos pedagógicos na escola inclusiva adequados e que favorecem o desenvolvimento cognitivo, psico-afetivo, emocional e cultural do ANEE:

Um dos fatores que atrasam o processo educativo em sala de aula, apresentados pela docente da turma, foi em relação aos recursos adaptativos para os alunos inclusos, por exemplo: letras móveis, computadores adaptados, material de uso diário (giz de cera, entre outros), notou-se que com relação aos materiais de uso diário como os lápis há um esforço único do professor para favorecer os discentes, e quanto aos outros recursos nem existem na escola, o que inviabiliza qualquer tipo de desenvolvimento acadêmico do aluno por parte da escola.

Para a acomodação da criança em qualquer ambiente educacional e especialmente para criança com NEE é de crucial importância que sejam oferecidos todos os meios necessários à adaptação destas, ou através de adequação ou criação de suportes físicos ou técnicos, principalmente quando se fala de atividades recreativas e com estímulos tal como uma piscina.

Diante disso foi informado a pesquisadora pela supervisora pedagógica que na área externa existia na escola uma piscina utilizada para recreação das crianças, o que traz uma importância do crescimento adaptativo para as mesmas, e como fator de favorecimento do processo inclusivo, entretanto não se observou em nenhum momento seu uso.

5.5 Formação dos professores da classe inclusiva para trabalhar com ANEE:

Uma questão surpreendente e curiosa é quanto ao desconhecimento total de alguns professores tanto de alunos em processo inclusivo na escola e mais do que se é trabalhado com tais crianças. A socialização também deveria ocorrer entre os professores da escola regular ou através de reuniões onde a professora da classe inclusiva pudesse esclarecer suas dificuldades, seu método de trabalho com estes alunos, o crescimento dos discentes desde o início do processo, ou ainda, através de seminários, palestras de visitantes, troca de experiências entre professores do ensino especial e não unicamente para a docente da turma inclusiva e sim entre todos os professores do colégio, pois de acordo com a Estratégia de Matrícula de 2011, todas as instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal são inclusivas, levando-se em conta o fato de que todos são professores da rede pública, então, necessariamente podem estar em uma classe de inclusão.

Nesse contexto, segundo Kelman (2010, p. 43), Bruner considera a participação como aspecto fundamental para a aprendizagem:

uma prática contextualizada, em que a aprendizagem é vista como um processo social decorrente da internalização das interações sociais, o que não significa mera cópia, mas a transformação que a criança faz da interação social em uma novidade que guia suas ações.

Outro aspecto intrigante que a pesquisa revelou, foi quando indagado aos professores do Jardim-Sul, nos questionários aplicados, quanto à questão da interação da criança NEE com outros na escola, como ocorreria a mesma, alguns professores responderam que além da sala de aula e do auxílio dos colegas nas atividades pedagógicas, tal interação ocorreria no recreio. No entanto, o que constatou-se com a observação foi que na instituição não há recreios, por existirem apenas duas turmas de educação inclusiva em cada turno, outro fator surpreendente, porque há outros alunos da Educação Precoce sendo atendidos também em cada turno e o objetivo não seria incluir? Acreditasse que essa justificativa não parece muito plausível, isto porque fica cada um na sua sala, “você finge que ensina e eu finjo que aprendo”, “você finge que inclui, e eu finjo que aceito” é assim que ocorre a inclusão? As escolas como um todo deveriam passar por uma reestruturação principalmente quanto ao processo inclusivo.

Esse fator torna-se preocupante, primeiro pelo desencontro entre o que se fala e o que se faz, segundo, porque tal atividade escolar faz-se necessária devido

à importância da hora recreativa para o processo inclusivo, pois esta favorece o desenvolvimento e a aprendizagem por meio das trocas dentro do grupo, onde os sujeitos atuam, tanto como quem ensina, quanto como quem aprende o que bem apregoa Vigotski em sua teoria da zona de desenvolvimento proximal.

Dessa maneira, as relações pessoais revelam-se imprescindíveis para o desenvolvimento humano e estas relações são fatores indispensáveis a serem considerados no contexto escolar e, por essa razão, deve ser considerado como meta pedagógica, especialmente em se tratando de um contexto inclusivo. Em suma, a socialização é imprescindível em qualquer processo educativo, isso porque, a “(...) formação dos processos cognitivos é decorrente, portanto, de uma mente social (...)” sendo que “(...) as capacidades humanas são formadas a partir das interações sociais (...)” (KELMAN, 2010, P. 17) (Grifo nosso), por essa razão, o desenvolvimento humano é um processo que está intimamente vinculado ao aspecto cultural.

É importante enfatizar também, nesse ponto, a importância do papel do professor no processo educativo, como mediador do ato de ensinar. O docente deveria propiciar momentos de construção de aprendizagem, através de interações sociais, independente se o aluno é desta classe ou de outra. O apreender é possível a todos, mesmo que seja necessário uma “compensação da aprendizagem”. E o verdadeiro educador é aquele que possibilita o processo de ensino-aprendizagem, facilitando os caminhos para construção de um novo saber, isso deveria ser ensinado aos professores.

Segundo Freire (2010, p. 39 *et.seq.*) “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, por isso, não se deve desconsiderar a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios.

Nesse sentido, uma das maiores dificuldades do processo inclusivo observado e questionado nas escolas participantes da pesquisa é a questão da formação/qualificação dos professores. Neste caso a maioria dos docentes também concorda com a necessidade de ocorrer uma capacitação maior para os docentes, pois há muitas dificuldades de se trabalhar com as necessidades dessa clientela “especial” sem conhecer, nem entender o que se trata, e ainda que é necessária a qualificação para tentar compreender o aluno de uma forma melhor.

Dessa maneira, é importante, atentar-se para o fato de que o despreparo docente pode gerar um trabalho sem qualidade que, possivelmente, anda na contramão da inclusão, ao invés de possibilitá-la, gera a segregação do ANEE, onde este pode até, estar integrado à turma/sala, mas não estará incluído nas práticas do contexto escolar. Situação essa, que uma boa formação e conhecimentos na área, por parte do docente, podem evitar por proporcionar mais autonomia no trabalho com essa clientela.

Assim, torna-se fundamental a formação contínua do docente, especialmente para quem trabalha diretamente com o ANEE, através de cursos mais bem elaborados visando à prática, a troca de experiências, enfocando diretamente a inclusão até com estágios, se necessário.

Além da qualificação/capacitação ou pela SEDF, ou por qualquer outra instituição que possua parceria com esta secretaria, é necessário um esforço grande também por conta do docente com relação à pesquisa que será em todos os momentos do processo educativo a norteadora de metas, direcionando, mostrando a melhor forma de seguir e construir o conhecimento.

Segundo Freire (2010, p.32), “ensinar exige pesquisa (...) faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.”

A não existência de tal capacitação impulsiona as escolas à apenas cuidar das crianças, sem que as mesmas possam ter crescimento pedagógico, o que é mais visível no fato de que estes alunos incluídos são às vezes tão dependentes e comprometidos que dificultam qualquer atendimento pedagógico que exija mais independência da criança.

Temos que buscar a compreensão de que a escola não é depósito de criança e sim uma fonte de troca de conhecimentos, experiência, aprendizado tanto para quem aprende, quanto para quem ensina e ainda que esta deve ser transformadora, e assim também, proporcionar aos seus educadores assessoria e orientação constantes.

A importância da qualificação profissional de acordo com as idéias inclusivas é essencial para o processo de inclusão, nesse contexto, vale ressaltar o que o Conselho Nacional de Educação em sua Resolução, de 11 de Setembro de 2001, traz em seu artigo 18:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Grifos nossos).

Neste sentido entende-se que a capacitação está para a inclusão assim como a raiz para a terra, ou seja, sem essa a outra não sobrevive.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Após a análise dos dados e retomando o objetivo geral dessa pesquisa descreveremos aqui algumas elucidações alcançadas a partir dos dados analisados.

Para tanto, a partir dos objetivos específicos, observou-se que o material/recurso pedagógico fornecido pela escola inclusiva, em parte, atende e está adequado para o desenvolvimento do aluno, entretanto, para essa clientela, o indicado também é o uso das Tecnologias Assistivas, que são recursos de uso contínuo, adaptados às necessidades do discente a fim de favorecer o desenvolvimento cognitivo, psico-afetivo, social e cultural da criança com NEE.

Já em relação aos tipos de atendimentos oferecidos ao ANEE como forma de contribuir com o processo de inclusão, verificou-se que neste quesito, há uma falta de oferta de serviços, pois a escola inclusiva só conta com uma sala de recursos que é voltada para alunos na área de deficiência sensorial (auditiva, visual, surdo-cegueira) e altas habilidades/superdotação, ou seja, Sala de Recursos Específicas e não as Generalistas que são para as áreas de DI, TGD, DMU e DF. Nesse ponto, percebe-se que os alunos da Educação precoce, recebem atendimento de educação física- psicomotricidade, porém os demais alunos que estão em processo de inclusão, em salas especiais/regulares, não têm acesso a essas atividades.

Os dados também revelaram que há uma falha grande quanto à estratégia de incluir a criança oriunda da Educação Precoce na classe inclusiva, pois não se observou interações entre estas e as demais da escola.

No que concerne à questão da capacitação dos docentes, há necessidade de um assessoramento contínuo, além de uma melhor formação/qualificação, especialmente com relação à questão da área especial, voltada para prática pedagógica, de maneira a relacionar teoria e prática.

Assim, em resposta a pergunta inicial, pode-se considerar que o processo de inclusão ocorre de forma ainda desorganizada, sem sistematização ou orientação específica, através de um respaldo lógico e legal. E, nesse processo, os professores, que fazem parte das classes inclusivas, buscam, dentro de suas

limitações concorrer com a efetividade da inclusão, porém poderia haver um maior comprometimento se o processo ocorresse de maneira mais gradativa, e se todos fossem envolvidos e não unicamente os da classe inclusiva. Pois como incluir os alunos se até os professores estão segregados dentro da escola em questão?

É importante ressaltar que além dos aspectos, expostos até aqui, há dados que revelam pontos positivos na escola inclusiva, tais como os referentes ao ganho cognitivo destas crianças inclusas, pois a pesquisa revela que apesar de não estarem em interação direta com os outros alunos da escola, há sim um ganho cognitivo e um crescimento pedagógico, pois há uma socialização, interação e participação destas crianças com os colegas dentro da classe inclusiva e, nesse sentido, a inclusão apresenta sua possibilidade de acontecer. E ainda, quanto ao fato da Educação Precoce funcionar no mesmo local das demais séries da Educação Infantil, como acontece no Jardim de Infância pesquisado, facilita a inclusão, pois os pais não precisam levar as crianças a outras instituições para que receba esse atendimento e sim permanecer em uma escola que já conhecem, no círculo de continuidade.

Contudo, algumas considerações se fazem necessárias, sobre as principais dificuldades encontradas pelo professor que estará recebendo a criança com NEE na classe inclusiva, conclui-se que é necessária uma reestruturação geral em todo o processo inclusivo, principalmente no que tange a legislação específica; assessoria/orientação aos professores; encaminhamentos/diagnósticos e acompanhamentos escolares seja através de atendimentos complementares, projetos ou atendimentos extraclasse, e outros; interação/coordenações gerais, ou com assessoria pelo Atendimento Educacional Especializado- AEE, fornecendo embasamento teórico e prático entre todos os docentes participantes da escola; formação continuada/específica para professores e profissionais da escola e reuniões entre a comunidade/escola com relação à inclusão. Desta maneira estará sendo oferecido um melhor suporte educacional aos ANEE's, e também se evitará a segregação dos professores que trabalham com este alunado dentro do âmbito escolar.

Em suma, a melhor forma de favorecer uma inclusão efetiva poderia ser através da não dissociação entre teoria e prática e planejamento adequado, porque só desta maneira será possível regularizar e organizar o processo atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007.
<http://uab.unb.br/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=64237>. Acessado em 30 de Agosto de 2010.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, Resolução CNE/ CEB nº 2/2001**. Disponível em: <http://uab.unb.br/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=64237>. Acessado em: 30 de Agosto de 2010.

_____. **Estratégia de Matrícula 2011**, Governo do Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br> Acessado em: 21 de Março de 2011.

_____. **Decreto nº 6571/2008**. Disponível em: <http://uab.unb.br/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=64237>. Acessado em: 30 de Agosto de 2010.

_____. **Conselho Nacional de Educação- Resolução 11 de Setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em 28 de Março de 2011.

_____. Ministério da Educação- MEC, Secretaria de Educação Especial- SEESP, **Saberes e Práticas da Inclusão**, 2004, Disponível em: <http://www.aspat.kit.net/saberes2004.pdf> Acessado em: 20 de Março de 2011.

_____. **Orientação Pedagógica- Educação Especial**. SEE/DF:Brasília: 2010.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência.** Uberlândia, 1997.

COELHO, Inclusão escolar. In: MACIEL, D. A. e BARBATO, S. (Coords) **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: UnB, 2010, (p.55-62)

DUARTE, E.; WERNER, T. **Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências.** Rio de Janeiro: In: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. 1995.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial, Programa de Estimulação Precoce-** Uma Introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre: 2ª Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RAPOSO, M.; MACIEL, D. Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. In: MACIEL, D. A. e BARBATO, S. (Coords) **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: UnB, 2010, (p.78)

KELMAN, Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, D. A. e BARBATO, S. (Coords) **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: UnB, 2010, (p.43)

MIETO, J.; MIETO, G.; SILVA, D. **A produção do fracasso escolar.** Disponível em: [http://uab.unb.br/moodle/file.php/543/semana_1/texto/Mod. 7.1 - A producao do fracasso escolar.pdf](http://uab.unb.br/moodle/file.php/543/semana_1/texto/Mod.7.1_-_A_producao_do_fracasso_escolar.pdf). Acessado em: 30 de Agosto de 2010.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: Ed. WVA, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa- Ação.** São Paulo: Cortez. 2006

TRIVINÕS, A. N. S.: **Introdução à pesquisa em Ciências Social: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas.

TUNES, E.; TACCA, M. C.; SANTOS, R. **O professor e o ato de ensinar**. Disponível em: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n22/Uma_critica.pdf. Acessado em 30 de Agosto de 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE – A- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro de observação

A observação ocorrerá pautada nas seguintes questões investigativas:

- a) Inicialmente será observada a interação entre criança incluída/professores, e ainda alunos/ criança/professores;
- b) A relação dos servidores/ direção/ coordenadores/ orientadores com a criança;
- c) A rotina da criança quanto ao desempenho de suas atividades diárias em classe e fora dela;
- d) A participação da família neste processo diário;
- e) As atividades extra-classe oferecidas;
- f) Desenvolvimento das atividades em sala de aula;
- g) Se há participação de monitores ou auxiliares nas classes ou fora delas;
- h) Acessibilidade do ambiente escolar (rampas de acesso, salas amplas, pátio coberto);
- i) Materiais/ recursos pedagógicos disponíveis aos professores regentes, dentre outros.

APÊNDICE – B- QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB

UNIVERSIDADE ABERTA - UAB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

CURSISTA: SANDRA GIZELLE

Por meio deste questionário pretendo colher informações para melhor compreender os **Fatores que Concorrem para o Processo de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Dessa forma, desde já agradeço sua colaboração, e dessa instituição, ao disponibilizar-se em responder as questões abaixo.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Nome: _____

Sexo: _____ Função: _____

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

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

3) Formação profissional:

a. () Ensino Médio/Normal (magistério)

b. () Graduação/Licenciatura em _____

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

1. Com relação à chegada da criança na escola, marque as alternativas que achar necessárias:

1.1 Como foi sua reação com a entrada da criança na escola?

() apreensão / medo () insegurança () tranquilidade / confiança

() alegria / satisfação () não queria () outro

1.2 Como você acha que a escola recebeu a criança?

() receptiva / interessada () pouco receptiva () colocou dificuldades

() com discriminação () medo / insegurança

1.3 Como os colegas receberam?

() receptivos () pouco receptivos () carinhosos () curiosos () desinteressados

1.4 Houve algum tipo de tratamento diferenciado/discriminação?

() sim () não

1.5 Que tipo de discriminação?

() apelido () isolamento () agressividade () nenhum

1.6 A criança mostra interesse em participar das atividades da escola?

- ☐ sim
- ☐ às vezes
- ☐ não
- ☐ não percebe

1.7 A criança aparenta gostar de ir a escola?

- ☐ sim ☐ não

1.8 A criança já está adaptada à escola?

- ☐ sim ☐ não ☐ está em processo

1.9 Se já adaptada, responda: Como foi a adaptação da criança na escola?

- ☐ rápida ☐ levou algum tempo ☐ ainda não se adaptou
- ☐ alegria / satisfação ☐ não queria

2. Com relação ao processo de inclusão da criança marque as alternativas que julgar conveniente:

2.1 Que motivos levaram a criança à inclusão?

- ☐ pais ☐ diagnóstico da FEDF ☐ crescimento pedagógico da criança ☐ obrigatoriedade do sistema ☐ outros

2.2 Que tipos de atendimento a criança recebe na escola regular?

- ☐ educação física ☐ fisioterapia ☐ sala de recursos ☐ orientação educacional
- ☐ aulas de reforço no turno oposto ☐ nenhum

2.3 Como é realizado o atendimento pedagógico da criança dentro da sala de aula?

- ☐ professor de apoio ☐ monitor de apoio ☐ atendimento individual durante a aula ☐ auxílio de colegas de classe ☐ nenhum

2.4 Quais as principais dificuldades encontradas no atendimento desta criança?

- ☐ não consegue acompanhar a turma
- ☐ não recebe apoio de monitor/ ou professor auxiliar
- ☐ a criança não consegue se adaptar a turma
- ☐ os outros alunos não aceitam esta criança
- ☐ a presença da criança tumultua a aula
- ☐ os alunos se dispersam com a presença da criança
- ☐ outros

2.5 Como é realizada a interação da criança na escola?

- ☐ através de datas festivas ☐ através da recreação ☐ através da aula de educação física ☐ na própria sala de aula ☐ com o auxílio dos colegas nas atividades pedagógicas.

2.6 Qual a sua opinião sobre a inclusão?

2.7 Na sua opinião quem tem mais resistência ao aluno portador de necessidades educacionais especiais frequentar o ensino regular?

- ☐ aluno
- ☐ professor do ensino regular
- ☐ professor de educação especial
- ☐ diretor
- ☐ pais
- ☐ outros alunos
- ☐ não existe resistência

2.8 Na sua opinião, qual seria o espaço educacional mais apropriado para a pessoa com necessidades educacionais especiais?

- ☐ Ensino Regular
- ☐ escola inclusiva
- ☐ escola especial
- ☐ outro

2.9 Você acha que o aluno NEE pode dificultar o andamento pedagógico da turma?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ apenas exige flexibilidade da turma
- ☐ traz necessidade de monitor

2.10 Estando um aluno NEE em uma série do ensino regular, na sua opinião o que seria necessário para que seu aprendizado ocorresse da melhor forma possível?

- ☐ auxiliar de classe
- ☐ número menor de alunos por turma
- ☐ maior capacitação para professores regentes
- ☐ professor auxiliar
- ☐ atendimento individualizado

3. Com relação ao ambiente escolar, marque quantas alternativas achar necessárias:

3.1 Quais destas situações você acredita que possa ser um fator que dificulta a inclusão da criança no ambiente escolar de ensino regular? (Marque quantas achar necessária).

- ☐ despreparo da escola para lidar com a criança
- ☐ falta de acessibilidade física
- ☐ falta de mobiliário adaptado/recursos pedagógicos/ tecnologia assistiva
- ☐ gravidade do quadro clínico
- ☐ criança dependente motoramente
- ☐ dificuldade de aprendizagem
- ☐ dificuldade da criança em separar da mãe

☐ comportamento / emocional

☐ falta do transporte

☐ falta de monitor

☐ nenhum

4. Com relação ao acesso à escola, quais destas situações você acredita que possa ser um fator que dificulta a inclusão da criança? (Marque quantas achar necessária).

☐ acessibilidade à escola ☐ falta de rampas de acesso ☐ falta de transporte adequado ☐ nenhum

5. Com relação ao ambiente escolar, quais destas situações você acredita que possa ser um dificultador para a inclusão da criança? (Marque quantas achar necessária).

☐ atitudes de preconceito ☐ despreparo para lidar ☐ medo / insegurança

☐ atitudes de superproteção ☐ desinteresse para ensinar ☐ falta de monitor

☐ falta de capacitação da escola ☐ falta de materiais adaptados ☐ falta de espaços nas salas ☐ insegurança dos colegas na sala de aula ☐ falta de sanitários adequados (

) falta de acessibilidade física ☐ nenhum

5.1 Você conta com algum apoio de órgãos ligados a inclusão:

☐ sim ☐ não

6. Com relação à criança, quais destas situações você acredita que possa ser um fator que dificulta a sua inclusão? (Marque quantas achar necessária).

☐ gravidade do quadro clínico

☐ dificuldade nas atividades físicas

☐ dificuldade em separar da mãe

☐ falta de mobiliário adequado / equipamentos

☐ dificuldade para o aprendizado

☐ aspectos comportamentais

☐ dependência motora / coordenação

☐ faltas/infrequência

☐ nenhum

7. Com relação à sua formação/ qualificação marque as alternativas que julgar convenientes:

7.1 Você acredita que sua formação está adequada ao trabalho de inclusão que vem realizando?

() sim () não () poderia abranger uma área maior () a teoria difere da prática
() não há necessidade de uma formação específica () outro () nenhuma das anteriores

7.2 Dentro do quadro profissional de educação, você acredita que há necessidade da criação de cursos específicos para a inclusão?

() sim () não

Por quê? _____

7.3 Você acha necessário que o professor de atividades que atua na escola regular/especial precise de uma formação superior, ou de cursos específicos de educação especial para atuar com ANEE?

() sim () não

Por quê? _____

7.4 Os cursos oferecidos pela escola de aperfeiçoamento dos profissionais de educação EAPE/ GDF, estão de acordo com a realidade das escolas inclusivas?

() sim () não

Por quê? _____

7.5 Sente-se preparado para atuar na Inclusão Escolar?

() Sim () não () parcialmente () estou em processo () outro

Por quê? _____

APÊNDICE – C- DIÁRIO DE CAMPO

Diário de observação:

03/11/2010

Ao chegar à escola, no turno da manhã fui recebida pela supervisora pedagógica que me apresentou a diretora e me mostrou toda a escola, explicou como ocorria o processo de inclusão nesta, e a precoce que funciona também na escola, me encaminhou ainda a observação da recreação no parque da turma de educação infantil um (1) que tem apenas um aluno vindo da precoce incluído nesta sala, que funciona como integração inversa, onde fiquei observando por 30 minutos esta turma e percebi que há um monitor que acompanha este aluno da inclusão ajudando-o e encaminhando ao banheiro, ou ao pátio para beber água, sempre por perto em prontidão.

04/11/2010

A primeira impressão que tive da escola é que todo o processo ocorre organizadamente com exceção da burocracia que ocorre “atrás” do processo pela secretaria de educação que pareceu num primeiro momento impedir a continuidade do processo de inclusão que são encaminhados da própria precoce na escola.

Fui muito bem recebida no primeiro momento o que me deixou até um pouco insegura, pois, esperava que talvez a aceitação do meu trabalho de observação, não fosse tão bem aceita pelos professores regentes da escola.

05/11/2010

Já no período vespertino o qual eu iria acompanhar a turma de integração-inversa, fui apresentada a professora Paula e iniciei as observações em sua classe. Nesta há doze alunos, sendo três os de integração-inversa. Há ainda na sala a presença constante do monitor que faz um acompanhamento do aluno L que veio de uma escola particular e parece ser bem comprometido.

Os alunos C e J falam com dificuldade e L só fica pela sala andando pela sala nas atividades de recreação, faz uso de fraldas e chupeta. C e J vieram da precoce do Jardim mesmo.

08/11/2010

A escola possui quatro turmas de educação infantil e três turmas de educação precoce. O primeiro período atende alunos de quatro anos (4) e possui

duas turmas, o segundo período atende alunos de cinco (5) e também existem duas turmas.

Há ainda na escola uma classe especial eu atende dois alunos TGD e uma turma de integração-inversa, existe uma turma pela manhã que possui um aluno DI, mas de acordo com a supervisora pedagógica, o mesmo não possui laudo, nem diagnóstico e por este motivo a turma não é de integração-inversa oficialmente.

Na escola ainda existem dois educadores físicos, uma professora pedagoga que fica na precoce na turma de atendimento aos pais. Ao todo são dez professores, uma supervisora pedagógica e uma coordenadora da precoce.

O atendimento do educador físico são cerca de quarenta e cinco minutos.

A Piscina tem função de recreação, mas de acordo com as observações realizadas, não foi visualizado nenhum atendimento nesta.

10/11/2010

A turma de integração-inversa é reduzida apenas com doze alunos de acordo com a direção da escola a modulação máxima para essa turma é de dezoito alunos.

A quantidade de Alunos oriundos da precoce desta escola inclusiva para a turma de integração-inversa é de no máximo dois alunos, pois os demais são encaminhados para outros jardins inclusivo da Asa Sul.

A classe especial são de dois alunos pra um professor, de acordo com a diretora da escola.

11/11/2010

Para o ano letivo de 2011, de acordo com a direção serão duas ou quatro turmas a mais nesta escola inclusiva.

Na escola há dois banheiros no pátio interno; um parque externo; uma piscina para recreação, quatro salas com banheiros exclusivos, em cada uma; cozinha para preparação do lanche; um pátio externo; um bebedouro no pátio externo; uma secretaria; uma sala dos professores; uma sala de direção; um banheiro para professores; as salas de aula são bem espaçosas e dá para serem divididas pelo menos em três ambientes diferentes.

12/11/2010

Na observação em sala de aula verificou-se que a professora segue um roteiro de: ENTRADA; RODINHA; AGENDA; ATIVIDADES EXTRAS; e na agenda

ela segue o seguinte roteiro: rodinha; história; tarefa; lanche; parque; contagem; assunto do dia; e hora das novidades.

De acordo com a professora regente, o aluno L veio do colégio CEMA e ficou dois anos lá sem diagnóstico, nem nada, apenas ficando na turma e somente oito meses através da “AMA”- conseguiu o diagnóstico deste, ele frequentou o Sarah também.

No começo do ano houve uma dificuldade de coordenação motora fina dos alunos J e C na hora das atividades de giz de cera (mesa/trabalhos manuais), para sanar tais dificuldades a professora fez uso de fita crepe na ponta do giz de cera para mantê-lo áspero, mais fácil de segurar e na folha para segurar na mesa.

Ainda segundo a professora a escola oferece vários tipos de recursos pedagógicos de sala de aula, mas mesmo assim, esta sempre completa com outros recursos tais como: letras móveis, jogos pedagógicos variados, dentre outros.

Dentro de sala de aula o comportamento das crianças em relação aos alunos incluídos é muito comum (normal) não foi observado nenhum tipo de preconceito ou discriminação.

17/11/2010

Durante a observação em sala de aula observou-se que apesar da professora ter comentado que a interação entre os alunos ocorre durante a recreação no parque, não se observou que há participação de outra turma neste momento, apenas no período de observação da manhã. Entretanto não pode se descartar que este momento tenha ocorrido em dias alternados às observações.

24/11/2010

Percebeu-se que durante o período de coordenações dos professores não foi percebido nenhum entrosamento nem entre a professora da classe especial com demais professores do quadro, nem tampouco com a professora da classe observada. E ainda que os alunos da educação precoce não tem oportunizado nenhum momento com os alunos da escola inclusiva, apenas com os professores que os atende.

25/11/2010

A coordenadora da precoce não participa da coordenação dos professores, e nem é propiciado este momento por parte nem da supervisora pedagógica, nem pela direção, o que parece ser uma falta de incentivo e oportunidade. A sala de recursos não permanece aberta e nem foi visualizado nem um atendimento nesta.

ANEXOS

ANEXO – A CARTA DE APRESENTACAO (MODELO)



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



A(o) Diretor(a)

Escola _____ de Ceilândia

De: Profa. 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 do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, pela Universidade Aberta do Brasil - UAB.

No momento estamos iniciando a fase de construção das monografias que representam requisito parcial para a conclusão do curso. Para elas, exige-se a realização de um estudo empírico sobre temas relacionados à inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; questionários; 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.

Informo que a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal foi autorizada pela Secretaria de Educação por meio do ofício nº. DEM datado de 28/10/2010.

Esse trabalho específico será realizado pela professora/cursista Sandra Gizelle de Oliveira Almeida sob orientação da Prof.^a Geane de Jesus Silva. O tema é A inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais Oriundos da Educação Precoce: O Papel do Professor como Mediador desse Processo, o que torna a escola sob sua direção contexto propício para construção de conhecimentos na área.

Nesse sentido, venho solicitar sua contribuição e autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa na Escola _____ de Ceilândia. Asseguramos que os aspectos de ordem ética – garantia de sigilo das entrevistas/questionários e observações serão rigorosamente respeitados em todas as atividades propostas.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones (061) ou pelo e-mail diva@unb.br

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

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

ANEXO – B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores Professores,

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

Constam da pesquisa _____ (RELACIONAR O QUE SERÁ FEITO: POR EXEMPLO gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias das NEEs , INCLUSAÕ, ETC e, ainda, entrevistas (gravadas em áudio) com os professores no intuito de). Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

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

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

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

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

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

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

ANEXO – C TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou 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) e estou realizando um estudo sobre _____. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa _____ (RELACIONAR O QUE SERÁ FEITO: POR EXEMPLO gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias das NEEs, INCLUSÃO, ETC e, ainda, entrevistas (gravadas em áudio) com os professores no intuito de). Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Para isso, solicito sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe do estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Seu(sua) filho(a) poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que a identificação de seu(sua) filho(a) não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

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

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

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

Sim, autorizo a participação de meu(minha) filho(a) _____
neste estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

