

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

**PROFESSORES DE TURMAS DE INTEGRAÇÃO INVERSA PARA DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: UM DIÁLOGO SOBRE AS IMPRESSÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR**

PATRÍCIA SOUZA DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: FERNANDA DO CARMO GONÇALVES

BRASÍLIA/2011

PATRÍCIA SOUZA DE OLIVEIRA

**PROFESSORES DE TURMAS DE INTEGRAÇÃO INVERSA PARA DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: UM DIÁLOGO SOBRE AS IMPRESSÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização
em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão,
da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Santa Maria.
Orientadora: Fernanda do Carmo Gonçalves

Professor_____

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

PATRÍCIA SOUZA DE OLIVEIRA

PROFESSORES DE TURMAS DE INTEGRAÇÃO INVERSA PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM DIÁLOGO SOBRE AS IMPRESSÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR

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 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

FERNANDA DO CARMO GONÇALVES (Orientador)

ANA CLAUDIA FERNANDES (Examinador)

PATRÍCIA SOUZA DE OLIVEIRA (Cursista)

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

*“Dedico àqueles professores que me instigaram ao tema para
pesquisa, por meio de sua atuação corajosa e acima de tudo
humanista.”*

AGRADECIMENTOS

Acredito que agradecer significa dizer a uma pessoa o quanto ela pode fazer a diferença, o quanto ela pode nos transformar, o quanto ela pode nos confirmar enquanto seres em pleno desenvolvimento, em plena aprendizagem. Durante todo o processo da Pós-Graduação, pessoas fizeram toda a diferença em minha jornada de estudos e com elas aprendi algo que com toda certeza fez a diferença para um momento particularmente desejado por mim por quase dez anos. Então, agradeço:

Primeiramente a Deus que por meio do seu amor sem limites me permitiu atuar na área de Educação, onde me sinto parte de um trabalho repleto de vivências para a vida, uma eterna aprendizagem, uma bonita construção.

Especialmente aos meus Pais, Sírío e Marlene, por me ensinarem a ser tudo aquilo que sou agora, por acompanharem cada momento da minha vida: da colagem dos cartazes para as atividades da 1ª série do ensino fundamental até a apresentação deste trabalho. Sempre aprendi muito com vocês, muito obrigada com todo amor.

A minha querida Tia Marly pelo amor dedicado, pelas orações e pelo carinho. Aos meus avós, Magno e Preta, Azonira e Nilo, presentes em oração, referências da minha infância para toda a vida.

Ao Alexandre, meu amor, meu companheiro para todas as horas, por tanto carinho, mimos, compreensão, alegrias, escutas e tudo mais precisei nesse momento. Com você Lindo, estou aprendendo a amar e ser amada.

A minha querida amiga que escolhi para ser minha irmã, Débora Amaral, que dentre tantos presentes bonitos e cheios de sentido, me deu um livro que me despertou para a pesquisa qualitativa e seu caráter humano e real. Amiga querida, obrigada sempre, pela amizade que me confirma enquanto pessoa.

A querida amiga da nossa família, Elizabeth Bueno (Bete), obrigada pelas orações e pela promessa de fé.

Às pessoas queridas do Centro de Ensino de Educação Infantil 416 de Santa Maria, escola onde estou lotada atualmente, que se transformou no meu porto seguro, meu cantinho, minha referência. Obrigada com todo afeto à equipe de direção: Heloísa Alves, Heloísa Meireles, Janara Mansur, Claudinha Borges. As meninas da portaria, especialmente à Leny que faz aquele cafezinho com tanto carinho. O afeto de vocês faz toda diferença e me confirma enquanto pessoa e profissional de Psicologia. Obrigada aos meus queridos colegas

de Profissão e amigos, Eleuza Machado e Antônio de Pádua pelo apoio e pelas palavras carinhosas de incentivo e compreensão.

Agradeço especialmente as Pedagogas do Serviço Especializado de Aprendizagem, Célia Rejane Gomes, Clari Marinho, Claudia Gomes, Silvana Ferreira, por todo apoio e compreensão. Sempre essas meninas têm a palavra certa para a hora certa.

Aos colegas do curso, Aline, Marta, Marcos, Mariene, Rejane e Penha, obrigada pelo apoio e companheirismo, a troca de experiências estabelecida foi extremamente valiosa.

Aos professores, tanto os participantes da pesquisa, quanto aqueles com quem pude trabalhar ou conhecer um trabalho inclusivo e humano, especialmente às professoras alfabetizadoras Luzimar Nogueira e Quedma Silva, obrigada com todo afeto, pelos momentos de grande aprendizagem para a vida.

Agradeço à Orientadora Fernanda Gonçalves pela paciência, comprometimento e disponibilidade em me facilitar, de maneira tão tranquila e serena, a realização desse projeto.

Obrigada a todos da Equipe UAB/UNB, aos tutores presenciais e semipresenciais, especialmente Juliana Chaves e Carlos Alberto de Matos, aos professores e à Coordenadora Diva Maciel pela oportunidade em aprender com satisfação.

Agradeço a todos que fizeram parte da realização desse projeto que nasceu de um sonho distante e cresceu em forma de um trabalho construído com satisfação e afeto.

RESUMO

O presente estudo se relaciona à busca pelos sentimentos e impressões de três professores do Bloco Inicial de Alfabetização que trabalham em turmas de integração inversa, diante do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Para obtenção das informações a serem analisadas se utilizou da epistemologia qualitativa descrita por GONZÁLEZ REY em 1997, que considera o sujeito entrevistado ativo e em constante diálogo com o entrevistador, considerando principalmente a subjetividade que permeia as interações sociais na escola, com os alunos e com a realidade que o cerca. Observou-se que os professores não sentem capacitados de forma adequada para suas funções no processo de inclusão, pouco conhecem da Legislação específica, relatam gostar do trabalho com alunos inclusos descrevendo situações de sucesso escolar e que esse fato desperta sentimentos positivos em relação a inclusão de crianças com deficiência intelectual.

Palavras - chaves: inclusão, impressões, metodologia qualitativa, subjetividade.

SUMÁRIO

RESUMO

Lista de Siglas

Tabelas

APRESENTAÇÃO.....12

I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....14

1.1 A Educação Inclusiva no Brasil.....	14
1.2 Deficiência Intelectual como Necessidade Educacional Especial.....	16
1.3 O Papel do Professor na Inclusão Escolar	18
1.4 Reflexões sobre a Teoria da Subjetividade	20
1.5 Legislação para Inclusão Escolar no Brasil e no Distrito Federal	21
1.5.1 Educação Inclusiva no Distrito Federal e seus principais mecanismos de operacionalização	22
1.6 O Projeto BIA – Bloco Inicial de Alfabetização	24

II – OBJETIVOS26

III – CAPÍTULO METODOLÓGICO27

3.1 Fundamentos Teóricos	27
3.2 Contextos de Pesquisa	29
3.3 Participantes	33
3.4 Materiais	34
3.5 Instrumentos de Construção de Dados.....	35
3.6 Procedimentos para Construção de Dados	35
3.7 Procedimentos para Análise de Dados	38

IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....39

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....46

REFERÊNCIAS48

APÊNDICES.....52

 A – Instrumento para Construção de Dados.....53

ANEXOS.....55

 A- Carta de Apresentação – Escola (Modelo).....56

 B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....58

LISTA DE SIGLAS

Sigla ou Abreviatura	Significado
ANEE	Aluno com necessidade educacional especial
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAIC	Centro de Atendimento Integrado à Criança
DEE	Departamento de Ensino Especial
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EEAA ou SEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DV	Deficiência Visual
NEE	Necessidade Educacional Especial
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

TABELAS

1: Quadro de Profissionais – Escola 1.....	29
1.1: Quantitativos de alunos e turmas inclusivas – Escola 1.....	30
1.2: Recursos físicos e Itens de acessibilidade.....	30
2. Quantitativo de Profissionais – Escola 2	31
2.1 Quantitativo de alunos e turmas inclusivas – Escola 2	31
2.2 Recursos físicos e Itens de acessibilidade – Escola 2	32
3.Quantitativo de Profissionais – Escola 3	32
3.1 Quantitativo de alunos e turmas inclusivas –Escola 3	33
3.2 Recursos Físicos e Itens de acessibilidade – Escola 3	33
4: Participantes da Pesquisa	34
5: Cronograma de Entrevistas	36
6: Configuração das Turmas de Integração Inversa	41

APRESENTAÇÃO

O presente estudo objetiva a reflexão e a compreensão sobre o que pensa e sente o professor das séries iniciais do ensino fundamental que trabalha em sala com alunos com deficiência intelectual, inclusos no ensino regular, e de que forma essas impressões se interrelacionam com o seu trabalho na inclusão escolar.

O professor das séries iniciais é o mediador do conhecimento para a criança, é aquele que propicia a entrada do aluno no ensino fundamental, facilita o processo de alfabetização, auxilia nos primeiros passos para a socialização sendo percebido como motivador para a história social e acadêmica do aluno.

A investigação se relaciona diretamente com observações realizadas em meu trabalho há quatro anos como Psicóloga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem na Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria – Distrito Federal, que tem um quantitativo aproximado de quinhentos e onze alunos com necessidades especiais distribuídos no ensino regular – séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio.¹

A partir dos inúmeros relatos e escutas dos profissionais envolvidos na facilitação da inclusão escolar, tomou-se como ponto de partida buscar as impressões por meio dos relatos de três professores de turmas de integração inversa do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, uma vez que o referido Programa de alfabetização sintetiza a entrada da criança no universo escolar, significando sua iniciação no ensino básico. A opção por entrevistar professores que trabalham especificamente com a deficiência intelectual se originou da observação frequente desta necessidade educacional especial nas instituições de ensino de Santa Maria.²

De forma a proporcionar uma melhor compreensão de toda a pesquisa, o trabalho foi subdividido nas seguintes seções: o primeiro capítulo provoca a reflexão a partir da fundamentação teórica que contempla a contextualização da educação inclusiva no Brasil, a deficiência intelectual como necessidade educacional especial, o papel do professor na Inclusão Escolar, ponderações acerca da Teoria da Subjetividade, a legislação para o ensino especial, tanto de aplicabilidade Federal, quanto a aplicada na rede de ensino do Distrito Federal. Além desses tópicos abordam-se os principais mecanismos de operacionalização da

¹ Conforme dados fornecidos pela Coordenação de Ensino Especial da Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria no ano de 2010.

² Quantitativo total de 275 alunos com deficiência intelectual, inscritos para o ensino regular no ano de 2010, conforme informações do Núcleo de Monitoramento Pedagógico – NMP da Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria.

educação inclusiva no Distrito Federal e uma breve explanação sobre o Projeto BIA – Bloco Inicial de Alfabetização, desenvolvido em todas as salas dos anos iniciais do ensino regular.

O segundo capítulo contém os objetivos gerais e específicos da investigação sobre as impressões dos professores acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

Em seguida o terceiro capítulo traça o caminho metodológico percorrido, com base na forma qualitativa de pesquisa, a partir da epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2005). Há uma descrição do contexto de realização da investigação, o perfil dos três participantes, os materiais utilizados e apresentação do instrumento semiestruturado utilizado nas entrevistas registradas em áudio. Observa-se que o instrumento se caracteriza por levar em consideração a possibilidade de um diálogo entre entrevistador e entrevistado, favorecendo a aceitação das impressões de forma a re-significar a subjetividade de ser um educador de crianças com necessidades educacionais especiais. O vínculo estabelecido foi facilitado pelo fato de que a autora faz parte do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem das escolas pesquisadas. Concentram-se também nesta seção, os procedimentos para a construção e análise dos dados.

A descrição dos resultados bem como sua interpretação a partir do proposto por González Rey (2005) em sua epistemologia qualitativa constitui o quarto capítulo. As considerações finais são feitas no quinto e último capítulo deste trabalho.

Pretende-se com este estudo contribuir para o entendimento sobre como o professor se sente e percebe a inclusão educacional, um dos pontos fundamentais para o trabalho dos profissionais do serviço especializado de apoio a aprendizagem, uma vez que será possível propor intervenções mais específicas, como por exemplo abrir um espaço para escuta desses professores que facilite uma ressignificação de suas experiências, e desta forma colaborar para a fluidez do processo de aprendizagem.

I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo provoca-se a reflexão teórica com o intuito de preparar o campo das ideias que fundamentam o estudo, para fomentar a reflexão das impressões dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Inicialmente apresentam-se alguns pontos importantes sobre o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil, a fim de possibilitar que o leitor construa seu próprio conceito de inclusão e o contextualize na educação brasileira atual. A segunda e terceira subseções contemplam considerações feitas em relação à Deficiência Intelectual, bem como algumas ponderações a cerca do papel do professor na inclusão escolar.

Para uma melhor visualização do objeto da pesquisa, a terceira subseção traz uma breve exposição sobre a *teoria da subjetividade* desenvolvida por González Rey (1997, 2000, 2002, 2003, 2004, 2006), escolhida por abarcar os objetos deste estudo devido ao fato de que considera aspectos intrínsecos e extrínsecos a uma realidade de pesquisa, inclusive a própria interação do entrevistador com os entrevistados.

Finalizando a seção propõe-se a enumeração de pontos fundamentais da Legislação para o ensino especial, conforme a literatura específica contida nos princípios norteadores para o Ensino Especial no Distrito Federal, local de realização da presente pesquisa, e uma rápida apresentação da estratégia de alfabetização para os primeiros anos de escolarização, o chamado BIA, Bloco inicial de Alfabetização, projeto vigente em todas as classes de séries iniciais do ensino regular no Distrito Federal.

1.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Construir um conceito para educação inclusiva nos remete imediatamente à definição para a chamada inclusão escolar, que teve seus primeiros idos no Brasil a partir da década de 80 cuja relação se estabelecia diretamente “à valorização da diversidade humana, ao direito de pertencer, bem como às minorias” (WIEVIORKA, 2005, apud ÁVILA, TACHIBANA; VAISBERG, 2008, p.156).

A partir das décadas de 40 e 50 mudanças expressivas, em caráter mundial, aconteceram na Educação Especial, incentivadas pelas discussões e pela entrada de novos conceitos para a deficiência, anteriormente definidas sob a ótica inatista e determinista das correntes de pensamento positivistas.

O olhar interacionista de Vygotsky e de seus precursores passou a influenciar moderadamente essas discussões e o foco se deslocou da deficiência para o ambiente social em que se inseria a deficiência. A escola ganhou ênfase no processo de educação inclusiva por se tratar de um ambiente favorecedor de interações sociais significativas para o aluno (COLL, et all 2002, apud SANTOS-LIMA,2010, p.3)

Movimentos em favor da inclusão social fortaleceram as discussões sobre as diferenças e instigaram mudanças importantes na educação especial como um todo, provocando a perspectiva de integração da criança com necessidade educacional especial em escolas regulares, resultando em um processo em que a criança deveria se adaptar ao ambiente que a receberia, estando este ou não em condições físicas e sociopsicológicas adequadas para o acolhimento do aluno (MITTLER, 2003 apud SANTOS-LIMA, 2010, p.4).

Um marco nestas movimentações se deu em 1994 com um documento firmado por cerca de trezentos países, a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial (UNESCO, 1994)*, propondo abrangência internacional do tema inclusão escolar e inserindo-o no âmbito questões de direitos humanos, tendo como eixo orientador o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais às escolas de ensino regular, anteriormente restrita a unidades de ensino especial (BARBOSA & MOREIRA, 2009, p.338).

O conceito de integração tem evoluído para a perspectiva de inclusão da criança, ou seja, de educação para todos, de uma Escola que tem trabalhado para oferecer em si mesma as condições e recursos para receber todo e qualquer aluno, refletindo um caminho já percorrido na maioria das escolas públicas brasileiras, ainda que se depare com as dificuldades de se tornarem cada vez mais inclusas.

Para demonstrar a complexidade da vivência da inclusão escolar, alguns estudos têm como foco de pesquisa, as dificuldades e contradições implícitas, como por exemplo, os trabalhos de Bernard e Jusevicius (2003, 2002 apud GOMES, 2010) revelaram em suas pesquisas que o proposto pela legislação se contradiz a realidade das escolas:

“Os professores apontaram fatores que representam desafios para a inclusão em suas escolas, dentre eles, falta de formação especializada, inexistência de recursos adequados e de apoio técnico constante, realização de atendimento paralelo, e redução do número de alunos em sala” (GOMES, 2010, p.34).”

Para Mittler (2003 apud SANTOS-LIMA, 2010):

“[...] a inclusão escolar se relaciona ao acesso de todas as minorias sociais, de qualquer cor, classe, gênero, etnias, limitações individuais e que transponham esses contextos. Portanto uma educação inclusiva deve valorizar a aceitação e a

cooperação entre as diferenças, propondo uma cultura que estimule a diversidade e sua riqueza para a aprendizagem escolar (SANTOS-LIMA, 2010, p.4).”

1.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COMO NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL

A deficiência intelectual de forma geral é encarada como um grande desafio para o ensino regular, principalmente se a instituição se identifica com propostas tradicionais de trabalho pedagógico que não consideram a subjetividade da criança, independente de diagnóstico. Conforme Saad (2003), no caso das crianças com deficiência intelectual, o embate pode ser ainda mais evidente, uma vez que esses alunos têm modos subjetivos de aprender e apreender a realidade dos conteúdos propostos:

“Das crianças em geral, não se pode esperar uniformidade nem na qualidade, nem no ritmo de aprendizagem, seja individual ou coletivo, mesmo que todas partam do mesmo grau de avaliação de QI. Vygotsky (1998, p.128) contesta este tipo de avaliação, mas reforça essa ideia dizendo que o mesmo grau de QI em duas crianças, não representa fidelidade na avaliação nem garante o mesmo desempenho, uma vez que ele representa a zona real de desenvolvimento, sem desvendar a proximal (S.N.SAAD, 2003, p.61).”

Esses modos subjetivos de aprender se traduzem em capacidades individuais, diferentes, incomparáveis, não condizentes com um padrão comum de ensino que espera que uma turma responda igualmente e dentro da “média” geral às estimulações planejadas rigorosamente.

A criança corre o risco de ser percebida não por suas habilidades a serem descobertas, mas sim por seu diagnóstico exclusivamente e em sua limitação, gerando uma rotulação que de fato pode ocasionar interferência na aprendizagem.

Observa-se que a ampliação das funções psicológicas superiores se relaciona ao desenvolvimento social da criança, conforme enunciado por Vygotsky (1989):

“desde os primeiros anos de vida a criança que apresenta uma deficiência ocupa certa posição social especial, e as suas relações com o mundo começam a transcorrer de maneira diferente das que envolvem as crianças normais. Junto com as características biológicas (núcleo primário da deficiência), começa a constituir-se um núcleo secundário, formado pelas relações sociais. As interações que constituem o núcleo secundário são responsáveis pelo desenvolvimento das funções especificamente humanas e surgem das transformações das funções elementares (biológicas). Isso é possível porque a criança interage com um mundo mediado por signos e vai transformando as relações interpsicológicas em intrapsicológicas (apud Monteiro, 1998, p.74)

A definição “deficiência intelectual” é a mais utilizada atualmente após a aprovação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, promovida pela Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde, sobre a qual o Brasil também é

signatário. A nova terminologia se contrapõe ao aspecto clínico intrínseco ao conceito “deficiência mental”, procurando focar o aspecto intelectual e não mental como um todo (SASSAKI, 2005 apud Atendimento Educacional Especializado, 2010):

“A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento.” (Atendimento Educacional Especializado, Brasília, SEEDF, p.15, 2010)

Conforme o disposto pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD, deficiência intelectual é a “incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, expressa nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade” (Orientação Pedagógica – Ensino Especial, 2010, p22.).

O comportamento intelectual se refere à habilidade mental geral manifesta no raciocínio lógico, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas e aprendizagens com base na experiência pessoal e subjetiva. Já o comportamento adaptativo contempla habilidades sociais colocadas em prática no cotidiano, manifesta pela interação social qualitativa com resposta positiva, ou seja, se nas interações com o meio, a criança com deficiência consegue obter respostas positivas e satisfatórias para si mesma nos relacionamentos interpessoais.

Esse conceito aproxima a observação do deficiente como um todo, em suas áreas de funcionamento, se confronta com o conceito de deficiência mental (leve, moderada, severa), classificação ainda constante nos manuais DSM-IV e CID-10, classificação esta de acordo com categorias construídas a partir da aferição do quantitativo de inteligência por meio de testes que se utilizam de medidas psicométricas padronizadas.

Esse novo olhar sobre a deficiência intelectual se relaciona à proposta de educação inclusiva uma vez que o sujeito compreendido como um todo passa a fazer parte do ambiente escolar, e torna-se mais participativo no processo pedagógico.

Vygotsky (1989 apud Kelman; Albuquerque; Barbato, 2010) em seus estudos com crianças com deficiência, anunciava uma nova forma de compreender tais crianças, suas formas de pensamento e interação com o meio provocando a aprendizagem significativa:

“[...] destaca a necessidade de atenção às contingências culturais e, no caso das crianças com deficiência, às formas pelas quais estão sendo constituídas suas relações com o mundo. Para ele, o desenvolvimento de uma criança sem deficiência e de uma criança com deficiência segue as mesmas leis gerais; a diferença encontra-se nas peculiaridades do desenvolvimento de cada uma, determinando formas singulares de interlocução com outros e de intervenção no mundo (KELMAN; ALBUQUERQUE; BARBATO, 2010, p.205).”

Pode-se observar que a criança no ambiente escolar recebe estimulação social e cultural, para o desenvolvimento das potencialidades subjetivas independentes da questão do diagnóstico clínico, da medida padrão para o quociente de inteligência que obtenha. O mesmo diagnóstico é de grande expectativa da escola não inclusiva, que acredita ser este um limitador para a aprendizagem e impossibilidade de desenvolvimento de habilidades. A qualidade dessas estimulações e interações proporcionará à criança a possibilidade de interagir com o mundo que a cerca, tornando-se mais atuante e mais autônomo.

De acordo com Kassir (2002 apud GONZÁLEZ 2007, p.80), a comunidade escolar, o professor e a família poderão perceber a deficiência como uma limitação com a qual a criança aprenderá a lidar sem desprezar seu potencial: uma vez que “na dinâmica interativa, o sujeito vai tomando para si (internaliza) o sentido de que é incapaz, paralisando subjetivamente suas possibilidades de socialização e de produção no mundo”.

O diagnóstico de deficiência intelectual interfere em todo o sistema familiar da criança com essa necessidade especial e de certa forma a comunidade local, a escola e os meios em que a criança interage (GONZÁLEZ, 2007, p.80).

A percepção total do ser que possui também uma deficiência é favorável à política da inclusão escolar na medida em que proporcionar mudança na valoração do conceito quantitativo e, portanto de um padrão previsível para um conceito mais subjetivo e particular de cada criança; a escola poderá perceber mais sobre a criança com deficiência e então mediar o conhecimento e o processo de aprendizagem.

A escola não inclusiva tem convencido a criança a ocupar a posição social de vítima da deficiência intelectual, sem notar as eficiências em contraponto as deficiências. Há certo comodismo em relação ao “retardo”, pois a criança manifesta maior dificuldade nos raciocínios e nas respostas sociais desejáveis, e acaba acontecendo uma exclusão do aluno das atividades que exijam abstração, pois ele não se “enquadra” no caráter concreto da proposta pedagógica.

1.3 O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A prática do professor na Escola inclusiva se propõe a perceber não somente o que afeta a criança, alterando o foco para o lugar da deficiência na subjetividade de cada uma e de que forma acontecem as relações com o mundo, e com a aprendizagem.

Pode-se considerar o professor como o principal mediador da educação inclusiva, aquele que poderá viabilizar a inclusão dos alunos com quaisquer dificuldades, facilitando o respeito à diversidade e a subjetividade de cada aluno.

Porém de acordo com Santos-Lima (2010), a realidade da inclusão em várias escolas está descrita:

“o professor tem demonstrado queixas constantes com relação ao processo de inclusão escolar, como por exemplo, no lidar com a prática pedagógica, necessitam de mais conhecimento técnico revelando insegurança receio, pois se sente responsável por inserir crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular.” (SANTOS-LIMA, 2010, p.6).

Essas queixas descritas mantêm estreita relação com uma visão criada no ambiente escolar que fomenta a ideia simplista de que a educação inclusiva se relaciona unicamente aos diagnósticos clínicos, às síndromes.

A inclusão saudável não visualiza a criança unicamente pelo seu diagnóstico clínico, mas sim pela subjetividade do seu “lidar” com a aprendizagem, como o processo acontece para determinada criança e por meio de quais recursos haverá fluidez no caminhar pedagógico.

Essa concepção de perceber o subjetivo se relaciona ao proposto por González Rey (2006) em sua Teoria da Subjetividade anteriormente descrita. A criança pode ser mais autônoma e pode organizar de acordo com suas experiências, o conhecimento que vier a adquirir e de fato atribuir significados essenciais em seu processo de aprendizagem.

O professor na escola inclusiva então tem um papel fundamental nessa autonomia para aprender, propondo práticas pedagógicas subjetivas que favoreçam a criatividade, a ação, a reflexão da aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2006; TACCA 2006 a 2006 b; MARTÍNEZ MITJÁNS, 1997 apud SANTOS-LIMA, 2010, p. 9.).

Tais práticas precisam manter coerência entre seus objetivos, conteúdos e estratégias, sempre contextualizados nas relações sociais desenvolvidas (TACCA, 2006 apud SANTOS-LIMA, 2010, p.10). Além do que o professor que utiliza práticas subjetivas media a aprendizagem, a interação da criança com a escola como um todo, auxiliando na construção de significados que considerem o aluno atuante nas práticas de ensino.

O professor acolhedor promove aprendizagens significativas e estimula o desenvolvimento acadêmico subjetivo e conduzido pelo próprio aluno, estimulado a aproximar o conteúdo formal ao seu cotidiano. Portanto, o trabalho da escola comum é de proporcionar um ambiente favorável à construção do conhecimento, para crianças com ou sem deficiência: não necessita adaptar o aluno, há um acolhimento de todas as crianças independente de diagnósticos formalizados. O saber está ao alcance de todos e será apreendido conforme o sentido subjetivo de cada aluno, sem universos criados a parte, sem segmentação e acomodação de conceitos.

Angelucci (2002) em seus estudos sobre a inclusão escolar em São Paulo analisa a fundo as interfaces da política de inclusão escolar, provocando intensa reflexão a cerca do real papel das legislações específicas, do cenário, dos atores principais, no caso, os professores, e as relações estabelecidas no processo de educação inclusiva. Este estudo serviu como fonte de inspiração e provocou a intenção de pesquisar os sentimentos do professor que trabalha na inclusão de alunos com deficiência intelectual.

1.4 REFLEXÕES SOBRE A TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Para viabilizar o estudo qualitativo elegeu-se uma teoria que mantivesse estreita relação com os objetivos a serem pesquisados, ou seja, que permitisse a apreensão e análise de conteúdos intrínsecos e extrínsecos ao processo de inclusão escolar expresso pelo professor, em situação de sala de aula inclusiva, com toda a riqueza de suas vivências e sentimentos despertados.

Para tanto se escolheu a Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2005, 2006) e seus sucessores, que contempla a visão do sujeito histórico-cultural, com certa influência interacionista, marcando o desenvolvimento humano a uma inter-relação com o meio cultural e histórico do qual faz parte e interage. E nesse sentido pode abarcar o conteúdo pesquisado se considerarmos o professor participante, como aquele que interage social e historicamente com a comunidade escolar, com o aluno e também com o pesquisador, de maneira pessoal e subjetiva.

Esta *subjetividade*, de acordo com González Rey, pode ser compreendida como:

“a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (GONZÁLEZ REY, 2003, apud GOMES e GONZÁLEZ REY 2008, p.57)

Tal concepção possibilita perceber a educação como um processo pessoal de cada aluno, e daí a importância de se conhecer essa individualidade para a fluidez do processo de inclusão escolar. De fato, para González Rey, isto significa considerar a complexidade da constituição subjetiva do sujeito, com suas produções subjetivas, que não se limitam a processos lógicos cognitivos, como por exemplo, a testagem formal (SANTOS-LIMA, 2010, p.11).

Segundo González Rey (2008), a abordagem da subjetividade possibilita:

“[...] a compreensão da esfera psicológica, dentro de uma análise complexa, recursiva e multidimensional, ao dotar uma simultaneidade do

espaço social e do espaço individual, que rompe com a dicotomia e resgata a processualidade necessária para a compreensão do desenvolvimento humano do aluno em processo de inclusão escolar. As características de um sistema complexo, como pode ser caracterizado o conceito de subjetividade, se refere a recursividade entre as configurações, a permanente emergência de elementos precedentes da ação do sujeito” (GOMES E GONZÁLEZ, 2008, p.55).”

De fato, a tentativa de demonstrar o que se passa com os professores que trabalham na inclusão sem perder a tônica de suas expressões mais íntimas, vai de encontro a Teoria de González Rey por ser esta visão a que mais se aproxima da singularidade dos processos multidimensionais a serem descritos neste estudo.

1.5 LEGISLAÇÃO PARA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL

Conhecer um pouco da legislação para o processo de inclusão escolar pode significar conhecer um pouco da história do desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao reconhecimento do acesso público e irrestrito de todos ao ambiente escolar, respeitando-se a diversidade e a pluralidade que constituem toda e qualquer pessoa.

Os Fundamentos legais que embasam as diretrizes para o sistema de educação especial no Distrito Federal, estão em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional (MEC/SEESP, 2008), que objetiva *garantir a acessibilidade, a participação e condições favoráveis de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular.*³

A orientação para o ensino público no Distrito Federal tem as seguintes bases legais, sendo as mais expressivas em âmbito internacional, entre as convenções consideradas propulsoras da inclusão:

- a) Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948 e que preconiza garantias de educação para todos sem distinção social;
- b) a declaração de Salamanca.

Em âmbito federal citam-se:

- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

³ Constante na Orientação Pedagógica para a Educação Especial – SEEDF, 2010, p.17 a 20.

- Lei nº 8.069, de 16 de julho de 1990, que regulamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente como sendo as leis fundamentais para a inclusão social.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta as Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional, LDB.
- Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais para promover a acessibilidade e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.
- Resolução nº 4 CNE/CEB, de 02 de outubro de 2009, que institui diretrizes para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.
- Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que institui definições para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial.

Legislação do Distrito Federal que dispõe sobre a educação especial apreende-se principalmente (Orientação Pedagógica para a Educação Especial, 2010, p.21):

- Decreto nº 22.912, de 25 de abril de 2002, que dispõe sobre atendimentos especializados aos estudantes portadores de deficiência na Educação Básica em estabelecimentos Públicos e particulares do DF;
- Lei nº 3218, de 05 de novembro de 2003, que dispõe sobre a educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do DF.

1.5.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL E SEUS PRINCIPAIS MECANISMOS DE OPERACIONALIZAÇÃO

De forma sintética, para compreensão do funcionamento da Educação Especial no DF, o sistema conta com as seguintes estruturas operacionais (Orientações Pedagógicas para a Educação Especial, 2010, p.65):

- **Classes comuns do ensino regular:** “Salas de aulas garantidas pela instituição de ensino regular em que o acesso à aprendizagem é assegurado ao aluno com necessidades educacionais especiais. Há previsão de redução do número de estudantes em sala, especificada pelo documento anual de estratégia de matrícula conforme o art2º do Decreto nº 22.912 (Orientações Pedagógicas para a Educação Especial, 2010, p.65)”.
- **Classes especiais:** “Sala de aula em instituição educacional de ensino regular, regida por professor especializado na educação de estudantes com, por exemplo, deficiência intelectual, conforme instituído pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial (CNE/CEB,

2001), que regulamenta o funcionamento, a composição, a criação e demais aspectos operacionais para seu estabelecimento. O atendimento é de caráter temporário e extraordinário, e seu funcionamento ocorre devido ao fato das condições não contemplarem às demandas por inadequação das propostas, programas ou espaços da rede (Orientações Pedagógicas para a Educação Especial, Brasília, SEEDF, 2010, p.65)”.

- **Sala de Recursos - Atendimento Educacional Especializado:** “Salas para realização de atendimento educacional especializado, com serviços pedagógicos, conduzidos por professor especializado. Regulamentado pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial (CNE/CEB, 2001) e tem caráter complementar, para os estudantes com deficiências, às orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em toda a educação básica. (Orientações Pedagógicas para a Educação Especial, 2010, p.86,87)”.

- **Centro de Ensino Especial:** “instituição especializada de atendimento educacional e de desenvolvimento humano de estudantes com deficiência, que dispõe de pessoal especializado, programas e metodologias específicas com equipamentos e materiais didáticos adequados ao atendimento das crianças com deficiência e que manifestem um comprometimento não contemplado nas instituições regulares de ensino. A reestruturação do funcionamento desta instituição especializada aponta para a re-significação de um espaço de produção de conhecimento especializado, de atendimento aos discentes e docentes, além de apoiar a comunidade de que faz parte. Outros serviços e ações operacionais na estrutura funcional dos Centros se constituem em programas específicos para a criança com necessidade educacional especial e que exemplificam a função do Centro de promover a inclusão: Programa de Educação precoce, de atendimento pedagógico especializado, de atendimento interdisciplinar, oficinas pedagógicas, de educação física especial, de apoio e integração Escola – Família – Comunidade e de atendimento complementar e apoio à inclusão educacional (Orientações Pedagógicas para a Educação Especial, 2010, p.95)”.

- **Turmas de integração inversa:** dispositivo constante em um “documento elaborado anualmente pelos órgãos técnicos da Subsecretaria de Educação Básica e que normatiza o processo de ingresso e remanejamento de alunos na Rede pública de ensino do DF”, denominada *Documento de Estratégia de Matrícula*, em atendimento ao disposto na Legislação específica para o ensino especial. Definida como “classe comum para estudantes com deficiências e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), com modulação específica, em caráter transitório, por até no máximo 3 (três) anos de escolarização, consecutivos ou não (Estratégia de Matrícula 2011, 2010, p.16)”.

- **Adaptação Curricular:** “[...] são compreendidas como medidas pedagógicas que se destinam ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais de modo a favorecer sua escolarização (Orientações Pedagógicas para Educação Especial, 2010, p.39)”. Essas medidas contemplam modificações em espaços físicos, materiais de ensino, recursos pessoais do professor, levando-se em consideração a flexibilidade e aplicabilidade do currículo escolar de acordo com as características pessoais do estudante.

- **Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem:** Conforme constante na Orientação pedagógica para o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Universidade de Brasília no ano de 2010:

“[...] O serviço atua na promoção de ações que viabilizem a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos atores da escola, principalmente, professores, gestores, bem como no apoio à equipe escolar, favorecendo a apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de recursos e habilidades que viabilizem a oxigenação e a renovação das práticas educativas (Araújo, 2003; Marinho-Araújo e Almeida, 2005 apud Orientações Pedagógicas, 2010, p. 66)

Vale ressaltar que o Serviço Especializado se destina ao trabalho com alunos que manifestem dificuldades no processo de aprendizagem fato esse que possibilita que os profissionais possam colaborar no processo de inclusão de todo e qualquer aluno, principalmente atuando em ações conjuntas com os demais segmentos da instituição de ensino.

1.5.2 O PROJETO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO – BIA

Algumas considerações serão feitas a respeito do projeto BIA em função dos professores participantes da pesquisa serem regentes em turmas e que utilizam esta estratégia de alfabetização.

A partir da implantação do ensino fundamental em nove anos, a SEEDF lançou uma estratégia de alfabetização concluída em três anos de escolarização iniciada a partir dos seis anos de idade, objetivando uma educação de qualidade, o chamado BIA:

“O Ensino Fundamental de 9 anos, por meio do Bloco Inicial de Alfabetização, tem a dimensão positiva de promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, além de possibilitar a organização de um tempo maior e mais flexível para o desenvolvimento das competências que a criança precisa construir (Orientações Gerais para o Ensino de 9 anos -BIA, 2006, p.3)”

O BIA tem como eixo orientador “reestruturar o Ensino Fundamental para nove anos, garantindo à criança, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da *alfabetização/letramento* na

perspectiva da *ludicidade* e do seu desenvolvimento global (Orientações Gerais para o Ensino de 9 anos -BIA, 2006, p.9)”.

Para alcançar os objetivos, esta proposta apresenta alguns princípios teórico-metodológicos norteadores de todas as ações na implementação do BIA e que se constituem em elementos imprescindíveis ao sucesso do Bloco e deverão ser observados por todos os envolvidos nesse processo de construção (Orientações Gerais para o Ensino de nove anos-BIA, 2006, p.11):

- Enturmação por idade.
- Formação continuada dos professores.
- Trabalho coletivo com reagrupamento.
- Trabalho com Projeto Interventivo.
- As Quatro Práticas de Alfabetização.
- A avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais:

“serão enturmados obedecendo ao previsto no Regimento Interno das Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal, a modulação da estratégia de matrícula do ano corrente, assim como, as orientações do Bloco Iniciação de Alfabetização-BIA. Para a enturmação dos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser respeitadas suas habilidades e potencialidades, além, da realização das adaptações curriculares relacionadas tanto a proposta pedagógica, quanto ao planejamento do professor, que deverá adequar sempre que necessário os conteúdos, objetivos, as metodologias, a avaliação, a temporalidade e a organização dos materiais e do ambiente escolar. Os casos específicos que requerem estudos e detalhamentos mais aprofundados deverão ser analisados e orientados pelas equipes responsáveis da DEE e da DAP(Orientações Gerais para o Ensino de 9 anos -BIA, 2006, p.12)”

O projeto do Bloco Inicial de Alfabetização prevê ainda a formação continuada dos professores envolvidos de forma a instrumentalizá-los para lidar com a perspectiva da diversidade e da inclusão.

II – OBJETIVOS

O objetivo geral do presente estudo se concentrou na análise dos relatos de três professores de turmas de integração inversa, buscando impressões sobre o processo de inclusão escolar. Se a educação fundamental, nas séries iniciais, é a porta de entrada para o ensino básico, como esse professor se sente e se percebe nesse processo de inclusão escolar, diante de uma criança com deficiência intelectual, constitui-se no ponto de partida para a busca de uma observação aguçada dos sentimentos e percepções que permeiam esse complexo processo.

Para buscar as impressões de cada um dos entrevistados, a pesquisa teve como objetivos específicos:

1. Apontar as principais dificuldades, segundo percepção dos professores, para incluir a criança em turma de ensino regular.

Nesse sentido indicar os pontos de conflitos e convergências que tangem a inclusão escolar, no que diz respeito à intervenção do professor versus as condições reais da inclusão no ambiente escolar.

2. Verificar em que condições e se foi oferecido suporte pelo apoio pedagógico da Escola, para a inclusão da criança com necessidade educacional especial em sala de aula;

Dessa forma busca-se apontar se houve comunicação entre os segmentos escolares, considerando que a atual configuração da unidade pedagógica de ensino contém Serviços Especializados para apoiar o professor e tornar, ao longo do tempo, a inclusão escolar em um acontecimento natural da rotina escolar.

3. Indicar se há oferta de capacitação para os professores pela própria SEEDF.

Nesse sentido, busca-se verificar se a Rede de Ensino oferta e qualifica seus profissionais para atuarem na construção e elaboração da cultura da inclusão escolar.

Com base nestas questões, o estudo visa demonstrar a importância da compreensão dos sentimentos e percepções do professor para a fluidez do processo de inclusão, considerando a subjetividade das experiências de cada um e do cotidiano escolar. A partir desta compreensão e aceitação será possível ao Serviço de Apoio à Aprendizagem, principalmente aos Psicólogos que nele atuam propor intervenções mais específicas, de caráter coletivo, além de criar um espaço de escuta para os professores, sempre considerando a subjetividade do processo de inclusão.

III- CAPÍTULO METODOLÓGICO

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para a realização dessa pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, contemplada na teoria de González Rey (2005) por entender que o sujeito na pesquisa qualitativa é compreendido como interativo, motivador e intencional, uma vez que a postura que assume diante das tarefas que enfrenta, ganha significado na investigação, não há um isolamento das características psicológicas do contexto em que surgem. Os processos que caracterizam as relações contextuais constituem em si mesmos a expressão subjetiva das informações, sendo valiosos para a interpretação e significação dos dados. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.38).

Desta forma, o sujeito ativo no decorrer da pesquisa constrói diálogos reflexivos, expressivos como dados, estimulados a essa construção a partir de questionamentos formulados anteriormente ao encontro para a entrevista. Ressalta-se que embora aconteça a prévia constituição dos questionamentos em momento anterior ao do encontro para a entrevista, o instrumento é semidiretivo, permitindo abertura para reflexão, abrindo espaço para a construção de pensamentos e evocação de sentimentos.

Conforme González Rey, na realidade as perguntas não têm um caráter limitado e assim contribuem para a produção de informação qualitativa:

“O sujeito na realidade, não responde linearmente às perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressa. Nesse contexto a pergunta representa apenas um dos elementos de sentido sobre os quais se constitui sua expressão (GONZÁLEZ REY, 2005, p.55)”.

O sujeito pesquisado é estimulado a explorar seu pensamento sobre o tema, é capaz de expressar subjetivamente suas percepções e vivências e ainda pode se sentir confortável a ponto de ressignificar suas reflexões e compartilhar no momento da entrevista. Esse “sentir-se confortável” pode ser compreendido como o clima favorecido pelo estabelecimento de um vínculo importante com o pesquisador, considerado mais um fator que dá ao instrumento a característica imprescindível de interatividade. Há um reconhecimento de sua singularidade, uma vez que sua colocação espontânea representa mais que um dado colhido, atribuindo-se um significado para sua própria expressão subjetiva enquanto Ser percebido em contexto.

O pesquisador por sua vez tem uma participação na relação estabelecida, ideias são construídas à medida que surgem no cenário da pesquisa e de certa forma desloca para o

centro da investigação o próprio processo de construção interativo dos dados (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 57).

“Na pesquisa qualitativa, a introdução ao tema é feita de um diálogo do pesquisador com os sujeitos que participarão da pesquisa; o pesquisador propõe temas de interesse para eles e tenta fazer com que participem se motivem e gerem uma atmosfera de reflexão sobre as questões tratadas. O interesse do pesquisador e suas preocupações surgem naturalmente dentro da conversação com o grupo, o que de fato se converte no primeiro momento da pesquisa (GONZÁLEZ Rey, p 58, 2005)”.

A Pesquisa qualitativa tem seu desenvolvimento orientado à produção de ideias, ao desenvolvimento da teoria, tornando essencial a produção do pensamento definindo o papel dos pesquisadores “[...] tentam entender as múltiplas interrelações entre as dimensões que emergem dos dados sem fazer uma afirmação *a priori* ou hipóteses específicas sobre as relações lineares ou correlacionais entre as variáveis estritamente definidas (QUINN Patton, 1990:44 apud GONZÁLEZ REY, 2005, p.68)”.

Nota-se que este processo envolve pesquisador e pesquisado no decorrer da investigação, oferecendo ao pesquisador a possibilidade de participar com seu ideário, suas reflexões e emoções.

Nessa interrelação as informações são construídas na pesquisa qualitativa e de certa forma, em todos os momentos do trabalho há uma constante construção e interpretação, que se comunica com o momento teórico (GONZÁLEZ REY 2005, p. 67-68).

Os conceitos teóricos se relacionam às informações qualitativas muito mais no sentido de organização de um diálogo que se constitui com base na espontaneidade e na linguagem genuína. Os dados são compreendidos e interpretados como canais de expressividade das ideias e não como um construto substituto, conforme González Rey (2005).

A epistemologia qualitativa tem como eixo orientador a “[...] produção de conhecimento em psicologia que permita a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa, e histórica que representa a subjetividade humana (GOMES & GONZÁLEZ REY, 2008, p.53)”.

Para a fluidez do percurso metodológico foram considerados três princípios básicos da referida epistemologia qualitativa, (GOMES& GONZÁLEZ REY, 2008, p. 53):

1. “Ênfase no conhecimento como produção construtiva interpretativa: necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado;”
2. “Significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento: resgate a individualidade/singularidade;”

3. “Caráter interativo do processo de produção do conhecimento: relações pesquisador/pesquisado.”

A investigação qualitativa considera a subjetividade do sujeito entrevistado, bem como as relações estabelecidas com o meio, sentimentos, emoções e concepções. O contexto atual da entrevista semidiretiva também é um interferente na subjetividade das expressões do pesquisado, bem como a vinculação estabelecida com o pesquisador, além disso, o que pode ser evocado a partir do instrumento de construção de dados é considerado como significativo, as perguntas devem funcionar como um elemento motivador e interativo.

3.2 CONTEXTOS DE PESQUISA

Compõem o universo pesquisado três instituições de ensino fundamental que trabalham na perspectiva da inclusão escolar, oferecendo atendimento especializado aos alunos com deficiência intelectual e demais alunos inclusos, a partir de adaptações previstas na legislação da Educação Especial.

Vale ressaltar que os três contextos de Pesquisa trabalham em conformidade com a legislação específica para a educação inclusiva no DF, no caso, os documentos oficiais que contém as Orientações Pedagógicas definidas pela SEEDF no ano de 2010, além dos dispositivos legais vigentes.

3.2.1 ESCOLA 1

Oferta desde a educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental. Para o quadro de profissionais especializados e que lidam diretamente com a inclusão:

Tabela 1
Quadro de Profissionais

Escola 1	Sala de recursos	Orientação Educacional	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
	Um professor especialista	Um orientador educacional que atende 40hs	Um pedagogo especializado que atende 40hs

Para os quantitativos totais de alunos matriculados nesta Unidade de Ensino no ano de 2010, tem-se a seguinte distribuição:

Tabela 1.1
Quantitativos de alunos e turmas inclusivas

Escola 1	Total de alunos regularmente matriculados	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	Alunos com DI	Quantitativo de Turmas do BIA	Salas com Integração Inversa
	700	40	07	12	5

A organização do espaço inclusivo que inclui a estrutura física, de acessibilidade está assim distribuída:

Tabela 1.2
Recursos Físicos e de Acessibilidade

Escola 1	Recursos Físicos Disponíveis	Itens de Acessibilidade e Inclusão
	Salas: professores	Professores intérpretes
	Sala de Recursos	Sala de Recursos
	Sala do Serviço de Apoio à Aprendizagem	Salas de integração inversa
	Espaço para Orientação Educacional	Rampas de acesso
	Sala de informática	Banheiros adaptados
	Biblioteca	Barras de apoio
	Parque	Piso adaptado
	Cantina	Projetos Pedagógicos voltados para inclusão
		Oferta de Capacitação

3.2.2 ESCOLA 2

Oferta desde a 1ª série do ensino fundamental até a 4ª série. A educação especial configura uma distribuição de 9 classes comuns com integração inversa, 2 classes especiais, sendo uma turma de alunos com TID - Transtornos Invasivos do Desenvolvimento⁴, outra com Deficientes Visuais.

Tabela 2
Quadro de Profissionais

Escola 2	Profissionais da Sala de recursos	Orientação Educacional	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
	Dois professores especialistas	Um orientador educacional que atende 40 horas semanais	Um pedagogo especializado que atende 40 horas semanais

Os números relativos à totalidade de alunos regularmente matriculados na referida Unidade Pedagógica, a quantidade das salas de integração inversa e também na modalidade de classe especial estão assim descritos:

Tabela 2.1
Quantitativos de alunos e Turmas inclusivas

Escola 2	Total de alunos regularmente matriculados	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	Alunos com DI	Quantitativo de Turmas do BIA	Salas com Integração Inversa	Classes Especiais
	693	28	11	9	9	2

A configuração de um ambiente escolar caracterizado como inclusivo depende da existência de alguns recursos físicos, sociais e pedagógicos implementados, dentre eles pode-se verificar:

⁴ Conforme descrito na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID 10, 1993, p.246: “[...] grupo de transtornos caracterizado por anormalidades qualitativas em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anormalidades qualitativas são um aspecto invasivo do funcionamento do indivíduo em todas as situações, embora possa variar em grau. Na maioria dos casos, o desenvolvimento é anormal desde a infância e, com apenas poucas exceções, as condições se manifestam nos primeiros 5 anos de vida.”

Tabela 2.2
Recursos Físicos e de Acessibilidade

Escola 2	Recursos Físicos Disponíveis	Itens de Acessibilidade e Inclusão
	Salas: professores Sala de Recursos Sala do Serviço de Apoio à Aprendizagem Espaço para Orientação Educacional Sala de informática Biblioteca Parque Cantina	Professores intérpretes Sala de Recursos Salas de integração inversa Projetos Pedagógicos voltados para inclusão Oferta de Capacitação para inclusão

3.2.3 ESCOLA 3

A terceira escola fonte de pesquisa apresenta a seguinte organização de recursos humanos e de pessoal especializado para facilitar a inclusão escolar:

Tabela 3
Quadro de profissionais

Escola 3	Profissionais da Sala de recursos	Orientação Educacional	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
	Dois professores especializados	Dois orientadores educacionais que atendem 40 horas semanais	Um pedagogo especializado que atende 40 horas semanais

A distribuição dos alunos regularmente matriculados no ano de 2010, bem como a organização das turmas de integração inversa para deficiência intelectual, pode ser compreendida da seguinte forma:

Tabela 3.1
Quantitativos de alunos e turmas inclusivas

Escola 3	Total de alunos regularmente matriculados	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	Alunos com DI	Quantitativo de Turmas do BIA	Salas com Integração Inversa
	1307	40	12	25	17

A acessibilidade, o ambiente inclusivo e a organização do espaço físico podem ser sintetizados da seguinte maneira:

Tabela 3.2
Recursos Físicos e de Acessibilidade

Escola 3	Recursos Físicos Disponíveis	Itens de Acessibilidade e Inclusão
	Salas dos professores	Professores intérpretes
	Sala de Recursos	Sala de Recursos
	Sala do Serviço de Apoio à Aprendizagem	Salas de integração inversa
	Espaço para Orientação Educacional	Rampas de acesso
	Sala de informática	Banheiros adaptados
	Biblioteca	1º andar reservado aos alunos cadeirantes
	Parque	Projetos Pedagógicos
	Cantina	voltados para inclusão

3.3 PARTICIPANTES

Os três professores participantes da entrevista são do gênero feminino, têm escolaridade em nível superior e cursos específicos realizados por conta própria. Todos possuem alunos com deficiência intelectual incluídos em salas do ensino regular, portanto, trabalham em turmas de integração inversa para deficiência intelectual, dentro do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. Observa-se que com intuito de preservar a identidade dos participantes, foram criados nomes fictícios. A tabela a seguir detalha o perfil dos entrevistados:

Tabela 4
Perfil dos Participantes

Participantes	Idade	Formação	Tempo de SEEDF e vínculo empregatício	Tempo de Atuação com ANEES	Quantidade de alunos com NEE em sala- Tipo de NEE
“Ana”	28	Curso Superior em História Curso específico sobre dificuldades de aprendizagem.	1 ano Contrato temporário	1 ano	1 aluno: Deficiência Intelectual
“Beatriz”	34	Pedagogia Pós-graduação na área de códigos e linguagens Curso sobre aspectos gerais da inclusão Curso específico sobre Síndrome de Down	15 anos Servidor efetivo	10 anos	2 alunos: 1 aluno com Deficiência Intelectual – 1 aluno com deficiência física
“Catarina”	48	Curso superior em Pedagogia Curso sobre aspectos gerais da inclusão	15 anos Servidor efetivo	1 ano	1 aluno: Múltiplas Deficiências: intelectual + visual + física

3.4 MATERIAIS

Para a construção dos dados os seguintes recursos foram utilizados:

- 02 Lápis.
- Papel Branco.
- Gravador Digital.
- 2 pilhas pequenas.
- Cartas de Apresentação (destinada à Direção da Instituição de Ensino) e Termos de Livre Consentimento (destinado ao entrevistado) - VIDE ANEXOS
- Roteiro para Entrevista: Instrumento de Construção de Dados (VIDE APÊNDICE A).

3.5 INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS

O instrumento utilizado para realizar a pesquisa se pautou em um roteiro de entrevista semiestruturada (ver APÊNDICE A), construído pela própria autora, e que possibilitasse um clima favorável para um diálogo acolhedor e produtivo entre participante e entrevistador.

A escolha do roteiro de entrevistas se relaciona à subjetividade do tema proposto: a busca das impressões dos professores a cerca do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. Com objetivo de demonstrar a subjetividade desse processo sem descaracterizar a visão peculiar do educador, foi escolhido um instrumento que proporcionasse a exposição natural e espontânea dessas ideias, sentimentos, opiniões, e quem sabe conclusões, sob a ótica daquele que pode ser considerado o facilitador do processo de Inclusão.

“A pesquisa é um diálogo permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim, a subjetividade do sujeito estudado constitui elemento relevante para o processo, o que resulta impossível predizer nos momentos iniciais (GONZÁLEZ REY, 2005, p 72).”

As questões tiveram como eixo orientador a busca dos sentimentos e impressões de cada professor a cerca do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual a partir de sua visão subjetiva sobre alguns aspectos do processo inclusivo dentre os quais podemos citar:

- a estrutura do ensino especial;
- a capacitação e formação do docente;
- o papel da escola no processo inclusivo;
- o apoio oferecido da rede de apoio formada pelos profissionais especializados constantes na instituição de ensino;
- a composição das turmas de integração e inversa, e o trabalho com alunos com deficiência intelectual.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A seleção das Escolas para realização da pesquisa se deu a partir dos seguintes critérios:

a) ser atendida pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da qual o entrevistador faz parte o que facilitou o acesso às informações sobre as escolas;

b) disponibilidade de tempo dos professores, pois o período de realização da pesquisa de campo coincidiu com o fim do ano letivo e desta forma os professores se encontram com várias atribuições dispondo de pouco tempo livre;

c) que dispusesse de um local específico para realização das entrevistas, que propiciasse sigilo e conforto ao entrevistado, resultando em um clima favorável para a exposição de suas impressões e percepções, além de propiciar condições sonoras favoráveis para o registro em áudio das entrevistas.

Para a escolha dos professores os critérios de escolha foram os seguintes:

a) ser professor de classe do bloco inicial de alfabetização, BIA;

b) ter pelo menos um aluno incluso em função de deficiência intelectual;

Todas as participantes antes de serem entrevistadas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme as exigências do comitê de ética para Pesquisa Científica. Após autorização oficial da Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria, as visitas foram realizadas no período da manhã, e no período da tarde, conforme tabela abaixo:

Tabela 5
Cronograma de Entrevistas

Escola	Período de realização da entrevista	Tempo de duração da entrevista
Escola 1	Manhã	25 min e 33 seg
Escola 2	Tarde	40min e 20 seg
Escola 3	Tarde	40 min e 30seg

Na Escola 1 o contato para realização da Pesquisa foi mediado pela Pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, que estabeleceu comunicação com a Direção a respeito do estudo a ser realizado, bem como verificou com o grupo de professores se havia disponibilidade para entrevista. Essa mediação viabilizou o trabalho e só foi possível devido ao fato de que o entrevistador faz parte do Serviço de Apoio à Aprendizagem que acompanha esta Escola em conjunto com a Pedagoga especializada.

Primeiramente a entrevistadora esteve com o diretor para as devidas assinaturas e esclarecimentos pertinentes ao trabalho a ser realizado. Em seguida, a Pedagoga conduziu os participantes da pesquisa à sala de atendimento, local destinado a realização da entrevista. A

entrevistadora foi apresentada à professora participante, os termos foram lidos e tanto as questões éticas implícitas no trabalho, quanto às demais informações foram devidamente apresentadas de que forma que propiciassem a formação do vínculo para que então se iniciasse o diálogo, com duração de 25 minutos e 33 segundos, realizado no horário da coordenação pedagógica da participante. Observa-se que a entrevista foi registrada em áudio com a devida autorização da entrevistada.

No período vespertino realizou-se na Escola nº 2 a segunda entrevista. O primeiro passo para pesquisar nesta Escola foi o contato telefônico com a Direção informando do Estudo. A Escola se posicionou favoravelmente e concedeu a possibilidade de que o entrevistador escolhesse livremente o entrevistado. O entrevistador entrou em contato com uma professora já conhecida, em função dos alunos encaminhados para avaliação, desta forma foi solicitado que ela verificasse com o grupo de professores, algum interessado em participar da pesquisa sobre inclusão. Uma professora se manifestou interessada e comunicou a Direção sua disponibilidade.

Ao chegar à unidade pedagógica a entrevistadora foi recebida pela Direção da Escola, previamente comunicada, e logo após a assinatura dos termos os participantes foram encaminhados para a sala de Recursos, local reservado para a realização da entrevista. Procedeu-se com as devidas apresentações e iniciou-se a formação do vínculo com o sujeito da pesquisa, a partir do esclarecimento dos objetivos do estudo e também pela apresentação do termo de consentimento. Conversou-se informalmente sobre a situação atual da Escola, das crianças inclusas, e sobre o trabalho realizado no ano de 2010, uma vez que o entrevistador também compõe a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem que dá suporte a esta Instituição Educacional.

O diálogo foi gravado em áudio com devida autorização por parte da professora e teve duração de 40 minutos e 20 segundos, no horário destinado à coordenação pedagógica. As observações da entrevistadora sobre o comportamento não verbal e as reações emocionais não foram feitas pergunta a pergunta e sim como um todo, a participante se mostrou inteiramente dedicada ao trabalho, confiante, tranquila e segura de suas respostas.

Na terceira e última escola a ser pesquisada, a pedagoga do SEAA recebeu a entrevistadora e em seguida procedeu-se com as devidas apresentações dos participantes e do local reservado para o diálogo, o espaço em que funciona a sala de recursos da instituição.

Objetivando estabelecer um vínculo significativo, foi permitido à entrevistada que ficasse a vontade, falasse o que estivesse sentindo naquele momento. A professora então iniciou a conversa informal relatando o cansaço típico da época do ano (fim do semestre

letivo), mas que *“estava se sentindo bem para ser questionada”*. *“Ela comentou sobre o atendimento que os “Psicólogos fazem junto às crianças”, precisamos de mais profissionais”*. Perguntou se não era possível que os Psicólogos atendessem aos professores, *“pois a maioria sente um esgotamento tremendo no fim do ano, seria uma boa, a gente poderia relaxar.”* Foi sugerido pela entrevistadora que os professores lutassem para a criação desse espaço de escuta.

As condições éticas para a realização do diálogo foram explicitadas, principalmente quanto ao anonimato, à preservação da identidade e a gravação em áudio. O termo foi lido pela professora e após as devidas assinaturas, iniciou-se o diálogo em um clima tranquilo e cooperativo com duração de 40 minutos e 30’.

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a transcrição dos relatos gravados em áudio, realizou-se uma leitura reflexiva de todas as informações colhidas, pontuando e interrelacionando os conteúdos convergentes e divergentes entre as três entrevistas.

A análise das informações se deu em conformidade com a Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2005), a partir da construção e interpretação do conteúdo:

“A análise de conteúdo representa um momento analítico no processamento da informação e nesse sentido se interpõe no curso fluido dos processos de construção teórica do pesquisador que acompanham e são parte da qualidade da informação produzida pela pesquisa.” (GONZÁLEZ REY, 2005,p.143).

Para fins de exposição didática, os resultados foram agrupados em quatro categorias fundamentais de análise, de forma que estivessem consonantes com os objetivos específicos da pesquisa:

- Categoria Capacitação e Conhecimento;
- Categoria Escola e Inclusão;
- Categoria Deficiência intelectual e inclusão
- Categoria Impressões e Sentimentos.

IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados construídos estão dispostos em consonância com os objetivos específicos do estudo, possibilitando depreender o que pensam e sentem os professores em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.

Categoria 1: Capacitação e Conhecimentos

Quanto à capacitação profissional oferecida pela Secretaria de Educação do DF, dois entrevistados não receberam capacitação específica para lidar com a deficiência intelectual e os cursos que obtém foram realizados iniciativa própria. Apenas um professor recebeu, por parte da SEEDF, um curso de capacitação de 40 horas de duração, cujo conteúdo se dirigiu a questões gerais sobre inclusão escolar e que segundo o participante, não satisfaz as expectativas geradas no início das atividades:

“há um certo desânimo... os cursos deixam a desejar..., não motivam muito...” “Fiz apenas um curso pela EAPE, que durou 3 meses, total de 40 horas. Tratava de aspectos gerais da inclusão. Acho que aprendi mais no meu dia-dia com os ANEES...”

Conforme Eric (2002 apud GOMES & GONZÁLEZ Rey (2008, p.54) estudos diversos apontam a falta de capacitação profissional como um dos fatores mais interferentes e dificultosos do processo de inclusão, criando uma “barreira secundária” a uma inclusão saudável.

A necessidade de capacitação profissional oferecida pela SEEDF é ponto comum de solicitação por parte das entrevistadas que se sentem “despreparadas” “para lidar com diagnósticos ou síndromes mais específicas”:

“[...] Na realidade fiz um curso por conta própria e não era especificamente sobre inclusão. Minha experiência veio com o dia-dia. Sabe, para trabalharmos com alunos inclusos, deveríamos estar mais preparados, quando recebemos uma turma no início do ano, é como dar um tiro no escuro... acho que precisamos de uma preparação prévia, sei que todos os professores vão concordar comigo.”

“Não recebi. Meu primeiro contato com turmas de inclusão se deu quando eu ocupei um cargo de Coordenador Pedagógico e precisei substituir um professor por mais ou menos um mês, e nessa turma havia alunos com NEE. Nunca tive uma preparação específica. Desde então faço os cursos por conta própria.”
Entrevistador: e o que você acha disso? *Beatriz: “Sentimos que não temos muito apoio. Por exemplo, quando eu recebi uma turma com um aluno com Síndrome de Down, fui correr atrás de um curso específico e não encontrei. Busquei muito e encontrei um curso on-line no qual terminei hoje e me formo na primeira turma. A Rede não oferece e isso nos faz sentir que falta apoio.”*

Observa-se que há um dispositivo (Lei nº 11.502, de julho de 2007) que atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade

pela formação de professores da educação básica – uma prioridade do Ministério da Educação. O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público.

Conforme Mendes (2006, p. 399), a própria Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes.

Com relação à Legislação Específica, tanto na esfera federal quanto a local, os três professores admitiram não conhecer em profundidade os dispostos que regulamentam legalmente a educação especial. Tal constatação pode-se relacionar a falta de capacitação provocando um distanciamento que existe entre a prática do cotidiano e a visibilidade das Leis que o organizam. Percebe-se aqui uma incoerência em relação à sociedade avançada em termos tecnológicos e em contrapartida o não alcance de informações básicas como os princípios Legais que organizam a educação.

Categoria 2: Escola e Inclusão

Duas professoras afirmaram que em suas escolas a inclusão é causa comum e apenas uma relata que a inclusão ainda não é de fato uma causa abraçada por todos:

“sinto que de forma geral, não há aceitação da diferença em si, os colegas não manifestam claramente a vontade de se aproximar dos alunos inclusos, de estudar mais o que eles têm...”

De fato, se a escola não abraça a inclusão como filosofia educacional, o professor que deseja a perspectiva inclusiva tende a se sentir solitário nesse processo de transformação:

“[...] Nessa perspectiva de transformação e atualização, não basta só o professor buscar alterar práticas, mas a escola, o contexto onde este professor está inserido deve sofrer alterações. Os professores não podem mudar sem uma transformação nas instituições em que trabalham, nem as escolas podem fazer mudanças sem o empenho especial dos professores. Deve haver uma articulação entre a escola, seus projetos e seus professores, pois um depende do outro. O investimento que a escola faz em seu professor, converte-se para o futuro da própria instituição.” (FREITAS & CASTRO Sabrina, 2004).”

As três participantes relatam que sempre que necessário obtiveram auxílio dos Serviços Especializados oferecidos pela escola: Orientação, Serviço de Apoio à aprendizagem, Sala de recursos e Coordenador Pedagógico.

Um professor comentou que gostaria de ter mais tempo com esses profissionais e sugeriu que no espaço destinado às coordenações fosse ofertada uma coordenação conjunta, para realização de planejamentos de aula:

“[...] Mas, acho que falta tempo para discutirmos melhor e quem sabe fazer um planejamento conjunto, principalmente com a Sala de Recursos. Não há muito tempo disponível, sinto falta. Já fiz a solicitação nos momentos de coordenação, mas não é fácil, nem para nós, professores regentes, nem para os coordenadores e pessoal especializado.”

Com relação à configuração das turmas em que as professoras são regentes:

Tabela 6
Configuração das Turmas de Integração Inversa

Participante	Quantidade total de alunos em sala de integração inversa	Quantidade de Alunos incluídos em sala de integração inversa
Professora “Ana”	28 alunos	1 aluno com DI
Professora “Beatriz”	17 alunos	1 aluno com DI e 1 aluno com Deficiência Física
Professora “Catarina”	14 alunos	1 aluno com múltiplas deficiências, incluindo a deficiência intelectual.

Em relação ao que pensam as professoras sobre as turmas de integração inversa, as três entrevistadas se manifestaram favoráveis a esta distribuição e consideraram que o professor tem mais condições de observar de perto a criança incluída, oferecendo um apoio mais individualizado. Conforme as Orientações Pedagógicas para a Educação Especial (2010):

“as classes de integração inversa funcionam com alternativa para inclusão no ensino regular, conforme o disposto no artigo 2º do Decreto nº 22.912/2012, tendo como diferencial o fato de apresentar a previsão de redução do número de estudantes em relação ao número contemplado em uma classe comum (Orientações Pedagógicas, p.64 e 65, 2010)”.

Categoria 3: Deficiência intelectual e inclusão

A primeira professora entrevistada faz adaptação somente das atividades e segunda ela:

“tudo que é passado aos demais alunos também é repassado ao aluno com deficiência intelectual, com respeito o ritmo e desenvolvimento dele quando da execução das tarefas”.

A segunda entrevistada relata a necessidade de trabalhar a autonomia e a coordenação motora do aluno incluído de forma que seu planejamento é muito específico. Ela ainda ressalta a importância de se realizar esse planejamento no espaço de coordenação coletiva o que seria mais produtivo, mas por enquanto se torna inviável, principalmente pela questão do tempo. A

terceira entrevistada trabalha de forma diferenciada os conceitos formais além de focalizar o trabalho da socialização do aluno incluso, o que considera tão importante quanto o conteúdo formal. Conforme Gomes & González Rey (2008):

“torna-se claramente constatado que a efetivação do processo de inclusão escolar do aluno portador de deficiência mental deve enfatizar não mais um desenvolvimento delimitado com base em sua deficiência, mas sim, objetivar tanto a valorização de papéis individuais e sociais, quanto à consideração desses sujeitos construtores e constituintes de suas relações sociais (GOMES & GONZÁLEZ REY, 2008, p. 59).”

As professoras entrevistadas, portanto trabalham em uma perspectiva pedagógica que considera os conteúdos formais e os interrelacionam aos contextos subjetivos das crianças com deficiência intelectual facilitando o processo de inclusão.

Ao falarem do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, as professoras participantes citaram como os principais desafios:

- perceber e facilitar o desenvolvimento das crianças inclusas;
- Facilitar o aprendizado dos conteúdos formais ainda que adaptados e facilitar o processo de aquisição da autonomia.

Em estudo realizado por Ferreira (2007), foi possível detectar “que o sucesso ou insucesso da aprendizagem da criança com deficiência é muitas vezes, o reflexo da intervenção pedagógica e do perfil do professor que com ela atua como mediador do processo ensino-aprendizagem (FERREIRA, 2007, p.554)”.

ESTEBÁN (1989 apud SILVEIRA & NEVES 2006, p.80) propõe reflexão semelhante em seus estudos e relaciona “a concepção que o professor tem de mundo e de homem tem relação com sua concepção sobre o processo de alfabetização, assim como a leitura que faz do desenvolvimento da criança tem relação com a qualidade da sua intervenção”. De forma que as professoras entrevistadas consideram os desafios para facilitar a qualidade do processo de aprendizagem de maneira subjetiva e contextualizada com a realidade escolar de cada uma das crianças.

Uma professora mencionou que o grande problema que considera enfrentar “*se relaciona a memorização, a retenção, a lentidão do processo de aprendizagem destas crianças*”. O pensamento da professora vai de encontro ao que enuncia Carvalho (2001 apud SILVEIRA & NEVES, 2006):

“[...] há uma tendência em se considerar a pessoa com necessidades educacionais especiais tendo baixas perspectivas de aprendizagem, de escolarização e com total nível de dependência por toda a vida (SILVEIRA & NEVES, 2006, p. 83).

No tocante aos recursos utilizados para promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, as três professoras relataram que priorizam o trabalho com material pedagógico concreto. Duas professoras também enfatizaram a importância de se trabalhar com recursos audiovisuais.

O Planejamento de ensino diferenciado para os alunos com deficiência intelectual com uso de materiais pedagógicos concretos é realizado pelas três entrevistadas, respeitando-se o tempo de cada aluno e levando-se em consideração a lentidão na aprendizagem que caracteriza a deficiência intelectual.

Ignorar o fato de que o aluno com deficiência intelectual necessita de recursos adaptáveis às suas necessidades para “o aprender” não é sinônimo de inclusão escolar, ao contrário, a educação inclusiva considera as diferenças que caracterizam a subjetividade de cada criança. Um estudo apresentado por Oliveira & Miranda (2007) na cidade de Uberlândia-MG, faz menção a esse questionamento:

“[...] de acordo com GÓES (2002), Vygotsky fez muitas críticas à escola especial de sua época, no entanto ele insistiu na existência de uma educação especial que atendesse aquilo de que a criança necessitava. Segundo ele, a educação escolar deveria levar em conta a organização sociopsicológica peculiar dos casos de deficiência; embora as leis gerais do desenvolvimento sejam as mesmas para todas as crianças, seria preciso manter metas educacionais elevadas, promovendo a construção de capacidades, sem atrelar ao nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno, com condições que atendam às singularidades ligadas ao tipo de deficiência. Deste modo, os recursos especiais e caminhos alternativos não ficam dispensados, porque o aluno está frequentando uma escola regular. Deste modo, os recursos especiais e caminhos alternativos não ficam dispensados, porque o aluno está frequentando uma escola regular (OLIVEIRA & MIRANDA, 2007, p.7).”

Categoria 4: Impressões e Sentimentos

Uma professora relacionou seu conceito de inclusão diretamente às dificuldades relacionadas ao trabalho desenvolvido com os ANEE’S:

“Meu conceito se relaciona às dificuldades de aprendizagem, dificuldades educacionais, várias deficiências, como meu aluno que apresenta deficiência mental, como vai ser para que ele aprenda, assimile. Desta forma, meu conceito de inclusão se relaciona a trabalhar com as características do aluno especial.”

Outra definição apresentada está relacionada a um processo maior que envolva toda a comunidade escolar, a questão de recursos, infraestrutura e acessibilidade:

“Acho que toda criança com NEE tem direito a uma educação de qualidade. acho muito bonito essa questão da inclusão em si, deles estarem frequentando escolas regulares. Agora, o que eu vejo é que falta muito para melhorar, como havíamos comentado antes. A estrutura física da escola não atende essas crianças, veja os banheiros, os bebedouros, até a sala de aula com uma quantidade de alunos bastante grande, falta de material e até de recursos humanos mesmo... Faltam professores especializados para atender melhor. Por exemplo, não sou formada em Educação Física, mas procuro realizar com os alunos algumas atividades que trabalhem a psicomotricidade, mas se tivesse um professor voltado para essa

especificidade e também trabalhasse a parte pedagógica, seria o ideal.”
Entrevistador: *Então o seu conceito se volta para a estrutura, recursos, para a acessibilidade...?* **Beatriz:** *“... que faltam... é isso...”*

A partir de uma reflexão de sua prática, uma entrevistada relacionou seu conceito a um sentimento definido como um “*grande desafio a ser enfrentado*”.

Duas professoras expressaram angústia ao trabalharem pela primeira vez com alunos inclusos, uma vez que não foram capacitadas e possuíam conhecimento considerado relativo e se sentiram inseguras para conduzirem o processo de aprendizagem dos mesmos.

Uma professora relatou sentir certa tristeza por seu trabalho não alcançar a dimensão familiar, o que segundo ela, complementaria suas ações pedagógicas. O sentimento de preocupação com o futuro acadêmico das crianças inclusas também foi colocado pelas entrevistadas:

“No início o sentimento era de preocupação e tensão, pois não me sentia preparada. Quando pegamos uma turma sem preparo, não temos idéia do tipo de problema que enfrentaremos, que tipo de dificuldade a criança apresentará. Não compartilhei com ninguém e permaneci na expectativa.” **Entrevistador:** *Como você avalia o sentimento agora, a tensão, a preocupação, o que aconteceu?* **Ana:** *“A meu ver ele demonstrou evolução, suas atitudes estão mais amadurecidas, ele interage melhor agora com os colegas. Acho que a preocupação ainda continua, só que agora diz respeito ao que vai acontecer na próxima série. Me apeguei à criança e penso no futuro escolar dele.”*

“As vezes sinto tristeza e alegria, é um misto de sentimentos. A tristeza muitas vezes pela família que assume uma postura desfavorável ao desenvolvimento da criança, se eu pudesse faria um acompanhamento mais de perto com a família, para orientar e informar melhor, mostrar um novo caminho. A alegria é muito grande por perceber tantos avanços.”

“[...] vou falar da minha experiência e do que senti no começo de tudo. No ano de 2005 após ser transferida de uma escola para outra, “caí em uma turma com 12 alunos dentre eles um aluno com NEE”. “Foi muito difícil, pedi para sair da turma.” “Em 2010, um novo choque, fiquei sem dormir e apavorada quando soube na escolha de turma, que estaria novamente com uma turma reduzida”. Desde o ano de 2005, não pegava turmas com alunos inclusos. Foi aí que uma colega do BIA resolveu me apoiar, passamos a planejar juntas as aulas, estabeleci um desafio e permaneci com a turma reduzida, com quatorze alunos, dentre eles um único ANEE com múltiplas deficiências, deficiência intelectual, deficiência visual e problemas físicos”.

Outros estudos revelaram sentimentos semelhantes expressos pelos professores e com alunos deficientes inclusos em salas de ensino regular: o medo, a insegurança e a ansiedade também estão presentes nos resultados apresentados por Tessauro (2005 apud OLIVEIRA & MIRANDA 2007, p.7), indicando que podem se refletir em uma prática que muitas vezes se distancia da Lei, da capacitação, das teorias e conhecimentos práticos e da experiência prévia.

As três participantes relataram experiências positivas com relação à atuação na aprendizagem dos alunos deficientes intelectuais, sendo que uma delas relacionou a qualidade de sua atuação à dedicação ao trabalho.

Em estudo realizado por Silveira & Neves (2006) verificou-se sentimentos contrários aos expressos pelos professores de Santa Maria:

“[...] a maioria dos professores relatou experienciar sentimentos de frustração em relação ao atendimento à criança, mas a fim de resolverem os conflitos emergentes desse sentimento, acreditam que só a afetividade que dispensam às crianças já é o bastante” (SILVEIRA & NEVES, 2006, p 83).

Os resultados em contraponto propõem uma reflexão de que os professores em Santa Maria tem trabalhado seus sentimentos despertados de forma produtiva e crítica, transformando angústias em experiências a serem complementadas.

Duas professoras manifestaram emoções positivas, relatando os avanços e construções possíveis e de acordo com a subjetividade de cada criança. Relataram também sentir prazer e alegria em contribuir para o avanço do aluno e de trabalharem na perspectiva da inclusão.

As três professoras se posicionaram favoráveis à educação inclusiva por permitir a funcionalidade dos conteúdos, a participação social e o desenvolvimento da autonomia. Uma das entrevistadas ressalta que uma das maiores qualidades da inclusão:

“possibilitar as trocas, um colega aprende com o outro e desta maneira se trabalha o conceito de solidariedade, todos aprendem”.

Conforme Ferreira (2007), o posicionamento favorável do professor e a disponibilidade para intervir se relaciona diretamente com o desenvolvimento cotidiano do processo de inclusão, sendo tal posicionamento inclusive área de interesse para novas pesquisas e, portanto um provocador de reflexão acerca da inclusão escolar:

“atualmente no Brasil e no mundo, é cada vez maior o número de pesquisadores e educadores interessados na discussão sobre a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular. Renomados autores internacionais como CHAFFIN (1975), FIERRO (1987), GARCIA (1989), HOUCK; SHERMAN (1979), RENAU (1984) e TOLEDO (1984) apresentam argumentos para a mudança a favor da educação inclusiva (FERREIRA, 2007, p 548).”

As participantes falaram dos sentimentos despertados pela questão da inclusão escolar pontuando principalmente angústia, preocupação com relação ao futuro dos alunos incluídos e as dificuldades enfrentadas quando se trabalha pela primeira vez com alunos com necessidades educacionais especiais e em meio aos sentimentos de ansiedade despertados, as professoras relataram histórias de sucesso escolar durante a atuação profissional com alunos deficientes intelectuais.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo buscar as impressões dos professores sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual em turmas de integração inversa do Bloco Inicial de Alfabetização a partir de uma entrevista que estimulasse a reflexão e o diálogo subjetivo de tópicos como a capacitação oferecida, os suportes técnicos disponibilizados pela Instituição Escolar e as principais dificuldades no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual.

De forma geral as questões provocadoras de reflexão junto aos entrevistados retrataram que os professores entrevistados que trabalham na inclusão escolar nas turmas de integração inversa do BIA não receberam capacitação mais específica oferecida pela SEEDF, consideram que conhecem pouco da legislação específica para a educação de crianças com necessidades especiais, sentem que recebem apoio da Unidade Pedagógica na prática diária do incluir.

Quanto ao trabalho com as crianças com deficiência intelectual, os professores consideram que desenvolvem práticas pedagógicas mais próximas do modo subjetivo de cada criança aprender, relacionando essa possibilidade ao fato das turmas serem reduzidas em quantidade de alunos.

Os sentimentos que vieram à tona no momento da entrevista e que foram provocados pela reflexão a cerca da educação inclusiva, se misturaram, surgindo ora positivos quando expressos por meio da possibilidade de se desenvolver junto com, a funcionalidade dos conteúdos, a participação social e o desenvolvimento da autonomia das crianças com deficiência intelectual e ora negativos, quando expressos pelas preocupações e angústias relacionadas ao futuro dos alunos inclusos.

A investigação qualitativa produziu um diálogo sobre as impressões que permeiam o processo da inclusão escolar, e como consequência desse diálogo “Eu e Tu”⁵ (professor e entrevistador), que considerou a subjetividade de cada experiência, lançam-se reflexões intrínsecas a política de inclusão:

- O professor como mediador central do processo de inclusão necessita sentir-se primeiramente incluído, ou seja, a instituição educacional de fato deve considerar e acolher a subjetividade de cada um como fator fundamental para o processo de inclusão dos alunos;

⁵ Em referência a um importante conceito da filosofia existencial, a filosofia do encontro, em que o “Eu e Tu, não representa simplesmente uma descrição fenomenológica das atitudes do homem no mundo ou simplesmente uma fenomenologia da palavra, mas é também e, sobretudo uma ontologia da relação” (BUBER, 2001, p. 29).

- Para que aconteça a inclusão do professor e consequentemente do aluno independente de sua necessidade educacional específica, o ambiente emocional da escola precisa acolher as subjetividades de todos os participantes do processo (de todo os segmentos escolares, e porque não da comunidade social e cultural da qual faz parte), possibilitando re-significar toda e qualquer expressão da aceitação das diferenças, o que na realidade representa a subjetividade de cada pessoa.
- O entendimento necessário de que incluir não contempla unicamente adaptar ambientes físicos e conteúdos formais, ou ainda adaptar rigorosamente a aprendizagem formal. A inclusão compreende para além da acessibilidade física, que deve estar sempre acompanhada da acessibilidade emocional para aceitação e acolhimento das diferenças sociais, culturais, físicas, psicológicas, raciais e religiosas.

O presente estudo contribuiu para a reflexão das necessidades, sentimentos e pensamentos dos professores percebidos como mediadores fundamentais no processo de inclusão das crianças com deficiências intelectuais no ensino regular. Um pequeno espaço foi criado dentro da entrevista com o professor pesquisado, onde tornou-se possível para analisar subjetivamente como o professor se articula dentro processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Também foi possível abrir caminhos para desvencilhar a inclusão da deficiência em si, o que provoca um olhar mais sensível para a diversidade social e cultural, ampliando a visão para as diferenças.

Para estudos futuros sugere-se o trabalho de análise conjunta com os professores utilizando-se de um instrumento ainda mais provocador desenvolvido por González Rey (1997), denominado *Complemento de Frases*, que possibilitará a criação de um espaço ainda mais amplo para reflexão, análise e descoberta a cerca das impressões e sentimentos despertados no processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual em turmas de integração inversa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. **Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica.** *Estud. psicol.* Campinas: v. 27, n. 2, Junho, 2010 .

ANGELUCCI, Carla Bianchi. **Uma inclusão nada especial: Apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia), USP/SP, São Paulo: s.n. 2002.

ARAÚJO, Catarina Pereira. **O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação), UNB/Brasília: 2010.

ÁVILA, C.F.; TACHIBANA, VAISBERG, T.M.J.A. **Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar.** Paideia. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, v.18, n.39 pp 155,164, 2008.

BARBOSA, Altemir; MOREIRA, Priscila. **Deficiência Mental e Inclusão Escolar: Produção científica em Educação e Psicologia.** Marília: v.15, n.2, pp 337-352, Mai-ago 2009.

BARROS, Wanda. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Desafios para a construção do direito à educação.** Marília: Rev. Bras. Ed. Esp. Mai- ago, v.13, n.2, pp 293-294, 2007.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BONFIM, Adriana. **A escuta na Escola Inclusiva: Saberes e Sabores do mal-estar docente.** Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BUBER, Martin. **Eu e Tu: Introdução e tradução – Newton Aquiles Von Zuben.** São Paulo: Centauro, 2001.

CLASSIFICAÇÃO de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID 10: Descrições Clínicas e diretrizes diagnósticas. Organização mundial da Saúde (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CRITÉRIOS Diagnósticos do DSM –IV: Referência Rápida – 4ª ed. –Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EMÍLIO, Solange. **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão.** São Paulo: Universidade de São Paulo, s.n, 2004.

FERREIRA, C. Maria Elisa. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p.543-560, set/dez.2007.

F.F. Silveira; M.M.B.J. NEVES. **Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores.** Psicologia Teoria e Pesquisa, jan-Abr 2006, vol.22 n.1 pp. 079-081.

FREITAS, Soraia; CASTRO Sabrina. **Representação Social e Educação Especial: A Representação dos Professores de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na classe comum do ensino regular.** Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria, 2004. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em 20.01.2011.

GOMES, Claudia. **O lugar do Sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação.** Tese (Doutorado em Psicologia), Campinas, PUC, 2010.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lúcia. **Educação e Psicologia Escolar: discussões necessárias.** São Paulo: Cadernos de Pós Graduação, v.7, p155 -162, 2008.

GOMES, Claudia; GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2008, vol.14, n.1, pp. 53-62

_____. **Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de profissionais da área da educação acerca da inclusão escolar.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Psicologia Ciência e Profissão, n.27, vol.3, pp 406-417, 2007.

GONZÁLEZ, Eugênio e colaboradores. **Necessidades Educacionais Específicas – Intervenção Psicoeducacional.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural.** Psicol. Educ., São Paulo, n. 24, jun. 2007.

KRAFROUNI, Roberta ; SOUZA PAN, Miriam. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: Um Estudo de Caso.** Curitiba: Revista Interação, n.5, pp 31 – 46, 2001.

KELMAN, Celeste; ALBUQUERQUE, Diva; BARBATO; Silvine. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: Editora UnB, 2010.

LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LEONARDO, N.S.T.; BRAY, C.T.;ROSSATO,S.P.M. **Inclusão Escolar: Um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico.** Marília: Rev. Bras.Ed.Esp.,v.15, n.2, p.289-306, mai – ago 2009.

LIMAVERDE Gomes et all. **Formação continuada a distância de Professores para o atendimento educacional especializado: Deficiência Mental.** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação [online], vol.11, n.33, pp. 387-405, 2006.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. **A educação especial na perspectiva de Vygotsky.** in **Vygotsky: um século depois.** FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org). Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

MULLER, Adriana Regina de Melo Pimentel et al. **Plano Orientador das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.** Brasília: SEEDF, 2009.

OLIVEIRA, Mábia; MIRANDA, Arlete. **Inclusão Escolar: Concepções de Professores de alunos deficientes mentais na educação regular.** Horizonte Científico, v.n., p., 2007. Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em <[http:// see.ufu.br](http://see.ufu.br)>. Acesso em 03.02.11.

ORIENTAÇÕES gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização. Secretaria de Estado de Educação, Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2006.

ORIENTAÇÃO Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Secretaria de Estado de Educação do DF, Brasília: Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, 2010. Disponível em <<http://www.seedf.org.br/publicacoes>>. Acesso em 02.03.11.

ORIENTAÇÃO Pedagógica – Educação Especial. Secretaria de Estado de Educação do DF, Brasília: Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, 2010. Disponível em< <http://www.seedf.org.br/publicacoes>> Acesso em 02.03.11.

PEREIRA-SILVA, Nara e DESSEN, Maria Auxiliadora. **Crianças com e sem Síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores.** São Paulo: Revista Brasileira Ed. Esp., Marília, Set-Dez, v.13, n.3, p.429-446, 2007.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa.** São Paulo: MARTINS FONTES, 2001.

SAAD, Nader Suad. **Preparando o caminho para a inclusão: Dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de down.** Marília: Rev. Bras.Ed. Esp. v.9, n.1, pp 57-78, 2003.

SANTOS-LIMA, Helen. **O Papel do Professor no contexto inclusivo: Uma reflexão a partir da Teoria da Subjetividade.** São Paulo: E- revista Facitec- Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas, v.4, n.1, Art.4, jan-jul 2010. Disponível em < <http://www.facitec.br.ojs>>. Acesso em 26.01.11.

SOUZA, Luciana Gomes Almeida; BOEMER, Magali Roseira. **O ser-com o filho com deficiência mental: alguns desvelamentos.** *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2003, vol.13, n.26, pp. 209-219.

TACCA, Maria Carmem; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Produção de Sentido Subjetivo: As singularidades dos alunos no processo de aprender.** Brasília: Psicologia, Ciência e Profissão, 28, 1, pp 138 - 161, 2008.

URT, Sônia C; MOTTA, Maria Alice. **Professores Pensam – e fazem – A diferença.** Brasília: Linhas Críticas, v.13, n.25, pp 311-316,jul/dez 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



Entrevista: Professor Regente

Identificação

- Idade/Sexo.
- Curso de Formação e Ano de Formação
- Quanto tempo de atuação na SEEDF e quanto tempo de atuação com alunos com necessidades especiais?

Para Dialogar

- Qual o seu conceito para inclusão escolar?
- Quanto ao seu conhecimento sobre a legislação que contempla a Educação Especial, que pontos você conhece e considera importante? Você percebe a aplicabilidade e a introjeção dos conceitos dispostos na Legislação?
- Você considera que a Inclusão é causa comum na escola em que atua?
- Você recebeu capacitação para trabalhar com necessidades educacionais especiais? Como foi essa capacitação? Quanto tempo de duração? O que especificamente foi abordado? De que forma vocês atuaram nessa capacitação?
- Você recebeu algum apoio por parte do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, Sala de Recursos ou Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica, durante o processo de inclusão dos alunos? Se houve, que apoios foram esses?

- Quais as suas impressões e sentimentos despertados no trabalho da inclusão?
- Quantos alunos têm sua sala de aula, quantos precisam de acompanhamento diferenciado?

Você considerou necessário realizar um planejamento diferenciado?

- Quais os grandes desafios/problemas no processo de ensino-aprendizagem do aluno e também na concretização de seu desenvolvimento (social e acadêmico) na escola?
- Quais recursos ou mudanças você considera fundamental para que um professor consiga em sua sala de aula promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual?
- Você é a favor da educação inclusiva? Porque?

ANEXOS

A- Carta de Apresentação – Escola (Modelo)



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



A (o) Diretor (a)

Escola...

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

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

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF (polos UAB-UnB de Santa Maria e Ceilândia). Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

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

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

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

Informações a respeito dessa autorização podem ser verificadas junto a Secretaria de Educação por meio dos telefones nº. ...

O trabalho será realizado pelo Professor/cursista
sob orientação,.....
cujo tema é:, possa ser desenvolvido na escola sob sua direção.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones. (061) ou por meio dos e-mails:.

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

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

B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor (Modelo)



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

Senhor (a) Professor (a)

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 “**PROFESSORES DE TURMAS DE INTEGRAÇÃO INVERSA PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RELATOS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO**”. 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.

Consta da pesquisa, entrevista gravada em áudio, previamente agendada com o professor regente em ambiente escolar, preferencialmente no horário de sua Coordenação, no intuito de colher dados para o estudo. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. O Professor 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 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 39016608 ou no endereço eletrônico patriciadoliv@gmail.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,

Patrícia Souza de Oliveira

Orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão

Escolar – UAB/UNB

Sim, autorizo a participação na Pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____