



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



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

Inclusão: Retratos do Contexto Escolar

Vilma Gonçalves do Vale

ORIENTADORA: Esmeralda Figueira Queiroz

BRASÍLIA/abril-2011



Universidade de Brasília

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



Vilma Gonçalves do Vale

Inclusão: Retratos do Contexto Escolar

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, do Depto. De Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP - UAB/UnB - Pólo de Ceilândia, sob a orientação da Professora MsC Esmeralda Figueira Queiroz.

BRASÍLIA/abril-2011

TERMO DE APROVAÇÃO

VILMA GONÇALVES DO VALE

INCLUSÃO: RETRATO DO CONTEXTO 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 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Esmeralda Figueira Queiroz
(Orientadora)

Msc. Helen Tatiana dos Santos Lima
(Examinadora)

Vilma Gonçalves do Vale
(Cursista)

BRASÍLIA/abril-2011

A todos os familiares, ao meu cunhado, Aristóteles, que muito me ajudou e deixou saudade, amigos e estudantes que, nesta trajetória acadêmica, contribuíram para meu constante aprender e reaprender.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celeste e aos irmãos colaboradores, que tanto me fortaleceram, para que eu não desistisse de concluir mais esta etapa de minha vida.

A estimada orientadora Esmeralda que demonstrou paciência, competência e zelo pelas minhas atitudes ansiosas, como também o incentivo e a credibilidade dada durante a construção deste trabalho.

A todos os educadores presentes na minha trajetória acadêmica, na qual muitos deles me mostraram a importância de buscarmos o conhecimento, para a mudança de nós mesmos e de tudo que nos cerca.

Aos meus familiares e amigos que têm fé na minha capacidade, e me ofereceram um ombro fraterno nos instantes de desânimo e cansaço. Ao colega de trabalho Oslan pela persistência e cooperação em paginar este trabalho.

A minha amiga, Obetisa, por sua amizade e por sua ajuda mais que solícita em contribuir com este trabalho, assim como minha colega de trabalho e nova amiga, Valéria, que também me ajudou a construir esta pesquisa com toda paciência, boa vontade e benevolência. Ambas me cederam um pouco do seu precioso tempo.

Também agradeço imensamente à Marylena por suas sábias palavras, à Catarina por seu apoio e engrandecimento aos meus conhecimentos, assim como a elegante, incentivadora e competente Ana Hakme pela contribuição significativa na conquista de mais uma aprendizagem, e no trabalho de revisão desta monografia, em tempo recorde.

Ao Rubem, amado, que durante o percurso de vida, com seus intervalos e acontecimentos, sempre acreditou que posso mais, sem duvidar do meu crescimento intelectual e pessoal.

Enfim, a todos que participaram desta caminhada de aprendizagem.

“As pessoas têm o direito a serem iguais
sempre que a diferença as tornar inferiores;
contudo, têm também direito a serem diferentes
sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades”

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar as práticas pedagógicas promovidas pelos professores no processo de ensino aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais (ENEE) incluídos (em classe comum) na rede regular de ensino. O *lócus* do estudo foi uma Escola Classe do Distrito Federal, situada em uma de suas Regionais Administrativas. Os sujeitos da investigação foram dois estudantes com deficiência intelectual matriculados, sendo um do 3º ano e o outro do 4ºano; um estudante surdo e dois estudantes com deficiência física matriculados no 5º ano, e seus respectivos professores. Esta pesquisa apoiou-se na teoria sociointeracionista de Vigotski. Pesquisa de cunho qualitativo utilizou entrevistas semiestruturadas e a observação no processo de construção dos dados. Verificou-se que as atividades pedagógicas contemplam parcialmente as necessidades educativas especiais dos alunos, assim como, notou-se a importância de se ressignificar o conceito de inclusão nas escolas e de investimento profissional que contemple a adequação de material para um efetivo trabalho com os ENEE.

Palavras-chaves: desenvolvimento humano, deficiências, ENEE, inclusão, interação professor-estudante.

ÍNDICE

RESUMO	07
APRESENTAÇÃO	10
I-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1-Desenvolvimento Humano	13
1.2-As políticas públicas para a Inclusão Educacional no Brasil	14
1.3-A Inclusão no Distrito Federal	16
1.4- A Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência Intelectiva	18
1.5-A Inclusão Escolar da Pessoa com Surdez	19
1.6-A Inclusão da Pessoa com Deficiência Física	21
1.7-Interação entre os ENEE e seus professores	23
II-OBJETIVOS	26
III-METODOLOGIA	27
3.1-Metodologia Qualitativa	27
3.2-Contexto da Pesquisa	28
3.3-Participantes	30
3.4-Procedimentos para Construção de Dados	31
IV-TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	31
4.1-Observação	31
4.2-Entrevista	32
4.3-Análise Documental	32
V-RESULTADOS	33
5.1-Relação professor-estudante	33
5.2-Estratégias Pedagógicas	36
5.3-A Organização do Espaço em Sala de Aula	38
5.4-Condução do Professor e Estudante em Sala de Aula	39
5.5-Avaliação dos ENEE	41
5.6-Motivação do Professor	43
5.7-Perspectiva Docente sobre Inclusão	44
VI-DISCUSSÃO	45
VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS	47

VIII-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
IX-APÊNDICES	53
9.1-Resultados Brutos	53
9.1.1-Quadro de entrevista com professores	53
9.1.2-Quadro de entrevista com estudantes	53
9.1.3-Quadro de dados dos professores	53
9.1.4-Roteiro de Entrevista aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais	55
9.1.5-Roteiro de Entrevista dos Professores	56
X-ANEXOS	58
Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	58
Anexo B: Carta de Apresentação- Escola	59
Anexo C: Protocolo de Observação (modelo)	60

APRESENTAÇÃO

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há treze anos, atuando com as séries iniciais, coordenação e supervisão pedagógica nos últimos três anos, adquiriu a oportunidade de participar de iniciativas relacionadas a temas como formação de professores, educação inclusiva e práticas pedagógicas para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Atualmente, trabalhando com Atendimento Educacional Especializado, em Sala de Recursos Generalista, sendo “Um espaço destinado ao atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência intelecto/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento (T.G.D.)”. (Orientação Pedagógica: Educação Especial, 2010, p.5)

Este espaço, definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), existe para suplementar e complementar as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Sua função é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.” (Orientação Pedagógica: Educação Especial, 2010, p.77).

No decorrer dessa trajetória, diversas inquietações surgiram: Como incluir alunos com necessidades educacionais especiais em classes “regulares” sem que o professor se sinta incapaz de lidar com eles? No processo de inclusão, qual seriam o perfil e a formação do profissional adequados para trabalhar com classes inclusivas? Uma dupla regência formada por um professor especialista em Educação Especial e/ou em algum tipo de deficiência juntamente com o professor regente bastaria? Que práticas, mediações e estratégias o professor deveria usar para transmitir os conteúdos curriculares aos estudantes incluídos com necessidades educacionais especiais?

Levando em consideração a realidade educacional vigente – em que há salas com grande número de alunos por turma, professores sem formação adequada, péssimas condições de trabalho, baixos níveis de rendimento escolar e evasão dos educandos, entre outros problemas – este trabalho apresenta a metodologia optada pela escola, almejando tanto a qualidade pedagógica, quanto a inclusão dos estudantes com necessidades especiais educativas. Buscou-se nessa pesquisa conhecer as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com os estudantes inclusos, descrever sua importância e contribuições para a aprendizagem significativa dos ENEE, quando promovidas adequadamente, bem como conhecer as dificuldades vivenciadas pelos docentes no processo de inclusão.

Para tanto, o estudo sobre o Desenvolvimento Humano favoreceu a desmistificação de pressupostos sobre a inclusão por estabelecer relações intrínsecas com a educação inclusiva. Entretanto, a abordagem metodológica qualitativa foi utilizada na coleta de informações por possibilitar a análise dos aspectos do desenvolvimento humano e o processo de aquisição do conhecimento, no ambiente educativo.

Essa pesquisa foi de grande valia ao trabalho desenvolvido na Sala de Recursos, pois auxiliou consideravelmente na construção e desconstrução dos retratos do cotidiano escolar, uma vez que, essa escola, diferencia-se das demais por representar a própria práxis pedagógica.

No primeiro capítulo, encontra-se, com maior clareza, uma visão histórico-cultural do desenvolvimento humano, sua influência na aprendizagem e na formação de conceitos. Estes estarão subdivididos em seis subitens tratados de modo conciso, sendo eles: as políticas públicas para a inclusão educacional no Brasil, a inclusão no Distrito Federal, a inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual, a inclusão do estudante com surdez e a inclusão do estudante com deficiência física. Por fim, apresenta-se exposto o subitem sobre a interação entre os estudantes com NEE e seus respectivos professores na escola inclusiva.

O segundo capítulo discorre, brevemente, sobre o objetivo principal deste trabalho, que consistiu em analisar as práticas pedagógicas promovidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, incluídos na Rede Pública Regular de Ensino. A seguir, encontram-se os objetivos específicos, buscando verificar se tais ações pedagógicas contribuem efetivamente com a aprendizagem significativa dos ENEE.

Apresentam-se ainda as principais dificuldades descritas pelos professores, para o desenvolvimento de ações pedagógicas para os ENEE, bem como a descrição da importância e das contribuições que as estratégias pedagógicas trazem para a aprendizagem significativa destes estudantes, quando promovidas adequadamente.

No terceiro capítulo, informa-se a metodologia adotada e as etapas para o processo de construção dos dados e a análise.

No quarto capítulo há informações recolhidas e divididas em sete categorias para melhor compreensão dos dados e das análises de cada tópico. Em seguida, vem à discussão dos aspectos considerados relevantes nos resultados, bem como as convergências e/ou divergências com o propósito da pesquisa.

No quinto e último capítulo encontram-se as considerações relevantes ao propósito desse trabalho, que possibilitaram transformações na educação inclusiva e sensibilizaram os envolvidos nesta vertente educativa, fomentando a superação dos empecilhos à educação inclusiva, de forma a atender a diversidade existente naquela Unidade de Ensino pesquisada, e os anseios dos principais personagens desta realidade - os estudantes com necessidades educacionais especiais.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1- Desenvolvimento Humano

De acordo com a perspectiva da teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, o desenvolvimento humano se dá diretamente com a aprendizagem, não em etapas estabelecidas, mas em processos interdependentes. À medida que aprendemos, desenvolvemos nossas funções superiores e, à medida que desenvolvemos, aprendemos mais, em um processo espiralado e infinito, encerrando-se somente com a morte. Neste sentido, Vigotski (2010) nos explica a zona de desenvolvimento proximal como sendo a forma pela qual se dá o desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento proximal é um período onde a habilidade ou o conhecimento está latente, necessitando de mediação para que seja sedimentado, caracterizando o desenvolvimento mental prospectivamente. A escola deve ser um espaço que proporciona novos elementos do aprender de acordo com o nível da criança.

Então, o potencial de desenvolvimento se encontra nesta zona e não no que já está sedimentado. Isto traz considerações para a educação, uma vez que o foco está no que a criança sabe e traz para o seu potencial, pois o que a criança faz com o auxílio de alguém é um forte indicativo de seu desenvolvimento mental do que ela conseguir fazer sozinha, já que para Vigotski(2010) o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Vigotski desenvolveu métodos próprios para comprovar que o desenvolvimento humano está intimamente ligado à interação social. Estudou o desenvolvimento em seu processo, em sua dinâmica, não em seu passado como sugere o nome histórico, explicando que estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança, este é o requisito básico do método dialético.

Por isso a zona de desenvolvimento proximal (Z.P.D) é um forte aliado no processo de aprendizagem e nos problemas que nele existem já que o

desenvolvimento não acompanha da mesma maneira o aprendizado escolar por existir dinamismo entre esses processos.

Para ele, os processos psicológicos como imaginação, percepção, atenção, memória, podem existir no grau de reflexo, ou seja, no grau instintivo a serem desenvolvidos por estímulo e resposta. Estes processos também estão presentes nos animais, mas no homem tornam-se mais complexos em razão da atividade deste no ambiente, ou seja, sua prática social.

1.2- As Políticas Públicas para a Inclusão Educacional no Brasil

A Constituição Federal garante a todos o direito à educação e o acesso à escola. Portanto, todas as escolas devem atender este princípio fundamental, sem excluir nenhuma pessoa, independente de credo, raça, sexo, com ou sem deficiência. Todavia, a escola, constituída de relações de poder, apresenta ações pautadas no propósito de uniformizar as pessoas inseridas no espaço escolar, de modo a reforçar o processo excludente e o comportamento de exclusão dos sujeitos deste ambiente, “... exclui aqueles que por diferentes razões resistem a essa homogeneização.” (Madeira-Coelho, 2009, p.4).

Desta forma, a Educação Especial tende na perspectiva da educação inclusiva – Orientação Pedagógica- Ensino Especial, 2010, garantir o acesso à escola das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, removendo barreiras que impeçam a acessibilidade destes estudantes no ensino regular, uma vez que, a convivência destes com os demais possibilitam a troca de experiências enriquecedoras, nos mais diversos campos do desenvolvimento.

As Políticas Públicas Educacionais vigentes em nosso país, bem como na Rede Regular de Ensino do Distrito Federal, destacam a perspectiva da Educação Inclusiva para atender a diversidade da demanda atual nas escolas, principalmente no que tange o ingresso dos estudantes com deficiência nas instituições ensino. Todavia, mesmo com políticas de respeito à diversidade no espaço escolar, a educação no Brasil, e no

Distrito Federal, ainda apresenta um caráter segregante e obsoleto, por não valorizar as potencialidades e os processos socioculturais de seus educandos.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008, p.1) tem o propósito de incluir sujeitos historicamente excluídos da sociedade, ou seja, uma política que se baseie em princípios humanos, destacando que esta é

Desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui-se de um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão, dentro e fora da escola.

A proposta da educação inclusiva tem como princípio o resgate em conviver com o outro, pautado no respeito às diferenças, já que o atual panorama mundial evidencia, cada vez mais, a necessidade das pessoas romperem barreiras de comunicação e convivências com as mais variadas culturas.

A busca por uma escola inclusiva pressupõe a participação de seus envolvidos no desenvolvimento de processos pedagógicos que almejem a constituição da aprendizagem significativa. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de ações que envolvam a construção de conhecimento formativo e informativo, uso da criatividade, posturas éticas e morais quanto ao outro, e atitudes solidárias, pois o papel da escola contemporânea é perceber a sua própria realidade, pois “além do ensino, a escola ajuda a formar traços do que se espera de um sujeito inserido em uma cultura específica”. (Kelman, 2009, p.44).

Nesse conjunto de aspectos citados no decorrer das políticas públicas para a inclusão brasileira, as leis por si só não garantem as mudanças e desse modo estas

legislações deveriam ser construídas e constituídas da realidade e dos processos históricos da Educação brasileira.

1.3- A Inclusão no Distrito Federal

O tema inclusão de pessoas com deficiência nunca esteve tão presente no ambiente escolar como agora. Atender a todos, sem nenhum tipo de distinção, evidencia o aumento da percepção em favor da valorização das peculiaridades de cada estudante. Entretanto, a organização da escola ainda produz a exclusão.

Atualmente, sabe-se que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem implantado, nos últimos anos, ações com o objetivo de tornar todas as suas escolas inclusivas. Dentre essas ações estão as Orientações Pedagógicas de 2010, que discorrem sobre:

- Oferta de atendimento educacional especializado na própria instituição de educacional (...);
- Continuidade de estudo e acesso às mais elevadas etapas e modalidades de ensino ao estudante;
- Promoção de acessibilidade física e de transporte, bem como ajuda técnica nas comunicações;
- Formação continuada dos professores (...);
- Transversalidade da modalidade de Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
- Efetivação de Políticas Públicas intersetoriais.

Estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são o público alvo da educação especial (SEE/DF 2010).

De acordo com as Orientações Pedagógicas - Educação Especial, 2010, o Distrito Federal iniciou nos anos 70 a integração dos estudantes com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular, após um período de permanência na classe especial, ou em classes especiais, conforme as condições dos mesmos. Ao

longo desse período, a matrícula dessas pessoas, nas classes especiais ou nas instituições especiais, desencadeou a formação das turmas de integração, que tinham o intuito de preparar o sujeito para sua integração total na classe comum.

Todavia, esta estratégia não foi efetiva, pois muitos estudantes evadiram, reprovaram ou retornaram às classes especiais, fortalecendo o caráter excludente da acessibilidade escolar. Na década de 90, o processo de inclusão foi instaurado com o pressuposto da integração, a fim de que a instituição escolar promovesse medidas de respeito e valorização à diversidade.

Apesar deste novo pressuposto de reconhecimento das peculiaridades e respeito às individualidades estar em discussão nas políticas educacionais, a Educação Especial, nos moldes de hoje, não atende às mudanças ocorridas no contexto social vigente, corroborando uma educação que estigmatiza e afasta pessoas sem requisitos, mantendo a escola com caráter homogeneizador em detrimento de um espaço em favor da diversidade e do respeito à capacidade de cada um, como consta na Constituição Federal art. 208, V.

O sujeito que não se encaixa em um padrão fica à margem do processo. Este fato é um paradoxo a respeito da inclusão que deveria ser percebida como um

Processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos, e possibilidades criativas a todas as suas diferenças. (Educação Inclusiva -Documento Subsidiário – MEC, 2005, p. 34)

1.4- A Inclusão Escolar do Estudante com Deficiência Intelectiva

No processo de inclusão escolar, os casos de deficiência intelectual apresentam especial complexidade, pela grande diversidade de terminologias utilizadas pelas correntes teóricas, bem como pela dificuldade em diagnosticá-las. Estes fatos implicam em sentimentos que vão do temor à raiva, gerados pela impotência em negar as possibilidades de intervenções pedagógicas.

Para Batista e Montoan (2006) a deficiência mental constitui um impasse no ensino da escola comum e para a definição do seu atendimento especializado pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo, pois esta não se esgota em sua condição orgânica ou intelectual, nem pode ser definida por um único saber.

Trata-se de uma interrogativa e um objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento. O estudante com deficiência intelectual precisa desenvolver criatividade, criticismo, capacidade de se identificar, bem como de conhecer seu próprio universo, por meio de sua vivência, não apenas por meio do que os outros lhe informam, pois há um grande equívoco em pensar que as pessoas com deficiência intelectual são alienadas, ou que sempre estão em um nível muito baixo dos outros indivíduos.

A deficiência intelectual, na perspectiva educacional, fundamenta-se na Associação Americana para Deficiente Mental (AAMD 1992), citada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's- Adaptações Curriculares, 2008, p.25) que a caracteriza por

Um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho na família e comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar; lazer e trabalho.

Partindo do ponto de vista que a deficiência intelectual traz uma dificuldade no desenvolvimento da área cognitiva, as estratégias de intervenção pedagógica devem ser planejadas com o propósito de desenvolver, principalmente, a autonomia deste indivíduo, para usufruto máximo de suas potencialidades. Desse modo, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, pois geralmente o deficiente intelectual tem dificuldade em operar as ideias abstratas.

Para tanto, é conveniente posicioná-lo próximo ao professor, a fim de este possa estar sempre atento a ele. Também é primordial estimular o desenvolvimento de suas habilidades interpessoais, bem como orientá-lo a solicitar ajuda e instruções, promovendo, desta forma, a construção da sua autonomia. Deve-se, também, tratá-lo de acordo com sua faixa etária.

A adaptação dos conteúdos curriculares necessita ser feita após uma avaliação criteriosa. E, por fim, o professor irá avaliá-lo por seu progresso, com base na evolução de suas habilidades e talentos naturais, sem jamais compará-lo com a turma.

Todavia o que deve preceder a estas estratégias é a construção de uma proposta pedagógica fundamentada em discussões teóricas e conceituais no intuito de atender as singularidades humanas, porque nas diferenças “Elas podem apresentar no desenvolvimento, maior ou menor dependência do outro para se colocarem no mundo, mas todas percebem e dialogam com o entorno cultural que as circunscrevem.” (KELMAN, 2010, p.218).

1.5- A Inclusão Escolar do Estudante com Surdez

O homem necessita comunicar-se com seus semelhantes e usufruir da linguagem para estruturar seu pensamento, registrar o que sente e o que conhece. Apesar da importância do raciocínio lógico-matemático, a linguagem, juntamente com outras formas de comunicação, ainda é um meio ideal de transmitir conceitos e sentimentos, além de expandir o conhecimento. “... Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito de produzir transformações nunca antes

imaginadas.” (ARANHA, 2005, p.32). Cabe ressaltar que a linguagem tornou-se tema de estudos referentes à aptidão linguística, visando distúrbios sensoriais como a surdez.

Sendo a surdez uma privação sensorial, em maior ou menor grau quanto à percepção normal dos sons, de baixa ou nenhuma acuidade auditiva, esta interfere diretamente na comunicação, alterando sensivelmente a qualidade da relação do indivíduo com o meio. A pessoa pode ter sérias implicações em seu desenvolvimento, conforme o grau da perda auditiva, que pode ser uma surdez leve, moderada, severa ou profunda.

As causas da deficiência auditiva podem ser pré-natais, por fatores genéticos ou adquiridos por consumo de substâncias tóxicas, ou ainda pós-natais, por parto prematuro, trauma no parto, anóxia, acidentes, infecções, exposição permanente a ruídos, dentre outros.

As intervenções pedagógicas para os alunos surdos consistem na vinculação da imagem como mediação primordial na aprendizagem, uma vez que os surdos se orientam por pistas visuais do ambiente, por meio de uma leitura intuitiva com uso de logotipos, placas, símbolos e assim por diante. Portanto, para favorecer o acesso desses estudantes ao currículo, é necessário oferecer:

- Materiais e equipamentos específicos: próteses auditivas, treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos;
- Textos escritos complementados com elementos que favoreçam sua compreensão: linguagem gestual, Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros;
- Sistema alternativo de comunicação, adaptado às possibilidades do estudante: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;
- Sala – Ambiente para treinamento auditivo de fala, ritmo e outros;
- Posicionamento do aluno em sala, de modo que este possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;

Material visual e outros meios de apoio para favorecer a apresentação das informações expostas verbalmente.

Apesar dos avanços legais nas duas últimas décadas como a Declaração de Salamanca, lei nº 10436 de 24/02/2002 – a qual determinou que estudantes surdos tivessem como primeira língua a Língua de Sinais (LIBRAS), isto ainda não garante uma inclusão efetiva, pois o contexto histórico foi permeado de entraves quanto a métodos, profissionais envolvidos e abordagens educacionais que emperram até os dias de hoje.

A escola precisa transitar pela a língua portuguesa e a de sinais, como endossa Kelman (2010, p.151) “Hoje uma língua não deve excluir a outra e tanto melhor será a inclusão social quando mais proficiência o sujeito surdo tiver nas duas línguas”. Nesse sentido, a qualificação do professor intérprete é de suma importância para que os estudantes surdos, ouvintes e professores regentes ajam em consonância e contribuam coletivamente na inclusão de todos.

1.6- A Inclusão Escolar do Estudante com Deficiência Física

Dentre muitos conceitos, pode-se definir a deficiência física como toda e qualquer alteração em uma atividade motora, por origem de lesão reumática, ortopédica, neurológica, ou ainda por má formação. Dentre as diversas causas, têm-se ainda a hereditariedade, as doenças, os traumas antes, durante e após o nascimento, a desnutrição da mãe e os acidentes.

A paralisia cerebral, recentemente denominada de encefalopatia, é uma das mais conhecidas pelo seu alto índice de incidência. Esta forma de paralisia afeta o aparelho locomotor, não implicando prejuízo intelectual, ou outras partes do corpo, de acordo com a região atingida do cérebro.

Há também a distrofia muscular - diferenciação das estruturas das fibras musculares, a espinha bífida - desenvolvimento incompleto do centro do canal ósseo da coluna vertebral, e a artrogripose - deficiência da musculatura esquelética.

Nota-se que, na deficiência física, pode-se encontrar uma diversidade de tipos e graus de comprometimento, que requerem um estudo sobre as necessidades específicas de cada pessoa, levando o docente a buscar adequações mais eficazes das estratégias para construir novas formas de ensino-aprendizagem de acordo com suas demandas sociais.

Por ser um tema muito complexo, as estratégias de intervenções pedagógicas devem ser pautadas, primeiramente, em “distinguir as lesões neurológicas não evolutivas, como a paralisia cerebral ou traumas medulares de outros quadros progressivos, como distrofias musculares ou tumores que agridem o sistema nervoso” (SCHIMER, 2007, p.23).

É primordial ao educador, com o intuito de promover intervenções pedagógicas pertinentes às necessidades educacionais mais frequentes dos estudantes com deficiência física, informar-se com o próprio estudante a respeito de suas potencialidades, suas dificuldades e qual forma de ajuda ele irá precisar, como afirma Kelman (2010, p.261) suas limitações estão “ Mais relacionadas ao modo de fazer e não a dificuldades de compreensão, ou seja, singularidades nas formas de se deslocar, manipular objetos, falar ou escrever”.

Os Estabelecimentos da Rede de Ensino precisam se adaptar aos sujeitos com necessidades especiais, eliminando as barreiras arquitetônicas, instalando rampas de acesso, barra de apoio e sinalizadores, alargando as portas e adequando os banheiros. Essas providências são cabíveis independentemente de haver ou não um ENEE matriculado, pois a comunidade também frequenta a escola. O mobiliário também precisa ser levado em conta.

Dentre os materiais de apoio pedagógico necessários, estão pranchas ou presilhas para prender o papel, suportes para lápis, Tecnologia Assistiva (TA), Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), computadores adaptados e outros recursos tecnológicos que surjam e que possam auxiliar esses estudantes. Esses materiais podem ser adquiridos à medida que haja necessidade.

Portanto, é extremamente relevante ao deficiente físico estar inserido no ambiente escolar, “para o resgate da devida estimulação e suprindo algumas dessas carências com os estímulos, a afetividade e a socialização, juntamente com um

ambiente propício e fortalecido pela motivação e por regras de participação, objetivando o autoconhecimento e a aprendizagem” (GALASSO, 2007, p.34).

1.7- Interação entre os ENEE e seus Professores

Enquanto o universo da inclusão estiver restrito ao contexto da sala de aula e à relação professor/estudante nas práticas pedagógicas, pode-se perceber as complexas construções dicotômicas de como a inclusão realmente se apresenta. Os personagens do espaço escolar trazem consigo histórias que, mesmo com a tentativa de os isolarem, influenciam substancialmente o contexto.

À medida que observamos um docente participar da vida escolar do estudante, buscando possibilidades de aprendizagem, nota-se que a construção desta relação pauta-se nos diálogos e na inquietação deste professor, na perspectiva de ensinar e aprender, a construção do conhecimento “se traduz num encontro que revela e que compromete” (TUNES, 2010, p. 694). Tal atitude incentiva o estudante deficiente a perceber suas possibilidades de aprendizagem, uma vez que, juntamente com o conhecimento adquirido em sua vivência, tornam-se reais ferramentas pedagógicas.

As parcerias nos espaços pedagógicos permitem a aprendizagem significativa de acordo com a manifestação de interesse dos educandos, pois “Assumir-se como professor exige compromisso e responsabilidade com o aluno, o que permite avançar na exigência da compreensão da pessoa no processo de ensinar e aprender” (TUNES, 2010, p.697).

Esse verdadeiro interesse conduzirá o trabalho docente no desenvolvimento de estratégias, a fim de permitir aos estudantes o avanço na compreensão e na significação do seu contexto, juntamente com a busca das redes de apoio que fortaleçam a ação pedagógica nas escolas, e colaborem na complexa tarefa de promover articulações que rompam barreiras fortalecedoras do fracasso escolar e da exclusão.

O professor com comportamentos intencionais, que motivam o educando a mudanças de atitudes, facilita a permanência deste em sala de aula, apresentando

avanços pertinentes a sua participação. Este profissional determinará metas e procedimentos para realizar este trabalho. A exemplo de Vigotski, o docente deverá se preocupar em desenvolver uma relação dialética que possibilite a aprendizagem significativa, também formulada pelo psicólogo norte-americano D. P. Ausubel, intitulada Teoria da Assimilação.

Os indicativos apresentados pelo Ministério da Educação, referentes aos processos avaliativos das Escolas Públicas do DF, como por exemplo, Provinha Brasil ¹, SIADÉ² e outras, apresentaram a necessidade das instituições educacionais reformulem as metodologias as quais possibilitem o ensino-aprendizagem.

Muitos estudantes chegam às séries finais ainda apresentando dificuldades em linguística e em raciocínio lógico; isto os exclui de uma participação efetiva na sociedade. Também não é levada em consideração, neste processo, a situação dos estudantes com algum tipo de deficiência.

Pode-se alicerçar esta realidade nos estudos realizados por Baron e Finck (2002) sobre Ausubel, os quais afirmam que para se aprender é necessário vincular o conteúdo a algo conhecido. Não ocorrendo analogia do aprendido com algo real, pode-se dizer que ocorreu uma aprendizagem mecânica. Conforme Baron e Finck (2002, p.38) “Quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, a pessoa decora fórmulas, leis, mas as esquece após a avaliação”.

O atual contexto da sala de aula, bastante arraigado, traz uma aprendizagem fundamentada na memorização e em um ensino expositivo inadequado, pois trata o conhecimento como um processo de via única na maioria dos espaços escolares e,

¹A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328

² Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal, instituído pelo decreto nº. 29.244, de 02 de julho de 2008, e que compreende três processos de avaliação específicos e integrados, quais sejam: Avaliação de Políticas Educacionais; Avaliação da Gestão Compartilhada e da Gestão Escolar Regimental da Instituição Educacional; e Avaliação do Rendimento escolar. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00000928.pdf>

muitas vezes, as informações levadas pelo professor ficam apenas no espaço da sala de aula. Em contrapartida:

As proposições de Ausubel partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si, que do número de conceitos presentes. (BARON; FINCK, 2002 p.38)

Nesse sentido, a relação professor/estudante encontra-se num contexto onde não há como desconsiderar os sujeitos como seres plenos, pelos quais não se pode destacar um aspecto humano, mas todos os elementos que o compõem. Assim, a teoria de Wallon contribui, relevantemente, por fundamentar-se na afetividade para a construção do sujeito, que se constitui da integração da cognição com a afetividade, comprometendo o sucesso ou insucesso do estudante, pois Wallon discorre que quando as relações afetivas se estabelecem o que antecede a simpatia e a participação dos envolvidos numa ação.

Desse modo, não se pode desvalorizar o papel da escola e suas influências na construção de uma relação dialógica entre estudante e professor, para uma melhor mediação pedagógica. Assim como a construção do ensino precisa considerar a diversidade e as peculiaridades de seus sujeitos, para que se possam interagir melhor com a realidade que os rodeia, a afetividade nas relações educacionais e o processo histórico dos sujeitos necessitam ser levados em conta. De acordo com Ávila (2008, p.100) “Se não há um espaço de perguntas e questionamentos no meio escolar, o aluno é levado a não desenvolver hipóteses e descobertas sobre aquilo que o cerca”.

Também é interessante que o trabalho docente tenha como referência educativa a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotsky (1998), que compreende o sujeito a partir de sua relação com as diversas esferas do mundo social. Percebe-se que o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem é de grande relevância para a implementação significativa da educação inclusiva, pois, de acordo com González Rey (2003), o sujeito atua por meio de situações e conteúdos elaborados no pensamento.

II - OBJETIVOS

O presente trabalho de pesquisa buscou analisar as práticas pedagógicas, em contextos escolares inclusivos de estudantes com necessidades educacionais especiais, com deficiência intelectual, física ou surdez, numa Escola Classe da Rede Pública do Distrito Federal. O trabalho tem como objetivo:

Geral:

Analisar práticas pedagógicas promovidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem para estudantes com necessidades educacionais especiais (ENEE), incluídos em classes comuns, na Rede Regular de Ensino do Distrito Federal.

Específicos:

1. Verificar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores que contribuem, efetivamente, com a aprendizagem significativa dos ENEE;
2. Identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores para desenvolver estratégias de mediação pedagógica para os ENEE;
3. Descrever a importância e contribuições das estratégias pedagógicas para a aprendizagem significativa dos ENEE, quando promovidas adequadamente.

III – METODOLOGIA

3.1- Metodologia Qualitativa

Este estudo baseia-se nos princípios da pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa busca entender fenômenos específicos sem enumerar ou medir dados, portanto, seu foco está na qualidade e no processo dos objetos pesquisados. De acordo com Maciel & Raposo (2010, p. 14), “As hipóteses são momentos do pensamento do investigador comprometidos com o curso da investigação, as quais estão em constante desenvolvimento”, pois as pesquisas qualitativas não se ocupam somente com a definição de hipóteses formais, mas de um diálogo entre os sujeitos participantes do processo da pesquisa.

Bortoni (2008) endossa este pressuposto ao defender que a pesquisa qualitativa procura interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, diferenciando o papel do professor-pesquisador dos demais professores, pois o primeiro tem o compromisso de refletir sua própria prática, a fim de desenvolver possibilidades de transformação do seu próprio trabalho, na busca de novas estratégias pedagógicas.

Numa investigação fundamentada na pesquisa qualitativa, as informações descritas, adquiridas em observações, retratam o olhar do pesquisador sobre o objeto ou situações pesquisadas. Assim, o pesquisador procurou construir as informações de forma interativa com os participantes e, a partir daí, seguiu para a análise e interpretação das informações, as quais estão organizadas em categorias, criadas em decorrência dos objetivos do estudo.

Para ratificar a abordagem dos autores citados, esta pesquisa também considerou os pressupostos defendidos por González Rey (2002) com os princípios da Epistemologia Qualitativa. Esses princípios trazem as relações entre sujeitos, pesquisador e tema, no espaço de produção do conhecimento.

Esse autor defende que há participação ativa, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos pesquisados, por se apresentar um caráter interativo entre os envolvidos no trabalho de pesquisa, tornando fundamental a consideração dos momentos informais, quando surgem diálogos com os sujeitos envolvidos, isto é, os colaboradores do trabalho acadêmico.

O campo de pesquisa é composto por oscilações e desordens próprias de sua organização. A pesquisa qualitativa possibilita visibilidade nesta realidade complexa, construindo uma linguagem conceitual de um momento concreto para gerar ideias, em que é necessária a promoção de espaços dialógicos, a fim de que o outro se mostre e seja visto.

3.2- Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal, situada em uma de suas Regionais de Ensino.

A escola supracitada passou a trabalhar com a inclusão de estudantes com NEE em 2008. Durante a pesquisa, havia três turmas inclusivas de Educação Básica: uma de 5º ano, uma de 4º ano e uma do 3º ano.

A escolha dessa unidade de ensino para a realização da pesquisa deu-se por ser o próprio local de trabalho da pesquisadora, tornando mais viável o cumprimento da agenda para os propósitos estabelecidos.

Essa instituição, por ser uma Escola Classe, oferece Educação Infantil e Séries Iniciais – do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - aos estudantes daquela comunidade. O quantitativo de alunos matriculados em 2010 era de novecentos e quarenta e cinco alunos; dentre eles cinco com necessidades educativas especiais, sendo dois com deficiência intelectual, dois com deficiência física e um com deficiência auditiva.

Para o atendimento desta clientela, a escola oferece, além da sala de aula habitual, o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso. Este

atendimento acontece sempre em horário contrário ao da aula regular, duas vezes por semana, com duração de uma hora cada atendimento.

Quanto ao estudante usuário de cadeira de rodas, ficou acordado que este receberá o atendimento no próprio horário de aula para que não necessitasse se deslocar até a escola duas vezes no mesmo dia, a fim de evitar transtornos em sua locomoção. Assim sendo, o ENEE participou do projeto de xadrez oferecido à sua turma, pois, de acordo com a legislação vigente, no Atendimento Educacional Especializado, o estudante não pode ser atendido individualmente no mesmo horário de sua aula.

O espaço físico desta escola é composto por vinte salas de aula, distribuídas em quatro blocos. Neste espaço há uma Sala de Leitura, uma Sala de Recursos, dois banheiros, sendo um feminino e um masculino, ambos com espaço adaptado com barras de apoio; também existe uma ampla Sala dos Professores, uma Secretaria, uma sala para a Direção, uma sala para a Orientação Educacional, onde fica a pedagoga, uma pequena cantina, uma sala para os auxiliares de limpeza e uma copa, onde os professores realizam suas refeições.

Quanto à área externa, há uma quadra de esportes, que é utilizada pelos estudantes no horário da atividade lúdica monitorada, uma vez por semana. O recreio acontece em dois espaços externos, sendo um junto à entrada principal e outro nos fundos da copa, ambos exíguos, por isto há diferentes horários de recreio, em função do quantitativo de crianças matriculadas. O estacionamento está localizado nos fundos do bloco A. Entre cada bloco existem árvores frutíferas de grande porte que proporcionam sombra e amenizam o calor.

Não há Sala de Vídeo, pois a que havia foi destinada para a montagem de uma Sala de Informática, porém ainda não se encontra em funcionamento. Na Sala de Leitura é a biblioteca, que também é utilizada para reuniões. Em nenhuma sala há ventiladores.

Uma reforma geral é imprescindível à escola, pois esta passa por necessidades urgentes, apesar das tentativas da gestão em melhorar o espaço e deixá-lo mais agradável, dentro das possibilidades. Frequentemente ocorrem assaltos à escola, o que intimida a equipe gestora em efetivar a Sala de Informática.

O Projeto Político Pedagógico foi construído coletivamente, com a preocupação em se oferecer uma educação de qualidade a todos os estudantes, entretanto, raramente é consultado durante o ano letivo.

Os estudantes com necessidades educativas especiais contavam com o atendimento diferenciado na Sala de Recursos, e em sala de aula por seu professor regente. Nota-se uma dificuldade de articulação entre a coordenação, a direção e o grupo de professores quanto à realidade da Educação Inclusiva.

3.3- Participantes

Os personagens desta pesquisa foram cinco estudantes com NEE e os professores que atuaram junto a eles, em turmas inclusivas, no ano de 2010. Os participantes serão identificados como P1, P2, P3, E1, E2, E3, E4 e E5, conforme lista abaixo:

- 03 professores, sendo que um deles atua com três ENEE's citados;
- 01 aluno com deficiência intelectual, matriculado no 4º ano;
- 01 aluno com deficiência intelectual, matriculado no 3º ano;
- 01 aluno com surdez, matriculado no 5º ano;
- 02 alunos com deficiência física de baixa necessidade especial, matriculados no 5º ano;

3.4- Procedimentos para Construção de Dados

A escolha da instituição para a realização da pesquisa deu-se pelo fato de ser o próprio local de trabalho da pesquisadora. Isso facilitou o cumprimento dos prazos estabelecidos para a realização desta.

As salas de aula, o corpo docente e discente, bem como suas famílias constituem a totalidade do universo dessa instituição, portanto não houve escolha ou exclusão de sujeitos.

De posse das autorizações da EAPE, da DRE, dos responsáveis pelos estudantes - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - e do consentimento dos próprios estudantes, iniciou-se a coleta de dados, no final do mês de novembro de 2010. Antes, porém, foram explicitados os objetivos da pesquisa a todos, bem como o termo supracitado. Não houve rejeição por parte dos envolvidos.

IV- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

4.1- Observação

Foram realizadas observações diretas em sala de aula e em demais espaços de ação dos estudantes - quadra poliesportiva, recreio e atividades extraclasse - com o objetivo de se fazer uma leitura, o mais real possível, da prática pedagógica no contexto analisado. As observações foram registradas por meio de anotações descritivas em um protocolo próprio.

4.2- Entrevista

Com a finalidade de complementar as informações, também foram realizadas entrevistas com os professores e os estudantes, seguindo um roteiro semiestruturado (Apêndices 9.1.4 e 9.1.5). Para as entrevistas foi utilizado um MP3, com gravador de voz, as quais foram transcritas posteriormente.

As entrevistas aconteceram individualmente, em espaços predefinidos, escolhidos pelos próprios entrevistados, conforme disponibilidade de horário. Os espaços disponíveis foram a Sala de Recursos e a Sala de Apoio - Orientação Educacional e Pedagógica, onde os entrevistados sentiam-se mais à vontade.

Estas ocorreram num clima descontraído, apesar de alguns demonstrarem dificuldade em falar a um gravador de voz, por receio de cometerem erros, de gaguejarem ou de terem a voz ouvida posteriormente. A pesquisadora sugeriu aos participantes que lessem previamente as perguntas da entrevista, a fim de lhes promover uma maior tranquilidade sobre os questionamentos. Proposta que foi muito bem aceita por todos.

4.3- Análise Documental

Foram analisados documentos referentes a dois estudantes, ambos com deficiência intelectual. Estes documentos contêm relatórios com os estudos dos casos dos estudantes E2 e E5, com o objetivo de aprofundar as informações a respeito dos seus respectivos processos de desenvolvimento e participações no ambiente escolar. O procedimento dessa análise deu-se pela leitura e anotações dos aspectos importantes para esta pesquisa.

V – RESULTADOS

Seguindo as orientações de Maciel & Raposo (2010) para a construção do conhecimento, a partir dos resultados obtidos por meio dos instrumentos e técnica de pesquisa, foram criadas categorias, das quais houve recortes significativos dos resultados. A discussão desses elementos ancorou-se em reflexões fundamentadas nas teorias que oferecem suporte a este trabalho.

Apesar dos estudantes apresentarem dificuldade no processo de entrevista, levou-se em consideração o pressuposto defendido por Vigotski - a valorização da experiência - pois para ele (apud Maciel; Raposo) “O processo de internalização transforma as experiências intersubjetivas em intrasubjetivas: do externo social para o interno mental.” (p.17, 2010). Dessa forma, justifica-se a consideração de suas falas, por estas representarem suas subjetividades quanto à relação escolar.

5.1- Relação professor -estudante	
Pergunta	O que sua professora faz em sala de aula que você gosta?
E1	“Graças à professora, que ela me dá muita atenção e me explica muito que eu já fico ciente com a matemática. E ela explica mais de uma vez se for preciso, e é isso aí que fez eu ter mais força de vontade pra aprender”.
E2	“Ajuda... Explicando no quadro. Ela senta perto de mim e explica também”.
E3	“Ela nos ajuda!... Assim, por exemplo: a gente tá assim... Você tem uma dúvida, aí a professora, tem um negócio lá, aí ela ensina a gente”

E4	“Ela faz por todos... Ela ensina mais pra gente e brinca com a gente”.
----	--

Durante as entrevistas com os estudantes E1, E3 e E4, notou-se a importância da construção de uma relação afetiva entre os professores e os ENEE, pois este vínculo promove uma ponte de interação que propicia aos envolvidos possibilidades de sanar ou reduzir as dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo o sentimento de competência nos estudantes e, conseqüentemente, auxiliando-os na aprendizagem.

O estudante E2 mostrou-se menos envolvido com o professor, tomando uma postura contrária, respondeu expressando-se por gestos com a cabeça, sim ou não, e em suas poucas palavras percebeu-se que, mesmo contrariado, este estudante reconhece a necessidade de permitir a aproximação do professor, a fim de seja auxiliado na realização das atividades.

Estes estudantes, de modo mais próximo ou distante, veem o professor como figura importante no processo de aprendizagem, no convívio com os demais e no desenvolvimento dos trabalhos propostos de sala de aula.

Isso quer dizer que não basta mecanismos de linguagem para a aprendizagem de forma isolada, mas também é preciso uma relação altruísta e intencional no processo da educação inclusiva, em que a relação dialética, indissociável, entre cognição-afeto, subjetividade individual e social, pois cada sujeito individual é expressão do seu atual sistema de interações sociais na história das suas relações. GONZÁLEZ REY, 2003).

5.1- Relação professor-estudante	
Pergunta	Como é sua relação com o ENEE?
P1	“Eu procuro entendê-los, procuro não diferenciá-los, não expor nenhum ao ridículo. Não olho para nenhum deles com olhar de pena,

	porque eles são tão capazes quanto os outros, claro que dentro da sua limitação”.
P2	...“Apesar sua dificuldade em se relacionar comigo, houve um avanço na socialização”.
P3	“No início eu tive muita dificuldade. Eu tive que me adaptar a ele, e ele a mim. Os outros alunos também precisavam se acostumar com sua presença. Mas eu tive muita dificuldade, e particularmente, eu acho que fracassei...”.

Na perspectiva dos professores, notam-se algumas diferenças quanto à interação com os ENEE. Para o professor P1, a interação foi satisfatória, evidenciando um desenvolvimento de sua prática pedagógica, o que se confirma na observação da sala de aula deste professor.

Nessa turma, foi percebido pela pesquisadora que os estudantes demonstravam respeito pela apresentação dos demais colegas e atendiam as solicitações do professor quanto à manutenção do espaço e da realização das atividades com prontidão.

Percebe-se nesta conversa com o P1 a importância que este enfatiza nas relações interpessoais e na formação da consciência humana, construindo significados à medida que se tem contato e constrói esta relação professor-estudante.

Já para o professor P2, mesmo com dificuldades na relação professor-estudante, houve avanços. Assim, pode-se inferir que para um contato mais produtivo e com apresentação de avanços mais significativos, o P2 poderia buscar “Uma prática contextualizada, em que a aprendizagem é vista como um processo social decorrente da internalização das interações sociais... A criança faz da interação social uma novidade que guia suas ações”. (KELMAN, 2010, p. 43).

Para o professor P3, que atuou com um ENEE com comprometimento intelectual acentuado – E5, esta relação ficou muito prejudicada; tanto que P3 relata em entrevista a dificuldade em adaptar-se ao estudante, a ponto de sentir-se frustrado em sua atuação.

Nesse sentido, as interações entre professor, estudante e demais colegas são de fundamental importância para o processo de internalização de conceitos sociais e de aprendizagem intelectual aos estudantes inclusos, pois são nestas interações que o sujeito, principalmente no ambiente escolar, poderá construir seu conhecimento como endossa Kelman (2010, p.44) “Os significados e valores são negociados, renegociados e compartilhados nas interações que ocorrem dentro do contexto escolar”.

5.2- Estratégias Pedagógicas	
Pergunta	Você gostou de ter aulas de xadrez na escola?
E1	“Ajudou-me muito a pensar melhor e é... eu gostei muito de aprender a jogar, e eu achei um projeto muito interessante que foi feito, e é isso aí, eu gosto pra caramba de xadrez”.
E2	“Porque é em grupo”.
E3	“Porque a aula de xadrez é importante e ajuda a gente a jogar, a aprender algo”.
E4	“Ajudou-me a ter mais atenção nas tarefas e quando a professora fala”.

As estratégias pedagógicas foram importantes na perspectiva dos ENEE, por serem ferramentas facilitadoras ao processo de compreensão do conteúdo planejado pelo professor. Os recursos pedagógicos promovem situações nas quais os estudantes participam efetivamente das atividades, além de promover um contato maior com seus pares de forma lúdica e agradável.

Para Vigotski (2010) é através das estratégias pedagógicas como jogos e brinquedos que o sujeito cria várias zonas de desenvolvimento proximal. Assim, o aprendizado inscrito no sujeito possibilita o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

5.2- Estratégias Pedagógicas	
Pergunta	Quais estratégias você utilizou para que ele se apropriasse dos conhecimentos?
P1	“Eu utilizei as que me eram possíveis, como aula de reforço fora do horário, atendimento individual pra cada um, recursos visuais como gravuras, mapas, minis- projetos de leitura, interpretação, produção... jogos, tabuada, material dourado, material de fração...”
P2	“Nós usamos o visual, o concreto, para que ele se adaptasse, compreendesse, entendesse... assim que ele chegou à escola, era muito fechado. Hoje ele já conversa, se abre um pouco, não tanto quanto a gente gostaria, mas já se abre, conversa um pouco com os colegas, tudo isso a gente percebe em sala”.
3	“... Eu trabalhei muito com bingo, com som da letra, atividades de colagem, esses tipos de atividade, porque estava de acordo com o que ele precisava”.

Quanto aos professores, as estratégias pedagógicas possibilitaram melhores expectativas no desenvolvimento da aprendizagem proposta a esses alunos, bem como o alcance dos objetivos estabelecidos. Vale ressaltar que esta proposta de trabalho foi alcançada dentro da particularidade de cada estudante, garantida nas adequações curriculares e no estudo de casos que ocorreram com E2 e com E5.

Portanto, os professores que têm o hábito de utilizar recursos pedagógicos em suas práticas, percebem claramente o auxílio que estes oferecem à realização e compreensão das atividades propostas, como o projeto de xadrez e o campeonato de futebol, dentre outros, pois são estratégias pedagógicas possíveis de serem realizadas e de grande valia ao sucesso da aprendizagem dos ENEE.

Observação	
5.3- A organização do espaço da sala de aula	
P1	<p>Nesta turma com 28 alunos, observou-se uma aula de Português, na qual o professor desenvolveu uma atividade, onde os estudantes se prepararam previamente para fazerem releituras das poesias levadas pelo professor, na aula anterior. Nesta aula, cada um pôde expor as razões pelas quais escolheu determinada poesia e, logo em seguida, leu sua produção em voz alta. O professor interferiu nas apresentações de acordo com a necessidade de mediação, para a continuidade do estudante orador. Organização espacial em fileiras.</p>
P2	<p>Turma composta por 18 alunos. Após entregar uma folha com várias operações, o professor permitia que os que tivessem finalizado a atividade brincassem com um jogo, enquanto os demais terminavam a atividade. Neste intervalo, o professor permanecia em sua mesa e os estudantes iam até ele para sanarem suas dúvidas. Ao perceber a dificuldade do ENEE, o professor foi à mesa deste verificar o que acontecia. Ao ver a atividade não finalizada, tentou auxiliá-lo e este lhe disse ter entendido. Entretanto, com o afastamento do professor, o estudante desistiu de realizar a tarefa. Organização espacial em fileiras.</p>
P3	<p>Turma composta por 28 alunos. As explicações partem da lousa e, posteriormente, o professor recebe em sua mesa os estudantes que necessitam de esclarecimento para suas dificuldades. Organização espacial em fileiras.</p>

Nessa categoria, percebeu-se que a organização da sala de aula é um item relevante a ser discutida, quando outros aspectos pedagógicos não são considerados na construção do conhecimento, como a promoção de espaços de diálogo em sala de aula.

Com exceção da turma do professor P1, nas demais, ainda que se apresentassem momentos de interação com o educando, o que predominou na convivência foi o contato verticalizado e o saber sob o poder do professor, sem que o estudante tivesse a possibilidade de dialogar e organizar seu próprio pensamento. Pode-se inferir que a relevância em ressignificar o espaço de sala de aula contribui no trabalho pedagógico quando este local é visto como possibilitador de aprendizagem real e desenvolvimento humano. GONZÁLEZ REY (2003).

Observação	
5.4- Conduta do professor e estudante em Sala de Aula	
P1 E1 E3 E4	<p>Na observação de uma aula de matemática, sobre operações fundamentais, problemas e frações, o professor utilizou bastante o quadro e ainda criou oportunidades para que cada estudante realizasse uma operação no local. Nesse momento, o professor auxiliou prontamente os que tinham dificuldade. Houve utilização das pastas de fração, para que os estudantes visualizassem melhor as questões, mas não houve oportunidade para os mesmos criarem seu próprio material. A explicação do professor sobre as operações aconteceu apenas na lousa, sem utilização de outro recurso.</p> <p>Durante a observação dos campeonatos de queimada e de futebol, realizados entre duas turmas da mesma série, os estudantes demonstraram bastante interesse pelas atividades, bem como respeito pelas regras estabelecidas. Nesta observação pôde-se notar que o professor realizou um planejamento prévio do campeonato e envolveu-se com entusiasmo, assim como todos os estudantes. Os ENEE realizaram as atividades satisfatoriamente.</p>
P2 E2	<p>Na observação de uma aula de matemática envolvendo operações de adição e subtração, com reagrupamento e desagrupamento, o professor utilizou o quadro para a explicação do conteúdo, sem o uso de outro recurso. O ENEE demonstrou dificuldade na compreensão do assunto, mas não solicitou ajuda. O professor permaneceu em sua mesa e os estudantes</p>

	<p>dirigiam-se até ele para tirarem suas dúvidas. Ao perceber a dificuldade do ENEE, o professor dirigiu-se à mesa dele para verificar o que acontecia. Vendo a atividade ainda não finalizada, tentou auxiliá-lo e este disse-lhe ter entendido. Entretanto, com o afastamento do professor, o ENEE desistiu de realizar a tarefa.</p>
<p>P3 E5</p>	<p>Classe composta por estudantes com dificuldades de aprendizagem. O conteúdo desenvolvido foi ortografia, utilizando figuras para um autoditado. O educando observado, por se encontrar no nível pré-silábico, não realizou a tarefa, sendo esta substituída por um jogo de encaixe, no qual ficou a maior parte do tempo sozinho. Pelo brinquedo chamar a atenção dos demais, muitos iam à sua mesa ao invés de concluírem suas atividades. Desse modo, a atividade proposta ficou prejudicada, pois além da perda de concentração da turma, muitos tiveram dificuldade em realizá-la. Constatou-se que o professor apresentou dificuldade em atender os estudantes, cansaço e irritabilidade constante.</p>

De acordo com as observações realizadas na turma do professor P1, pôde-se notar manejo de classe satisfatório, porque o respectivo professor ofereceu propostas de trabalho nas quais os estudantes participaram como sujeitos ativos da construção do saber, por meio de projetos e atividades planejadas. Desta forma, a turma demonstrou respeito pelos colegas, pelos pedidos do professor e pelas regras preestabelecidas, auxiliando na manutenção do espaço e da realização das atividades com prontidão.

Quando o professor P2 permitiu que seus educandos pegassem um jogo enquanto os outros terminavam a atividade, ofereceu autonomia quanto ao tempo de realização das tarefas. Todavia, esta estratégia poderia ser mais bem utilizada caso esse professor aproveitasse este intervalo para auxiliar o ENEE, antes que este solicitasse sua ajuda, sanando suas dúvidas ao longo do processo. Essa postura seria uma possibilidade para evitar que o referido aluno não desistisse da sua tarefa ao ver o professor se afastar.

Observou-se que o professor P3, por estar com um aluno de nível pré-silábico, que ainda não realizava registros escritos conforme o previsto para sua série oferecia-lhe jogos de encaixe e montagem, deixando-o a maior parte do tempo sozinho.

Neste caso, o professor ao oferecer esses recursos sem acompanhar passo a passo o processo de pensamento do ENEE, além de não envolver os demais estudantes em tal situação, muitos iam à sua mesa desnecessariamente, ao invés de tentarem concluir a atividade proposta. O encaminhamento desta atividade ficou prejudicado, tanto para o ENEE quanto para os demais. Consequentemente, todos os estudantes da turma tiveram dificuldade em se concentrar.

Portanto, no planejamento pedagógico, deve-se prever a inclusão de todos os membros da turma, principalmente numa turma inclusiva, “Enfatizando o papel do sujeito na construção de sua subjetividade e educação.” (KELMAN,2010, P.49).

Quando todos se sentem participantes do processo educativo, a disciplina em sala torna-se consequência com caráter colaborativo e não uma regra unilateral. Entretanto, o professor também deve ter voz de comando clara e tranquila, a fim de que suas solicitações sejam atendidas, demonstrando claramente que detém conduta adequada à situação.

5.5- Avaliação dos ENEE	
Pergunta	O que você considerou no processo avaliativo deste estudante?
P1	“Eu considero mais os aspectos cognitivos. A minha avaliação é se ele assimilou, aprendeu o conteúdo, porque é isso que o aluno vai precisar durante a sua vida, vai precisar de conhecimentos para prestar um concurso, para prestar um vestibular”.
P2	“Avalio o aspecto social, a leitura e a escrita”.
P3	“Como o caso do meu aluno é muito específico, o desenvolvimento cognitivo dele não é tão bom, levei em consideração a socialização, as práticas do cotidiano, como ir ao banheiro sozinho e

	comer sozinho. No início, ele não lanchava e não ia ao banheiro sozinho, mas saía muito da sala. Com o passar do tempo, ele foi se habituando, foi se socializando, começou a ser mais independente. No caso do aluno, minha avaliação foi mais voltada pra esses aspectos, porque nas questões cognitivas, eu não tinha como avaliá-lo. Observei o nível de aprendizagem em outras áreas”.
--	---

5.5- Avaliação dos ENEE	
Pergunta	Você acha que todos os ENEE's podem aprender?
P1	“Todos podem aprender”.
P2	“Eles têm condições de aprender, num espaço próprio”.
P3	“Podem aprender, mas nem todos têm condições de estarem inclusos, inseridos numa turma regular, porque cada um tem uma dificuldade diferente, cada um tem um ritmo diferente de aprendizagem. Então, muitas vezes, ele estaria mais bem atendido no ensino especial, dependendo do comprometimento dele”.

Mesmo com a defesa de que todos podem aprender, no item avaliação percebeu-se que, para os professores colaboradores desta pesquisa, o aspecto cognitivo ainda é destaque no processo avaliativo dos ENEE. Também se percebeu que para o professor considerar outros aspectos passíveis de avaliação, o estudante precisaria ter um déficit intelectual acentuado.

Segundo esses professores, estudantes com alto grau de déficit intelectual deveriam frequentar espaços específicos para a aprendizagem e não a escola regular, ou, para efetivamente ser uma escola inclusiva, houvesse subsídios humanos e materiais, bem como mudanças nas estratégias de trabalho para a Educação Especial, considerando as várias diferenças.

Realmente, a aplicabilidade de documentos e estratégias para a Educação Inclusiva ainda não contempla o respeito às diferenças, quando se trata de agregação, retenção, promoção, metodologias pedagógicas e Políticas Públicas, distanciando-se do reconhecimento da alteridade e fortalecendo o caráter homogeneizador das diferentes identidades em detrimento do empoderamento e das atitudes proativas do sujeito, construtor de sua história.

Por isso, o resgate do conceito de subjetividade defendido por González Rey (2003, p.11), o que ele cita como “zona de sentido” orienta a organização complexa dos sentidos e suas significações dentro dos cenários sociais que cada sujeito atua.

5.6- Motivação do Professor	
Pergunta	Você gosta do que faz?
P1	“Amo! Porque o professor tem que mergulhar de cabeça no que faz, tem que amar, tem que se dedicar, tem que buscar...”.
P2	“Gosto! Dá um prazer muito grande ensinar e ver o resultado: os alunos aprenderem, você vê-los cada dia melhor, não só como alunos, mais também como pessoas”.
P3	“Gosto... ver o crescimento dos meninos é o que me realiza...”.

No aspecto motivação do professor, percebeu-se claramente que os entrevistados, apesar de se depararem com dificuldades de caráter estrutural, de formação, de recursos humanos, de materiais e também de documentos governamentais, ainda acreditam nesta profissão, e percebem a importância de mudanças nos pressupostos excludentes presentes no âmbito educacional.

5.7- Perspectiva docente sobre a Inclusão	
Pergunta	Como você vê a inclusão?
P1	“Primeiro, é uma boa atitude do Governo, porque eu acho que esses alunos têm sim capacidade de estarem entre alunos ditos “comuns”. Porém, o Governo e a Secretaria de Educação não nos disponibilizam os recursos necessários para que a inclusão aconteça”.
P2	“Eu, particularmente, não vejo a inclusão com bons olhos. Certas crianças não deveriam estar juntas com outras na mesma escola. Eu acho que ainda deveriam ter centros específicos para certas crianças. Algumas eu até considero, é o caso da minha aluna, que eu considero realmente que deveria estar aqui, junto com esses alunos, mas outros, que apresentam dificuldade de locomoção, eu acredito realmente que deveriam ter centros especiais”.
P3	“A inclusão é necessária, mas para que ela ocorra de modo que o aluno seja realmente incluso numa turma, ou seja, inserido na escola, eu acho que precisa de todo um suporte”.

Nesse último item analisado, constata-se que a inclusão é um ideal que ainda precisa ser muito debatido pelos seus envolvidos, pois, nas colocações dos docentes, fica claro que esta é uma proposta positiva, com o propósito de tornar o espaço escolar num ambiente de respeito e aceitação da diversidade humana, oferecendo pressupostos de valorização e crescimento de todos. Para tanto, o investimento nesta proposta educacional precisa romper paradigmas, como a homogeneidade estabelecida na escola, pois todos os estudantes devem estar no mesmo espaço, usando as mesmas estratégias ou não, entretanto, cada um tendo seu tempo para aprender e/ou necessitando de outros recursos para melhor mediação.

VI- DISCUSSÃO

Pelas observações realizadas, notou-se que a relação professor-estudante colabora substancialmente com o processo de aprendizagem, pois é neste contato que o ENEE resgata sua autoconfiança e sua credibilidade, ao se perceber como sujeito ativo, capaz de avançar e aprimorar seus conhecimentos, segundo Maciel e Raposo (2010, p.5). A principal missão do professor não é exatamente dar aula, mas fazer o estudante aprender. Já para o docente, tal interação promove a construção de saberes e facilitará seu papel na aprendizagem do estudante, uma vez que aprender é constituir significados, e dar aula é fazer o outro entender.

Como um mediador, as estratégias pedagógicas tornam-se ferramentas necessárias para a aprendizagem e importantes para o trabalho do professor desde que tenha caráter pedagógico intencional, isto é, mediação. As estratégias aliadas aos espaços de diálogo possibilitam ao educando a manifestação de suas idéias, organização do seu pensamento, e exteriorização espontânea da sua aprendizagem. A conduta do professor é primordial, mas a organização física da sala de aula também é relevante quando se utiliza neste espaço estratégias pedagógicas pertinentes. Por isso que no discurso de González Rey (2003, p.183) “ A ação é uma ação subjetivada por meio da configuração subjetiva de seu próprio sujeito, e é neste sentido que podemos explicar o caráter ativo e transformador daquele, no próprio processo de sua constituição sociocultural”.

Assim, a questão da disciplina não está vinculada ao fato dos estudantes estarem sentados em fileiras, em grupos, ou próximos ao professor, mas sim ao sentido do que se aprende, e por que razão se aprende, pois sua resiliência pode gerar caminhos de superação pelo apoderamento, por respeito e, por fim, onde se quer sujeitos analfabetos e deficientes, surja sujeitos que, por acaso, têm deficiência, mas que não sejam impedidos de serem letrados e atuantes (MACIEL e RAPOSO,2010, p.50).

Pretende-se que cada educando entenda que há uma função naquilo que se faz e em seu significado, e, para tanto, a disciplina em classe será um fator construído, e não imposto, mas o docente precisa ter conduta apropriada.

Com isso, a deficiência ou a dificuldade de aprendizagem não será o foco do trabalho pedagógico, mas as potencialidades que cada um apresenta ao longo da sua vida estudantil, tornando a interação professor-aluno prazerosa e construtiva. O professor se sentirá menos frustrado por desenvolver atividades que o educando consiga realizar, e o estudante terá seu sentimento de competência reconhecido.

Portanto, o que determina diferenças e semelhanças entre as pessoas, são seus contextos socioculturais, suas vivências, e não necessariamente a deficiência. Segundo Vigotski, as trocas sociais devem ser valorizadas, ressaltando o papel do meio no desenvolvimento e na aprendizagem, já que todos são sujeitos de seus processos de desenvolvimento.

Fica explícita a importância de se promover, na escola, espaços para jogos lúdicos e recreativos planejados e intencionais, indiscriminadamente, com o propósito de resgatar nas pessoas com deficiência sua autoestima e sua autoconfiança e, nas pessoas sem deficiência, a sensibilidade de perceber que todos podem participar de atividades no mesmo espaço e cada um pode contribuir da melhor forma possível.

Para que o trabalho com a Educação Inclusiva seja promissor, é preciso que os docentes tenham uma formação continuada em Educação Especial para que o docente se aproprie e opte por uma teoria ou linha de pensamento promotora de ações construídas, refletidas e capazes de modificar o pensamento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

.Esta proposta permitirá que os docentes sintam-se mais seguros ao atenderem os ENEE, e também possam compreender e aceitar melhor a inclusão como possibilidade de ruptura com a segregação, além de tornar efetiva a implantação da Política Pública de Inclusão. É importante ressaltar que há profissionais interessados em melhorar sua atuação, mas há também os que resistem a esta Política Pública.

Portanto, para que o pressuposto inclusivo constituído nas escolas seja modificado, é preciso melhor compreensão de que todos são iguais nas leis gerais, mas que a distinção e a singularidade dos ENEE'S, como também de qualquer pessoa, possam ser manifestadas nas suas diversas práticas educacionais e culturais,

como elemento contribuidor da singularidade do ser humano e conseqüentemente inclusivo e não discriminatório.

VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realização desta pesquisa, as pessoas e os espaços analisados compõem o universo de uma Escola Classe da Rede Pública, onde se percebeu que a inclusão, como se defende, ainda não contempla o que é verdadeiramente importante: o sujeito como ser único e particular.

Os aspectos que envolvem a possibilidade de todos, indiscriminadamente, estarem no Ensino Regular não ocorrem efetivamente, portanto não favorecem o desenvolvimento humano de modo pleno, pois realizar a inclusão implica em investimentos humanos e materiais que, infelizmente, a Educação Pública ainda não oferece.

Também é urgente o resgate do papel da escola como instituição em que se experimenta o contato com instrumentos específicos, possibilitando uma aprendizagem que esteja a serviço do bem comum. Nesse sentido, a ação pedagógica implica numa relação especial de apropriação do conhecimento, por ser a escola um espaço de desestabilização das diferenças e de reconstrução do processo de humanização.

No espaço pesquisado, as práticas pedagógicas promovidas no processo de ensino-aprendizagem precisam ser desvinculadas de um trabalho homogêneo, como também ficou evidenciado que não planejar a ação pedagógica compromete toda a aprendizagem e o envolvimento dos estudantes, na proposta de trabalho, tendo relevância a valorização dos espaços coletivos da escola, a exemplo a coordenação pedagógica, espaços de empoderamento deste desafio sobre a inclusão escolar e social.

Outro aspecto relevante é a recuperação das relações afetivas entre os professores e os estudantes, pois se não houver confiança entre ambos, não haverá resultados satisfatórios na aprendizagem, nem nas demais relações sociais no âmbito escolar. Também cabe explicitar ao corpo docente e discente a importância da inclusão e do papel do professor neste processo, uma vez que, na pesquisa, pôde-se notar a angústia destes ao lidarem com os ENEE.

Além disso, é claramente demonstrada pelos professores entrevistados uma exacerbada exigência em valorizar somente o aspecto cognitivo dos estudantes, devida à cobrança do universo neoliberal, que defende o papel da escola como espaço formador de mão-de-obra, com a influência direta da comunidade.

Uma das dificuldades encontradas no processo desta pesquisa foi a aquisição de informações sobre determinado estudante – E5. Este tem dificuldade em se expressar oralmente, devido ao seu grau de comprometimento na linguagem, como também em desenhar, restando ao pesquisador à observação minuciosa deste em seu ambiente escolar, sem conseguir saber com exatidão suas vontades, seus sonhos e seus desejos. Portanto, é difícil adentrar no universo particular de alguns estudantes NEE, comprometendo a comunicação e, conseqüentemente, a educação, como previu Vigotski.

Neste estudo, foi possível notar a importância e a necessidade em planejar o uso das estratégias pedagógicas, que tanto auxiliam na aprendizagem dos ENEE. Foi constatado que essas estratégias possibilitaram àqueles professores interagir com seus educandos, de modo a atuarem em suas zonas de desenvolvimento proximal e, portanto, possibilitando ganhos em suas ações durante a construção do conhecimento dos educandos, no momento presente e, quiçá, no futuro, pois só foi possível observá-los no período e no local da pesquisa.

De acordo com Vigotski (2010), o desenvolvimento proximal refere-se a um tempo que não é cronológico, mas intrapessoal, porém dependente das relações dos sujeitos com seus pares. Nesta pesquisa, pôde-se constatar a importância das ações pedagógicas planejadas com o propósito de contemplar os estudantes NEE, uma vez que, mesmo com as dificuldades encontradas no âmbito da escola inclusiva, os professores ainda realizam trabalhos satisfatórios.

Assim, para se alcançar, efetivamente, o propósito elencado, é urgente o aprofundamento nos estudos e pesquisas sobre a inclusão. Como foi citada pelos colaboradores da pesquisa, a política de inclusão ainda se choca com o pressuposto de oferecer os mesmos processos de promoção e retenção aos ENEE e aos demais estudantes. Entre conversas, esses mesmos professores queixaram-se por não serem chamados a participar da estratégia de matrícula.

Dentre as teorias apresentadas, crê-se que os pressupostos defendidos no sociointeracionismo corroboram o sucesso da educação inclusiva, por referendar todos os processos influenciadores na formação de uma pessoa. Esta linha de pensamento resgata o ser humano holístico, não tão importante em outras correntes do desenvolvimento.

Ao destacar a cultura como palco das principais transformações no processo do desenvolvimento, vem à tona a importância das trocas sociais no processo da interação e da mediação. Estes processos promovem um melhor desenvolvimento humano por possibilitar vivências, bem como novas formas de agir e ver o mundo.

Desse modo, os objetivos traçados para a realização da pesquisa foram alcançados, ainda que superficialmente, porque as ações pedagógicas construídas no espaço escolar exigem uma observação aprofundada e constante, já que o processo de ensino-aprendizagem envolve pessoas que se influenciam pelos acontecimentos do meio, e também têm que cumprir legislações referentes à educação, mas acima de tudo “É preciso desigualar condições para igualar oportunidades”. KELMAN (2010, P.25).

Não se podem conceber transformações no espaço educacional numa perspectiva cartesiana e linear, onde seus sujeitos e elementos iniciam e finalizam seus papéis de modo uniforme. A escola é construída pelos momentos de dialética e dialógica, para ampliação da experiência humana, juntamente com toda a história trazida por seus envolvidos.

Para tanto a inclusão para atender a diversidade a qual estamos construindo e desconstruindo dinamicamente necessitam de ações coletivas que atinjam na maior dimensão possível os vários retratos apresentados dentro do contexto escolar.

Desse modo o investimento na formação continuada quanto a deficiências, transtornos funcionais, dificuldades de aprendizagem e uso de estratégias pedagógicas corroboram para este panorama escolar, pois este investimento faria com que o docente desenvolvesse o sentimento de competência em si que se estenderia conseqüente as relações entre professor-aluno. O investimento na formação docente faria com que o educador, de modo mais eficiente, determinaria quais as estratégias pedagógicas a serem utilizadas com sua turma.

Mas um elemento que antecede todos estes investimentos e que definem a qualidade e a redução do sentimento de frustração do professor é, primeiramente a construção e/ou o fortalecimento da relação dialógica entre ele o e educando, pois este deve ser visto como um contribuidor e construtor de conhecimento a medida que o docente medeia o saber comum com o saber científico.

Esta mudança, juntamente com o investimento em outros recursos humanos, como os monitores para o caso da limitação física, e o intérprete de Libras, redução do número de estudantes em sala e investimento significado quanto à estrutura física e material, viria como contribuição para a rede dinâmica e cíclica da escola auxiliando na prática escolar quanto às mediações e estratégias docentes a serem usadas no trabalho dos componentes curriculares de todos os estudantes incluídos na escola.

Portanto, este é um estudo que necessita continuar, a fim de oferecer novas informações sobre a dinâmica dos processos humanos na educação inclusiva, considerando que o desenvolvimento humano é resultante das mudanças culturais e sociais, com a influência de todo acervo social, econômico, ambiental e histórico.

Além do que, por esta pesquisa apresentar vários elementos constitutivos do ambiente escolar observa-se múltiplos processos que por sua dinamicidade e diversidade, ressaltando as várias formas de organização e relação dos sujeitos envolvidos, vale ressaltar que o aprofundamento destas características devem ser retomadas pela pesquisadora baseada nos pressupostos da Teoria da Subjetividade de González Rey e na teoria de Vigostki.

VIII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Saberes e Práticas da Inclusão – Desenvolvendo Competências para o Atendimento às necessidades Educacionais de alunos surdos.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

ÁVILA, Ivany Souza; SEFTON, Ana Paula... [et al]. **Escola e sala de aula -mitos e ritos: Um olhar pelo avesso do avesso.**2.ed.Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelci T. Lubi (org). **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel.** Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. MONTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental.** 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **Educação Inclusiva: Documento Subsidiário-** MEC.Brásíia: 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Adaptações Curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais.** Brasília: MEC,Ministério da Educação,1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, Ministério da Educação, jan.2008.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação/Gerência de Ensino Especial. **Orientação Pedagógica: Educação Especial.** Brasília: GDF/SEEDF/GEE, 2010.

FERNANDES, Anna Costa... [et al.]. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental.** Brasília/ DF: SEESP/SEED/MEC, 2007

GALASSO, Roberta. MIOSSO, Sônia Maria Pinc. **Saberes e Práticas da Inclusão:Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física.** Brasil: MEC/SEESP, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico- cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KELMAN, C.A (et al.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: UnB, 2010.

KELMAN, C. A. **Sociedade, Educação e Cultura- Módulo III**. Brasília: 2009.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Miriam B. Tavares. **Metodologia e construção do conhecimento: Contribuições para o estudo da inclusão**. Brasília: UnB, 2010.

MADEIRA-COELHO, Cristina M. **Inclusão Escolar- Módulo IV**. Brasília: UnB, 2009.

SCHIMER, Carolina R... [et. al.]. **Deficiência Física**. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V.R. BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p.689-698, set./dez.2005.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Coleção Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

IX- APÊNDICES

9.1- RESULTADOS BRUTOS

9.1.1- Quadro de entrevista com professores:

PARTICIPANTE	ENTREVISTA	INÍCIO	DURAÇÃO
P 1	15/12/2010	10h30	35 min
P 2	15/12/2010	16h	15 min
P 3	17/12/2010	17h	20 min

9.1.2- Quadro de entrevista com estudantes:

PARTICIPANTE	ENTREVISTA	INÍCIO	DURAÇÃO
E 1	02/12/2010	17h	16 min
E 2	02/12/2010	10h30	06 min
E 3	03/12/2010	17h	07 min
E4	03/12/2010	17h	05 min

9.1.3- Quadro de dados dos professores

PROFESSOR	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	ATUAÇÃO COM ENEE	SÉRIE EM QUE ATUA
P1	Magistério; Letras-	11 anos	03 anos	5º ano

	Português; pós- graduação em Gramática e Produção Textual; concluindo curso de Pedagogia			
P2	Magistério; Letras/ Inglês;	11 anos	01ano	4º ano
P3	Magistério; História e pós- graduanda em Gestão/ Orientação	14 anos	01 ano	3º ano



Universidade de Brasília

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



UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL

9.1.4- ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

- 1- Nome do entrevistado abreviado:
- 2- Idade:
- 3- Ano de escolaridade:
- 4- Você gosta de estudar nesta escola? Por quê?
- 5- Diga algo que sua professora faz por você, que você goste muito e por que você gosta:
- 6- A forma como sua professora te explica, te ajuda a entender os conteúdos das disciplinas? O que ela faz para que você consiga entender o conteúdo explicado?
- 7- Ela usa algum recurso diferente para te ensinar? Caso use, diga quais recursos você prefere.
- 8- Qual a disciplina que você mais gosta? Por quê?
- 9- Qual a disciplina que você menos gosta? Por quê?
- 10- Quando você não entende uma explicação em sala de aula e/ou tem dificuldade para fazer uma atividade em sala, sua professora te ajuda? Como? Ela usa algum material para te ajudar?
- 11- Você gostou de ter aulas de xadrez na escola? Por quê?
- 12- O xadrez te ajudou na escola? Em quê?



9.1.5- ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

✓ O objetivo é identificar as estratégias utilizadas pelos professores no processo de mediação pedagógica com ENEE.

✓ Leve em consideração que todas as perguntas são voltadas para os Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, da turma em que você trabalha.

✓ Entrevistado: iniciais do nome, idade e formação profissional:

1- Qual sua área de atuação?

2- Quanto tempo tem de experiência com ENEE's?

3- Há quantos anos exerce a profissão de professora?

4- Você gosta do que faz? Por quê?

5- Como você vê a inclusão?

6- Como é sua atuação com os ENEE?

7- Em sua opinião, o que é mais importante saber sobre o estudante? Por quê?

8- Qual procedimento você utiliza para organizar suas aulas?

9- Pra você, qual a importância do planejamento pedagógico no desenvolvimento das atividades docentes?

10- Como você elabora seu plano de aula? Quais são os aspectos considerados?

11- Sua atuação como professora se apoia em qual teoria? Por quê?

9- Qual a importância da metodologia pedagógica utilizada por você no processo de ensino-aprendizagem?

10- Quais aspectos você considera no processo avaliativo?

11- Quais as estratégias adotadas apresentam dificuldades aos estudantes na apropriação dos conhecimentos?

12-Quais os pontos positivos que você identificou nas estratégias aplicadas?
Quais os pontos negativos?

13- Quais os maiores desafios e/ou dificuldades existentes na realização do seu trabalho?

14- Como você se atualiza para o exercício do magistério?

15- Como é sua relação com o ENEE?

16-Você acha que todos os estudantes com NEE podem aprender? Dê sua opinião.

17- A aplicação do projeto xadrez tem auxiliado os ENEE? Em quais aspectos?

18- Como você tem percebido o rendimento escolar deste estudante por meio desta atividade? Ele tem interesse pelo xadrez?

19- Que outras atividades foram realizadas para auxiliar o desenvolvimento deste estudante?

20- Faça uma breve autoavaliação do seu trabalho como professora.

X- ANEXOS

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor/ Pais



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores, Pais e/ ou responsáveis,

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

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

Esclareço que esta participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

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

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

 Orientanda doUAB – UnB

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

Nome:

Assinatura:

E-mail (opcional): _____

Anexo B: 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
 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 Ceilandia), além de alunos inscritos em outros pólos, mas que atuam nesta rede. Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

É 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 498/2010- EAPE datado de 09/11/2010, 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.

O trabalho será realizado pelo Professor/cursista Vilma Gonçalves do Vale sob orientação da profª Esmeralda Queiroz cujo tema é: A contribuição da mediação pedagógica no processo da educação inclusiva possa ser desenvolvido na escola sob sua direção.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos no telefone: XXXXXXXXXXXX.

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano,

Educação e Inclusão Escolar

Anexo C: Protocolo de Observação (Modelo)**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO, INTERAÇÃO E ATIVIDADES****Data:****Observador:****Professor:****Alunos em sala:****Anexos:**

Notas descritivas	Notas reflexivas

Observações: