



Universidade de Brasília



UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL

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

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

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU EXCLUSIVA:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA EDUCATIVA QUE RESPEITE ÀS
DIFERENÇAS**

FRANCIENE SOARES BARBOSA DE ANDRADE

ORIENTADORA: GEANE DE JESUS SILVA

BRASÍLIA/2011



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



FRANCIENE SOARES BARBOSA DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU EXCLUSIVA:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA EDUCATIVA QUE RESPEITE ÀS
DIFERENÇAS**

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

FRANCIENE SOARES BARBOSA DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU EXCLUSIVA:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA EDUCATIVA QUE RESPEITE ÀS
DIFERENÇAS**

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:

Professora Geane de Jesus Silva (Orientador)

Prof^a. Dr^a Simone Cerqueira da Silva (Examinador)

Franciene Soares Barbosa de Andrade (Cursista)

"Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize."

Boaventura de Souza Santos

“Deficientes ou não deficientes, somos todos seres humanos, vivendo no mesmo planeta e partilhando do mesmo destino. O que a vida exige de nós, senão dar o melhor de nós mesmos, para nós e para os outros?”

Richard Kinney

Dedico essa consolidação de alguns dos meus ideais para aqueles que acreditaram em mim e me deram força para chegar ao fim de mais uma etapa acadêmica, em especial aos muitos momentos de auxílio e compreensão do meu amado, a força propulsora e produtiva, dedicação e competência da minha querida tutora e orientadora Geane e ao apoio, carisma e vivacidade da professora e tutora D^a Mírian.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é compartilhar com o outro as vitórias particulares no espaço coletivo, portanto agradeço a colaboração dos meus familiares, da minha mãezinha e do meu amado e de todos os integrantes da Universidade Aberta de Brasília e da Universidade de Brasília – UAB/UNB que grandiosamente ou minimamente contribuíram para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal ao concluir esse curso de especialização, em especial aos professores, mestres e doutores que compartilharam seus preciosos conhecimentos por meio dos riquíssimos textos, artigos e demais recursos e a minha grande orientadora que sempre se fez presente de forma responsável, respeitosa e agradável tanto nos momentos de angústia, conflitos e desacertos, quanto nos momentos de acertos e vitórias.

RESUMO

A presente pesquisa pretende compreender como a escola inclusiva atua frente à necessidade de atender e oferecer uma prática educativa que respeite as diferenças, visando favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Por isso, o tema *Educação inclusiva ou exclusiva: reflexões sobre uma prática educativa que respeite às diferenças*. Para tanto, adota como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, por meio da análise documental, entrevista semi-estruturada e observação não-estruturada com o corpo docente, gestores e organização pedagógica da Escola Classe de Taguatinga Norte-DF. Como pressuposto teórico baseia-se na abordagem sócio-histórico-cultural, e de teóricos, como Vygotsky, Mendes, Kelman, Maciel, Raposo e Minayo, além dos documentos normativos. Como resultado de pesquisa, observou-se que a padronização da aprendizagem deve ser desconstruída em favor da igualdade de oportunidades, e, na contestação da homogeneidade, independente do como se aprende ocorra a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Em relação aos tratamentos especiais estigmatizados e preconceituosos para com ANEE's foi evidenciado na pesquisa a importância de distinguir o "tratamento" do "respeito", pois a escola deve reconhecer e valorizar a existência das diferenças e em vez de tratar. Sobre as práticas e concepções que não tenham preconceitos com as diferenças há uma maior otimização da aprendizagem quando as limitações biológicas não são vistas como determinantes para o não desenvolvimento biopsicosocial dos ANEEs. Quanto às principais diferenças entre práticas educativas inclusivas e não-inclusivas percebe-se que quando a escola busca um respeito maior com as diferenças, realiza um trabalho diversificado em grupo e incentiva a socialização dos ANEEs, há uma diminuição dos tratamentos especiais estigmatizados e preconceituosos que comprometem o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Em relação à qualidade da política de inclusão, a comunidade escolar precisa participar mais das mudanças das políticas educacionais, para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa para todos, além de elaborar um PPP para realidade de uma Escola inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão – diversidade – Aprendizagem – educação – prática

ABSTRACT

This research aims to understand how the inclusive school operates facing the need to meet and offer an educational practice that respects the differences in order to facilitate the development and learning of students with special educational needs. Therefore, the theme Inclusive education: reflections of an educational practice that respects the differences. To do that, adopts a qualitative approach as a research methodology, through document analysis, semi-structured interview and unstructured observation with the teaching staff, managers and pedagogical organization of an Elementary School of Taguatinga Norte-DF. As a theoretical assumption based on a socio-cultural-historical, and from theoretical, as Vygotsky, Mendes, Kelman, Maciel, Raposo and Minayo, in addition to normative documents. As a result of the research, was found that the standardization of learning should be deconstructed in favor of equal opportunity and the contestation of the homogeneity, regardless of how to learn and how the learning and development of the student occurs. In relation to stigmatized and prejudiced special treatments offered to SEN's was evidenced in the research the importance of distinguish the "treatment" of the "respect" because the school must recognize and appreciate the existence of differences instead of give treatment. Regarding the practices and concepts that do not have prejudices with differences is a further optimization of learning when the biological limitations are not seen as critical to the non-development biopsychosocial of the SEN's. As the main difference between inclusive education practices and non-inclusive ones, was noted that when the school seeks a greater respect of differences, performs a diverse work in groups and encourages socialization of SEN's, there is a decrease of the stigmatized and prejudiced special treatments that jeopardize the development and learning of the students. Regarding the quality of the inclusion policy, the school community need to participate more of changes in educational policies, for a more contextualized and meaningful learning for all, and to establish a PPP for the reality of an inclusive school.

Keywords: Inclusion - diversity - learning - education – practice

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT.....	viii
APRESENTAÇÃO	10
I - EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS	12
1.1 Inclusão Escolar no Brasil e as Políticas Educacionais	12
1.2 Educação Inclusiva: respeito às diferenças.....	14
1.3 Abordagem sócio-histórico-cultural e a educação para a diversidade:	16
1.4 Prática educativa inclusiva e não-inclusiva: o Projeto Político Pedagógico - sistematização pedagógica e a garantia do direito de educação para todos	16
II – OBJETIVOS	18
2.1 Objetivo Geral.....	18
2.2 Objetivos Específicos	18
III - METODOLOGIA.....	20
3.1 Pressupostos Metodológicos.....	20
3.2 Contexto da pesquisa.....	21
3.3 Participantes.....	22
3.4 Materiais	25
3.5 Instrumentos.....	25
3.5.1 Pesquisa Documental.....	25
3.5.2 Entrevista semi-estruturada.....	26
3.5.3 Observação não estruturada	26
3.6 - Procedimentos de construção de dados.....	27
3.6.1 Análise Documental	28
3.6.2 Entrevista semi-estruturada.....	30
3.6.3 Observação não-estruturada.....	31
3.7 - Procedimentos de análise:	33
IV RESULTADOS	35
4.1 Análise de documento	35
4.2 Entrevistas.....	36
4.2.1 Política da inclusão escolar	37
4.2.2 Respeito às diferenças.....	39
4.2.3 Práticas educativas inclusivas	42
4.2.4 Práticas educativas não-inclusivas	44
4.3 Observação.....	49
V DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS	51
5.1 Análise de Documentos	51
5.2 Entrevistas.....	54
5.2.1 Política da inclusão escolar	54
5.2.2 Respeito às diferenças.....	59
5.2.3 Práticas educativas inclusiva / não-inclusivas.....	62
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS.....	72
ANEXO A - Carta de Apresentação	73
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professores	74
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais e Responsáveis.....	75
APÊNDICES	76
APÊNDICE – A - Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	77

APRESENTAÇÃO

A diversidade da demanda escolar requer um novo olhar para a educação inclusiva, pois inclusão não é o aluno se enquadrar no espaço escolar, mas a escola estar preparada para acolher as diferenças, sem excluir e sem estigmatizar.

Por essa ótica, na minha atuação, verifico no contexto educacional certa dificuldade da equipe escolar em compreender e aceitar as diferenças no espaço escolar que, na maioria das vezes, são vistas como um problema que precisam ser melhoradas e ajustadas no processo de ensino-aprendizagem oferecido pela escola, ou seja, um processo de ensino-aprendizagem homogêneo.

Partindo da observação prévia da realidade, percebo que algumas práticas educativas, como assistência excessiva, isolamentos do aluno nos trabalhos em grupo e, dentre outras, privação na participação de atividades recreativas são tratamentos especiais estigmatizados e preconceituosos que acabam segregando o aluno com necessidades educacionais especiais, em vez de incluí-lo.

Dessa maneira, esse trabalho se baseou na seguinte problemática: *como as práticas educativas inclusivas favorecem o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos e, em que se diferencia das práticas educativas não-inclusivas frente à necessidade de oferecer uma práxis pedagógica que respeite as diferenças?*

Cujo objetivo geral, visa compreender como a escola inclusiva atua frente à necessidade de atender e oferecer uma prática educativa que respeite as diferenças, no intuito de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos com necessidades educacionais especiais. E na especificidade do tema em questão propõe-se:

- a) Investigar práticas educativas que padronizam os processos de aprendizagem no espaço escolar e comprometem o desenvolvimento e aprendizagem do aluno;
- b) Identificar tratamentos especiais estigmatizados e preconceituosos para com os alunos com necessidades educacionais especiais;
- c) Registrar práticas e concepções realizadas no espaço educativo que não tenham preconceitos com as diferenças e otimizem uma aprendizagem significativa;
- d) Identificar as principais diferenças entre práticas educativas inclusivas e não-inclusivas, verificando a relevância dessas diferenças para a efetivação e qualidade da política da inclusão escolar.

Assim, a pesquisa foi realizada com o corpo docente, gestores e equipe da organização pedagógica de uma Escola Classe em Taguatinga – Norte –DF. A metodologia se baseia na abordagem qualitativa de pesquisa, teve como instrumentos de coleta de dados a análise documental, entrevista semi-estruturada e observação não-estruturada. Como pressuposto teórico baseia-se na abordagem sócio-histórico-cultural, a legislação e os documentos normativos que permeiam a educação inclusiva, e de teóricos, como Vygotsky, Mendes, Kelman, Maciel, Raposo e Minayo.

O trabalho está organizado em seis capítulos, dispostos da seguinte forma:

I – Fundamentação teórica: aborda primeiramente sobre a implantação da educação inclusiva no Brasil e discute sobre algumas legislações vigentes, seguida da explanação sobre a proposta primária da pesquisa que é uma educação inclusiva que respeite às diferenças, complementada com mais um subtítulo de grande relevância para o tema que é a abordagem sócio-histórico-cultural e por último tratará da concretização do respeito as diferença na escola por meio da prática educativa inclusiva. **II – Objetivos:** mostra uma panorâmica de cada objetivo visando um maior detalhamento dos objetivos propostos para se chegar aos resultados. **III – Metodologia:** faz uma abordagem dos pressupostos metodológicos que reafirma o objetivo, a concepção e a metodologia adotada em seguida descreve sobre o contexto da pesquisa, sobre os participantes, materiais e instrumentos utilizados, como análise documental, entrevista semi-estruturada e observação não estruturada, além de conceituá-los teoricamente. Nos procedimentos de construção de dados suscita o porquê da escolha do contexto e dos entrevistados e como ocorreu essa abordagem. Nos procedimentos de análise elucidou-se que os resultados serão analisados a partir da análise de documentos e entrevista que serão perpassados pelos dados da observação. **IV – Resultados:** apresenta a descrição dos resultados a partir dos instrumentos utilizados conforme foram aplicados e mencionados acima. **V – Discussão dos Resultados:** descreve os resultados à luz do aporte teórico e organiza-se na análise de documentos e entrevistas permeados pelos dados da observação. **VI – Considerações Finais:** Resgata os objetivos da pesquisa e detalha os resultados alcançados, além de destacar as principais contribuições do estudo para o contexto educativo inclusivo.

Assim, pretende-se realizar uma investigação sobre a importância do contexto educativo priorizar uma prática pedagógica que vise uma otimização no processo de ensino-aprendizagem sem estigmas e preconceitos e sem tratamento diferenciado, mas que valorize as diferenças.

I - EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

1.1 Inclusão Escolar no Brasil e as Políticas Educacionais

A implantação da educação inclusiva no Brasil, principalmente na educação especial, é um movimento que vem de uma cultura norte-americana como um “modismo importado” para o contexto brasileiro. Mas, apesar dessa adoção ao que vem de fora, vale salientar que são discussões e implantações importantes e pertinentes para um país que visa à democracia.

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas (MENDES, 2006, p. 395).

Nesse sentido, a inclusão escolar no país é permeada por debates e questionamentos acerca dos preceitos constitucionais que enfatizam a igualdade de condições e, não apenas, o acesso e permanência nas escolas, mas a busca de novos valores e redefinição do sistema educacional e das práticas pedagógicas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. Valendo ressaltar, que a mudança de paradigma entre integração e inclusão não seja apenas uma troca de rótulos, pois Mendes (2006, p. 391) recorre a Sailor, Gee & Karasoff, 1993; Lipsky & Gartner, 1997; Turnbull (et.al.), 2002; Sailor, 2002 Sale & Carey, Peter Mittler, para enfatizar que, na década de 90, pesquisadores norte-americanos relataram que a integração deu lugar para a inclusão, visando ampliar o acesso ao ensino regular, já que a integração não proporcionava adaptações na estrutura física e curricular e limitava-se aos alunos com necessidades educacionais especiais leves e moderadas.

Esses questionamentos são norteados por documentos como a Declaração de Salamanca (1994) juntamente com a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a LDB (1996), pois eles enfatizam uma escola de boa qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais e para todos aqueles “excluídos”.

Com isso a inclusão escolar não se restringe a um grupo ou se resume ao direito dos indivíduos com necessidades educacionais especiais de estudar nas classes regulares, mas de

proporcionar um ensino de qualidade para todos, respeitando as diferentes habilidades. O princípio orientador da declaração de Salamanca (1994) propõe que escola tem que estar preparada para receber os educandos:

Independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras (...) Neste conceito, terão de incluírem-se crianças com deficiência ou superdotados crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela resolução 02/2001, da câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação propõe que para a continuidade de estado democrático deve-se construir uma sociedade inclusiva para toda a diversidade humana, respeitando as diferenças e oportunizando desenvolvimento igualitário com qualidade. Portanto, subentende-se que quando se fala em inclusão, a diversidade deverá ser parte intrínseca de uma escola e do seu currículo.

Partindo dessas concepções, destaca-se o Parecer CNE/CEB n.º7/2001, que fundamenta a Resolução n.º 02, de 11/09/2001 e conceitua inclusão como:

A garantia do 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.

Mas, diante do respeito às diferenças, “torna-se patente a maneira como muitas das políticas públicas são formuladas e implantadas, sem considerar a construção coletiva e democrática das diretrizes de educação” (ANGELUCCI, 2002, p. 6). Com isso, deve-se buscar políticas educacionais que assumam a diversidade sócio-cultural e biopsicossocial do aluno, ou seja, que atenda a todos e os oportunize uma educação de qualidade, sem rótulos e sem prioridades que, na verdade, podem ser limitadoras. Nesse caso:

Tomada como princípio político, a educação inclusiva formou-se desde então como um corpo ambíguo, ora apreciado pelo caráter humanista com que se defendiam os interesses dos sujeitos até então banidos do espaço público, ora execrado pelo desconforto que provocaria na ordem vigente do cotidiano da educação formal, ora pelo desarranjo das relações de poder entre classes sociais que caracterizaram e ainda caracterizam a sociedade moderna. (SENNÁ, 2004, p. 53)

Portanto, é preciso promover no espaço escolar a eliminação de barreiras, buscando mudanças atitudinais e formação dos educadores, ampliando o material didático e, dentre

outros, estrutura física adequada para que se efetive uma prática educativa inclusiva que respeite as diferenças.

1.2 Educação Inclusiva: respeito às diferenças

No contexto inclusivo de educação, as escolas precisam exaltar as particularidades dos alunos e ter autonomia para transformar um currículo padronizado e imposto pelo sistema, pois, como destaca Marques (2001), no século XXI as instituições escolares devem priorizar as diferenças socioculturais em função do potencial do aluno para que ocorram aprendizagem e desenvolvimento global dos mesmos. Mas, apesar desta e de outras contribuições em prol de uma educação inclusiva de qualidade, pode-se constatar que:

Durante muito tempo e, em determinadas situações e locais, até os dias de hoje, podemos constatar a existência de escolas que adotam um conjunto de mecanismos de exclusão, como práticas medicalistas para classificar os desvios da normalidade. Essa concepção está subjacente à ideologia de uma pedagogia corretiva ou a da hegemonia do modelo de deficiência na Educação Especial. (KELMAN 2010,p. 27)

Portanto, ao enfatizar a importância de adotar ações pedagógicas que, em vez das semelhanças, valorize e respeite as diferenças não se pretende discriminar e estigmatizar no espaço escolar inclusivo as diferenças como “deficiências”, mas priorizar uma diferença que faz parte da essência humana seja ela herdada, adquirida, opcional, de caráter biológico, psíquico, emocional, etc.

Para Mendes (2006, p.395) a inclusão escolar foi favorável ao considerar que as diferenças são normais no espaço educativo, mas esse destaque as diferenças pessoais, sociais, culturais e políticas poderiam, também, está causando desigualdades. Assim, como somos feitos das diferenças, não haveria necessidade de pensarmos e agirmos com intuito de saná-las, exterminá-las ou homogeneizá-las, portanto faz-se necessário uma “reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças” (idem).

Ao remeter essa temática para a sala de aula, Martinez (2006, p.92) nos coloca que:

O conceito de "turma", sem pretender subtrair a importância dos processos grupais que podem favorecer significativamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento, tem que coexistir com a visão da diversidade, das individualidades, passo inicial para procurar estratégias de aprendizagem e desenvolvimento efetivos.

Com isso o respeito pelas diferenças no contexto escolar é para salientar a importância de não se desenvolver políticas educacionais que sejam exclusivas e efetivadas apenas para uma minoria, pois essas políticas e as práticas educativas devem valorizar cada educando em sua “subjetividade” e “intersubjetividade”.

Nessa perspectiva cabe mencionar sobre o Multiculturalismo de Taylor (1994), denominado por alguns de pluralismo cultural, que se refere à diversidade de culturas num determinado local, como uma cidade ou um país, onde não ocorre prevalência de uma cultura sobre a outra. Além da colaboração de Reis (2005) que enfatiza que “O multiculturalismo é pluralista, como já se pode observar, pois aceita diversos pensamentos sobre um mesmo tema, abolindo o pensamento único” (p. 10).

Essa posição multiculturalista frente à prática pedagógica do professor poderá desencadear uma reflexão sobre o ensinar e o aprender e conseqüentemente haverá mudanças que contribuirão para um compromisso maior com a inclusão escolar.

Pois, a consideração da pluralidade cultural descentraliza os valores tradicionais da maioria e critica as forma de poder em vigência. E, a convivência harmônica com o diferente nos leva a considerar que o outro não pode ter menos oportunidade porque não é como eu sou e não vive da mesma forma que eu vivo. “O multiculturalismo tem um viés democrático de aceitar o outro, diferente de mim.” (KELMAN, 2010, p. 26).

Com isso, corrobora-se com Praxedes (2004) sobre a coexistência de várias culturas num mesmo território, país e outros, que nos levar a respeitar as diferenças entre as pessoas e entre grupos, mas “que possuem direitos correlatados”. Ele coloca que:

A convivência em uma sociedade democrática depende da aceitação da idéia de compormos uma totalidade social heterogênea na qual: a) não poderá ocorrer a exclusão de nenhum elemento da totalidade; b) os conflitos de interesse e de valores deverão ser negociados pacificamente; c) a diferença deverá ser respeitada (p. 42).

Entretanto, os avanços das idéias e dos ideais precisam se concretizar no cotidiano das escolas para se desprendermos de uma educação preconceituosa, metódica, arcaica e sem nenhum significado para o aluno, pois para Cury (2003, p. 106) “(...) As experiências tensas são registradas no centro do inconsciente, e a partir daí serão lidas continuamente”. E, conseqüentemente, o processo de desenvolvimento-aprendizagem do aluno poderá ser indesejável mediante uma educação que não respeite à diversidade.

1.3 Abordagem sócio-histórico-cultural e a educação para a diversidade:

Vygotsky, inspirado no materialismo dialético e histórico, não acredita no enfoque intrínseco e independente do desenvolvimento histórico, mas numa consciência imutável que vai além da adaptação.

O materialismo dialético defende a tese de que o conhecimento está enquadrado na filosofia da práxis, afirma que os sentimentos, o entendimento, a consciência, o pensamento, e, enfim, todo o psiquismo humano depende da atividade material do trabalho. Por isso mesmo, passam tais fenômenos psíquicos, por um processo sócio-histórico de construção (Idem, p. 141).

Assim, como as características psíquicas do ser humano são também parte de um contexto sócio-histórico-cultural, devem-se ampliar as condições no processo de ensino-aprendizagem para que a escola inclusiva proporcione uma aprendizagem significativa para o educando. E, para além das adaptações escolares, perante as necessidades educacionais especiais, deve-se desconsiderar que as diferenças são problemas que precisam ser amenizados e sanados para se chegar a um comportamento desejável que se enquadra num modelo de aprendizagem. Como diz Vygotsky, citado por Kelman (2010, p.19), “é preciso desigualar condições para igualar oportunidades” num contexto escolar inclusivo.

Nesse sentido, a inclusão, como um interesse sócio-cultural, deverá otimizar e reconhecer as diferenças no contexto escolar para proporcionar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para todos os alunos, pois a diversidade na escola inclusiva quer dizer que não somos iguais, portanto, as diferenças devem ser respeitadas, sejam elas físicas, mentais ou psicossociais, em vez de impor um comportamento homogêneo como sendo o correto.

1.4 Práticas educativa inclusiva e não-inclusiva: o Projeto Político Pedagógico - sistematização pedagógica e a garantia do direito de educação para todos

Para a concretização da prática educativa inclusiva faz-se necessário uma mudança de paradigmas que rompa com a posição reducionista que limita as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos inclusos na escola. E, como isso, é de se esperar que:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (MORIN, 2003, p.53)

Nesse contexto, realmente é preciso primar pela unidade humana, mas não assumi-la de forma homogênea para não comprometer o respeito à diversidade. Como exemplo, o assistencialismo excessivo e a superproteção ofertados aos ANEE's, pode ser um desrespeito a unidade e a diversidade humana, pois limita suas oportunidades e, também, a de seus pares que são privados de conviver com as diferenças e se perceberem como indivíduos inseridos nessa diversidade. Com isso, percebe-se que o mais importante não é classificar o aluno como especial, apenas para facilitar o seu processo de ensino aprendizagem, mas deve-se enfatizar a importância de propor uma interação contínua e efetiva com o outro respeitando as diferenças.

Assim, podemos distinguir as práticas educativas, pois nos deparamos com a exclusão quando o ensino homogêneo padroniza o “ser humano” e desrespeita a subjetividade de cada um. E quando falamos de inclusão, acredita-se que ninguém é igual a ninguém, todos somos diferentes, o que deve ser igualado são os direitos e as condições de acesso a escola.

Um dos aspectos fundamentais para o sucesso escolar é a transformação da escola “no sentido da oferta da educação com qualidade a todos, no arco amplo das diferenças individuais, que vão de estilos cognitivos diferentes, padrões culturais diferentes, até habilidades e capacidades diferentes” (ANGELUCCI 2002, p. 38).

Partindo desse princípio, podemos admitir que o Projeto Político Pedagógico - PPP é o principal meio para provocar essas mudanças na prática educativa e proporcionar uma educação de qualidade para todos, pois “no sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio.” (VEIGA, 2002, p. 1) e no sentido pedagógico “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.” (Ibidem)

II – OBJETIVOS

Os objetivos propostos na pesquisa pretendem elucidar os aspectos que envolvem o processo de implantação de uma educação inclusiva no sistema público de ensino, o que irá proporcionar uma mudança na atuação pedagógica, pois esta deverá favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2.1 Objetivo Geral

O estudo foca a dimensão das necessidades educacionais especiais não como um termo classificatório, mas no intuito de ressaltar o respeito às diferenças diante das diversidades que existem na escola o que, de imediato, pressupõem-se a exigência de práticas pedagógicas na perspectiva da heterogeneidade para atender a proposta da educação inclusiva. Por esse motivo que visa compreender como a escola inclusiva atua frente à necessidade de atender e oferecer uma prática educativa que respeite as diferenças, visando favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais

2.2 Objetivos Específicos

Por esse viés de discussão, para melhor delimitação do objetivo geral, foram elencados quatro objetivos específicos visando investigar a especificidade do tema em questão e alcançar as metas almejadas na pesquisa. Sendo assim, nos referidos objetivos, já citados na Apresentação, busca-se:

- a) Investigar minuciosamente as práticas educativas no ambiente escolar, visando entender até que ponto padronizam os processos de aprendizagem e comprometem o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Pois, se estamos falando de respeito às diferenças, um ensino homogêneo precisa ser questionado para a efetivação de uma educação inclusiva compromissada com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.
- b) Essa questão nos conduz à necessidade de identificar tratamentos especiais estigmatizados e preconceituosos para com os alunos com necessidades educacionais especiais. Pois se as necessidades educacionais especiais não devem

ser tão restritas e estigmatizadoras, deve-se observar no espaço escolar como lidam com essa questão, ou seja, como se dá e qual é o nível de qualidade do tratamento dos professores e demais atores da escola com o aluno com necessidades educacionais especiais, e até que ponto esse tratamento concorre ou não com a inclusão escolar desse aluno.

- c) Para que se otimize uma prática educativa bem sucedida no ambiente escolar foi considerado relevante para o estudo, que o pesquisador observasse, no decorrer das atividades escolares, ações e concepções que não sinalizassem preconceitos acentuados diante das diferenças encontradas na escola e a repercussão dessa prática no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.
- d) Ao buscar identificar as principais diferenças entre as práticas educativas inclusivas e as não-inclusivas pretende-se verificar se o respeito às diferenças contribui para uma aprendizagem significativa ou se essa preocupação, no âmbito escolar, é considerada irrelevante para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. Com isso, pretende-se identificar se esse entendimento pode ser considerado importante para a qualidade na elaboração e efetivação de política da inclusão escolar.

Os objetivos do estudo em questão, foram elaborados no intuito de investigar ações pedagógicas que buscam suprimir ou amenizar práticas educativas limitadoras que impõe certas barreiras aos alunos com necessidades educacionais especiais e os impede de ter acesso ao conhecimento e ao mundo.

III - METODOLOGIA

3.1 Pressupostos Metodológicos

A metodologia desta pesquisa visa atender aos objetivos propostos, ou seja, compreender como a escola inclusiva atua frente à necessidade de atender e oferecer uma prática educativa que respeite as diferenças, no intuito de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Maciel e Raposo (2010, p. 39) a escola precisa conhecer melhor e dá ênfase aos “processos psicológicos” e aos “elementos socioculturais” que são imprescindíveis para a inclusão escolar. E, portanto deve-se realizar um estudo das interações comunicativas e metacomunicativas entre as crianças e seus pares, a criança e o professor, o professor e o professor para então “desvelar a qualidade de suas interações e compreender o fenômeno em suas diferentes dimensões e contextos.”

Sendo assim, a pesquisa adotou uma abordagem sócio-histórica fundamentada nos princípios do materialismo histórico dialético, isso porque estudar “(...) algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético.” (VYGOTSKI, 1995, p. 67), ou como aponta Wallon (1975, p.53), estudar “(...) o psiquismo em sua formação e em suas transformações.

Por essa concepção, foi fundamental utilizar-se de uma metodologia que contemplasse com uma aproximação maior do pesquisador com a realidade estudada, como a investigação qualitativa que proporciona uma relação dialógica entre o objeto e o pesquisador e favorece a integração deste no processo investigativo descritivo.

Para as referidas autoras, a “(...) pesquisa qualitativa representa um processo permanente de produção de conhecimento, onde os resultados parciais se integram de forma permanente com novas interrogações e abrem novos caminhos à produção de conhecimento.” (p.14)

Com isso verificou-se que o estudo em questão não sugeria uma quantificação por se trata do respeito às diferenças, contudo, requer um estudo que não seja matemático ou estatístico, mas rico de elementos qualitativos. Isso porque, a

A diferença principal entre a abordagem quantitativa e qualitativa é que a primeira busca uma explicação objetiva baseada em descrição e manipulação estatística, enquanto a qualitativa procura entender um acontecimento ou comportamento da perspectiva do ator. Ou ainda, a abordagem qualitativa tenta registrar dados

detalhados que apresentam uma descrição correta da percepção da realidade de um grupo, como representada por membros desse grupo. (FIGUEIREDO, 1999, p. 35).

Diante da concepção e abordagem de pesquisa selecionada, espera-se que a investigação sobre a realidade da inclusão escolar e o respeito às diferenças desvincule-se da “neutralidade científica” e, numa mediação semiótica, visualize os sujeitos da pesquisa, pesquisador e pesquisados, como sujeitos em ação de crenças e valores subjetivos. Pois, a

Pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.21)

Ao destacar esses novos paradigmas de pesquisa científica o estudo prever uma construção do conhecimento não linear, mas num processo de pesquisa cíclico “em que os processos de pensamento e reflexão do investigador estão em contínua interação dialética com o fenômeno investigado levando, assim, à construção de novos conhecimentos” (BRANCO; VALSINER, 1997; 1999 apud MACIEL E RAPOSO, 2010 p.11).

3.2 Contextos da pesquisa

A Escola Classe, contexto da pesquisa, foi criada em 18 de setembro de 1990, fica localizada em Taguatinga Norte, cidade satélite do Distrito Federal. Numa uma área de 30.000 m² a escola, provisória, ocupa apenas 760 m², sendo constituída por: oito salas de aula; uma sala de leitura/vídeo, que foi dividida para sala de informática; uma secretaria; uma sala de professores dividida para o orientador educacional; uma sala de reforço dividida para a sala de recursos e equipe especializada de apoio a aprendizagem; dois depósitos; uma cantina; sala de auxiliares; dois banheiros para alunos; dois banheiros para professores e uma sala de direção.

Os recursos humanos da escola são: dezesseis professores; uma professora da sala de recursos; uma professora da equipe; uma supervisora pedagógica; uma supervisora administrativa; um diretor; vice-diretor; orientador educacional; secretária; uma coordenadora; uma coordenadora da educação integral (que funciona em outra escola por falta de infra-estrutura adequada); duas merendeiras; sete auxiliares em educação; três porteiras; quatro vigias noturnos.

A APM (associação de pais e mestres) encontra-se desativada, contando apenas com recursos financeiros do PDAF/PDDE, mas a escola pretende reativar a APM por meio de campanhas para incentivar as contribuições voluntárias e ampliar o atendimento aos alunos carentes e as necessidades básicas da escola.

A instituição educacional atende 456 alunos de uma comunidade de baixa-renda e alguns alunos provenientes de orfanato e lar, ofertando o nível de Ensino Fundamental Séries/ Anos Iniciais (proposta do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA I, II, III), 4º ano e 5º ano.

A escola recebe alunos com necessidades educacionais especiais, mas o diretor destaca que as condições físicas e materiais não oferecem o suporte necessário ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, devido à total falta de infra-estrutura do prédio.

Segundo a supervisora pedagógica, ao longo desses anos a SEDF apenas promete a construção definitiva e nunca reformou a escola, com isso a equipe diretiva vem realizando algumas adaptações no espaço escolar de acordo com a demanda, por exemplo, divisão das salas administrativas para criar outros ambientes para o atendimento dos alunos, como: sala de leitura, sala de reforço e outros. Eles relatam que se a direção ficasse aguardando as promessas da SEDF esses alunos não teriam uma ambiente escolar com as condições mínimas para a aprendizagem.

3.3 Participantes

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com cinco professores de sala de aula e os demais foram seis professores que desempenham outras funções no espaço educativo: diretor, supervisor, coordenador, orientador educacional, professor da sala de recursos e pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA. A idade dos entrevistados varia entre 29 anos e 54 anos, sendo a maioria com mais de 40 anos e com vasta experiência na educação (SEDF).

Para melhor descrever essa categoria, seguem abaixo algumas informações colhidas junto aos participantes, as quais serão aproveitadas posteriormente na análise de dados. As categorias foram agrupadas da seguinte forma:

[A] Gestão: Diretor e pelo Vice-Diretor, com o apoio do Supervisor Administrativo, do Supervisor Pedagógico e do Chefe de Secretaria Escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar.

[B] Organização pedagógica: Coordenação Pedagógica; Orientação Educacional; Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos e Conselho de Classe.

[C] Corpo docente

[D] Pesquisador

[A1] *“Sou diretor, tenho 49 anos de idade, 11 anos de secretaria e venho atuando na função de diretor dessa escola há alguns anos”.*

[A2] *“Sou Supervisora Educacional, tenho 29 anos de idade, 5 anos de secretaria e recentemente passei para Orientadora Educacional, com isso atuo 40 horas como supervisora dessa escola e 20 horas no noturno como Orientadora Educacional. Apesar de uma carga horária de 60 horas, estou sempre inteirada de todos os assuntos da escola e atuo em conjunto com a coordenadora na elaboração de projetos e demais eventos da escola, como grupo de estudos nas coletivas, passeios e outros”.*

[B1] *“Sou professora da sala de recursos, tenho 38 anos de idade, 17 anos de secretaria, trabalhei 8 anos com alunos especiais e já estou há três anos na sala de recursos atendendo alunos com necessidades educacionais especiais, a maioria, com deficiência física com o cognitivo preservado, mas temos também alunos com deficiência intelectual e com paralisia cerebral”.*

[B2] *“Sou pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, tenho 48 anos de idade, 12 anos de secretaria e esse é o meu primeiro ano como pedagoga da equipe onde realizo avaliações em conjunto com a psicóloga de alunos encaminhado pelos professores e alunos que chegam na escola com diagnóstico, além de realizar intervenções com alunos disléxicos, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e outros alunos com dificuldade de aprendizagem acentuada”.*

[B3] *“Sou Orientador educacional, tenho 54 anos de idade, 25 anos de secretaria e estou nesta escola desde o seu surgimento. Além de atender os alunos com problemas de comportamentos e auxiliar os professores quando precisam da minha ajuda, realizo um projeto de xadrez na escola e recreio dirigido. A maioria dos jogos do recreio dirigido foi confeccionado por mim e venho persistindo na continuidade desses projetos, pois acho muito importante para os alunos.”*

[B4] *“Sou coordenadora, tenho 45 anos de idade e esse é meu 2º ano nessa escola como coordenadora. Venho atuando na função de coordenadora há alguns anos e quando vim para essa escola não pretendia assumir mais essa função, pois já estava cansada, mas, antes de chegar à*

escola, o grupo de professores já tinham boas referências do meu trabalho como coordenadora e acabou me convencendo a pegar a coordenação. Gostei de coordenar nessa escola e continuei nessa função”.

[C1] *“Professora de sala de aula, tenho 44 anos de idade e dos 24 anos de secretaria eu já trabalhei com 3ª e 4ª série que hoje é o 4º e 5º ano e também com alfabetização, peguei algumas turmas, e agora to retornando para a alfabetização novamente”.*

[C2] *“Sou professora, tenho 47 anos de idade, 23 anos de secretaria e já estou atuando como professora nessa escola por um bom tempo, preferencialmente, em turma de integração inversa, pois me identifico com essas turmas reduzidas”.*

[C3] *“Sou professora, tenho 47 anos de idade, 24 anos de secretaria e atuo nessa escola como professora desde o seu surgimento em turmas de alfabetização, pois gosto de alfabetizar”.*

[C4] *“Sou professora, tenho 44 anos de idade, 24 anos de secretaria e atuo nessa escola como professora há alguns anos. Gosto de dar aula para alunos mais velhos por isso tenho preferência pelos 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental. Sempre que verifico alguma dificuldade mais acentua em um aluno já encaminho para a EEAA, alguns já foram até diagnosticados com deficiência”.*

[C5] *“Sou professora, tenho 49 anos de idade, 23 anos de secretaria e atuo nessa escola como professora há muitos anos. Tenho preferência em dar aula nas turmas de alfabetização, principalmente, nas turmas de integração inversa. Esse ano conseguir pegar a mesma turminha do ano passado, pois achei importante dá continuidade ao meu trabalho, principalmente, com os meus alunos especiais”.*

[D1] *Sou professora tenho 31 anos de idade, atuei por cinco anos como professores em escolas particulares e contratos temporários na SEDF enquanto aguardava ser chamada no concurso público da SEDF. A inconstância entre escola particular e pública ocorreu pelo fato de deixar a escola particular e ser professora de contrato na rede pública quando tinha oportunidade. Essa preferência pela escola pública ocorria por causa da autonomia que tinha de colocar em prática a minha formação continuada. Quando fui efetivada na SEDF fiquei um ano em sala de aula e fui convidada para ser pedagoga do SEAA, função que desempenho até hoje e que me identifico muito.*

3.4 Materiais

Para a construção, organização e análise das informações foram utilizados os seguintes recursos materiais: diário de campo; gravador; máquina fotográfica; papel ofício; caneta; pasta de plástico; computador/imprensa.

3.5 Instrumentos

Para abordar o objeto de estudo em questão foi necessário realizar uma construção crítica e reflexiva da metodologia utilizada em relação ao objeto e as posições do pesquisador, e, dentre os métodos da pesquisa qualitativa, foi necessário escolher os que mais se identificavam com o estudo em questão, almejando atender aos objetivos propostos, com isso, optou-se pela análise documental; entrevista semi-estruturada e observação não estruturada.

Os instrumentos representam um continuum dentro da investigação, ao longo da qual se relacionam uns com os outros e dão lugar a indicadores sustentados pelas relações entre conteúdos procedentes de instrumentos diferentes (GONZALEZ-REY, 1997, p. 87 apud MACIEL e RAPOSO, 2010, p. 83).

3.5.1 Pesquisa Documental

Para compreendermos melhor a definição de pesquisa documental é importante clarificar conceitos como pesquisa e documento:

- Pesquisa - “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (MINAYO, 1993, p 23). Para a autora a pesquisa é considerada uma atividade contextualizada e contínua que integra, particularmente, a teoria e os dados.

- Documento - (do latim *documentum*, de *docere* – ensinar, mostrar): “Toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (AURÉLIO). Para Phillips (1974, p. 187, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38) documentos são

“quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

- A pesquisa documental - “quando elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico” (MINAYO, 2007; LAKATOS, et. al., 1986)

Diante desses conceitos, percebe-se que a pesquisa documental é um instrumento relevante para a investigação no contexto escolar, pois a análise dos dados acarreta transformações significantes em relação ao problema do estudo. Essa análise de documentos foi considerada importante para o pesquisador traçar um paralelo entre as entrevista, observação e Proposta Política Pedagógica da escola para investigar uma consonância entre dados, teoria e a prática educativa.

3.5.2 Entrevista semi-estruturada

Para Maciel e Raposo (2010, p.84) a entrevista é um instrumento de pesquisa dialógico, pois as informações vão se constituindo a partir da contextualização do entrevistado e o pesquisador tem que aproveitar as informações imprevistas que são favoráveis para a problemática do estudo.

A investigação é um diálogo permanente em que opiniões, cosmovisões, emoções, enfim a subjetividade do sujeito estudado passa a ser elemento relevante para o curso do processo, que é impossível de prever nos seus momentos iniciais.

A entrevista semi-estruturada é um instrumento que não prever e direciona, completamente, a participação do sujeito pesquisado, portanto essa técnica de coleta de dados foi adotada na pesquisa, combinando perguntas fechadas e aberta, visando proporcionar segundo Minayo (2007, p.105) “a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados”, além de permitir ao entrevistado liberdade de se expressar sobre o tema em questão.

3.5.3 Observação não estruturada

“A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 190). Para Lúria (1983) a observação não poderá restringir-se a descrever situações

isoladas, mas compreender as inter-relações dos fatos, para aproximar-se mais da essência do objeto.

A técnica da observação não estruturada ou assistemática, também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados (Op.Cit., 2003, p. 81).

Nesse trabalho de pesquisa, a observação não-estruturada foi significativa para pesquisador sentir-se parte do contexto em que transforma e é transformado, além disso, como observar não é simplesmente ver e ouvir, mas selecionar o que realmente é importante para o estudo, optou-se por de realizar uma busca espontânea para, em campo, decidir quais são as informações significativas para a pesquisa.

3. 6 - Procedimentos de construção de dados

No ano de 2009 atuei na Escola Classe, contexto dessa pesquisa, como pedagoga do SEAA e tanto presenciei quanto participei de diversas situações conflitantes à respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como exemplo, a inclusão de uma aluna cadeirante com paralisia cerebral, pois os profissionais da escola demonstraram-se angustiados ao saber que ela seria matriculada na escola. Vários questionamentos foram levantados, como ausência de adaptações da estrutura física da escola, turmas com número de alunos excedentes e outros. A equipe diretiva chegou a sugerir para o SEAA que era melhor a responsável procurar outra escola para a sua filha. A responsável compareceu a escola para observar o espaço e a reação dos profissionais, pois segundo a mãe estava vindo de uma escola em que percebeu certa resistência dos profissionais, e, apesar da escola ter algumas adaptações, não iria matricular a sua filha lá.

Depois de várias intervenções do SEAA essa etapa foi vencida e a aluna iniciou sua escolarização. As próximas etapas foram solicitar uma monitora, fazer adaptações de acordo com as possibilidades da escola, no momento, e buscar estratégias educacionais para a professora iniciar o processo de ensino-aprendizagem da aluna. Inicialmente a ansiedade da professora sobre o desenvolvimento-aprendizagem da aluna foi conflituoso, mas aos poucos ela foi adotando a ideia de que seria um processo gradativo e contínuo, pois além de ter sido o primeiro ano da aluna, não havia adaptações necessárias para alcançar todos os objetivos almejados.

Esse foi o critério mais relevante que me instigou a escolher a instituição, pois os fatos estão relacionados à educação inclusiva, prática educativa e o respeito às diferenças. O fato de já conhecer a equipe escolar gerou, também, confiabilidade na aceitação da pesquisa pela equipe escolar.

3. 6.1 Análise Documental

A fim de iniciar a pesquisa foi realizado, primeiramente, a análise dos documentos da escola num período de 2h: 30min. Esse tempo de análise dos documentos foi sucinto devido à pouca quantidade de documentos e registro da escola que foram considerados relevantes para a pesquisa.

Ao chegar à escola apresentei-me a Direção, falei sobre a minha pesquisa e mostrei para o os seguintes documentos: Memorando de autorização nº 499/2010 – EAPE (Anexo A.); Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para a equipe escolar – TCLE (Anexo B); Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais e responsáveis (Anexo C) e a Entrevista semi-estruturada (Apêndice A). A direção autorizou a pesquisa na escola e, imediatamente, iniciei a pesquisa solicitando o Projeto Político Pedagógico PPP da escola e demais documentos como: Regimento Escolar, registros de eventos e outros projetos que surgiram no decorrer do ano e não estavam previsto no PPP. A supervisora pedagógica relatou que o único documento que a escola tinha, no momento, era a Proposta Pedagógica da escola. Ao pegar o documento e me deparar com o título “Construindo conhecimento e valorizando a vida” pensei no quanto o tema da proposta sugere uma relação direta com a inclusão escolar e o respeito às diferenças.

A análise documental foi realizada a partir do estudo desse documento que foi examinado e selecionados de acordo com a relevância para a pesquisa.

Essa análise teve com propósito investigar os documentos normativos da escola e, constantemente, confrontá-los com os demais instrumentos de pesquisa, visando verificar a efetivação, contribuição e contemplação desses documentos na educação inclusiva, ou seja, a investigação da teoria sob a prática.

Quadro nº 1 - Análise documental

N. DA SESSÃO	DATA	OBJETIVO	PRODUTO
1	10/112010	Investigar os	O documento destaca, dentre os muitos problemas

<p>Horário: 08h00min às 10h30min</p>	<p>documentos normativos da escola e, constantemente, confrontá-los com os demais instrumentos de pesquisa, visando verificar a efetivação, contribuição e contemplação desses documentos na educação inclusiva, ou seja, a investigação da teoria sob a prática.</p>	<p>enfrentados, a falta de estrutura física e área de lazer adequada, mas almejam desenvolver um bom trabalho apesar dos recursos precários, porém, enfatizam que a participação da comunidade escolar e da maioria dos pais contribui para o andamento do ensino. O Projeto Político da Escola é norteado por princípios que visem à solidariedade, formação de valores, desenvolvimento como pessoa humana, formação ética, a cidadania, a interdisciplinaridade, a contextualização para a prática social, autonomia intelectual e pensamento crítico para adaptar-se as transformações no mundo.</p> <p>Coloca como cumprimento principal da função da escola o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. A escola tem como missão <i>construir o saber de forma participativa, prazerosa e significativa para formar um ser crítico, responsável, sensível e seguro, com capacidade de compreender e conviver com as transformações sociais.</i></p> <p>O objetivo geral é ser um espaço de vivências culturais coletivas que proporcione aos educandos a construção de conhecimento, atitudes e valores que os tornem solidários, críticos, éticos e participativos. Um dos objetivos específicos pertinentes para a pesquisa é o de estabelecer projetos pedagógicos que permitam aos alunos à expressão e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e sociais, envolvendo a criatividade, a sensibilidade, os valores, o respeito, a solidariedade, a autoestima do aluno, respeitando o ritmo e as diferenças individuais.</p> <p>A linha pedagógica adotada pela escola está baseada nos pensamentos de Piaget e Ferreiro, quando se trata do respeito aos diferentes modos de falar para se chegar a norma culta, utilizando-se simultaneamente, da alfabetização e letramento, além de destacar a construção do conhecimento a partir do que o aluno já conhece e colocar o professor na posição de mediador. “A escola irá buscar meios que atendam as necessidades de todos os alunos, garantindo igualdade de oportunidades educacionais independente dos comprometimentos que possam apresentar, respeito a dignidade humana e direito de ser diferente.” Elementos que apóiam a prática educativa: Biblioteca para desenvolver projetos de leitura e pesquisa; reforço escolar, reagrupamento e projeto interventivo para sanar dificuldades; reuniões pedagógicas com estudos, debates, oficinas e avaliações para permear o trabalho; relação escola e comunidade para socialização do educando.</p> <p>A escola realiza alguns projetos, como Ler é bom demais; Vivenciando Valores; Xadrez na Escola; Recreio sem Acidente; Reforço Escolar; Projeto Interventivo; Projeto Interventivo por série; PROERD; Teatro e Mapa dos Sonhos.</p>
--------------------------------------	---	---

3. 6.2 Entrevistas semi-estruturada

As entrevistas semi-estruturadas estavam previstas para serem realizadas com sete professores de sala de aula, mas duas professoras protelaram e se abstiveram de última hora alegando falta de tempo. O estudo foi construído a partir de 11 entrevistas semi-estruturadas com educadores, gestores, supervisor educacional, orientador educacional e pedagogo para compreender como a escola inclusiva atua frente à necessidade de atender e oferecer uma prática educativa que respeite as diferenças, no intuito de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos com necessidades educacionais especiais.

A entrevista semi-estruturada contribui para a liberdade de expressão do entrevistado e sua interação com o entrevistador por meio de uma mediação semiótica. Os objetivos da pesquisa foram os principais elementos para a construção e organização dos questionamentos da entrevista semi-estruturada, mas, em algumas entrevistas outros questionamentos foram surgindo durante o diálogo.

As entrevistas foram realizadas com os professores da escola e demais professores que desempenham outras funções no espaço educativo e estão envolvidos nas atividades educacionais. Entre os selecionados para a entrevista houve certa resistência por parte de alguns professores e mesmo o pesquisador realizando algumas adaptações na entrevista, como conversa informal e depois entregar a entrevista escrita, não foi possível concluir duas entrevistas devido a resistência desses participantes em participar da pesquisa.

No decorrer da pesquisa, verificou-se que a entrevista foi um instrumento de pesquisa de difícil acesso às informações, pois mesmo conhecendo os professores e realizando uma abordagem cautelosa e calorosa os empecilhos por parte dos professores abordados foram constantes, mas apesar disso, a pesquisa de campo foi concluída com êxito. É importante destacar também os rumores constantes que sugeriam porque a pesquisa não foi feita de “marcar x”, pois consideram como uma pesquisa mais fácil de ser respondida. Explicações foram dadas sobre o porquê de um dos instrumentos da pesquisa ser a entrevista, mas nem todas as opiniões sobre a coleta de dados foram modificadas, porém foram consideradas devido ao processo dialógico em que se dá a pesquisa qualitativa.

3.6.3 Observação não-estruturada

As observações foram realizadas em sala de aula e no pátio, no momento de recreação, totalizando 3 sessões com duração de aproximadamente 7 horas. A observação ocorreu ao longo da pesquisa nos momentos de sala de aula, nos momentos do recreio e de forma livre, ou seja, no momento que circulava pela escola em busca dos entrevistados, registrava acontecimentos relevantes para a pesquisa. As entrevistas e análises de documentos instigaram momentos de observação mais dirigidos, como estrutura física e projetos mencionados no Projeto Político Pedagógico, no intuito de visualizar a fala dos entrevistados e a contemplação desses para o respeito às diferenças.

Quadro nº 2 - Observação não-estruturada

N. DA SESSÃO	DATA	OBJETIVO	PRODUTO
1 ^a Sala de aula	12/11/2010 Horário: 09h40min às 12h00min	Identificar tratamentos especiais estigmatizados e preconceituosos para com os alunos com necessidades educacionais especiais. Registrar práticas e concepções realizadas no espaço educativo que não tenham preconceitos com as diferenças e otimizem uma aprendizagem significativa.	A professora da turma de integração inversa autorizou fotografar a sala de aula e observar a aula, as alunas destacadas na fotografia foram autorizadas pelos responsáveis a participarem da pesquisa. Ao entrar na sala me deparei, a primeira vista, com uma situação que a meu ver não estava condizente com uma inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, pois os alunos sem deficiência estavam enfileirados e participando das explicações da professora, enquanto que, lá no cantinho da sala encontrava-se uma aluna destacada dos demais recortando uma atividade xerocada. Essa separação pareceu-me tão habitual para a aluna e os demais que sua presença parecia indiferente. A impressão é que a aluna, com diagnóstico de deficiência intelectual, criou um “mundinho” só para ela, pois não se atentava aos movimentos ocorridos na sala de aula. Essa postura era tão nítida que a disposição da cadeira da aluna estava virada para a parede. Acredito que essa disposição isolada e virada para a parede do mobiliário escolar não foi uma atitude concretizada pela professora, mas, se a aluna se isolou de tal forma, penso que ela se sente diferenciada e estigmatizada por meio de uma prática educativa não inclusiva. Como já atuei nessa escola em anos anteriores, uma professora me chamou para relatar progressos significativos na vida escolar de um aluno que fazia parte dos atendimentos da equipe e que foi encaminhado para a psiquiatria com suspeita de transtorno de aspergir. Esse aluno apresentava um comportamento

			<p>introspectivo e quando era contrariado chorava e se auto-agredia e a reação da professora era de ir até a equipe e falar que tinha um aluno na sala dela que estava surtando e que parecia que ele tinha problemas de cabeça. Esse ano a professora atual, pelo que observei, apresenta novas maneiras de lidar com o aluno, e, voltando ao relato dela, me contou que o aluno não está mais apresentando comportamentos de choro e auto-agressão, pois vem proporcionando um espaço para o aluno se expressar em sala de aula e socializar com os demais alunos. Relatou que depois desse espaço de escuta, ele falou para ela que está reencontrando todas as pessoas que ofenderam ele e está externando suas angustias, pois tão tinha coragem de fazer isso antes. As pessoas pedem desculpas para ele, inclusive professoras, e ele se sente melhor.</p> <p>Parece-me que as práticas pedagógicas dessa professora estão contribuindo para uma ressignificação da vida para esse aluno, e trazendo progressos para o seu desempenho escolar, pois a queixa anterior de que o aluno não realizava as atividades e nem copiava do quadro não existe mais esse ano. É importante destacar que esse aluno apresenta potencial cognitivo e muita criatividade, mas antes era visto como um aluno com dificuldades de aprendizagem por não se encaixar nos padrões da turma, ou seja, <i>todo mundo copia do quadro mais ele não copia, apesar dele responder tudo certo oralmente, eu não posso aceitar porque se todo mundo copia e faz às atividades, ele também tem que fazer.</i></p> <p>Observando as atividades recreativas verifica-se que não há um planejamento prévio para os alunos com necessidades educacionais participarem, pois são até convidados a participar com das brincadeiras, mas quando não participam por sentir-se inseguro, eles acabam sendo excluídos e rejeitados pelos demais alunos por não se adequar as normas dos jogos ou brincadeiras.</p> <p>O aluno com deficiências múltiplas fica correndo atrás dos meninos no jogo de futebol e a todo instante é empurrado ou puxado pelos demais alunos para sair do campo porque está atrapalhando. E, apesar dessa exclusão, ele retorna e tenta interagir com os alunos, mas eles sempre subestimam o aluno. Foi presenciado algumas intervenções por parte do orientador educacional para os alunos aceitarem a participação do aluno, mas não de forma planejada e dirigida para que a sua participação fosse significativa tanto para ele quanto para o demais alunos. Mas, foi exigido dos alunos que eles tinham que deixar o colega ficar na quadra também, não importa se ele estava atrapalhando.</p> <p>Acredita-se que essa não seria a melhor forma de interação, pois os benefícios têm que ser para todos, não podemos prejudicar uns para garantir o direito de outros.</p> <p>A aluna cadeirante é mais expectadora das atividades</p>
2 ^a Atividade recreativa	<p>17/11/2010</p> <p>Horário: 15h45min às 17h00min</p>	<p>Compreender as principais diferenças entre as práticas educativas e as não-inclusivas</p>	

			recreativas da escola do que participante, mais uma vez, percebe-se que não há um planejamento prévio das atividades para que ela possa participar com os demais alunos, ainda que não seja a mesma forma de participar, mas buscar estratégias para ela se desenvolver e interagir com os seus pares. Pois, na maioria das vezes, ela está sempre rodeada pela monitora e destacada dos demais.
			No decorrer das entrevistas foi enfatizado por quase todos os professores que a infra-estrutura inadequada da escola e a falta de recursos materiais interferem no trabalho pedagógico. E, realmente, observei que essas inadequações no espaço físico e falta de material pedagógico dificulta a prática educativa do professor. Como adaptações nos banheiros, espaço adaptado para a realização de atividades psicomotoras e jogos pedagógicos.
			Uma aluna que apresentava dificuldades motoras finas não acompanhava a turma porque o único recurso em sala era a lousa e o giz/pincel e quando a aluna não conseguia copiar mais por sentir desconforto na mão, não fazia as atividades, pois não tinha outro recurso para substituir. Não havia uma mesa adaptada para a aluna cadeirante, foram os pais que fizeram um adaptação na cadeira de rodas para ela realizar as atividades, mas verifica-se que a professora dispõe de alguns recursos pedagógicos adaptados, muitos confeccionados por ela, para atender as particularidades da aluna.
			Os alunos são atendidos pela professora da sala de recursos na sala dos vigias noturnos, sem as mínimas condições físicas básicas necessárias para o atendimento educacional especializado. A contribuição desse atendimento complementar/suplementar para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidade educacionais especiais requer muito esforço da professora da sala de recursos para buscar estratégias de atendimentos num espaço inadequado e sem materiais pedagógicos. Ao observar o espaço, presenciei professora confeccionando alguns jogos e materiais pedagógicos para atender os alunos, pois ela já gastou muito do seu dinheiro comprando materiais para poder trabalhar.

3. 7 - Procedimentos de análise:

Os resultados serão analisados concomitantemente com a discussão teórica e organizados a partir da análise de documentos e entrevista que serão perpassados pelos dados da observação. No intuito de confrontar as informações colhidas na escola com o que foi observado

pelo pesquisador, sem perder de vista as metas iniciais da pesquisa, os dados das Entrevistas foram agrupados conforme suas respectivas correspondências com os eixos norteadores que fazem parte dos objetivos específicos do projeto, a saber: Política da inclusão escolar, Respeito às diferenças, Práticas educativas inclusivas e Práticas educativas não-inclusivas.

Os entrevistados foram divididos em categorias para facilitar a percepção de opinião a respeito do tema diante do cargo em que ocupa, ou seja, professores que estão em sala de aula, gestão e organização pedagógica. As entrevistas foram transcritas em sua integridade e foram considerados os temas recorrentes como fonte de definição das categorias que serão utilizados para análise.

IV RESULTADOS

Para melhor apresentação dos resultados, os mesmos serão descritos a partir dos instrumentos utilizados e principalmente à luz dos eixos que norteiam os objetivos desse projeto de pesquisa. Dessa forma, tais dados foram organizados respectivamente conforme instrumentos de pesquisa aplicados: Análise de documento, Entrevista - segundo a ordem das categorias entrevistadas – e, por fim, Observação.

4.1 Análises de documento

Diante da análise do PPP, que foi colocado pela supervisora pedagógica como um documento principal e único, percebeu-se que a missão e objetivos do documento destacam pontos relevantes como: a preocupação com o saber coletivo e significativo visando formar o ser crítico e atuante na sociedade, e um ser social que tenha capacidade de compreender e conviver com as transformações sociais. Tais compreensões e convivências foram apontadas por serem consideradas importantes para o processo de inclusão escolar. Outro fator relevante da proposta da escola, para ser discutido posteriormente, é que para o respeito às diferenças deve-se buscar proporcionar na escola uma espaço de vivências culturais coletivas para que os alunos construam atitudes e valores.

Foram inseridos no PPP da escola projetos de aprendizagem que trabalham as particularidades dos alunos visando respeitar seu ritmo e diferenças individuais. A linha pedagógica adotada pela escola está baseada nos pensamentos de Piaget e Ferreiro, quando se trata do respeito aos diferentes modos de falar para se chegar à norma culta, utilizando-se, simultaneamente, da alfabetização e letramento, além de destacar a construção do conhecimento a partir do que o aluno já conhece e colocar o professor na posição de mediador

Outro ponto do PPP relevante para a pesquisa é que prevê buscar meios para atender as necessidades de “todos” os alunos, a fim de garantir *“igualdade de oportunidades educacionais independente dos comprometimentos que possam apresentar, respeito à dignidade humana e direito de ser diferente”* (PPP). Pautados nessa premissa, pelo menos na estrutura física, com a chegada de uma aluna cadeirante, a escola buscou improvisar uma adaptação-no banheiro.

Na análise documental ocorreram interferências de alguns entrevistados que vale ressaltar aqui: verificou-se na fala de muitos pesquisados que o projeto político pedagógico - PPP - apesar de ser construído no coletivo com seriedade e levar em consideração as idéias de todos, na maioria das vezes, não se sustenta na prática cotidiana da escola, pois alguns projetos propostos pelo grupo não são realizados no decorrer do ano e nem todos que são iniciados são concluídos com êxito.

Ao analisar a proposta pedagógica verificou-se que ela não menciona diretamente sobre a educação inclusiva, mas levanta tópicos relacionados como o respeito às diferenças, particularidades dos alunos e a diversidade cultural.

4.2 Entrevistas

Os dados obtidos com a entrevista foram organizados conforme respostas relacionadas aos eixos que norteiam os objetivos e problemática dessa pesquisa, que são eles: Política da inclusão escolar, Respeito às diferenças, Práticas educativas inclusivas e Práticas educativas não-inclusivas. E para melhor situar os dados, esses eixos serão apresentados a partir do que foi obtido com as seguintes categorias: Gestão e Organização pedagógica¹ e Corpo docente.

Essas categorias serão mencionadas nesse capítulo da pesquisa conforme a organização feita no item “*Participantes da Metodologia*”:

- [A] Gestão: Diretor [A1] e Supervisor Pedagógico [A2].
- [B] Organização pedagógica: Atendimento Educacional e Especializado/Sala de Recursos [B1]; Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: Pedagoga [B2]; Orientação Educacional [B3]; Coordenação Pedagógica [B4];
- [C] Corpo docente: [C1]; [C2]; [C3]; [C4] e [C5]

¹ GESTÃO : Diretor e pelo Vice-Diretor, com o apoio do Supervisor Administrativo, do Supervisor Pedagógico e do Chefe de Secretaria Escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar;

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: Coordenação Pedagógica; Orientação Educacional; Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem-SEAA; Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos.

4.2.1 Política da inclusão escolar

4.2.1.1 – Categoria pesquisada: Gestão e organização Pedagógica

Os argumentos apresentados pela equipe gestora, ao falarmos em mudanças necessárias para a inclusão escolar, são direcionados, na maioria das vezes, para a estrutura física da escola e capacitação de professores: *“Mais formação dos professores, melhores estruturas físicas e intensificar a integração do trabalho das equipes da escola (professor, SEAA, SOE e AEE - Sala de recurso)”* [A2]. Ao questionar de que formação o professor necessita para atuar na escola inclusiva, além de destacar a importância de saber sobre as deficiências e como intervir, entre as respostas, destaca-se a seguinte: *“Primeiro, preparação pedagógica e depois consciência do que é capaz de fazer por eles”* [A1].

Quanto à elaboração de um currículo e atividades separadas para os ANEE's ou o acesso ao currículo escolar relataram que o acesso é garantido, mas houve divergência em relação ao currículo e atividades separadas para os ANEE's, pois enquanto [A1] acredita que não acontece essa separação na escola, apenas adaptações: *“Se a inclusão é feita no todo não podemos dividir atividades para ANEEs e outros.”* [A2] afirma que essa prática ocorre na escola e que beneficia o aluno NEE.

Como a escola é inclusiva foi relevante para a pesquisa saber sobre as sugestões e reclamações dos pais e responsáveis, que chegam até a escola, sobre a inclusão e, nas respostas da equipe diretiva, houve pontos que merecem destaque:

“Não tenho muito a relatar, pois não recebi reclamações a não ser da estrutura física da escola que não é preparada para receber alunos com necessidades mais altas” [A1].

“Percebo que alguns pais prefeririam que seus filhos estivessem em escolas de ensino especial e isso preocupa, pois acho que ainda não perceberam o verdadeiro sentido da inclusão, aqueles que acreditam na inclusão querem apenas que seus filhos cresçam, aprendam e se desenvolvam” [A2].

Em relação à infra-estrutura da escola, foi unânime a indicação dos profissionais da organização pedagógica sobre a mudança no espaço físico como um fator necessário para que a escola atenda adequadamente à proposta de inclusão dos alunos, o que fica evidente na seguinte fala:

“Acessibilidade, porque essa escola ela é cheia de obstáculos para a criança principalmente as DF, ela é cheia de buracos, o piso é horroroso, a sala não tá pronta para receber, a escola não tá pronta para receber um cadeirante, uma criança com dificuldade para andar. É muito complicado, eu acho que o maior problema daqui é a acessibilidade. Reparar esse piso, essas portas. (...) [B2]

Apesar da preocupação da maioria com a formação de professores para a inclusão, vale destacar a opinião de [B3] quando diz que o professor não precisa de outras formações, pois *“o curso de pedagogia já contempla os profissionais da área”*. A falta de materiais adequados e precariedade no acesso ao currículo pelos ANEEs, também foram dados levantados, mas esse acesso foi defendido pela professora da Sala de Recursos com a seguinte declaração:

“Todos os professores que estão com alunos com necessidades especiais na escola, todos eles aceitaram super bem a adequação curricular. Foi um problema que eu não tive. Todos eles trabalham, realmente fazem um trabalho diversificado, tão (sic.) tentando realmente seguir o que a gente propôs na adequação curricular. É muito bom (...)”

A adequação curricular ela é muito boa, se você trabalha com uma adequação curricular, se você faz um trabalho diversificado, com aquela criança que tem uma necessidade, então, isso é bom, isso é importante, é um direito dele, aquilo vai contribuir pro crescimento intelectual dele, pro sucesso escolar dele”

A pedagoga do SEAA e o orientador educacional, também sinalizaram fatos relevantes para o estudo com relação ao currículo:

“A professora da sala de recursos faz todas as adaptações necessárias e repassou para os professores. Há um currículo separado quando o aluno demonstra a necessidade do currículo. É o respeito com o nível de aprendizagem do aluno e esse currículo é necessário para respeitar a individualidade do aluno”

“A sala de recurso tem proporcionado o acesso”

Considerou-se importante inserir o desabafo da coordenadora ao questionar sobre a solicitação de espaço adequado e profissionais qualificados para a escola inclusiva: *“Quem deveria verificar isso seria a própria SEE, que conhece muito bem as escolas que tem.”*

4.2.1.2 – Categoria pesquisada: Corpo docente

Praticamente todos os docentes, também, relataram a importância de uma melhoria no espaço físico da escola, materiais específicos para o atendimento individual dos ANEEs e formação continuada. Quanto ao acesso ao currículo, a maioria dos professores apenas respondeu que sim, mas não quiseram entrar em detalhes quando o entrevistador levantou questionamentos. Uma docente relatou: *“Pra (sic) dizer a verdade eu não conheço se tem, mas acredito que tenha sim um currículo que tenha as adaptações para esses alunos, é um currículo específico para suas necessidades”*[C1]. No tocante ao currículo e atividade separada para os ANEEs houve uma intensificação nas respostas e uma grande parte dos professores considerou importante para a aprendizagem do aluno, como fica claro na seguinte afirmação:

“A adaptação curricular feita para os alunos com necessidades educacionais é de acordo com o currículo, então acredito que só melhore o processo de ensino-aprendizagem, desde que seja feito com as necessidades específicas de cada aluno” [C5].

Para que o professor possa atuar na educação inclusiva foi sugerido por todos a necessidade de formação continuada e dentre as respostas surgiu a importância de uma formação específica: *Na minha opinião, os professores deveriam ter formações específicas como libras, braile e etc. Porém, aqui na escola não há nenhuma exigência específica.*[C2]. A maioria dos professores relatou não ter ciência de sugestões e reclamações de pais a respeito da escola, enquanto, inclusiva.

4.2.2 Respeito às diferenças

4.2.2.1 – Categoria pesquisada: Gestão e organização Pedagógica

Ao perguntar para os gestores entrevistados sobre a utilização de recursos diferenciados na sala de aula visando os interesses individuais no ambiente escolar e o respeito às particularidades, houve um consenso quanto a importância de se respeitar as diferenças e [A2] acrescentou que para além de recursos diferenciados *“a simples mudança de postura do professor já pode fazer uma grande diferença no processo de ensino e aprendizagem do aluno.”* Mas, quando questionado se a padronização de ensino para todos os

alunos da mesma série favorece o desenvolvimento e aprendizagem de todos, [A1]: *Pode até não favorecer, mas é o mais justo.*

O respeito mútuo e socialização entre educandos como benefício para os alunos com ou sem deficiência é trabalhado pela escola por meio da socialização e da solidariedade e mais uma vez foi citado que depende da postura do professor. Os gestores afirmaram que a escola valoriza as particularidades, cultura e costumes familiares, como sendo um aspecto importante para a prática educativa.

Os entrevistados da organização pedagógica, também acreditam que os alunos são diferentes, com isso os recursos tem que ser diferenciados, como bem afirmam:

“(...) Acho que dentro da sala de aula, dentro da escola a gente não pode pensar só nesses alunos que faz parte do grupo de deficiências e necessidades especiais, você tem que ver realmente cada um. Se for possível, porque a gente sabe que é difícil, o professor deve ter acesso ao material para trabalhar com esses alunos, mas o ideal é tentar um trabalho diferenciado”. [B1]

“De extrema importância nem sempre um recurso atende todas as crianças. Tem professor que adota um único método, mas nem todos os alunos aprendem. Eles tem que utilizar outros”. [B2]

Em relação à padronização do ensino todos concordaram que cada pessoa tem suas características individuais, portanto o ensino não pode ser homogêneo. Foi citado pela maioria dos entrevistados que respeito mútuo e a socialização entre os alunos são trabalhados na escola por meio de projetos. Quanto à valorização das particularidades, cultura e costumes das famílias também foram vistos com bons olhos por uma grande parte dos entrevistados:

Aqui eu acho que é feito um bom trabalho, os professores fazem um bom trabalho nesse campo de valor, é bem interessante. Até teve a festa da família e foi um sucesso, os pais participaram, eles participam quando são chamados. Eu acho que tem respeito sim, a gente cresceu muito nesse aspecto de ter mais respeito pela cultura, ter menor preconceito com relação a alguns pais, a gente sabe que a clientela da gente são pessoas carentes, sem estudo, comunidade violenta, mas eu acho que melhorou bastante. Os professores já tão (sic) conseguindo olhar e ver uma pessoa que é realmente um cidadão. [B1]

4.2.2.2 – Categoria pesquisada: Corpo Docente

O grupo de professores acredita que atuar com recursos diferenciados é importante para os interesses individuais em sala de aula, como fica expresso na seguinte fala: *“Ótimo, porque temos que respeitar a individualidade de cada aluno. Os recursos diferenciados abrangem todos os alunos.”* [C3] A maioria dos docentes relatou que o ensino não deve ser padronizado para uma série, mas em um dos discursos percebe-se que apesar da professora se vê atuando em um ensino homogeneizado, verificou-se um certo desconhecimento da proposta mencionada por ela, com isso vale destacar para discussão posterior:

“O ciclo de alfabetização que é o BIA, ele já tem um ensino padronizado mesmo né, porque já trabalhamos ali a alfabetização, o ensinar a ler a escrever que eles precisam chegar ao final do 3º ano já alfabetizados, então já vai ter um ensino padronizado para o BIA. Agora o 4º e 5º ano vai ter uma continuidade e tem que ser acrescentado mais alguma coisa. Mas, o BIA, geralmente, já tem um ensino padronizado sim. Já tem a dificuldade que eles vão ter, a questão da ortografia, a questão da leitura, o que eles precisam dominar para serem alfabetizados. Então o BIA já tem um ensino realmente padronizado, agora o 4º e o 5º ano só vai acrescentar mais alguma coisa.” [C1]

Em relação ao respeito mútuo e socialização entre os alunos, os docentes também responderam que a escola trabalha por meio de projetos, e foi considerado relevante destacar algumas falas:

“Tratando todos igualmente, com amor, respeito e oferecendo a todos o que a escola tem de melhor dentro do seu pequeno espaço físico e de suas limitações com relação aos recursos recebidos da SEDF”. [C3]

“É observado que as crianças não têm preconceito. Interação e cuidam com carinho do amigo portador de alguma deficiência física ou mental. O preconceito existe, muitas vezes, por parte dos adultos”. [C4]

A indagação sobre a valorização das particularidades, cultura e costumes das famílias teve opiniões divididas, pois enquanto alguns falaram que isso é relevante para a prática educativa e a escola valoriza:

“Tem trabalhos também logo no início do ano ou algum filme, alguma palestra em sala, alguma coisa apresentada a respeito da diversidade mesmo. Para que eles possam se envolver com esses alunos e ajudá-los também. A escola toda tem feito um bom trabalho com isso.”[C1],

Outros colocam:

“Eu, pessoalmente, nunca vi essa prática.” [C4]

Deveria valorizar, mas muitas vezes isso não acontece.” [C2]

4.2.3 Práticas educativas inclusivas

4.2.3.1 – Categoria pesquisada: Gestão e organização Pedagógica

Foi perguntado para a equipe gestora o que acham da inclusão e quais seriam as suas reais motivações para atuar na educação inclusiva, e, as respostas foram convergentes à aceitação da inclusão escolar, relatando que esse convívio com as diferenças é importante para os alunos, mas quando se fala em motivação houve certa omissão na resposta e o outro entrevistado declarou que: *Eu particularmente não me sinto preparada para atuar em salas de Integração Inversa, preciso de mais conhecimento, mais informação e formação* [A2].

Houve relatos, por parte de ambos, sobre as participações de alunos com necessidades educacionais especiais, ao pedir para expor alguma experiência de participação dos ANEEs em atividades escolares e extraclasse:

Já sim e foi emocionante. Temos uma aluna que é cadeirante, ela tem paralisia cerebral, uma garota muito esperta que não se intimida em participar das atividades da escola. Na Festa Junina, essa aluna dançou a quadrilha com sua turma, foi simplesmente lindo, ela fez todos os passos da quadrilha com sorriso no rosto do início ao fim. Outro momento foi na festa da criança quando tomou banho de mangueira com seus colegas, saiu da escola toda molhada, mas feliz da vida. Presenciar isso é muito bom, dá pra perceber que aquele ambiente (escola) faz bem a criança e ela se sente pertencente a esse espaço. [A2]

Também investigou-se sobre a inclusão dos ANEEs em todo o processo avaliativo da turma e, sobre essa questão, a equipe gestora acredita que os alunos podem, mas, dependendo da deficiência, deve haver adaptações para uma melhor avaliação.

Uma boa parte dos profissionais da organização pedagógica relatou certa insegurança e medo no início, mas acredita na inclusão:

Eu acho que todo mundo cresce com a inclusão, eu acho que às vezes, aquela criança dita normal que não tem nenhuma diferença, nenhuma dificuldade, eu acho que ela aprende, eu acho que ela ganha mais, muitas vezes ela ganha mais do que o próprio aluno com a necessidade. Porque ele começa realmente a respeitar as diferenças e se ele consegue respeitar que o outro é diferente, você também consegue se respeitar no momento que você é diferente dos outros. Como pessoa você cresce muito, a sociedade cresce, a sociedade se torna mais humanizada. Forma pessoas mais contentes e pessoas melhores. [B1]

Foi unânime o relato da participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades da escola, já mencionados acima, pela equipe gestora, além de

afirmarem que os alunos devem participar do processo avaliativo, mas respeitando as suas diferenças e, quando necessário, fazer adaptações. A supervisora educacional relata que a escola solicitou corpo docente e infra-estrutura adequados para a inclusão escolar, mas o diretor disse que não foi solicitado.

4.2.3.2 – Categoria pesquisada: Corpo Docente

Em investigação com o Corpo docente sobre as mesmas questões, em primeiro plano, buscando saber se há participação efetiva dos ANEEs em atividades escolares e extraclases, as respostas giraram em torno de:

Já porque eu já tive um aluno. Ele era deficiente auditivo e ele não teve nenhuma dificuldade porque ele fazia leitura labial e também atividades, então a participação dele na escola em todas atividades normalmente, aprendizagem regular, ele conseguiu vencer as dificuldades, conseguiu ser aprovado no fim do ano e ele não tinha dificuldade nenhuma de participar na sala, das atividades e tudo que era proposto pra ele na escola, então ele foi um aluno que teve um excelente desempenho, foi muito boa a participação desse aluno. [C1]

Sim. No ano passado, um aluno DMU, fazia questão de responder todas as perguntas da interpretação oral dos textos ou histórias, lidas ou contadas na sala. E no bailinho de carnaval, foi o folião mais animado. [C2]:

Sim. Na escola tem alunos com necessidades especiais e eles participam de todas as atividades realizadas na escola, como: quadrilha, danças, passeios e etc... dentro de suas limitações. [C3]:

Sim. Quando trabalhei na EC 29, os alunos com deficiência auditiva tinham a mesma participação em todas as atividades, respeitando sempre os seus limites. [C4]:

Sim. Atendemos crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em turmas de integração inversa onde participam efetivamente de todas as atividades escolares desenvolvidas tais como passeios, festinhas, danças. [C5]:

A maioria dos professores acredita, também, que os alunos devem participar de todo o processo avaliativo da turma, mas com adaptações necessárias.

Sobre a opinião dos professores a respeito da inclusão escolar e suas reais motivações, temos as principais colocações:

“Eu achei um pouco, é difícil, porque os professores tem que estar preparados, precisam conhecer mesmo o que é a inclusão, ter curso, ter preparação, então eu acho difícil, mas eu acho importante, porque eles realmente precisam ser incluídos no ensino regular é um trabalho riquíssimo que precisam ser valorizados pelos professores mesmos, é importante esse trabalho na sala de aula. A motivação é sempre ‘tá’ envolvendo esses alunos na turma, é sempre ‘tá’ mostrando que eles são importantes para o meio social, que apesar deles possuírem certas dificuldades e limitações, mas eles podem aprender, eles podem crescer, podem ser pessoas preparadas para enfrentar o meio social.” [C1]:

“É importantíssimo a inclusão seja ela qual for, educacional, social, tecnológica, etc. Atuando na educação inclusiva, eu participo deste processo tão importante de acabar com qualquer tipo de preconceito contra os ANEEs e os ajudo a se adaptar a sociedade.” [C2]:

“Precisa melhorar muito em todos os sentidos: infra-estrutura, especialistas e etc. Apesar de ser um trabalho especial, ainda não peguei uma turma com alunos com necessidades especiais.” [C3]:

“Todo ser humano tem direito a igualdade. O aluno portador de necessidades especiais deve ter contato com outras crianças. Não tenho nenhuma motivação em trabalhar na educação inclusiva. Se acontecer, como profissional, trabalharei da melhor forma possível.” [C4]:

“A inclusão escolar é a capacidade de aceitação das diversidades dos alunos. Sempre gostei de trabalhar com turmas de integração inversa, fico feliz com pequenos avanços dos meus alunos, que para outros significam pouco, mas nós que trabalhamos diretamente com essas crianças compreendemos o quanto é importante para elas e suas famílias. Como por exemplo: aprender escrever o seu nome ou identificar as cores.” [C5]:

Ao questionar sobre a solicitação de corpo docente e infra-estrutura adequados, alguns desconhece ou dizem que não enquanto outros professores relatam que a escola solicita dentro do possível: *“Sobre a infra-estrutura dessa escola para atender crianças com necessidades educacionais especiais é muito precária. Quanto ao corpo docente, os professores se preparam, estudam, trocam ideias e a direção acompanha com interesse”.* [C5]

4.2.4 Práticas educativas não-inclusivas

4.2.4.1 – Categoria pesquisada: Gestão e organização Pedagógica

Quanto à padronização de materiais para um grupo de alunos com a mesma NEE foi considerado importante destacar a fala:

“De forma alguma, o respeito às particularidades não combina com padronização, mesmo com as mesmas necessidades educacionais os alunos possuem ritmo de aprendizagem diferenciados, rotinas diárias diferentes e também contextos familiares diferentes, isso também precisa ser levado em consideração”. [A2]

Em relação às atitudes da escola diante dos ANEEs quando as suas limitações os impedem de realizar alguma atividade com a turma, não houve nenhuma queixa, pelo contrário, apontaram que:

“Não me lembro de atividades que os mesmos não tenham participado”. [A1]

“A escola faz de tudo para que suas limitações não os impeça de realizar as atividades, não me recordo de nenhum momento em que algum aluno ficou de fora por conta de uma limitação”. [A2]

Sobre o tratamento diferenciado ofertado aos ANEEs, destaca-se a seguinte exposição: *“Acho que para que a inclusão aconteça faz-se necessário que o tratamento seja dado de forma igualitária. Respeitando sempre a necessidade e ajudar no que for possível”.* [A1] A equipe gestora afirma que nunca presenciou ou fez restrições para receber um aluno com necessidades educacionais especiais em turmas regulares de ensino.

Os profissionais da organização pedagógica relataram que os recursos para os ANEEs não devem assumir um padrão para cada necessidade em respeito às particularidades dos alunos, para ilustrar a questão, ressalta-se as seguintes falas:

“Acho que é até impossível, porque você vai ter que conhecer cada aluno para você ver qual recurso você vai trabalhar com ele, porque às vezes ele tem a mesma síndrome e responde ao material e outro já não responde a aquele mesmo material, então você tem que estar buscando alguma coisa que vai atender, algum material que vai realmente atender. (...) Os alunos com deficiência intelectual, por exemplo, eles têm que ter tais recursos, então tem que padronizar os recursos para esses alunos? (...) eu acho que você vai ter que realmente pesquisar, trabalho de sala de recursos é pesquisar(...) para ver que recurso eu vou utilizar com esse, que recurso que eu vou utilizar com aquele.” [B1]

“Não. Mesmo com as necessidades educacionais especiais iguais cada um tem suas especificidades. Não existem pessoas iguais nem mesmo os alunos sem deficiências.” [B2]:

Quanto às atitudes da escola a respeito das limitações do ANEEs os impedir de realizar alguma atividade, a maior parte dos profissionais da organização pedagógica relatou

que os professores fazem o melhor que podem para adaptar a participação desses alunos, mas um relato chamou atenção:

“Eu acho assim. Eu vejo o empenho do professor, em vários momentos, eu vejo empenho do professor, para que aquela criança participe e ele busca recursos para que ela possa participar, alguns professores buscam. Agora a escola como um todo eu acho que a escola ainda está muito apática com relação a essa participação. Às vezes eu sinto que a escola, principalmente por parte da direção, elas desconhecem as necessidades da criança com necessidades especiais, elas desconhecem muitas vezes os direitos dessas crianças de estarem realmente participando, de estarem realmente inseridos na escola. Eu acho que a inclusão ainda não é um conceito que foi interiorizado pelas direções das escolas inclusivas.” [B1]

A respeito do tratamento diferenciado ofertado aos ANEEs foi considerado importante apresentá-los na íntegra para uma reflexão posterior:

“Como assim diferenciado?” [B1]

“Que ocorre na escola, tratamento diferenciado para os ANEEs”. [D]

O que a gente mais busca é que assim o tratamento não seja tão diferenciado (risos). A gente quer que essas crianças, elas sejam tratadas como todas as outras. Agora, ofertando aquilo que ela tá necessitando naquele momento. Hoje a gente, como o caso que a gente já teve, do aluninho que tinha deficiência física e usava aquele sapatinho especial, então a gente ficava assim, tem essa questão do tratamento diferenciado é assim ‘ah esse menino não vai poder fazer essa atividade, porque ele pode cair, ele pode machucar’ Toda criança pode cair, pode machucar, ele também vai cair e vai se machucar, só que ele vai participar daquele momento porque aquele momento vai ser bom para ele, e ele vai tá tendo a oportunidade de tá conhecendo os limites dele igual todos outros, ele vai brincar igual a todo mundo, ele vai realmente interagir. O legal é que a criança, quando ela vem para a inclusão a gente às vezes pensa que o importante é a criança tá na escola e não é, a gente quer também que ela cresça no processo educativo, que ela aprenda, que ela se torne mais independente porque o conhecimento é importante para a vida da gente. As crianças só vão realmente ser respeitadas, saber respeitar no momento que elas tem conhecimento, então não é só tá na escola, não é só tá beneficiando todos os outros não, você tem que tá preocupado com a questão educativa também, mas eu acho que, assim, não é um tratamento diferenciado, é atencioso (risos). É diferenciado, mas acho que mais atencioso, porque se você olha com mais atenção, se você observa melhor a necessidade vai ter como realmente trabalhar com ela”. [B1]

Não concordo com o tratamento diferenciado, concordo com o atendimento diferenciado, pois a construção do aprendizado tem que ser diferenciada, mas ele tem que se sentir igual a todos. Temos que ter o cuidado de não confundir o tratamento com o atendimento. [B2]:

É muito positivo um acompanhamento de uma equipe multidisciplinar para os ANEE’s. [B3]:

A coordenadora declarou não ter opinião formada sobre o assunto.

Ao questionar sobre restrições para receber ANEEs em turmas regulares ou ter presenciado algum fato, as principais respostas foram:

Infelizmente já, eu já vi professores que falaram: esse aluno eu não vou atender. Isso já aconteceu. [B1]:

Eu já fiz restrições, eu tinha três alunos com necessidades educacionais especiais e disse para a direção que só ficaria com eles se tivesse uma monitora. A diretora foi até a Regional e a Regional não tinha monitor, mas falou para fazer uma adaptação com algum profissional para me auxiliar. Os alunos eram muito dependentes por isso que eu precisava de alguém para me ajudar. [B2]

Sim. Foi exigido da escola que se fizesse algumas modificações na estrutura escolar (Ex. fraldário para a aluna com NEE). [B3]:

Já. Quando recebi um DV e eu não sabia como otimizar o trabalho com ele. [B4]:

4.2.4.2 – Categoria pesquisada: Corpo Docente

Em relação ao posicionamento dessa categoria, a maioria dos educadores acredita que a padronização de recursos para alunos com as mesmas necessidades educacionais especiais não pode acontecer devido às necessidades apresentarem características diversas, mas alguns professores colocaram que:

É bom que tenha, porque assim cada um tem a sua necessidade especial, aquilo que realmente precisa superar, e ter um ensino padronizado, então vai atender ali a dificuldade de cada um, naquela área, naquela necessidade que cada criança possui. Então é importante sim. [C1]

Sim em alguns casos, e não para outros. Depende das particularidades de cada aluno. [C5]

Além disso, a categoria foi questionada sobre as atitudes da escola diante das dificuldades dos educandos de não acompanhar uma atividade com os demais alunos, e as respostas obtidas:

A escola tem um projeto interventivo que todos participam: coordenadores, assistentes, a direção se envolve com esse trabalho, então quando ela percebe que a criança tem essa dificuldade, além do trabalho do professor

feito em sala, esses meninos são chamados para que possa ter esse atendimento, que possa ajudá-lo. [C1]:

Quando possível, improvisar uma maneira de facilitar a participação do aluno. [C2]:

Incentivos, atividades diversificada, embora a escola é pequena e não tem muitos recursos, como: espaço físico, piscina, quadras de esportes, sala própria com vários aparelhos e etc. [C3]:

A escola deve respeitar as limitações dos alunos. [C4]:

Muito boa. Todos os obstáculos como acessibilidade, materiais necessários, a escola, dentro das suas limitações, procura ajudar esses alunos. [C5]:

Enquanto ao tratamento diferenciado ofertado aos ANEEs, disseram que:

O tratamento diferenciado talvez é uma questão do próprio ensino, porque como eles tem dificuldade, você tem que realmente atende-los diferenciado, mas você vai fazer de tudo para que todas as atividades de sala de aula eles possam participar, eles possam estar envolvidos com todas as atividades, com tudo aquilo que o professor passa pra turma eles precisam conhecer, precisam participar, precisar tá interagidos com a sala toda. [C1]:

Os professores dos ANEEs, fazem o possível para oferecer o melhor tratamento diferenciado a seus alunos, porém, a falta de material, de estrutura física e de outras condições de trabalho, dificultam ou até impedem a realização de um bom trabalho. [C2]:

Incentivo, monitor, sala de apoio, currículo adaptado, carinho e etc. [C3]:

Não tenho nenhum comentário a fazer. [C4]:

O tratamento diferenciado consiste em uma boa adaptação curricular, ofertar sala de recursos, psicólogos, turmas reduzidas. [C5]:

E em relação a terem praticado e ou presenciado situações de restrição para receber os ANEEs no ensino regular, todos disseram não terem feito restrições, como exemplo: “*Nunca presenciei e também não faço nenhuma restrição.*” [C1]. E outro, apesar de dizer não ter feito restrições, apresentou tal situação:

(...) Já presenciei professores recusando trabalhar com turmas que tinham crianças com necessidades educacionais especiais por vários motivos: uns alegam não terem jeito, paciência, formação... [C5]

4.3 Observação

- Ao entrar na sala de aula observou-se que os alunos sem deficiência estavam enfileirados e participando das explicações da professora, enquanto que, lá no cantinho da sala encontrava-se uma aluna destacada dos demais recortando uma atividade xerocopiada.

- Durante as atividades recreativas, os alunos com necessidades educacionais especiais até são convidados a participar das brincadeiras, mas quando não participam ora sentiam-se inseguro, ora eles acabam sendo excluídos e rejeitados pelos demais alunos por não se adequarem às normas dos jogos ou brincadeiras.

- O aluno com Deficiências Múltiplas (DMU) fica correndo atrás dos meninos no jogo de futebol e a todo instante é empurrado ou puxado pelos demais alunos para sair do campo porque eles dizem que ele está atrapalhando. E, apesar dessa exclusão, ele retorna e tenta interagir com os alunos, mas estes sempre o subestimam. Ainda nessa atividade, foi presenciado também algumas intervenções por parte do Orientador Educacional para que os alunos aceitassem a participação do aluno DMU, o profissional exigiu dos alunos que deixassem o colega ficar na quadra também, não importando se ele estava atrapalhando, ou não. O aluno continuou correndo na quadra e os demais alunos continuaram reclamando dele, falando que ele estava atrapalhando.

- Nesse contexto, percebeu-se que a aluna cadeirante é mais expectadora das atividades recreativas da escola do que participante, na maioria das vezes, ela está sempre rodeada pela monitora, ora afastada dos demais, ora perto, mas com atividade individualizada sob auxílio da monitora. Observou-se, também, que há inadequações no espaço físico e falta de material pedagógico, como espaço adaptado para a realização de atividades psicomotoras e jogos pedagógicos.

- Uma aluna que apresentava dificuldades motoras finas não acompanhava a turma porque o único recurso em sala era a lousa e o giz/pincel e quando a ela não conseguia copiar mais por sentir desconforto na mão, não fazia as atividades, pois não tinha outro recurso para substituir.

- Não havia uma mesa adaptada para a aluna cadeirante, os pais que fizeram uma adaptação na cadeira de rodas para ela realizar as atividades, mas verifica-se que a professora dispõe de alguns recursos pedagógicos adaptados, muitos confeccionados por ela, para atender as particularidades da aluna.

- Os alunos são atendidos pela professora da Sala de Recursos na sala dos vigias noturnos, que também é sala de reforço, sem as mínimas condições físicas básicas necessárias para o atendimento educacional especializado. A contribuição desse atendimento

complementar/suplementar para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidade educacionais especiais requer muito esforço da professora da sala de recursos para buscar estratégias de atendimentos num espaço inadequado e sem materiais pedagógicos. Ao observar o espaço pode-se presenciar a professora confeccionando alguns jogos e materiais pedagógicos para atender aos alunos, a mesma informou que costuma comprar materiais por conta própria para poder trabalhar com os ANEE's.

V DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS

Para melhor apreciação dos resultados a discussão teórica será organizada a partir da análise de documentos e entrevistas. Ressaltando, contudo, que os dados da observação permearão os itens mencionados acima e enumerados em seguida.

5.1 Análise de Documentos

Considerando que nenhuma instituição educacional que pretenda manter a qualidade do seu trabalho educacional deva esquivar-se de planejar metas, definindo suas ações e especificando sua concepção de homem/mundo/educação, o PPP se inscreve como a materialização dessa idealização do que é educar, nesse sentido como aborda Vasconcellos (2000, p.4) “... é uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola” e, como destaca Veiga (2002, p. 1) “o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas.”

Por essa razão, ao analisar o PPP da escola a visão que se tem é de uma proposta bem elaborada teoricamente, mas não dispõe de um planejamento prático para a efetivação de todas as atividades durante o ano letivo, ou seja, nem todas as atividades são consideradas ações concretas e contextualizadas. Partindo dessa premissa destaca-se também a possibilidade da equipe escolar propor várias atividades apenas para demonstrar que ela dispõe de um importante projeto, pois observando o espaço escolar verificou-se certa discrepância devido à insuficiência de recursos materiais e humanos e espaço físico adequado.

Para ilustrar tais questionamentos cabe destacar algumas propostas sugeridas no PPP: a biblioteca foi apontada como elemento de apoio da prática educativa para o desenvolvimento de projeto de leitura e pesquisa; momentos individuais e coletivos de estudo e peças de teatro, mas essas atividades, previstas para todo o ano letivo, não foram executadas devido à saída da bibliotecária e a diminuição do espaço físico para a implementação do laboratório de informática.

Ora, se o PPP é flexível para se adaptar ao aluno, essas atividades teriam que ser repensadas e reestruturadas no decorrer do ano letivo, portanto, a conclusão que se chega é que o PPP não está de acordo com a realidade escolar ou não é revisto quando necessário, mas apenas um documento

obrigatório/burocrático que foi engavetado, e, algumas atividades são realizadas por já fazerem parte da rotina da escolar.

A observação da rotina escolar deixou claro, também, que no início dos anos letivos o PPP, por meio de uma reunião coletiva com toda comunidade escolar, sofre pequenas mudanças e é reapresentado como uma nova proposta de trabalho. Tal ocorrência foi sinalizada no documento ao verificar que a escola tornou-se inclusiva após receber alunos com necessidades educacionais especiais e apenas encaixou alguns discursos, como exemplo: “(...) a escola recebe alunos NEE seguindo a política da SEDF, eles tem assistência necessária de acordo com a estratégia de matrícula”, além de tratar superficialmente de tópicos relacionados à coletividade e ao respeito às diferenças, pois não há coerência com um plano de ação voltado diretamente para a educação inclusiva, com isso, a escola não apresenta um PPP direcionado para a sua realidade escolar.

Tais situações mencionadas acima são contestadas pela autora quando nos coloca, também, que “o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (Idem,2002, p. 1).

Outros fatores descritos no documento que foram apontados como relevantes para a inclusão escolar, são as preocupações com aprendizagem significativa para a formação de um cidadão que saiba compreender e conviver com as transformações sociais, mas não foi constatado essa convivência harmoniosa com as diferenças, pois na maioria das observações, já mencionadas nos resultados, verificou-se uma falta de socialização entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os alunos sem necessidades educacionais especiais, além de não ser presenciado nenhuma intervenção pedagógica plausível de ser considerada uma prática educativa inclusiva por parte dos profissionais da educação. Lembrando que estas intervenções estão previstas no PPP, pois enfatiza que os alunos deverão construir atitudes e valores, respeitar as diferenças e as particularidades dos alunos.

Diante desse contexto, Taylor (1994) o autor do multicultural, Diferença e Democracia, nos coloca que a “política identitária” não deve passar à diante da liberdade dos grupos minoritários, pois cada indivíduo tem suas particularidades. Para ele, essa diversidade ganharia reconhecimento por meio da democracia.

Com isso, se essas ações, previstas em projetos de aprendizagens, fossem constituídas num plano de ação voltado para uma escola inclusiva, que primasse pela democracia, citada por Taylor, deixariam de fazer parte de projetos específicos a serem trabalhados uma vez por ano e fariam parte do cotidiano escolar, pois como encontramos no discurso de muitos entrevistados, escola inclusiva

requer uma atenção diária para as diversidades, para igualdade de oportunidade e respeito às particularidades dos alunos.

Podemos encontrar, também, essas afirmações nos documentos normativos, como o documento subsidiário à política de inclusão (MEC, 2005, p.31) que traz discussões relevantes sobre a política de inclusão na rede regular de ensino, por considerar que as políticas educacionais de inclusão devem respeitar as particularidades dos alunos e garantir o acesso a todos às políticas de que tem direito. Assim a efetivação dessa política deve provocar mudanças na gestão e no projeto político pedagógico da escola, visando a “valorização das diferenças” e o direito de todos à educação. Enfatiza, também, que a política inclusiva não pode estar pautada apenas na relação professor-aluno, mas

(...) depende da qualidade de uma rede de apoio que lhe dê sustentação e que as interações entre os profissionais envolvidos, da educação, saúde e assistência, são fundamentais a um processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade.

Portanto essa organização política busca uma ação interdisciplinar para romper com a exclusão e consolidar o processo educacional inclusivo, mas compete ao educador ser um mediador das singularidades existentes em sala de aula.

É verdade que essa singularidade sugere um professor mediador que realmente respeite o que o aluno já conhece, contudo não é o que pareceu em alguns instantes da exploração do espaço de pesquisa ao vermos uma aluna recebendo um tratamento diferenciado dos demais alunos por ser deficiente física, pois não participa das atividades e, na maioria das vezes, como realiza atividades individualizadas, nem sempre é oportunizado um espaço de contato com o outro para troca de experiências e descobertas das suas potencialidades. Esse tipo de situação nos remete a questionar uma proposta relevante prevista no PPP, pois não ficou evidenciado a preocupação da equipe escolar em buscar meios para atender igualmente a todos. Com isso, cabe relembrar o discurso sugerido no PPP: *“independente dos comprometimentos que possam apresentar, respeito a dignidade humana e direito de ser diferente”*.

Mas, percebe-se que a equipe gestora acredita que o fato de ter realizado, na medida do possível, uma adaptação no banheiro com a chegada da aluna cadeirante, estaria garantindo a igualdade de oportunidade para todos, porém, cabe ressaltar que apesar da escola dispor de uma estrutura física provisória completamente inadequada para a educação inclusiva, o fazer pedagógico inclusivo ecoou como um fator mais importante do que as adaptações físicas no espaço escolar. Pois, nesse contexto, a dedicação em parte, da professora em buscar recursos para atender as particularidades da aluna e a superação de obstáculos arquitetônicos e os materiais da professora da sala de recursos, para oferecer o atendimento complementar/suplementar para os alunos, é que

estavam ocasionando um avanço no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Foi destacada a dedicação da professora, em parte, por apresentar, em muitos momentos, uma prática pedagógica segregadora.

Ao destacarmos a prática pedagógica como um dos fatores mais importante para a inclusão escolar, faz-se necessário recorrer à concepção mecanicista de Werner (2000) para enfatizar que, atualmente, ainda nos deparamos com práticas educativas que robotizam o processo de ensino aprendizagem, ou seja, os alunos têm que seguir um mesmo ritmo, aprender da mesma forma e, dentre outros, apenas absorver o conhecimento. Com isso, aquele aluno que apresenta particularidades notáveis de aprendizagem e desenvolvimento, são os mais prejudicados na escola, além se serem apontados como culpados pelo seu não aprender.

Portanto, para que a escola seja responsável por uma aprendizagem mais significativa e prazerosa para o aluno, faz-se necessário romper com concepções que homogeniza o processo de aprendizagem e desenvolvimento e vivifique um espaço educativo que, em vez de ser deterministas na aquisição de habilidades e competências, seja um espaço de mediação do conhecimento que valorize a subjetividade da “consciência humana” constituída num contexto histórico cultural.

Com isso, acredita-se que ao enfatizarmos a importância das contribuições do “outro social” para o processo de aprendizagem-desenvolvimento, como o professor sendo o outro social mais experiente, devemos valorizar também as construções próprias dos alunos. Essa interação entre o ser individual e o ser cultural é um processo “bidirecional” que precisa ser vivenciado na escola para que o educador proporcione a construção de conhecimentos autônomos e coletivos.

Maciel e Raposo (2010) recorrem tanto à teoria construtiva quanto à abordagem histórico-cultural (sociocultural construtivista) para ressaltar que, apesar da escola ser o principal meio das “práticas educativas” a construção do conhecimento não começa na escola, pois a criança, um ser ativo e socialmente contextualizado, já leva aprendizagens e desenvolvimentos para o ambiente escolar.

Nessa perspectiva cabe ressaltar a importâncias de se considerar as experiências de vida dos alunos quando se fala em políticas para a inclusão, na expectativa de que as práticas educativas direcionem um novo olhar para as singularidades no espaço escolar.

5.2 Entrevistas

5.2.1 Política da inclusão escolar

As políticas inclusivas ressaltam sobre os direitos individuais, e, quando se trata de escola, centralizam esses direitos aos alunos com necessidades educacionais de serem inseridos no ensino regular. E, ao falarmos de inclusão escolar dos ANEEs, percebe-se que existe um risco de cairmos nas armadilhas de políticas públicas que estão preocupadas apenas em cortar gastos com a retirada dos alunos dos centros e a inserção nas escolas regulares. Como nos coloca Mendes (2006, p.17) a respeito dessas questões:

A conseqüência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto de diminuição de gastos, pode-se dizer que tal inclusão se torna complexa para a equipe escolar quando se depara com a chegada da inclusão e com a realidade de uma mesma instituição, principalmente, em relação ao espaço físico.

Com isso a estrutura física da escola foi considerada pela maioria dos entrevistados um suporte importantíssimo para a qualidade na prática educativa inclusiva, pois o desabafo sobre a precariedade do espaço físico da escola e a falta de recursos materiais foram mencionados como um dos principais fatores que interferem na prática pedagógica e conseqüentemente no respeito às diferenças.

Mas, esses conflitos gerados em torno de uma suposta inclusão escolar surpreendente, podem ser considerados como uma justificativa aos prejuízos na prática educativa, pois observou-se que se a postura do professor não mudar e não houver mudanças significativas no PPP da escola, a adequação na infra-estrutura não fará a diferença para a prática educativa inclusiva. Como podemos justificar que uma aluna pare de participar das atividades propostas porque não tem outro recurso para substituir a lousa quando sua deficiência a impede de concluir as atividades? Onde está a prática pedagógica inclusiva da professora para mediar o desenvolvimento e aprendizagem da aluna, em prol do respeito às suas particularidades e à equidade de oportunidades? É nesse sentido que as singularidades precisam ser respeitadas, ou seja, quando são sinalizadas, em vez de um atendimento diferenciado diário em função da deficiência.

Para Moysés e Collares (1997, p.15) é preciso perceber a criança em suas particularidades, como seus conhecimentos, suas capacidades e prazeres. E em vez de determinar se sabe fazer tal

coisa e preferível perguntar o que sabe fazer. “Ao invés de a criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar às suas expressões, a seus valores, a seus gostos”.

Com isso, faz-se necessário buscar uma cultura de sucesso escolar em vez de uma cultura de fracasso escolar. Como salienta Cury (2003 p. 57)

Os professores fascinantes ultrapassam essa meta. Eles procuram conhecer o funcionamento da mente dos alunos para educar melhor. Para eles, cada aluno não é mais um na sala de aula, mas um ser humano complexo, com necessidades peculiares.

Partindo desse ponto de vista, ao presenciarmos tais negligências no espaço educativo, questionou-se a respeito da formação continuada dos professores para atuar na educação inclusiva e gerou certa preocupação quando o orientador educacional manifestou que o curso de pedagogia é o suficiente para a atuação na educação inclusiva.

Nesse contexto, é salutar pensar sobre a formação contínua do docente como fator propiciador da qualidade da educação, pois como coloca Senna (2004, p.58):

Os agentes de inclusão escolar necessitam reorientar suas práticas, não para novas metodologias de ensino, mas sim para novas metodologias de produção de conhecimento acadêmico-científico, estas sim determinantes de uma verdadeira possibilidade de diálogo com as diferenças culturais.

Tal contribuição do autor nos leva a uma reflexão sobre o fato que a maioria dos profissionais está em fase de aposentadoria com isso podemos dizer que a prevalência ao descaso ou desinteresse com a formação continuada pode estar atrelada ao fato mencionado acima, pois apesar de uma maioria ressaltar a importância da formação continuada, esse discurso não condiz com a prática, já que são poucos os professores que estão matriculados em cursos ofertados pela SEDF ou outros. Além de muitos professores procurarem cursos quando estão perto de “pular barreira”. Essa obrigatoriedade, em muitos casos, não gera benefícios para a prática educativa, pois a formação continuada está ocorrendo para um fim que não é a educação.

Outro relato que nos chama a atenção é o fato de muitos professores depositarem toda confiança na formação continuada como solução para saber como agir com os alunos com NEE, sendo imprescindível nesse momento enfatizar que será um conjunto de ações que contribuirá para uma prática educativa inclusiva da escola e não a ênfase de um ou outro aspecto, pois é isso que foi presenciado no decorrer da pesquisa, ou seja, enquanto uns julgam a estrutura física como um aspecto primordial para a qualidade na educação outros acreditam que a formação de professores é a solução para os problemas da educação inclusiva.

E, diante dessas controvérsias, faz-se necessário buscar um conjunto de transformações, ou seja, preparo e competência profissional dos educadores, ampliação de

material didático, como a aquisição de materiais específicos para os alunos com necessidades educacionais especiais e, dentre outros, as adaptações no espaço físico.

Mas apesar de todas essas e outras transformações, para uma escola inclusiva, será necessária, também, uma mudança interna do educador (CELANO 1999). Para que as pessoas comecem a respeitar o próximo, a natureza e o meio em que vive, é fundamental a conscientização interna. “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em um contexto para que adquiram sentidos” (MORIN, 2003, p. 65).

Uma conscientização que não pode ser delegada apenas para o professor, mas para equipe escolar, para que se consolide uma adaptação curricular para os alunos com necessidades educacionais que priorize a singularidade, em vez da universalidade e de um currículo descontextualizado.

Com isso, constatou-se no discurso dos gestores um certo desconhecimento sobre o currículo e suas adaptações, quando necessárias, para os alunos com necessidades educacionais especiais, além de fazerem confusões entre adaptações curriculares e atividades separadas, pois a supervisora afirma que ambos beneficia o aluno. Pode-se dizer que o diretor elaborou um discurso bastante pertinente, mas não o coloca em prática, pois ele parece estar alheio aos momentos em que, nos poucos dias de observação, foi presenciado a realização de atividades separadas com os ANEE's tanto em sala de aula quanto no pátio da escola. Com isso é importante destacar que a ausência de um conhecimento prático não produz sentido à educação inclusiva.

Essas discrepâncias nos remetem a poética de Paulo Freire (sd, apud Amorim, 2010, p. 2) quando recita que "A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um atavismo cego", pois referencia tanto a postura do diretor quanto a de outros pesquisados que desassocia a teoria da prática e desencadeia teorias improdutivas e práticas desprovidas de princípios fundamentais necessários para a ação educativa.

Em relação aos professores, é difícil acreditar o quanto a maioria é omissa ou desconhece as adaptações curriculares, pois esse distanciamento pode ser justificado no discurso da professora da sala de recursos ao dizer que “*todos os professores que estão com alunos com necessidades educacionais especiais na escola aceitam bem a adequação curricular (...) tão tentando aceitar bem o que a gente propôs*”, ou seja, parece que não há uma parceria entre professor e a professora da sala de recursos na elaboração das adaptações curriculares.

Esse fato poderá estar desencadeando a segregação e o desrespeito para com as diferenças presenciado nas observações, pois se o professor não está envolvido com as adaptações curriculares como ele irá mudar a sua postura, a sua prática educativa diante da educação inclusiva?

Pode-se concluir que a professora da sala de recursos não compartilha os momentos de elaboração das adaptações curriculares com os professores, ao constatar, também, na fala da pedagoga do SEAA que a “*sala de recursos faz todas as adaptações necessárias e repassa para os professores*”, com isso, infelizmente, essa prática revela por que os ANEEs não estão tendo acesso ao currículo e participando intensamente das atividades escolares.

Essas adaptações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem. Não se colocam, portanto, como soluções remediativas para “males diagnosticados” nos alunos, nem justificam a cristalização do ato pedagógico igualmente produzido para todos na sala de aula. Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve-se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores.²

Assim, a falta de cuidado com a elaboração, planejamento da adaptação curricular ou o acesso ao currículo pelos ANEE's pode estar gerando também a insegurança nos pais por preferir que seus filhos retornem para os Centros de Ensino Especial. Pois, se durante a pesquisa foi observado alguns momentos de práticas educativas não inclusivas, os pais que acompanham em tempo maior, podem dizer que seus filhos estão no ensino regular, mas estão recebendo um tratamento diferenciado não condizente com a proposta da educação inclusiva.

E, apesar dos pais cooperarem com as adaptações físicas e buscarem meios de superar os obstáculos em conjunto com a escola, eles se sentem impotentes diante da prática educativa não inclusiva, com isso surgem as omissões e a vontade dos filhos retornarem para os centros. Para Bhering e De Nez (2002, apud Marcondes e Sigolo, 2011, p.9) os “(...) pais percebem a escola como lhe prestando um favor e, dessa forma, não se sentem aptos e com direitos de reivindicar melhorias que julguem necessário”.

Contudo, a teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1987) nos mostra que separar as crianças com necessidades especiais em escolas especiais é destituir chances de interação com a diversidade para a construção do conhecimento. A inclusão escolar proporcionará melhores condições de desenvolvimento, por criar oportunidades de socialização e interação.

² BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão** - Estratégias Para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. MEC: Brasília, 2002.p.22.

Mas, o discurso da supervisora pedagógica ao criticar a angústia dos pais, revela uma falta de reflexão sobre o porquê destes questionamentos dos pais, pois acredita que a escola é realmente inclusiva e que os pais que querem retirar os filhos da escola não querem que eles se desenvolvam.

E, apesar da gestão relatar essas reclamações dos pais, muitos professores, mais uma vez, desconhecem ou são omissos perante as angústias dos pais em relação à inclusão de seus filhos. Com isso, verifica-se que não há uma parceria entre famílias e escola para assegurar a confiabilidade nos pais de que seus filhos estão realmente sendo inseridos no ensino regular com qualidade, equidade de oportunidade e respeito às diferenças.

Para Dessen e Polonia (2007) é muito importante a escola prever no Projeto Político Pedagógico a participação da família no processo de ensino-aprendizagem, pois essa formalização poderá promover maior segurança e compromisso das práticas educativas familiares. Enfatizando que a contribuição da família no processo de inclusão escolar não deve focar apenas nos direitos legais da educação inclusiva, mas também buscar se envolver no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, ou seja, como esse processo é constituído, se a escola está proporcionando a construção do conhecimento e outros. Tais atitudes não deverão ser conflituosas, mas positivas para que a família realmente colabore com o desenvolvimento-aprendizagem dos seus filhos.

As autoras recorrem a Rego (2003) e nos coloca que tanto a escola quanto a família desempenham funções sociais, políticas e educacionais, pois estão constantemente interferindo e acrescentando na formação do cidadão.

Portanto, a parceria entre escola e família deverá ser consciente, reflexiva e construtiva para que ocorra o sucesso na inclusão escolar, pois, como já vimos ambos são relevantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, especificamente, os alunos com necessidades educacionais especiais. Como destaca Tezolin (2003, p.26) “o comportamento incorreto dos pais e/ou educadores cria seqüelas na personalidade do ser em formação, gerando medo, raiva, tristeza, insegurança, conflitos infelicidade”. Essas mudanças atitudinais são fundamentais para garantir o respeito às diferenças.

5.2.2 Respeito às diferenças

Ao falarmos de respeito às diferenças não podemos correlacioná-lo com o tratamento diferenciado, pois “tratamento” está mais voltado para o sentido de tratar, curar, aliviar e, com isso, podemos reafirmar na escola uma posição de padronização ao querer tratar as diferenças, do contrário, quando se fala em “Respeito” denota-se um sentido de admissão da existência, de valorização e reconhecimento, enfatizando um agir sem prejudicar, ofender ou destruir.

Nesse sentido, a postura dos professores diante do respeito às diferenças e do tratamento diferenciado cabe questionamentos, pois parece que uma grande parte da equipe escolar demonstra não ter consciência dessa distinção. Portanto, como:

A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (MAHONEY, 2002 in: DESSEN, POLONIA, 2007, p. 7).

Faz-se necessário, de fato, criar um espaço educativo inclusivo que respeite as diferenças, pois alguns discursos podem até contemplar o respeito às diferenças por criticar o ensino padronizado alegando que todos somos diferentes, mas na prática o que se percebe, na maioria dos casos, é o tratamento diferenciado para os ANEE's e a padronização do ensino para os demais alunos. São poucos os que chegam a declarar o que realmente pensam, como relatar que a padronização do ensino pode não favorecer a aprendizagem, mas é o mais justo. Mas, que justiça é essa? Se a principal função da escola não será atingida que é o desenvolvimento e aprendizagem do aluno a partir da heterogeneidade.

Em relação ao ensino unificado, o discurso de uma das professoras revela um desconhecimento da proposta de trabalho por acreditar que o BIA é um ensino padronizado, em vez de perceber que a padronização não advém da proposta de ensino, mas da sua prática educativa.

Com isso, é relevante destacar a fala de alguns entrevistados quando menciona que é a postura do professor que fará a diferença no processo de aprendizagem.

(...) Educador é aquele que educa, isto é, que pratica a educação. Portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador.” (SAVIANI, 1996, p.45).

Quanto ao respeito mútuo, a socialização entre os alunos e a valorização das particularidades, cultura e costumes familiares, há um discurso por parte da maioria que esses fatores são considerados importantes para a prática educativa, apesar de alguns professores denunciarem que esta prática acontece pouco na escola. Mas diante dos relatos, percebe-se que a escola busca trabalhar a cultura e os costumes, contudo, em relação à socialização, valorização das particularidades e respeito mútuo, existe muitas contradições entre os discursos e a prática,

principalmente, em relação aos ANEE's. Como revela a professora que o preconceito advém mais dos adultos do que das crianças.

Essas contradições precisam ser redimensionadas, pois “como o desenvolvimento humano é marcado pelas diferenças, necessitamos entendê-las para que todos possam se desenvolver. E é esta mensagem que queremos passar: ‘O substrato da inclusão são as diferenças’” (KELMAN, 2010, p. 25).

Portanto, quando falarmos de respeito às diferenças estamos considerando a diversidade de “expressão da vida humana”, pois as pessoas apresentam variações física, mental ou psicossocial em seus comportamentos, capacidades e atributos. Os preconceitos surgem quando determinadas condições físicas, religiosas e outros destoam dos padrões normais sociais, pois “um atributo ou comportamento pode ser motivo de inclusão e valorização ou de exclusão e rejeição social, em função de sua historicidade e contexto social.” (Ibidem, p. 25)

Diante dessa perspectiva, apesar da equipe escolar relata que a inclusão é importante para os alunos conviverem com as diferenças, percebe-se que não há uma conscientização de que será a escola que mediará esse convívio, pois não há um plano de ação previsto no PPP para essa socialização, com isso surgem as inseguranças e incertezas para atuar nas escolas inclusivas.

Há também os discursos teóricos relevantes presenciados no âmbito da pesquisa de que a inclusão é importante e que todos têm direito, pois há um consenso que a inclusão escolar precisa acontecer, mas, por outro lado, as reais motivações para atuar na educação inclusiva deixam a desejar, pois a maioria não se sente preparada para assumir uma prática educativa inclusiva.

Enfim, apesar de praticamente todos os entrevistados relatarem a satisfação de terem a participação de ANEE's em atividades festivas realizadas na escola e sala de aula, percebe-se que esses relatos unânimes sobre a participação dos alunos nas atividades escolares foi uma forma de exprimir que apesar de todos os obstáculos eles estão conseguindo incluir esses alunos. Pode-se dizer que foi uma tentativa que por acaso deu certo, portanto, falta à escola contemplar essas práticas educativas inclusivas no PPP. Mas, mesmo que essa conquista da escola tenha sido merecedora de aplausos por todos, é fundamental esclarecer que esse acontecimento, como um fato isolado, não contempla inteiramente a prática educativa inclusiva. Pois o professor que busca o desenvolvimento global do aluno NEE:

(...) é aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos; que considere o educando como participante de outros espaços no cotidiano, além do escolar, que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos; o que considera integralmente, sem se centrar não, na deficiência. E quanto aos educandos, se condições especiais são necessárias, nem por isso ele deve ser visto como

uma pessoa com algo a menos, a que se ofereça uma pedagogia menos. (GÓES, 2002, p. 107)

Esse conceito nos levar a refletir sobre compartilhar as diferenças, ou seja, um processo de estruturação e reestruturação de ideias que acontece mutuamente entre indivíduos com diferentes zonas de desenvolvimento proximal. Como vemos na concepção de Vygotsky (1987, p. 22) sobre a

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que compreende a distância entre o que a criança é capaz de realizar sozinha (nível real de desenvolvimento) e o que ela não pode fazer sozinha, mas consegue realizar na interação com o outro mais experiente (nível potencial).

Outro contexto que gera contradições no espaço escolar é sobre o processo avaliativo dos ANEE's em relação aos demais alunos, pois como a escola pode afirmar que os alunos devem participar do processo avaliativo, com as devidas adaptações, se essa ação não foi prevista nos documentos normativos da escola? Com isso esses discursos são considerados apenas falácias, pois na verdade o que presenciamos são alunos estudando o conteúdo programático para a prova, enquanto os ANEE's realizam atividades com auxílio de uma monitora ou aguarda a professora para realizar uma atividade que geralmente se destoa do que estava sendo ensinado para os demais alunos.

Sabemos que o conhecimento depende da riqueza das experiências oferecidas e é incompatível com o enclausuramento dos rótulos que as pessoas carregam a partir dos diagnósticos a que estão vinculadas, os quais determinam sua experiência subjetiva na escola, convidando-as a serem sempre as mesmas, sob efeito de seus estereótipos, e impedindo-as de serem aquilo que se é: sempre diferente. (PAN, 2008, p.1930).

5.2.3 Práticas educativas inclusiva / não-inclusivas

Em relação as prática educativas, apesar de vários questionamentos serem permeados pela justificativa de infra-estrutura inadequada e precária, pode-se observar certa comodidade com a situação provisória da escola por parte da equipe gestora, pois fica esperando acontecer em vez de se unir e levantar estratégias para que a construção da escola aconteça. Os professores só reclamam, mas são indiferentes quando o questionamento é sobre as medidas que já foram tomadas para solucionar esse problema de infra-estrutura da escola. Mas, o fato de todos contestarem constantemente a precariedade da estrutura da escola leva a acreditar que esse é mais um meio de camuflar as inseguranças e os medos de assumir uma escola inclusiva, pois:

A prática pedagógica resulta de um paradoxo difícil de ser articulado em termos da melhoria da qualidade do ensino, visando a superação do fracasso escolar, pois ao mesmo tempo em que lança seus pilares no princípio da igualdade entre homens, comete alguns equívocos no que diz respeito ao fato de agrupar os alunos em classe homogêneas e, por meio de aferição quantitativa de desempenho, tornar explícita as desigualdades e diferenças num processo em que todos os alunos são submetidos aos mesmos instrumentos de avaliação (CARMO, 2001 apud RIBEIRO, MIETO E SILVA, 2010, p. 190).

Portanto foi difícil apreciar práticas educativas inclusivas da escola já que esta ainda não assumiu a sua identidade, nem mesmo nos documentos normativos que dirá na prática educativa, pois apesar da autonomia do professor, quem rege essa prática é o PPP da escola construído por toda a equipe escolar.

Ao investigar práticas educativas não inclusivas percebe-se inúmeras contradições entre os relatos dos entrevistados, os registros da escola e as observações do pesquisador.

Nesse sentido, no contexto pesquisado, enquanto duas alunas com necessidades educacionais especiais realizavam a mesma atividade os demais alunos faziam a atividade do quadro com isso, a fala da supervisora torna-se contraditória ao dizer que *“apesar das deficiências serem iguais todos somos diferentes, temos ritmos de aprendizagem diferentes, portando, os recursos não devem ser padronizados”*. Um discurso propício à prática educativa inclusiva, mas infelizmente não comprovado na dinâmica pedagógica da escola observada.

Kelman (2010, p.34) nos relewa que a exclusão pode ser entendida como uma coação a determinados grupos por meio de padrões que aponta “quem está dentro e quem está fora”. Como essa ação é imposta de uns sobre outros causa sofrimento nos que “não fazem parte do seu time”. “Envolve poder e controle social”.

Os professores, com exceção de alguns que acreditam que os recursos devem ser padronizados, demonstram o desejo de reais possibilidades de uma prática educativa inclusiva, mas ficam engessados na ausência de um planejamento que resgate essas falas e as coloque em prática. A pedagoga do SEAA demonstra saber o que é tratamento diferenciado e atendimento diferenciado, mas não fica evidenciado na sua prática, um suporte de assessoria no contexto escolar, na tentativa de superar os equívocos presenciados entre os profissionais que atuam com o ANEE.

A professora da sala de recursos demonstrou ter colocado em prática algumas concepções que desmistifica o tratamento diferenciado, quando relata que o aluno precisa vivenciar para conhecer suas próprias limitações e pode-se acrescentar, também, a oportunidade do professor saber que ele é capaz de realizar determinadas atividades com os demais alunos de acordo com as suas potencialidades. O discurso da professora da sala de recursos é contundente por sinalizar ações

concretas, ou seja, ela relata as suas vivências e nas observações foi constatado momento de práticas educativas inclusivas.

Enquanto isso, na contramão dessa prática, está à postura da coordenadora quando diz não ter opinião sobre o assunto, sendo ela um dos principais suportes para a qualidade na prática educativa. Quanto aos professores percebe-se uma omissão dos que não estão em turmas inclusivas, ou seja, acreditam que não fazem parte do processo de educação inclusiva mesmo atuando numa escola inclusiva, além disso, verificou-se que um dos professores assume o tratamento diferenciado como um benefício para a aprendizagem dos ANEE's.

Para Taylor (1994, p. 58) “um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se a gente ou a sociedade que os rodeiam lhes mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele.”

É o que presenciamos, também, em outro discurso não condizente com a prática na atitude da equipe escolar em relação aos ANEE's, que justificam que as limitações que estes apresentam os impedem de participar das atividades escolares. Por esse motivo, percebe-se que a ênfase está direcionada apenas para as participações relativas às festas, passeios e outros, mas nas demais atividades escolares, principalmente de auxílio ao crescimento pedagógico e de interação social entre alunos, não há, por parte da equipe gestora e, em muitos casos, pela organização pedagógica, ações que promovam a inserção desses alunos. Percebe-se, com isso, que apenas o professor é responsabilizado pela prática educativa em sala de aula, pois a supervisora parece desconhecer sobre situações de isolamentos e tratamento diferenciado observados. Tal situação fica evidenciada quando a professora da sala de recurso relata que apesar de ver o esforço de alguns professores, a equipe gestora desconhece os direitos dos ANEE's, pois a inclusão ainda não foi “internalizada” pelas direções das escolas inclusivas.

A afirmação da professora da sala de recursos sustenta a posição de não haver ainda um PPP direcionado para uma prática educativa inclusiva que respeite de fato as diferenças, pois se a escola não dispõe de um PPP inclusivo com certeza haverá restrições para receber ANEE's em turmas regulares, situações que foram registradas em muitos relatos de experiências próprias ou presenciais.

Tais experiências vivenciadas pela maioria dos pesquisados revelam um certo despreparo profissional para lidar com o diferente já que estão acostumados com a prática educativa que padronizam os alunos que supostamente não apresentam necessidades educacionais especiais.

A concepção de inclusão implica uma alta dose de criatividade e de inovação na instituição escolar, já que esta tem uma longa história de padronização e homogeneização dos processos educativos e, conseqüentemente, de exclusão

daqueles que "não aprendem" segundo as ações padronizadas que caracterizam boa parte do trabalho pedagógico (MARTINEZ, 2006 p. 73).

Portanto, um dos aspectos fundamentais para o sucesso escolar é a transformação da prática educativa “no sentido da oferta da educação com qualidade a todos, no arco amplo das diferenças individuais, que vão de estilos cognitivos diferentes, padrões culturais diferentes, até habilidades e capacidades diferentes” (ANGELUCCI 2002, p. 38).

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desta pesquisa se encontra no levantamento de práticas educativas inclusivas que respeitem as diferenças e favoreçam a aprendizagem dos alunos das escolas públicas de ensino, além de destacá-las frente às práticas educativas não inclusivas. Assim, tendo em vista tal objetivo e, essencialmente, a problemática dessa pesquisa, após todo percurso trilhado até aqui, pode-se chegar a importantes constatações que são apresentadas a seguir.

Sobre as práticas educativas que padronizam os processos de aprendizagem no espaço escolar, o que se percebeu foi que assegurar o direito a todos de ir para a escola não pode ser visto como uma comiseração, mas como uma equidade de oportunidade para todos. A comunidade escolar deve, primeiramente, igualar oportunidades para todos sem homogeneizar uma classe ou estigmatizar um grupo, pois quando se fala em igualdade estamos falando da capacidade que todos nós temos de aprender, independente do como se aprende, ou seja, as diferenças particulares que precisam ser respeitadas para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento.

Em relação aos tratamentos especiais estigmatizados e preconceituosos para com ANEE's, pode-se concluir que, as práticas educativas não-inclusivas observadas na escola, desencadeiam os tratamentos especiais estigmatizados e preconceituosos ofertados aos alunos com necessidades educacionais especiais e percebe-se que inevitavelmente vem comprometendo o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

No decorrer deste estudo os entrevistados destacaram algumas dificuldades no espaço escolar, como infra-estrutura inadequada e formação dos professores para atuar com os ANEEs. E, diante das discussões, acredita-se que na maioria dos casos a escola está condicionada a ver primeiramente o deficiente em vez de mais um aluno ingressando na escola, com isso há uma ansiedade precipitada de adaptações, e, acaba por esquecer que o ser é dotado de inúmeras potencialidades que precisam ser descobertas ou provocadas para florescerem.

Com isso, fica evidenciado que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – ANEE – deve ser repensada quando se tem como proposta educacional a inserção desses alunos no ensino regular de forma diferenciada, individualizada e, conseqüentemente, marginalizada, pois tratamento diferenciado não é sinônimo de respeito às diferenças.

No que concerne às práticas e concepções realizadas no espaço educativo que não tenham preconceitos com as diferenças e otimizem uma aprendizagem significativa, constatou-se que quando os ANEEs são valorizados pelo que sabem produzir no seu tempo e

de acordo com as suas possibilidades e quando as limitações biológicas nem sempre são os fatores determinantes para a não-aprendizagem e desenvolvimento, é nítido o progresso dos alunos tanto na fala dos próprios professores, gestores e organização pedagógica, quanto nas singelas observações do pesquisador. Assim, deve-se buscar desenvolver habilidades e competência nos alunos para que ele possa superar as limitações impostas pelas NEE.

Em relação às principais diferenças percebidas entre práticas educativas inclusivas e não-inclusivas, apesar dos inúmeros discursos concatenarem com a inclusão escolar, apenas as práticas pedagógicas realizadas na sala de recursos foram as que mais se aproximaram das práticas educativas inclusivas por haver um respeito maior com as diferenças no trabalho diversificado em grupo e no incentivo da socialização dos ANEEs com os demais alunos.

Quando falamos de inclusão e exclusão, verifica-se a necessidade de se fazer uma relação com a diversidade do contexto escolar, pois a forma como se lida com a diversidade no ambiente escolar é que determinará uma ação pedagógica inclusiva ou de exclusão. A diversidade quer dizer que não somos iguais, portanto as diferenças devem ser respeitadas, sejam elas físicas, mentais ou psicossociais, em vez de impor um comportamento homogêneo como sendo o correto.

E, sobre a relevância dessas diferenças para a efetivação e qualidade da política da inclusão escolar, verificou-se que para a otimização de uma aprendizagem significativa na escola, faz-se necessário se destituir de transformações verticais, ou seja, políticas educacionais que impõem mudanças no PPP, no Currículo Escolar, na Metodologia de Ensino e na Avaliação. Podemos verificar que o PPP já é elaborado pela equipe escolar, mas é realizado na escola mais por obrigação do que por conscientização e valorização da importância desse documento para a prática educativa. A comunidade escolar precisa participar dessas mudanças de forma consciente, pois apenas absorver a implantação de leis ou políticas educacionais não favorece uma aprendizagem contextualizada e significativa para todos, mas apenas um cumprimento burocrático.

Além das sugestões apontadas acima, este estudo contribui para a realidade pesquisada, no sentido de resgatar o PPP como um documento de relevante importância para a efetivação de uma prática educativa inclusiva que respeite as diferenças, além de buscar reforçar a idéia de que não serão ações isoladas que consolidarão a inclusão escolar, mas um conjunto de subsídios, como ação pedagógica, formação continuada, infraestrutura adequada, documentos normativos/pedagógicos e políticas públicas educacionais, somadas à mudança de postura da equipe escolar frente à inclusão escolar. Espera-se que pesquisas futuras invistam num estudo do PPP mais consciente e direcionado para a inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. Outras Necessidades. **Letra A** - o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte. FEV/MAR, ano 2 nº 5, 2006.

AMORIN, C. S. **Formação de mestres e aprendizes na EJA**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/33253/1/FORMACAO-DE-MESTRES-E-APRENDIZES-NA-EJA/pagina1.html>. Acessado em 31 de março de 2011.

ANGELUCCI, C. B. **Uma Inclusão Nada Especial**: apropriações das políticas de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental no estado de São Paulo: s.n. p. 03-58. Dissertação de Mestrado, SP: Instituto de Psicologia da USP, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CEB/CNE 17/2001, homologação publicada no DOU 17/08/2001, Seção 1, p. 46. Resolução CNE/CEB 02/2001, publicada no DOU 14/09/2001, Seção 1, p. 39.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2005.

BRASIL. LDB, **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

CELANO, S. **Corpo e mente na educação: uma saída de emergência**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COUTINHO, M. T. C. & MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano. Editora Lê: Belo Horizonte, 1996.

CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextane, 2003.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. New York: WCEFA, abril 1990. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em 05 de abril de 2010.

DESSEN, M. A. and POLONIA, A. da C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia: Ribeirão Preto, Abr 2007, vol.17, no.36, p.21-32. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em : 10 de abril de 2010.

FIGUEIREDO, N. M. **Paradigmas modernos da Ciência da Informação**. São Paulo: Polis/APB, 1999.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico cultural. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T; REGO, T. C. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderno, 2002.

KASSAR, M. de C. M. **Quando eu entrei na escola...** memórias de passagens escolares. Cad. CEDES, Abr. 2006, vol.26, no.68, p.60-73. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622006000100005&lng=pt&nrm=iso&tlnpt. Acesso em : 10 de abril de 2010.

KELMAN, C. A. **Sociedade, educação e cultura**. Disponível em: <http://uab.unb.br/moodle/course/view.php?id=540>. Acesso em: 14 de junho de 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

LUDKE, Menga & ANGRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: Ícone. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira, 1999.

MARCIEL, D. A. & RAPOSO, M. B. T. **Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão**. Disponível em: <http://uab.unb.br/moodle/course/view.php?id=540>. Acesso em março de 2010.

MARCONDES E SIGOLO. **A relação entre a família e a escola no contexto de progressão continuada**. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt20-2173--int.pdf>. Acessado em: 31 de março de 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed, São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, R. **Professores, família e projeto educativo**. Porto, PT: Asa Editores, 2001.

MARTINEZ, A. M. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem - Uma relação necessária? In: TACCA, M^a Carmen V.R, **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2006.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev.Bras. Educ. vol.11 no.33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006 . Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de junho de 2010.

MINAYO M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003. p. 118.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. L. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas:** as avaliações de inteligência. Psicologia. São Paulo: USP, Vol 08, n 01, p.1-19, 1997.

Nações Unidas. **Convenção dos Direitos da Criança**, de 1989.

PAN, M. A. G. S. **A.O direito a diferença:** uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibeplex, 2008.

PAULON, S. M.; FREITAS, L.B.L. e PINHO, G.S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: MEC/SEE, 2005.

PRAXEDES, W. A. Diversidade Humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. In: **Revista Espaço Acadêmico**, 42, 2004.

REIS, M. V. **Multiculturalismo e Direitos Humanos.** 2005. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/senado/spol/pdf/ReisMulticulturalismo.pdf>. Acesso em fevereiro de 2010.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SENNA, L. A. G. De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. In: **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES – Rio de Janeiro, n. 22 p. 58, julho/dezembro 2004.

TAYLOR, C. Multiculturalisme, différence et démocratie, Paris, Aubier, 1994. In: PRAXEDES, W. A. Diversidade Humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. In: **Revista Espaço Acadêmico**, 42, 2004.

TEZOLIN, Olganir Merçom. **Re-criando a Educação:** Uma Nova Visão da Psicologia do Afeto. DP&A, 2003.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtiem, 1990.

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico Cadernos Pedagógicos do Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14ª edição Papirus, 2002.

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

VYGOTSKI, L. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** IN: Obras escogidas, tomo III. Madrid: Visor, 1995.

WALLON, H. Psicología e materialismo dialéctico. In: WALLON, H. **Objectivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WERNER, J. **Saúde e Educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

ANEXOS

ANEXO A - Carta de Apresentação



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Memorando Nº 499/2010 – EAPE

Brasília, 9 de novembro de 2010.

PARA: DRE Taguatinga.

ASSUNTO: Pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Autorizamos o(a) Senhor(a) *Franciene Soares Barbosa*

de Andrade....., aluno(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento, Educação e Inclusão Escolar, realizado pela Universidade de Brasília/Instituto de Psicologia, em parceria com o Ministério da Educação/Universidade Aberta do Brasil, a realizar pesquisa com professores/alunos pertencentes as instituições educacionais dessa regional.

Esclarecemos que os pós-graduandos devem estar munidos da carta de apresentação do programa, e devem aplicar os Termos de Consentimento Livre aos participantes em cada projeto, de acordo com o que exige o Comitê de Ética.

Atenciosamente,

João Roberto Vieira
João Roberto Vieira
Núcleo de Planejamento
Chefe

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professores



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 **EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU EXCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA EDUCATIVA QUE RESPEITE ÀS DIFERENÇAS**. 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 gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias das NEEs , INCLUSAÕ, ETC e, ainda, entrevistas (gravadas em áudio) com os professores. 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 33368807 ou no endereço eletrônico fran.sba@hotmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.
 Respeitosamente,

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

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

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais e Responsáveis



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 **EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU EXCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA EDUCATIVA QUE RESPEITE ÀS DIFERENÇAS**. 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 fotografias das situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias das NEEs, INCLUSAÕ, ETC e, ainda, entrevistas (gravadas em áudio) com os professores. 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 33368807 ou no endereço eletrônico fran.sba@hotmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

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

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

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

APÊNDICES

APÊNDICE – A - Roteiro de entrevista semi-estruturada

Educadores, equipe diretiva e demais profissionais envolvidos nas práticas educativas da escola inclusiva:

- 1) O que você acha da utilização de recursos diferenciados na sala de aula visando os interesses individuais no ambiente escolar e o respeito às particularidades dos alunos?
- 2) Faz-se necessário que a escola proporcione recursos padronizados para alunos com as mesmas necessidades educacionais?
- 3) Você acredita que a padronização do ensino para todos os alunos da mesma turma/série é uma medida que favorece o desenvolvimento e aprendizagem de todos?
- 4) Já presenciou uma participação efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais em atividades escolares e extra classe? Relate essa experiência
- 5) Quais são as atitudes da escola diante dos alunos com necessidades educacionais especiais quando suas limitações os impede de realizar algumas atividades com a turma?
- 6) Como a escola busca o respeito mútuo e socialização entre os alunos, como benefício entre as relações de aluno com ou sem deficiência?
- 7) A escola valoriza as particularidades, cultura e costumes das famílias, como aspectos importante e relevantes para as práticas educativas?
- 8) Quais são mudanças necessárias para melhorar a inclusão escolar?
- 10) Nessa escola é garantido o acesso dos ANEEs ao currículo escolar e, quando necessário, uma adaptação curricular de acordo com as suas necessidades para que eles possam interagir melhor com a turma?
- 11) É comum presenciarmos na escola um currículo e atividades separadas para os ANEEs? Qual a influência dessa prática educativa no processo de ensino-aprendizagem do aluno?
- 12) Você acha importante a inclusão dos ANEEs em todos os processos avaliativos da turma ou as avaliações devem ser sempre adaptadas, pois eles não são capazes de participar desse processo?
- 13) Qual o grau de relevância da infra-estrutura adequada na prática educativa inclusiva? E a formação de professores para a prática educativa na inclusão escolar?
- 14) Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar? E as suas reais motivações para atuar na educação inclusiva?
- 15) Comente sobre o tratamento diferenciado ofertado as crianças com necessidades educacionais especiais:
- 16) De que formação os professores necessitam para atuação em escolas inclusivas?
- 17) Você já fez algumas restrições para receber um aluno com necessidades educacionais especiais em turmas regulares ou presenciou esse fato?
- 18) A escola verificou e solicitou corpo docente e infra-estrutura adequada para a inclusão do ANEE na escola?
- 19) Quais são as maiores reclamação e sugestão dos pais e responsáveis em relação a inclusão escolar.