



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CONSTRUINDO UMA ESCOLA INCLUSIVA: O IMPACTO
DO ESPAÇO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DO
ACOLHIMENTO**

LUANA VAZ BARBOSA

BRASÍLIA, JANEIRO DE 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CONSTRUINDO UMA ESCOLA INCLUSIVA: O IMPACTO DO ESPAÇO
ESCOLAR NA PROMOÇÃO DO ACOLHIMENTO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação do Professor Ms. Bianor Domingues Barra Júnior.

BRASÍLIA, JANEIRO DE 2011

Ficha Catalográfica

BARBOSA, Luana Vaz. *Construindo uma escola inclusiva: o impacto do espaço escolar na promoção do acolhimento*. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília – DF. Janeiro/2011. 89 páginas.

Orientador: Profº Ms. Bianor Domingues Barra Júnior.

Trabalho Final de Curso. Conclusão em Pedagogia – Universidade de Brasília.

**CONSTRUINDO UMA ESCOLA INCLUSIVA: O IMPACTO DO ESPAÇO
ESCOLAR NA PROMOÇÃO DO ACOLHIMENTO.**

Trabalho final de curso avaliado pela Comissão Examinadora constituída por:

Professor Mestre Bianor Domingues Barra Junior – UnB

Orientador

Professora Dr^a. Cristina Madeira Coelho – UnB

Examinadora

Professora Dr^a. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues

Examinadora

A toda minha família,
pelo amor, força e dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelo amor incondicional.

A meus pais, por serem os maiores exemplos e responsáveis por cada vitória conquistada.

Aos meus irmãos e familiares, pela parceria e pelo compartilhar de tantos momentos.

À minha filha, por tornar o cotidiano mais iluminado e especial.

Ao meu marido, pelo apoio e compreensão.

Ao mestre Bianor, pelos ensinamentos e dedicação.

Aos profissionais da escola investigada e às crianças, pela disposição em ceder suas vozes e pensamentos à pesquisa.

A todos os amigos e companheiros de curso que dividiram comigo a apreensão durante a realização desta pesquisa.

A todos que contribuíram para a efetivação deste trabalho.

RESUMO

No final do século XX e início do século XXI a busca por uma sociedade mais justa e igualitária trouxe à tona discussões acerca do respeito à diversidade humana e do direito de todos à educação. Neste cenário, a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino trouxe para a escola o desafio de rever sua estrutura para alcançar o sucesso escolar dessa nova demanda e mais, trouxe para os profissionais da educação a necessidade de rever concepções e paradigmas no sentido de acolher a todos os alunos, sem qualquer tipo de distinção. Este trabalho surgiu com a intenção de identificar o impacto da constituição do espaço escolar para o acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais, a partir das relações existentes entre o processo de inclusão e os sujeitos que nele atuam. O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa realizada com o método de estudo de caso em uma escola pública da cidade de Planaltina-DF e contou com diferentes instrumentos como questionários e entrevistas com profissionais da escola e com as crianças com necessidades educacionais especiais. Buscou-se compreender como os profissionais da escola significam o processo de inclusão e de que forma tal ambiente se constitui a partir da subjetividade dos sujeitos envolvidos neste processo, com o objetivo de identificar a influência deste espaço educativo no acolhimento dos alunos inclusos. Pôde-se verificar que o processo de inclusão na escola investigada proporcionou mudanças de concepções nos atores envolvidos, contribuindo para a construção de um ambiente aberto à proposta inclusiva. Em contrapartida, verificaram-se concepções por vezes limitadas, além de tensões e sentimentos ambivalentes em relação à inclusão. Por fim, ficou claro que a despeito das dificuldades enfrentadas, a escola possui um diferencial de compromisso com a proposta inclusiva a partir da aproximação com os sujeitos com necessidades educacionais especiais, possibilitando uma vivência aberta e acolhedora com as diferenças.

PALAVRAS-CHAVES: Diversidade, inclusão, acolhimento, subjetividade.

ABSTRACT

In the late twentieth and early twenty-first century the search for a more just and egalitarian society brought up discussions about the respect for human diversity and the right of everyone to education. In this scenario, the inclusion of people with special educational needs in regular school to school has brought the challenge to revise its structure to achieve the academic success of this new demand and more, brought to the education professionals need to review the concepts and paradigms in order to accommodate all students, without distinction of any kind. This work originated with the intent to identify the impact of the constitution of school space to accommodate the students with special educational needs from the relationship between the inclusion process and the individuals working in it. The work is characterized as a qualitative research method with a case study in a public school in the city of Planaltina DF and counted on different instruments such as questionnaires and interviews with professionals and with children with special educational needs. We tried to understand how the school personnel means the process of inclusion and how that environment is founded upon the subjectivity of the subjects involved in this process, aiming to identify the influence of this educational area included in the admission of students. It was verified that the inclusion process in this school offered changes conceptions of the actors involved, contributing to building an inclusive environment open to the proposal. In contrast, there were sometimes limited conceptions, and tensions and ambivalent feelings regarding inclusion. Finally, it became clear that despite the difficulties, the school has a differential commitment to the proposal from the inclusive approach to the subject with special educational needs, providing an open and welcoming living with differences.

KEY WORDS: diversity, inclusion, openness, subjectivity.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
APRESENTAÇÃO	10
PARTE I – MEMORIAL	11
PARTE II – MONOGRAFIA	18
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I – NAS TRILHAS DA INCLUSÃO	21
1.1 Apanhado geral no Brasil e no mundo	21
1.2 Os desafios da inclusão	24
CAPÍTULO II – A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI	28
2.1 O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural	28
2.2 As contribuições de Vigotski para a educação inclusiva	31
CAPÍTULO III – A SUBJETIVIDADE NO VIÉS DE GONZÁLEZ REY	34
3.1 A constituição subjetiva do indivíduo	34
3.2 A subjetividade social da escola	37
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	40
4.1 Caracterização e objetivos da pesquisa	40
4.2 Descrição do local da pesquisa	42
4.3 Sujeitos participantes da pesquisa	43
4.4 Instrumentos e procedimentos	45
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	80

APRESENTAÇÃO

O presente estudo consiste em um trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O trabalho está estruturalmente dividido em duas partes interligadas.

A primeira parte é constituída por um Memorial onde são apresentadas as experiências relevantes da educação escolar e acadêmica da pesquisadora, com o objetivo de relacioná-las a escolha do curso, do tema do presente trabalho e, conseqüentemente, das perspectivas futuras de atuação profissional. É trazida também a justificativa para a realização deste estudo a partir das vivências que culminaram para o interesse neste tema de pesquisa.

A segunda parte apresenta a parte teórica do trabalho com os levantamentos bibliográficos que foram base para a construção do suporte teórico do estudo e a apresentação da pesquisa realizada, bem como das análises e discussões suscitadas pela mesma. Esta parte é subdividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo, *Nas trilhas da inclusão*, apresenta um apanhado geral da proposta inclusiva e os desafios da efetivação da inclusão. O segundo capítulo, *A perspectiva histórico-cultural de Vigotski*, aborda a maneira como a perspectiva histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano e suas implicações para a educação inclusiva. O terceiro capítulo, *A subjetividade no viés de González Rey*, apresenta a visão do referido autor sobre a constituição subjetiva do indivíduo, buscando relacionar a subjetividade à constituição do espaço educativo. O quarto capítulo apresenta a metodologia da pesquisa realizada, bem como a descrição do local e dos participantes do estudo. O quinto capítulo aborda a análise dos dados obtidos a partir da pesquisa e as discussões suscitadas pela mesma à luz do referencial teórico apresentado. Por fim, são apresentadas as considerações finais com as principais conclusões da investigação empírica.

PARTE I

MEMORIAL

MEMORIAL

*“O narrador conta o que ele extrai da experiência
– sua própria ou aquela contada por outros.
E, de volta, ele a torna experiência
daqueles que ouvem sua história.”
Walter Benjamin*

A importância de escrever um memorial com as experiências de vida que culminaram na minha escolha do curso e, posteriormente, do tema de pesquisa está em fazer com que o leitor fique familiarizado com a posição social do pesquisador, a partir do contexto social no qual o mesmo está inserido e de suas concepções de mundo e de vida que marcaram o processo de investigação e de realização do trabalho. Assim sendo, faço um breve relato das experiências educativas mais relevantes da minha história de vida.

Inicialmente, é imprescindível citar que a educação familiar foi de fundamental importância para minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Meu pai é engenheiro civil, mas gosta muito de história e política, por isso sempre conversou muito comigo sobre esses assuntos. Minha mãe é formada em História e já atuou como professora, coordenadora e diretora de escola, com ela comecei a me interessar pelo campo educacional.

Meus pais sempre trabalharam, por isso comecei a estudar muito cedo, com três anos de idade. Sempre gostei de estudar e era muito dedicada, tinha facilidade de apreender os conteúdos e gostava de explicá-los aos meus colegas. No Ensino Fundamental eu sempre tirava boas notas, mas meus professores sempre reclamavam do meu comportamento, diziam que eu conversava demais e atrapalhava a aula com meus questionamentos. Nesta época eu gostava de todas as matérias, mas meu interesse era proporcional à minha simpatia pelo professor. Gostava de apresentar trabalhos e peças e participava de todos os eventos da escola (festas juninas, festas temáticas, gincanas, desfiles de aniversário da cidade, etc).

No terceiro ano decidi que iria prestar vestibular para Pedagogia. Tinha vontade de trabalhar com educação e com crianças, provavelmente influenciada pela prática da minha mãe e pelo pensamento crítico do meu pai. Meus professores diziam que isso era um erro e que eu estava desperdiçando minha inteligência. Isso me deixava muito indignada, afinal não precisa ser inteligente para ser um bom professor? Meus pais me apoiaram, mas ficaram

preocupados com meu futuro, por isso me explicaram que eu teria que fazer Mestrado e estudar muito para ter um bom emprego na área educacional.

No meio do terceiro ano passei na UnB para o curso de Pedagogia, mas a escola não liberou o diploma, por isso tive que esperar até o fim do ano e passei novamente através do PAS. Ao iniciar o curso de Pedagogia me encantei com a universidade e suas possibilidades. Encantei-me mais ainda com o curso de Pedagogia ao descobrir a variedade dos campos de atuação, apesar de ainda achar que a prioridade é a docência. Na universidade me tornei ainda mais crítica, principalmente por acreditar que a educação brasileira ainda é muito falha.

A lição que tiro de todo esse tempo na universidade é que todas as pessoas precisam aprender a aprender. Todos nós deveríamos ser educados para ter autonomia de prosseguir nos estudos. Passamos a educação básica inteira fazendo o que os professores mandam, totalmente acostumados e acomodados com a diretividade. Finalmente, quando chegamos ao ensino superior simplesmente ficamos perdidos porque agora somos nós quem direcionamos nosso caminho acadêmico.

Apesar dessa dificuldade, sempre tive consciência das minhas áreas de interesse e busquei aprofundar meus conhecimentos referentes a essas áreas através das disciplinas optativas e dos projetos.¹ Já no primeiro semestre comecei a fazer estágio em uma escola particular e no ano seguinte fui contratada como professora. A partir dessa experiência tive a oportunidade de relacionar teoria e prática de forma muito rica, buscando sanar as dúvidas e dificuldades que encontrava no ambiente de trabalho com o auxílio da universidade.

Dessa forma, pude conhecer um pouco mais as dificuldades inerentes ao trabalho docente e busquei aprofundar os estudos referentes às questões ligadas à prática de ensino e aprendizagem, por acreditar ser esse o campo fundamental de atuação do pedagogo. Assim, fui direcionando meu percurso acadêmico à prática da docência com o objetivo de ter subsídios suficientes para minha prática enquanto educadora.

¹ No currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília existem cinco projetos que devem ser cumpridos ao longo do curso. O projeto 1 corresponde ao conhecimento da universidade; o projeto 2 refere-se ao curso de pedagogia e as áreas de atuação do pedagogo; o projeto 3 contém três fases de projetos individualizados que o aluno aprofunda estudos referentes a sua área de interesse; o projeto 4 possui duas fases de estágio supervisionado; e o projeto 5 é a realização do trabalho de conclusão de curso.

Sempre me interessei muito por disciplinas que tratavam da dinâmica da sala de aula como Educação Matemática e Ensino e Aprendizagem em Língua Materna. No segundo semestre de 2008 cursei uma disciplina optativa que influenciou bastante a definição da minha área de interesses – Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem, com a professora Carmem Tacca. Nesta disciplina, aprofundi estudos teóricos sobre a perspectiva histórico-cultural lendo textos do próprio Vygotsky (coisa que nunca havia feito antes, já que estamos acostumados a ler sobre um autor na visão de outro autor).

Nesta disciplina discutimos questões relativas às dificuldades de aprendizagem e procedemos a um trabalho de investigação com um aluno rotulado como portador de dificuldade de aprendizagem. Neste trabalho de intervenção fiz importantes descobertas. Descobri que esse aluno realmente apresentava obstáculos na aprendizagem de alguns conteúdos curriculares, não porque era incapaz de aprender, mas porque lhe faltavam conceitos que o mesmo não compreendia. Descobri também que em algumas atividades o aluno era perspicaz em apresentar estratégias diferenciadas para solucionar problemas. A partir desta intervenção passei a me questionar se realmente este aluno possuía dificuldade de aprendizagem ou se sua forma diferenciada de atuar na construção do conhecimento não estava sendo considerada.

A partir de então, em todas as experiências dentro da escola, passei a observar e a me interessar por aqueles alunos excluídos do processo educativo. Fiz projeto 3 na área de Sujeito, Linguagem e Aprendizagem e mais uma vez fiz observações em uma escola com foco nos alunos excluídos, mas dessa vez voltada para a inclusão. A cada contato que tinha com as escolas percebia o quanto os professores são pautados por práticas homogeneizadoras e o quanto eles esperam um aluno padrão (que não existe).

Fiz a primeira fase do projeto 4 na área de Reeducação Matemática e procedi a observações e intervenções numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Apesar do foco do projeto ser a aprendizagem matemática, procedi a uma intervenção com um grupo de alunos considerados “fracos” e pude observar novamente o processo excludente da sala de aula.

Em 2010 comecei a trabalhar em uma escola pública, como monitora², acompanhando crianças com necessidades educacionais especiais. Acompanhando essas crianças todos os dias na classe regular fui conhecendo as dificuldades e as potencialidades de cada uma delas. Com o tempo, percebi que eu conhecia os alunos melhor que a própria professora. A partir disso, passei a refletir sobre a importância do professor ter uma atitude investigativa frente a seus alunos no sentido de descobrir suas formas de atuação com o conhecimento, seus interesses, seus estilos de aprendizagem para assim orientar sua prática educativa com vistas ao sucesso do aluno. Assim, fiz a segunda fase do projeto 4 com o professor Bianor procedendo a um estudo de caso com um aluno com necessidades educacionais especiais. Neste mesmo semestre fiz a disciplina Princípios, Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino da pessoa com necessidades educacionais especiais com o objetivo de aprofundar meus estudos referentes à proposta inclusiva.

Minha atuação profissional enquanto monitora foi fundamental para o interesse na área da educação inclusiva. Assim que cheguei à escola, que é a mesma onde realizo a pesquisa, fui apresentada à professora da Sala de Recursos³ que me apresentou ao grupo e me explicou um pouco sobre cada criança que eu iria acompanhar. No início fiquei um pouco assustada por me deparar com uma realidade muito complexa e pela quantidade de alunos inclusos naquela escola. Eu acompanhava alunos com deficiência física, deficiência intelectual e Transtorno Global do Desenvolvimento, realizando o auxílio na realização de algumas atividades e a alimentação e higienização de alguns deles.

No início tive um pouco de receio e medo de não saber atuar satisfatoriamente com esses alunos, mas fui conhecendo cada um deles e com o tempo fui aprendendo a lidar com suas especificidades e singularidades. Neste processo de adaptação tive muita ajuda do grupo de profissionais da escola que sempre se apresentou muito aberto. No decorrer do tempo, através de algumas experiências e conversando com alguns colegas que também atuam como monitores em escolas inclusivas, fui percebendo que o local onde eu estava tinha um diferencial em relação à inclusão, era um ambiente que de alguma forma se apresentava aberto a esse processo.

² O cargo de monitor foi criado em 2007 pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os monitores podem trabalhar em instituições educacionais que atendam crianças em idade de 0 a 3 anos ou instituições educacionais que atendam alunos com necessidades educacionais especiais. Entre as atribuições dos monitores está o auxílio ao professor no acompanhamento dos alunos, além do provimento da alimentação e higienização dos mesmos.

³ O professor da sala de recursos é o responsável por atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica de forma colaborativa com o professor da classe comum.

Comecei a notar que a maioria das pessoas, tanto os funcionários quanto os alunos da escola, agiam de forma bastante natural com os alunos com necessidades educacionais especiais. Pude presenciar situações em que professores demonstravam bastante interesse por alunos com deficiência que nem eram de sua turma, convidando-os para participar de atividades diversas. Algumas professoras observavam o momento em que eu dava lanche para uma aluna com tetraplegia com o objetivo de aprender a realizar tal atividade. Até mesmo a diretora e a supervisora pedagógica já me ajudaram a trocar a fralda de uma aluna deficiente física. Todos esses relatos citados revelam situações simples, mas que demonstram o interesse e a disposição do grupo de profissionais da escola em atender melhor esses alunos. Além disso, eram situações que eu não estava acostumada a ver em outras escolas inclusivas.

É claro que eu também observava muitos obstáculos relacionados à inclusão, algumas professores eram mais resistentes, outros tinham dificuldade em adaptar recursos e técnicas para o aluno, além das dificuldades em compreender a forma diferenciada com que alguns alunos lidam com o mundo. Entretanto, apesar de todas as dificuldades, eu percebi que existe na escola um aparente clima organizacional favorável à inclusão e a verdadeira aceitação destas crianças. A partir destas experiências e das reflexões que as mesmas suscitaram surgiram alguns questionamentos: o que uma escola precisa fazer para acolher o aluno com necessidades educacionais especiais? Qual o impacto da constituição do espaço escolar para o acolhimento deste aluno? Na tentativa de investigar essas questões tendo como foco a referida escola, procedi a uma pesquisa que é apresentada na parte II deste trabalho.

Diante de todas essas experiências citadas tenho cada vez mais consciência das dificuldades inerentes ao trabalho do professor e dos profissionais da educação. Por isso, acredito que o mais importante em nossa formação é a disposição para a formação continuada, para a contínua busca e investigação de estratégias diferenciadas que proporcionem o avanço de nossos alunos. Quando falo em formação continuada não me refiro apenas à pós-graduação, mas à formação de uma atitude investigativa do professor que transforma sua sala de aula em ambiente de pesquisa na busca incessante pelo sucesso escolar de seus alunos. Neste sentido, tenho como perspectiva de atuação profissional desenvolver essas características enquanto professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde aguardo ansiosamente pela nomeação do concurso que passei. Além disso, pretendo ingressar no Mestrado e aprofundar meus estudos referentes à educação inclusiva. Enfim, pretendo aperfeiçoar-me constantemente com o objetivo de tornar a minha sala de aula um ambiente

acolhedor e inclusivo, onde os alunos possam desenvolver suas potencialidades e me ajudar na minha constituição enquanto educador.

PARTE II

Monografia

INTRODUÇÃO

*“Nunca houve no mundo
duas opiniões iguais, nem dois
fios de cabelo ou grãos.
A qualidade mais universal
é a diversidade.”
(Montaigne)*

O século XXI trouxe para a sociedade a preocupação com a democratização das instâncias educacionais no sentido de transformar o espaço escolar acessível a todos os alunos, independente de suas condições sociais, econômicas, culturais e biológicas. A universalização do ensino fundamental e o crescente número de matrículas nas escolas atentaram para outro desafio: a qualidade do ensino brasileiro. Começaram a haver discussões e posicionamentos acerca da insuficiência de garantir apenas o acesso dos estudantes às escolas, era necessário ainda garantir a permanência dos mesmos neste espaço de forma a proporcionar a aprendizagem satisfatória para todos.

Neste contexto, surgiu a proposta de educação inclusiva com o objetivo de lutar pelo direito de todos os alunos terem acesso a uma escola de qualidade. Esse olhar direcionado à diversidade trouxe a exigência da adaptação do espaço escolar no sentido de acolher e aceitar as diferenças dos alunos, negando dessa forma o ensino baseado na homogeneização e padronização.

Assim, a inclusão trouxe em seu bojo mudanças de paradigmas que desestabilizaram professores e gestores com suas crenças e valores acerca do desenvolvimento humano e do ensino escolar. Essa desestabilização provocou posições de resistência por parte de alguns professores sob a alegação de que não estavam preparados para receber tais alunos. Em contrapartida, a desestabilização pode ser por vezes geradora de novas formas de atuação, evidenciados através de profissionais que tiveram mudanças de postura e rupturas com o instituído a partir do contato com a diversidade.

Dessa forma, a maneira como o processo de inclusão será construído em determinado espaço escolar está relacionada com os posicionamentos, crenças e valores do grupo de funcionários que atua neste local. Neste sentido, o presente trabalho busca investigar a maneira como o espaço escolar é constituído e de que forma tal constituição tem impacto no acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entender melhor esse

processo pode apontar alternativas para a construção de uma instituição verdadeiramente inclusiva.

CAPÍTULO 1

NAS TRILHAS DA INCLUSÃO

*"Inclusão é sair das escolas
dos diferentes e promover
a escola da diferenças."
(Mantoam)*

1.1 Apanhado geral no Brasil e no mundo

O século XX apresentou importantes conquistas referentes aos direitos humanos do cidadão e à valorização da diversidade inerente à constituição de toda sociedade. Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulga que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos” (Art. 1º) e que “toda pessoa tem direito à educação” (Art. 26º). Esse novo olhar do respeito à diversidade ajuda a impulsionar ações políticas voltadas para o reconhecimento de todos os cidadãos enquanto sujeitos de direitos.

Nesta perspectiva, surge a política de educação inclusiva a partir de movimentos mundiais organizados pela ONU (Organização das Nações Unidas). Tal política surge em oposição às práticas de segregação que buscavam adequar as pessoas à sociedade padronizada e dessa forma provocava a exclusão social e educacional de algumas minorias, como as pessoas com necessidades educacionais especiais. Os movimentos mundiais pela educação inclusiva buscam, dessa forma, desenvolver a função transformadora da escola com a valorização da diversidade humana como fator de crescimento de todos na construção de uma sociedade mais justa e de uma cultura de paz. (BRASIL, 2001).

A década de 90 é permeada por esses movimentos e apresenta como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) realizada em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca (1994), que teve origem na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha. Essas publicações tiveram importantes repercussões para a construção da proposta inclusiva e serviram como referenciais para a criação de documentos oficiais de seus países signatários, dos quais o Brasil é um deles.

Em linhas gerais, a Declaração de Salamanca apresenta as seguintes proposições:

- todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos. (BRASIL, 2004, p. 16).

Na tentativa de cumprir as proposições destes movimentos e em concordância com a Constituição de 1988 que define, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, o Estado brasileiro tem elaborado políticas e dispositivos legais que orientam a implementação de uma proposta de educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n 9.394/96, em seu artigo 4 estabelece que os portadores de deficiência têm direito a atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, preconiza, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. O termo preferencialmente, utilizado na legislação, tem sido criticado por alguns estudiosos por dar abertura ao não cumprimento do artigo, já que pode se apresentar como uma porta para casos de exceção.

Outro marco legal no país foi a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) que traz o compromisso do país construir coletivamente as condições para atender de maneira satisfatória a diversidade dos alunos. Em seu artigo 2º as Diretrizes determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Essas determinações legais trazem um novo olhar para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais ao rejeitar a visão do ajustamento do aluno aos padrões de normalidade, não é mais o aluno que deve se adaptar à escola, mas sim a escola que deve

construir as condições para atender bem as necessidades dos alunos tornando-se um espaço inclusivo.

O direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais fundamenta-se nos princípios de preservação da dignidade humana, de busca da identidade e do exercício da cidadania. O respeito a tais princípios estimula a construção de espaços sociais inclusivos, onde a diversidade é vista como fator de enriquecimento social e desenvolvimento de uma cultura de paz e respeito ao diferente. Considerar a diversidade, portanto, não significa apenas respeitar os ritmos de aprendizagem diferenciados, mas “a atenção à diversidade deve ser entendida como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como uma forma de ver a realidade social defendendo ideais democráticos e de justiça social.” (IMBERNÓN, 2000, p. 83).

A proposta da escola inclusiva é a de que a diversidade favorece e impulsiona a aprendizagem coletiva o que requer uma reestruturação do sistema educacional com o objetivo de tornar a escola um espaço mais democrático e competente para trabalhar com todos os educandos sem qualquer tipo de distinção. Assim, o conceito de escola inclusiva:

implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001, p. 40).

A construção da escola inclusiva nesta perspectiva demanda a ousadia de rever concepções e paradigmas no espaço escolar, bem como de investir na melhoria contínua da estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino em todos os âmbitos: político, técnico-científico, pedagógico e administrativo, conforme orientação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001).

No âmbito político é fundamental que as escolas assegurem a matrícula de todo e qualquer aluno e organizem-se para o atendimento dos mesmos com a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela proposta inclusiva e o provimento dos necessários recursos pedagógicos e humanos. No âmbito técnico-científico a escola deve incentivar a formação dos professores para o ensino na diversidade e para o desenvolvimento do trabalho em equipe, tal

formação deve compreender a capacitação do professor da classe comum e do professor especializado em educação especial.

No âmbito pedagógico as escolas devem construir um projeto pedagógico adequado às especificidades dos alunos e focalizando as condições de aprendizagem que proporcionem o sucesso escolar dos discentes, além de estabelecer um relacionamento de parceria com os serviços especializados disponíveis na comunidade. Para responder a tantos desafios é essencial que os sistemas de ensino procedam a uma reestruturação no âmbito administrativo que não deve se limitar à asseguarção da acessibilidade. É fundamental que haja estratégias de comunicação entre a gestão e a comunidade escolar com o objetivo fomentar atitudes pró-ativas relacionadas à inclusão e incentivar a superação de obstáculos baseados em práticas discriminatórias.

Essas publicações representam esforços na construção de uma proposta de educação que garanta o acesso e o sucesso de todos os alunos, independente de suas especificidades, entretanto existem equívocos referentes à compreensão e à implementação dessa proposta que acabam por gerar obstáculos na efetivação de uma verdadeira escola inclusiva.

1.2 Os desafios da inclusão

Um dos maiores desafios a ser enfrentado pela comunidade educativa baseada na proposta inclusiva é garantir que todos os alunos, independente de suas diferenças de ordem social, econômica, cultural ou familiar, possam ser bem sucedidos em seu processo educativo. Inicialmente, é necessário superar a concepção limitada que considera que a construção de uma escola inclusiva se restringe pela inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares junto aos demais alunos.

Segundo Albuquerque (2005), tal concepção apresenta-se inadequada por que se funda na crença de que a escola já inclui todos os segmentos da sociedade no sistema convencional de ensino, tendo uma dívida apenas com os alunos pertencentes ao Ensino Especial, o que de fato não é verdade. Assim, baseando-se nessa concepção as pessoas consideram que a escola já é um espaço democrático e mascaram a realidade de exclusão social de milhares de alunos brasileiros que, mesmo sem possuir nenhuma deficiência, são marginalizados devido a não aprendizagem.

Portanto, se há a necessidade de se construir uma escola inclusiva isso significa que tal espaço é permeado pela exclusão. Tal exclusão não se dá apenas para aqueles que estão fora

da escola, mas também para aqueles que estão dentro, através do fracasso escolar gerado, dentre outros motivos, pela homogeneização do ensino que desconsidera as diferenças entre os alunos. Assim, a proposta de uma escola inclusiva não se dirige apenas aos alunos deficientes, mas a todos aqueles que de alguma forma são excluídos do processo educativo e privados da aprendizagem escolar.

A Escola Inclusiva então deve ser uma escola para todos, que garanta um ambiente de aprendizagem rico para qualquer aluno, sem nenhum tipo de distinção. Para Beyer (2006), a primeira condição para a educação inclusiva exige uma nova forma de pensar e organizar o sistema escolar a partir da individualização do ensino.

Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades (BEYER, 2006, p. 28).

O autor considera que o ensino deve ser organizado de acordo com as especificidades de cada criança e que diante da diversidade é errado atender os alunos da mesma maneira. Assim, é necessário proceder a uma individualização do ensino que permita a interação entre professor e aluno de forma que o primeiro conheça as reais necessidades do segundo e organize o espaço de aprendizagem com base nas suas descobertas sobre as singularidades de cada um. (BEYER, 2006).

Este princípio apresenta-se como um grande desafio para muitos professores que organizam sua prática de forma homogeneizadora, esperando que os alunos aprendam da mesma forma e atinjam os mesmos alvos a partir de uma aula padronizada. Mais uma vez pode ocorrer a interpretação limitada de que a individualização do ensino deve se dar apenas com os alunos que apresentam alguma dificuldade ou deficiência. Entretanto, este desafio pode também transformar-se em possibilidade de mudança na medida em que o ambiente de diversidade proposto pela educação inclusiva proporcione um novo olhar em relação às diferenças individuais. Assim, a presença das crianças com necessidade educacionais especiais pode provocar nos professores mudanças organizativas na sala de aula, de modo a criar um ambiente rico de aprendizagem que respeite a heterogeneidade da turma.

Para Carvalho (2000), transformar a escola em um espaço inclusivo requer a eliminação de barreiras à aprendizagem, que não existem apenas porque as pessoas são deficientes ou possuem distúrbios de aprendizagem, mas decorrem das relações entre os

aprendizes e os recursos humanos e materiais, ou seja, dependem do contexto onde são criadas. Portanto, para superar tais barreiras se faz necessária a análise de todo o contexto educativo com a identificação dos obstáculos que impedem o sucesso na aprendizagem dos alunos e o abandono de qualquer tipo de rótulo e estigma.

Além dos desafios referentes às mudanças estruturais do espaço escolar uma grande barreira a ser superada pela educação inclusiva é a questão das crenças e valores que muitas vezes são permeados de preconceito perante as diferenças. Para Mittler (2003, p. 182), “o obstáculo principal para a inclusão subjaz às crenças e atitudes, e não à ausência de prontidão das escolas e dos professores.”

Esse aspecto do preconceito dá origem a muitas dificuldades na efetivação da inclusão escolar na medida em que as pessoas com deficiência são reduzidas única e exclusivamente às suas características biológicas, como se a elas faltasse alguma coisa que lhes possibilitasse o desenvolvimento. Essa forma de pensar afasta as possibilidades de relações interpessoais, provocando limitações não só no desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais, mas principalmente nas relações interpessoais e na formação de vínculos afetivos. (BARRA JÚNIOR, 2005).

O preconceito como primado do eu reduz o outro a um atributo, a uma característica de seu diagnóstico ou ao próprio diagnóstico, transformando-o numa coisa e identificando-o pelo que julga que deveria estar lá e que não está; transformando-o num sujeito de falta. O preconceito encerra o indivíduo nos limites do estigma, mesmo que este seja uma prisão sem grades. Esse encarceramento acaba banindo o outro para o exílio relacional. É, pois, uma barreira que impede o acolhimento do outro em sua inteireza e o relacionamento com ele. (BRITO apud BARRA JÚNIOR, 2005, p. 28).

A barreira do preconceito não pode ser ultrapassada apenas através de cursos de formação para os professores, afinal o conhecimento por si só não é suficiente para desmistificar crenças e valores enraizados nos sujeitos. Tal fato pode ser exemplificado quando muitos professores, mesmo passando por cursos, se sentem despreparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. É bem verdade que existem professores interessados e dispostos, mas que mesmo assim não se sentem preparados para trabalhar com esses sujeitos. Para Tunes (2003, p. 11), o ponto chave não está necessariamente na formação:

De fato não estamos preparados para isso. Se estivéssemos, o nosso compromisso com essas crianças e jovens não se traduziria como um desafio. É desafio exatamente porque não sabemos como fazer. Temos que investigar, buscar, descobrir. Mas a questão a ser feita não é se estamos ou não preparados para isso. A pergunta é outra: queremos aceitar o desafio?

Superar a barreira do preconceito, portanto, vai além de oferecer cursos de formação teórica para os professores, tal desafio só será ultrapassado com a convivência aberta com as pessoas com necessidades educacionais especiais, convivência esta que pode ser geradora de novas concepções e paradigmas. É importante destacar que a inclusão é um processo ainda recente, portanto as transformações de concepções e paradigmas ainda apresentam-se em fase de construção. Para Albuquerque (2005), as mudanças de concepções pode se dar através de uma formação continuada em serviço, no local de trabalho, através do compartilhar de dúvidas, medos, resistências, enfim, através das trocas colaborativas entre os professores baseados numa atitude reflexiva e comprometida com as transformações necessárias.

Os desafios para a efetivação da proposta inclusiva ainda são enormes, a eles somam-se também os desafios da educação no âmbito mais geral: má remuneração dos professores, condições inadequadas de trabalho, falta de recursos materiais e humanos nas escolas, despreparo profissional, dentre tantos outros que afetam a estrutura educacional. Entretanto, tais problemas não podem servir como justificativa para a acomodação e impedir a busca por uma educação de qualidade que respeite os alunos em suas diferenças. A distância entre a inclusão ideal e a inclusão real ainda é extensa, mas as mudanças necessárias só serão possíveis através do verdadeiro comprometimento com o outro.

CAPÍTULO 2

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

*“Através dos outros
nos tornamos nós mesmos.”
(Vigotski)*

2.1 O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural

Lev S. Vigotski foi um dos principais representantes da perspectiva histórico-cultural, vertente psicológica que buscou compreender a constituição do ser humano enquanto tal através das interações sociais. Para analisar o desenvolvimento humano Vigotski buscou articular dois tipos de funções psicológicas que, para ele, são interdependentes: as funções de natureza biológica (elementares) e as funções de natureza cultural (superiores) (PINO, 2005). Para o autor, o desenvolvimento das funções elementares em funções superiores não se resume a um processo maturacional, mas à introdução de formas culturais de mediação. Na expressão de Pino (2005, p. 31):

Isso quer dizer que as funções culturais, que definem a especificidade humana de *homo*, não emergem diretamente da natureza por força das “leis” naturais que regem o desenvolvimento orgânico, como se fossem um mero desdobramento dele ou o simples produto da sua maturação. Elas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma *humana*, à semelhança dos outros homens.

A mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, assim a imersão cultural da criança ocorre a partir do contato que ela passa a ter com um mundo cheio de significados e sentidos criados pelo homem. A compreensão deste universo cultural de símbolos caracteriza o desenvolvimento humano, diferenciando-o qualitativamente do desenvolvimento animal. O ingresso neste mundo cultural só será possível por intermédio da mediação do Outro, fato que justifica a relevância das interações sociais.

Para Vigotski, a constituição da criança enquanto ser humano passa necessariamente pela mediação semiótica do Outro, ou seja, a mediação através dos signos⁴ e significados. É através das interações sociais que as ações naturais da criança, bem como os objetos e

⁴ Os signos são as representações mentais das coisas do mundo. A semiótica é o estudo dos signos, dos modos como os homens significam o que os rodeia.

instrumentos que a rodeiam, adquirem *significação* a partir das reações do Outro social. Esse processo permite que a criança se aproprie dos meios simbólicos do mundo cultural, que passa a tornar-se seu mundo. (PINO, 2005).

Portanto, para a perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento humano só é possível nas interações sociais através da apropriação dos conhecimentos e das produções culturais acumulada pela humanidade historicamente. Entretanto, essa apropriação não representa apenas uma absorção, mas uma construção interna desse conhecimento. Como salienta Vigotski, (apud PINO, 2005, p. 154) “a mediação necessária do Outro não impede que seja ela (a criança) o sujeito do processo de internalização das funções culturais, as quais já fazem parte da história social dos homens.”

A apropriação das funções culturais se dá pela mediação semiótica, onde o *signo* age não apenas como transmissor da significação, mas como conversor que permite que as significações culturais sejam incorporadas por cada pessoa adquirindo suas singularidades. (PINO, 2005) Portanto, o processo de internalização do conhecimento cultural permite que o sujeito se constitua como tal e também constitua sua comunidade. Nas palavras de Pino: “o fantástico da *função semiótica* é tornar possível que o objeto de conversão torne-se outra coisa sem deixar de ser o que é.” (PINO, 2005, p. 169).

Sobre esse processo de internalização Vigotski postula que:

“Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.” (VIGOTSKI, 1991, p. 14).

Assim, uma atividade que é inicialmente externa, quando vivenciada pela criança em um contexto de interação social transforma-se em uma atividade interna. Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural compreende o ser humano através da relação dialética entre o plano social e individual, onde as trocas estabelecidas a partir das e nas interações sociais têm fundamental importância para a constituição do sujeito.

Quando Vigotski postula a relevância das interações sociais para a constituição do ser humano, traz importantes contribuições para a educação, afinal se o objetivo da escola for o desenvolvimento dos indivíduos, esta deverá potencializar todos os tipos de trocas e interações entre os mesmos. Se “o caminho do objeto (mundo externo) à criança e desta ao

objeto passa por outra pessoa” (VIGOTSKI apud PINO, 2005, p. 167) o acesso ao conhecimento só será possível através da mediação semiótica, o que denota a necessidade do ensino otimizar as relações estabelecidas entre os sujeitos.

Outra contribuição de Vigotski para a educação foram seus estudos referentes às relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos interdependentes que não entram em contato pela primeira vez na escola, já que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A fim de explicar as ligações entre aprendizagem e desenvolvimento o teórico desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, onde estabeleceu uma relação entre o nível de desenvolvimento da criança e a capacidade potencial para sua aprendizagem.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre a zona de desenvolvimento real – aquilo que a criança já é capaz de resolver de forma independente - e a zona de desenvolvimento potencial – aquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio de um adulto. Assim, a internalização de novos conhecimentos ocorre na zona de desenvolvimento proximal, na interação com um parceiro social. Nas palavras de Vigotski:

O que uma criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKI, 1991, p. 12).

A aprendizagem, portanto, deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança, no sentido do trabalho pedagógico ser orientado não para o desenvolvimento produzido, mas para o desenvolvimento em construção. Um ensino orientado para aquilo que a criança já desenvolveu torna-se ineficaz, pois não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento. Assim, “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 1991, p. 14).

a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOTSKI, 1991, p. 15).

Torna-se fundamental que os docentes considerem esse conceito em seu planejamento para propor intervenções prospectivas, na medida em que podem criar possibilidades para

futuras aprendizagens e, com isso ativar processos de desenvolvimento. Esta compreensão coloca o professor numa posição de constante observador e investigador dos processos de desenvolvimento do aluno para incidir exatamente na área de desenvolvimento proximal e proporcionar a construção do conhecimento.

Esse princípio é fundamental também para o trabalho pedagógico de pessoas com necessidades educativas especiais, pois devido a suas especificidades muitos docentes limitam o ensino, incidindo sempre naquilo que elas já dominam. Esse ensino limitado não só não auxilia no avanço da aprendizagem, como também consolida a incapacidade da pessoa na medida em que não considera as possibilidades da mesma se desenvolver.

2.2 As contribuições de Vigotski para a educação inclusiva

A concepção de Vigotski acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem é essencial para a compreensão do espaço escolar como ambiente potencializador da apropriação cultural do sujeito e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores através das interações e trocas com o Outro social. Nesse sentido, os pressupostos teóricos do autor trazem importantes contribuições para a educação escolar numa perspectiva inclusiva.

Vigotski também realizou importantes estudos sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência e trouxe contribuições que ainda hoje são pertinentes e atuais para a educação do sujeito deficiente. Em sua obra *Fundamentos da Defectologia* (1983) o autor fez críticas à maneira como a deficiência vinha sendo estudada, pela ênfase que esses estudos davam a uma concepção quantitativa do desenvolvimento infantil.

O teórico alertou para o fato de que a compreensão do deficiente como uma pessoa com desenvolvimento quantitativamente limitado conduzia a um ensino reduzido, também limitado. Retomando o conceito de zona de desenvolvimento proximal percebe-se que o bom ensino é aquele que age na zona de desenvolvimento potencial, à frente do que a criança já é capaz de fazer de forma independente. Dessa forma, ao postular que o desenvolvimento segue o curso da aprendizagem, Vigotski considerava que esse ensino reduzido direcionado às pessoas com deficiência não proporcionava o avanço em seu desenvolvimento.

Se o docente considerar que o desenvolvimento da pessoa deficiente ocorre de forma quantitativamente inferior só caberá ao mesmo a “anarquia pedagógica”, afinal não há o que

fazer se o professor pensa que falta algo à criança e que não há possibilidade de desenvolvimento. Analisando tal problema, Vigotski defende a dimensão qualitativa do desenvolvimento, na medida em que reconhece que a criança com deficiência não é menos desenvolvida que seus coetâneos, mas apresenta um desenvolvimento diferenciado. Portanto, os estudos da defectologia não deveriam ter como foco as dimensões quantitativas, mas a análise das especificidades e das peculiaridades do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, e não as proporções quantitativas distinguem a criança débil mental da normal. (VIGOTSKI, 1983, p.12, tradução nossa).⁵

Essa compreensão é fundamental no campo educacional, pois se o professor considerar que seu aluno com deficiência não é menos desenvolvido, mas desenvolvido de outro modo, cabe a ele investigar as peculiaridades e singularidades dos modos de aprender dos sujeitos para conseguir lançar mão de estratégias que proporcionem o êxito dos alunos. Assim, o foco deixa de ser o defeito do sujeito para se tornar as relações que favoreçam seu desenvolvimento.

O teórico destaca ainda que a deficiência desempenha um duplo papel no desenvolvimento da criança deficiente e na formação de sua personalidade ao postular que a deficiência traz a limitação, a diminuição do desenvolvimento, mas exatamente porque cria dificuldades estimula o avanço através da compensação. Assim, Vigotski cria a tese central da defectologia: “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação. (VIGOTSKI, 1983, p. 14). A compensação é a reação do organismo e da personalidade da criança frente ao defeito, reação esta que é geradora de formas alternativas de desenvolvimento.

Dessa forma, ao encontrar um obstáculo em seu processo de desenvolvimento, a pessoa com deficiência cria alternativas, caminhos de rodeio para superar tais obstáculos, o que cria também altas possibilidades para a compensação. O defeito é, portanto, convertido em principal força motriz do desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência. Entretanto, este processo não está dado de forma natural, ou seja, a superação dos obstáculos decorrentes da deficiência não ocorre apenas através de uma compensação orgânica, mas de uma compensação social. A partir do contato com o mundo e com os parceiros sociais, através das

⁵ La especificidad de la estructura orgánica y psicológica, el tipo de desarrollo y de personalidad, y no las proporciones cuantitativas distinguen al niño débil mental del normal.

trocas e interações, a pessoa com deficiência enfrentará situações de limitação que serão a base para a superação e criação de caminhos alternativos para seu desenvolvimento.

sempre e em todas as circunstancias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobre-estruturados, substitutos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de rodeio para o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1983, p. 16, tradução nossa).⁶

Entretanto, o autor alerta para o fato de que o processo de compensação nem sempre termina em êxito. Assim, a educação da pessoa com deficiência deve se dar no sentido de estimular os caminhos alternativos para o seu desenvolvimento. Para o professor é imprescindível conhecer a peculiaridade do caminho realizado pelo sujeito para conduzir à transformação do menos da deficiência no mais da compensação.

Outro aspecto identificado por Vigostki foi a distinção entre o defeito primário e secundário. O primeiro diz respeito ao defeito dado biologicamente e o segundo como aquele construído socialmente, ou seja, a forma como o contexto cultural reage ao defeito primário. Nas palavras do autor:

Como já se expressou, a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resultam do defeito. A consequência direta do defeito é a diminuição da posição social da criança; o defeito se realiza como “um deslocamento social”. (VIGOTSKI, 1983, p. 18, tradução nossa).⁷

Dessa forma, outro grande objetivo da educação das pessoas com deficiência seria evitar que a partir do defeito primário se constituam defeitos secundários. Isso pode se tornar possível através da educação inclusiva na medida em que se crie uma pedagogia centralizada na criança, capaz de atender e desenvolver suas potencialidades, além de contribuir para a construção de uma cultura de respeito à diversidade e criação de uma sociedade acolhedora.

⁶ *siempre y en todas las circunstancias* el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos-sobreestructurados, sustitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, y de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo.

⁷ Como ya se expresó, el niño no siente directamente su defecto. Él percibe las dificultades que resultan del defecto. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como “una luxación social”.

CAPÍTULO 3

A SUBJETIVIDADE NO VIÉS DE GONZÁLEZ REY

*"Aqueles que passam por nós,
não vão sós, não nos deixam sós,
deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós."
(Saint Exupéry)*

3.1 A constituição subjetiva do indivíduo

A questão da subjetividade tem sido amplamente discutida na contemporaneidade e tem em González Rey (2003) um dos maiores representantes a desenvolver tal tema a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Para o autor, a subjetividade é uma construção teórica “orientada para significar a organização complexa do sistema de sentidos e significações que caracteriza a psique humana individual e os cenários sociais nos quais o sujeito atua.” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 33).

Para explicar a forma como os indivíduos apreendem as diferentes atividades cotidianas na formação dos processos psicológicos, González Rey propôs a categoria de sentido subjetivo, explicitando que toda atividade humana está constituída por diferentes elementos de sentido que procedem de diferentes esferas das experiências de vida do sujeito. A subjetividade do indivíduo apresenta-se como um sistema onde se integram o pensamento, a personalidade, as emoções, as situações vividas pelo sujeito, tudo através dos sentidos subjetivos. Para o teórico, os sentidos subjetivos são

expressões de uma teia simbólico-emocional na qual as emoções, sentidos e processos simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações subjetivas que acompanham os diferentes tipos de atividades humanas. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 35).

Ao elaborar a categoria de sentido subjetivo, González Rey sofreu influência dos estudos de Vigotski sobre as unidades sentido e significado. Para Vigotski “o sentido de uma palavra é entendido como um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado daquela palavra.” (VIGOTSKI apud ALBUQUERQUE, 2005, p.275). Da mesma forma que o sentido de uma palavra não é dado apenas pelo seu

significado, o sentido subjetivo não é dado apenas pela condição objetiva da experiência, mas pelo impacto que tal experiência provoca no sujeito.

Na tentativa de romper com a dicotomia entre indivíduo e sociedade, e buscando uma articulação entre os sentidos subjetivos que integram a subjetividade com um sistema mais amplo, González Rey postulou a categoria de subjetividade social. Para o autor a subjetividade é entendida como um sistema complexo produzido em dois níveis, o nível individual e o nível social. A subjetividade não aparece apenas no nível individual, mas a própria cultura, o próprio ambiente social em que o sujeito está inserido também representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade.

A subjetividade social [...] apresenta-se como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, [...] não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 202).

Em sua constituição enquanto sujeito o indivíduo é influenciado por suas vivências e sua história de vida inter-relacionada com os fenômenos sociais que, por sua vez, são constituídos por valores, crenças e representações simbólicas. Entretanto, a constituição dos sentidos subjetivos como unidades da subjetividade individual não se apresenta como mera absorção ou reprodução das características dos espaços sociais que o indivíduo vivencia. O sujeito individual é constituído pela subjetividade social ao mesmo tempo em que a constitui, pois na sua relação com o espaço social os sujeitos agem de forma diferenciada pelas suas próprias diferenças individuais, que passam a ser geradoras de novos sentidos subjetivos que integrarão os sistemas de relação social.

Essa subjetividade individual, que passa por diferentes contextos sociais de subjetivação, se constitui dentro deles e, simultaneamente, atua como um elemento diferenciado do desenvolvimento dessa subjetividade social, que pode converter-se em um elemento de tensão e ruptura, que conduz ao desenvolvimento da própria subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205).

Considerando a dialética entre o individual e o social, González Rey compreendeu a constituição psicológica do sujeito através do caráter subjetivo, como um processo singular. O teórico compreende o sujeito como um indivíduo ativo, pensante, emotivo, que se posiciona de determinada forma ante aos acontecimentos de acordo com os sentidos subjetivos que ele confere no curso de cada atividade onde participa. Esse posicionamento do sujeito e as opções que o mesmo escolhe são caminhos de sentido que influenciam não só a identidade de quem

os assume, mas que geram novos espaços de configurações subjetivas que passam a constituir a subjetividade social.

estas configurações subjetivas articulam-se de forma permanente com as diferentes configurações da subjetividade social que acompanham as ações individuais do sujeito. A ação do sujeito individual é sempre uma ação socialmente produzida; no entanto, se manifesta em um contexto de subjetividade social. Portanto, a ação do sujeito repercute nos sentidos da configuração subjetivo-social constitutiva do espaço em que se produz a ação, assim como nas configurações de subjetividade individual comprometidas com o sentido da ação. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 220).

Para o autor, o se tornar sujeito significa tomar decisões, expressar configurações subjetivas singulares, o que traz a possibilidade de transformação da sociedade, da subjetividade social estabelecida. Os elementos de sentido que integram a configuração subjetiva de determinado espaço social estão relacionados a elementos de sentido que procedem de outros espaços sociais que afetam os sujeitos. (GONZÁLEZ REY, 2003). Assim, ao escolherem um novo caminho os indivíduos podem gerar elementos de transformação tanto no ambiente imediato onde atuam quanto num contexto mais amplo.

A subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Essa condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 207).

Dessa forma, a atividade imprevisível do sujeito singular concreto influencia o espaço da subjetividade social e representa desafios e possibilidades de mudanças através de rupturas com a subjetividade social constituída. Esse movimento representa um processo característico não somente do desenvolvimento humano, mas simultaneamente do desenvolvimento da sociedade como um todo.

Diante dos expostos, pode-se empreender que a subjetividade compreende a constituição dos processos psicológicos a partir das vivências, das histórias pessoais relacionadas com o contexto social através da constante dialética com o outro. Através da interação social, das trocas estabelecidas com o outro, o sujeito constitui a sociedade ao passo que é constituída por ela. Assim, ao postular a categoria de sujeito González Rey compreende

o indivíduo como ser ativo e participativo nos espaços sociais, capaz de gerar novas configurações subjetivas e construir práticas alternativas e renovadas.

3.2 A subjetividade social da escola

Analisando o tema da subjetividade na perspectiva da escola inclusiva, pode-se inferir que um dos impasses para a efetivação da proposta de educação para todos está no sentido subjetivo que a inclusão tem para os profissionais da educação. Uma das explicações para o preconceito, por exemplo, é um tipo de pensamento que pressupõe um protótipo de ser humano, padronizado, e idealizado pelos meios de massa, que compreende todos aqueles fora do padrão estabelecido como seres inferiores. Esse seria um exemplo de manifestação da subjetividade social que influencia os indivíduos na constituição de sua própria subjetividade. Entretanto, a transformação apresenta-se possível a partir do momento que há mudança no sentido subjetivo que o professor confere à deficiência e à inclusão. Para Albuquerque (2005, p. 49), “o mais relevante, no caso, não é a preparação técnica mas o sentido subjetivo que a inclusão tem para cada professor, que se expressa e está dado, entre outros elementos, por suas motivações, percepções, ações, crenças e valores”.

Partindo desta compreensão cabe o questionamento sobre a forma como tem se constituído a subjetividade social da escola a respeito da educação inclusiva e as implicações para a constituição subjetiva tanto dos alunos com necessidades educativas especiais quanto dos profissionais que lidam com os mesmos. Será que o ambiente escolar tem permitido a construção de espaços alternativos capazes de gerar produções de sentido subjetivo positivas em relação à deficiência e à inclusão?

Segundo Mitjáns Martinez (2006) esse é um grande desafio da escola já que o trabalho pedagógico direcionado aos alunos deficientes tem se caracterizado por pessimismo em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas. Além disso, a escola tende a colocar grande ênfase no defeito e não no indivíduo com defeito, o que prejudica substancialmente o desenvolvimento da condição de sujeito dessas pessoas.

Retomando Vigotski e a distinção entre defeito primário e defeito secundário, onde o primeiro é o defeito dado biologicamente e o segundo aquele construído socialmente, a partir da reação do contexto cultural ao defeito primário, podemos concluir que a ênfase dada ao

defeito como um déficit do indivíduo contribui para a geração de defeitos secundários na medida em que cria sentidos subjetivos negativos em relação à aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Para Mitjáns Martinez (2006), um grande objetivo da educação das crianças com deficiência é evitar que a partir do defeito primário se constituam defeitos secundários. Portanto, a escola deve favorecer a criação de espaços comunicativos/relacionais geradores de novas produções de sentido subjetivo em relação à deficiência visando a desmistificação da impossibilidade de aprendizagem dessas pessoas e a criação de vivências emocionais positivas em relação à aprendizagem.

A criação desses espaços comunicativos/relacionais geradores de novos sentidos subjetivos deve favorecer o posicionamento do indivíduo enquanto sujeito ativo, reflexivo, participativo, capaz de enfrentar suas posições anteriores e engendrar novas práticas sociais, promovendo momentos de ruptura que podem representar novas configurações de sentido subjetivo.

Dessa forma, torna-se essencial investigar a subjetividade social da escola em relação à proposta inclusiva com o objetivo de identificar as ações e concepções que tem contribuído para a geração de sentidos subjetivos positivos em relação à inclusão. Segundo Mitjáns Martinez (apud ALBUQUERQUE, 2005, p. 61),

a subjetividade social da escola se expressa na configuração das concepções, sentidos, crenças e valores que caracterizam a escola como espaço social, guardando uma articulada inter-relação com as subjetividades individuais dos indivíduos que constituem esse espaço social, os quais participam de sua constituição e, simultaneamente, se constituem nela.

Analisar a subjetividade social da escola significa também compreender elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social que integram esse espaço como, por exemplo, elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, etc. Nesse sentido, a configuração subjetiva de um espaço social dá a visibilidade de outros espaços, contribuindo para uma construção teórica sobre a sociedade de maneira mais ampla. (GONZÁLEZ REY, 2003).

Além disso, a análise das configurações subjetivas do espaço escolar pode possibilitar a identificação de ações que contribuem para a reflexão conjunta e o compartilhar de experiências que podem gerar novos sentidos subjetivos em cada sujeito sobre a inclusão, fato

que favorece a transformação da subjetividade social estabelecida. Nas palavras de Albuquerque (2005, p. 61):

por que não utilizar a análise da subjetividade social e individual manifestada, particularmente, na escola inclusiva para que, após a compreensão dos elementos singulares subjetivos que constituem esse fenômeno, sejam visualizadas estratégias de intervenção capazes de gerar transformações no modo de pensar, de perceber, de desejar e de construir a efetiva inclusão escolar dos sujeitos que compõem a escola?

Assim, a compreensão de como a subjetividade social da escola se configura pode representar um elemento desencadeador de estratégias de formação continuada dos professores com o objetivo de aprimorar o processo inclusivo da escola. Afinal, é no coletivo, através das trocas e interações que os sujeitos podem pensar juntos e promover momentos de transformação social em busca da verdadeira escola para todos.

Esses momentos de transformação e rupturas no espaço educativo podem ser provocados e incentivados pelo próprio movimento da inclusão, na medida em que a convivência aberta com a diversidade pode provocar mudanças de concepção geradas por experiências positivas com as deficiências. Por sua vez, essas mudanças de concepção podem ser importantes estratégias na luta contra o preconceito e no fortalecimento da proposta inclusiva.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

*“A curiosidade é a base
do desejo humano
para compreender.”
(Neil Armstrong)*

4.1 Caracterização e objetivos da pesquisa

Este trabalho foi elaborado visando conhecer de que forma se configura uma escola inclusiva e qual o impacto desta constituição na promoção do acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e para isso, foi baseado em uma pesquisa qualitativa em forma de estudo de caso. Para Ludke e André (1986, p. 11), este tipo de pesquisa requer “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” para que o mesmo compreenda as influências do contexto na situação analisada.

Para compreender melhor como o contexto escolar se configura utilizou-se o estudo de caso devido à sua característica de estudar algo singular. Ludke e André (1986) destacam que este tipo de abordagem visa a descobertas através do pressuposto de que o conhecimento não é algo pronto e acabado. Além disso, os estudos de caso enfatizam a interpretação do contexto para uma compreensão mais completa do objeto de investigação, para isso é necessário retratar a realidade de forma completa e profunda com o auxílio de uma variedade de informações. Os autores afirmam ainda que o estudo de caso representa diferentes e até conflitantes pontos de vista presentes numa mesma situação social. A escolha por este tipo de abordagem se deve ao fato de que a mesma possibilita a compreensão singular do objeto de estudo, pois “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.” (1986, p. 21)

A abordagem qualitativa permite explorar os dinamismos internos das situações com a tentativa de compreender a “perspectiva dos participantes”, ou seja, a forma como os participantes da pesquisa encaram as questões investigadas. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12). Neste trabalho, este aspecto é analisado através do viés da subjetividade. Para González Rey (2005), a partir do reconhecimento da subjetividade como sistema complexo presente em todos os fenômenos da sociedade, constituída tanto no sujeito individual quanto nos espaços sociais em que o mesmo atua, houve a necessidade de se reconhecer novos princípios epistemológicos que orientam a construção do conhecimento.

Neste sentido, o teórico define a epistemologia qualitativa fundamentada nas seguintes características gerais da subjetividade, como objeto de estudo:

- A subjetividade representa uma realidade que não é acessível de forma direta ao investigador e que tampouco pode ser interpretada de forma padronizada por manifestações indiretas que sejam suscetíveis de generalização, pois as expressões de cada sujeito ou espaço social estão implicadas em sistemas de sentidos diferentes que têm trajetórias próprias, e cujos sentidos têm de ser descobertos no contexto em que são produzidos. [...]
- Cada configurações de sentidos relativos a uma experiência ou campo de expressão pode estar associada a sentidos referentes a diferentes espaços da vida social, pelo que o estudo de caso irá informar de forma constante dos destinos e cenários das práticas sociais do sujeito. Deste modo, pela própria natureza da subjetividade, na investigação aparecerão de forma simultânea informações procedentes dos diferentes sistemas de constituição subjetiva: o individual e o social. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 266).

A epistemologia qualitativa considera o processo de construção do conhecimento a partir de um caráter construtivo-interpretativo o que faz com que o investigador tenha um posicionamento ativo e interativo. Essa nova forma de compreensão requer um caráter dialógico da investigação, onde investigador e investigado participam de um processo conjunto de reflexão.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida no sentido de apreender as dinâmicas subjetivas envolvidas na constituição do espaço escolar enquanto ambiente inclusivo, partindo dos seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL: Identificar o impacto da constituição do espaço escolar para o acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais, a partir das relações existentes entre o processo de inclusão e os sujeitos que nele atuam.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as concepções e posicionamentos dos diferentes atores da equipe escolar sobre o processo de inclusão, bem como as ações desenvolvidas para a promoção do acolhimento dos alunos inclusos;
- Entender a influência da subjetividade social da escola para a organização do trabalho pedagógico direcionado à aceitação do aluno com necessidades educacionais especiais;
- Compreender a visão dos alunos com necessidades educacionais especiais sobre sua inserção no espaço escolar.

4.2 Descrição do local da pesquisa

A escola investigada foi escolhida pela inserção da pesquisadora em tal espaço enquanto funcionária da instituição e pela vivência que tal experiência possibilitou. A pesquisadora já havia mantido contato com a escola através da realização do Projeto 4 – estágio supervisionado - em tal instituição.

A escola está situada em um bairro de periferia da cidade de Planaltina-DF e foi inaugurada em agosto de 2008 com o objetivo de suprir a demanda dos alunos sem vaga na escola pública, bem como de permitir que os alunos daquela comunidade pudessem estudar em um local mais próximo de suas casas. Neste sentido, a escola recebeu inicialmente 300 alunos matriculados em outras duas escolas da cidade que foram transferidos para permitir que estudassem no mesmo bairro onde moram. Acompanhando os alunos foram remanejados 16 professores para a então instituição de ensino.

Atualmente a escola atende 815 alunos nos períodos matutino e vespertino, sendo 04 turmas de 2º período da Educação Infantil, 06 turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, 07 turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, 13 turmas de 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos e 2 turmas de Classe Especial. De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) a classe especial pode ser criada na escola regular, em caráter transitório, com o objetivo de atender alunos com necessidades educacionais especiais que apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.” (BRASIL, 2001, p. 52).

Por ser uma construção nova a escola conta com boas instalações físicas, com acesso e dependências adequadas a pessoas com necessidades especiais, as salas de aula são amplas e ventiladas. As instalações estão assim distribuídas: 15 salas de aula; 01 sala de recurso, 01 sala de professores, com copa; 01 sala de vídeo; secretaria; sala da direção; sala de Serviço de Orientação Educacional; sala dos supervisores; 01 sala de leitura; 01 almoxarifado; 01 cozinha; 02 dispensas; 08 sanitários, para alunos, administração e professores; 01 depósito no pátio inferior; parque infantil; amplo pátio coberto e estacionamento; guarita. A escola não possui quadra de esportes, sendo que as atividades de recreação são desenvolvidas no pátio coberto ou no espaço destinado ao estacionamento.

Em relação aos recursos humanos a escola é composta pelos seguintes profissionais: 01 diretora; 01 vice-diretora; 01 supervisor administrativo; 01 supervisora pedagógica; 03 coordenadoras; 01 professora da Sala de Recursos; 30 professores; 01 secretária; 01 monitora

para o acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais; 01 professora da Sala de Leitura; 04 merendeiros; 08 servidores da limpeza de empresa terceirizada; 02 vigilantes de empresa terceirizada. A escola não possui pedagogo e orientador educacional.

A escola possui 13 alunos com necessidades educacionais especiais, sendo assim classificados: 05 alunos com deficiência física; 03 alunos com deficiência intelectual; 01 aluno com deficiência múltipla (associação de deficiência física e deficiência intelectual); 04 alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento. Além desses alunos a escola possui dois funcionários com necessidades educacionais especiais: um professor com deficiência física e um merendeiro com deficiência visual.

4.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa procedeu-se a aplicação de questionário com investigação sobre a concepção de inclusão e a efetivação deste processo na escola analisada. Tal aplicação se deu com 10 professores, com a professora da Sala de Recursos e com os 04 integrantes da equipe gestora: diretora, vice-diretora, supervisor administrativo e supervisora pedagógica.

A partir da análise dos questionários foi feita uma seleção dos participantes que passariam à próxima etapa da pesquisa, ou seja, as entrevistas. Tal seleção se deu junto ao orientador visando atender os objetivos da pesquisa. Neste processo, foram escolhidas quatro professoras, a professora da Sala de Recursos e a diretora para seguirem à próxima etapa da pesquisa que se daria a partir das entrevistas, com apreensão mais ampla e abrangente da realidade investigada. A seguir são apresentados mais detalhes sobre cada participante da pesquisa:

Sujeitos	Formação Profissional	Tempo de experiência profissional	Série em que leciona
Professora 'A'	Graduada em Pedagogia	19 anos de magistério	3º ano do Ensino Fundamental de 09 anos
Professora 'B'	Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia	13 anos de magistério	Classe Especial

Professora 'C'	Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia	13 anos de magistério	2º ano do Ensino Fundamental de 09 anos
Professora 'D'	Possui Curso Normal (antigo magistério) e está cursando Pedagogia	6 anos de magistério	2º ano do Ensino Fundamental de 09 anos
Professora da Sala de Recursos	Graduada em Letras e pós-graduada em Educação Especial	12 anos de magistério e 03 anos de atuação na Sala de Recursos	_____
Diretora	Graduada em Letras e pós-graduada em Gestão Escolar	20 anos de magistério e 06 anos de atuação em gestão escolar	_____

Além das entrevistas realizadas com os profissionais da escola procedeu-se a uma investigação junto às crianças com necessidades educacionais especiais na tentativa de apreender a visão dos mesmos sobre a escola e de que maneira eles se percebem neste espaço. Para isso, foi realizada uma pequena entrevista com as crianças, conduzida em forma de conversa e após isso foi pedido que cada uma delas representasse através de desenho a sua inserção no espaço escolar. Tal procedimento foi conduzido com 05 crianças selecionadas de acordo com a maior familiaridade que as mesmas possuíam com a pesquisadora. Segue abaixo o detalhamento sobre esses participantes, apresentados através de nomes fictícios:

Sujeitos	Necessidade Educacional Especial	Idade	Série
Marcelo	Deficiência Mental	13 anos	Classe Especial
Nayara	Deficiência Múltipla (associação de deficiência mental e física)	9 anos	3º ano do Ensino Fundamental de 09 anos
Talita	Deficiência Física (cadeirante)	6 anos	1º ano do Ensino Fundamental de 09 anos
Renato	Deficiência Física (possui prótese na perna)	8 anos	2º ano do Ensino Fundamental de 09 anos
Saulo	Deficiência Intelectual	9 anos	2º ano do Ensino Fundamental de 09 anos

4.4 Instrumentos e procedimentos

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre letivo de 2010. Inicialmente, foram apresentados à equipe gestora os objetivos da pesquisa e de que forma a mesma seria conduzida para a obtenção da autorização da direção para a realização de tal investigação. Como já citado anteriormente, o primeiro instrumento aplicado foi um questionário com questões referentes à concepção de inclusão, o impacto da inclusão para o futuro e o diferencial da escola neste processo. Foram elaborados três questionários diferentes: um para os professores, um para a equipe gestora e um para a professora da Sala de Recursos. Os questionários possuíam sete questões em comum, sendo que as outras eram mais específicas para analisar a influência de cada ator no processo de inclusão.

Após a análise dos questionários partiu-se para a realização das entrevistas com os seis participantes selecionados (4 professoras, professora da Sala de Recursos e diretora). As entrevistas possuíam questões norteadoras, mas sem haver uma ordem rígida entre elas para permitir que outras questões fossem acrescentadas de acordo com os aspectos que surgiam através das falas das entrevistadas. A utilização das entrevistas teve como objetivo o aprofundamento de questões levantadas nos questionários. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada participante, foram gravadas e posteriormente transcritas de forma literal para permitir a realização da análise de forma mais profunda e complexa.

A investigação realizada com as crianças foi feita a partir de questões norteadoras e da solicitação de um desenho. Inicialmente, foi perguntado às crianças se elas gostariam de participar de tal atividade e apresentado a elas o gravador que seria utilizado. Após isso, conduziu-se a entrevista em forma de conversa a partir de questões norteadoras. As questões foram adaptadas de acordo com a idade e com a compreensão das crianças. Ao final de cada conversa, foi solicitado que cada criança fizesse um desenho que representasse a escola e como ele se percebe dentro deste espaço.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS

*"A inclusão escolar começa na alma do professor,
contagia seus sonhos e amplia seus ideais.
A utopia pode ter muitos defeitos,
mas pelo menos, uma virtude tem:
ela nos faz caminhar."
(Eugênio Cunha)*

A análise dos dados será apresentada em duas partes: a primeira parte subdividida em questionários e entrevistas com os profissionais da escola, e a segunda parte referente às entrevistas e desenhos das crianças.

1ª parte

Questionários

Os questionários possuíam uma parte comum a todos os entrevistados, com sete questões referentes à concepção de inclusão, à efetivação da proposta inclusiva e ao diferencial da escola em relação à inclusão. Além dessa parte comum, os questionários possuíam também uma parte diversificada, onde havia questões mais específicas de acordo com a função exercida pelos entrevistados. Essas questões, juntamente com os resultados serão apresentadas a seguir em forma de tabela.

As respostas dos participantes da pesquisa foram sintetizadas e agrupadas de acordo com a aproximação entre elas para evitar repetições e facilitar a compreensão do exposto de forma mais clara.

Tabela 1 – Questões referentes à parte comum dos questionários.

1- O que você entende por inclusão escolar?
Inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (7 participantes); respeitando seus limites e valorizando suas potencialidades (4 participantes); educação voltada para a formação do cidadão e de uma sociedade mais justa e igualitária (2 participantes); acesso de todos ao processo de ensino-aprendizagem (1 participante); respeito à etnia, cultura e posição econômica de cada um, buscando soluções para o desenvolvimento integral de todos (1 participante).
2- O que você julga necessário para que uma escola possa ser chamada de inclusiva?
Adaptação da estrutura física e preparo dos profissionais da educação (7 participantes); projeto político pedagógico voltado para a proposta inclusiva (5 participantes); trabalho desenvolvido com os alunos e as

famílias para recepção, atendimento, permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais e sensibilização da comunidade escolar (1 participante); participação dos pais (1 participante); trabalho voltado à quebra de preconceitos (1 participante);	
3- Considerando-se os aspectos humanos, o que a escola precisa fazer para ser chamada de inclusiva?	
Preparação do grupo de profissionais da escola (10 participantes), buscando a sensibilização e abertura da escola à proposta inclusiva (desses dez participantes, dois especificaram desta forma); aceitação dos alunos com necessidades educacionais especiais (3 participantes); precisa de mais recursos humanos como pedagoga, orientadora educacional e monitores (1 participante); direção presente e consciente do papel da escola, alunos integrados, professores comprometidos e participação da família (1 participante).	
4- Como você percebe a distância existente entre a inclusão ideal e a inclusão real?	
Falta adaptação da escola para receber esses alunos, falta estrutura, recursos e formação profissional adequada (8 participantes); faltam investimentos em políticas públicas e apoio real do Estado à escola (4 participantes); falta conscientização das pessoas em relação à proposta inclusiva e mudança das mentes (2 participantes); muitas dificuldades ainda decorrem do preconceito (1 participante).	
5- Quais os aspectos positivos da inclusão?	
Troca de experiências e valorização da diversidade com a quebra de preconceitos (8 participantes); Socialização e interação dos alunos com necessidades educacionais especiais (3 participantes); Formação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a cidadania (2 participantes); permite o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e permite às outras crianças o contato com as diferenças (2 participantes).	
6- Quais são os aspectos positivos desta escola para que a inclusão aconteça?	
Comprometimento e aceitação dos profissionais da escola (11 participantes), boa vontade e naturalidade em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais (desses onze, quatro participantes especificaram dessa forma); acessibilidade e atendimento da sala de Recursos (2 participantes); estrutura física adaptada (2 participantes).	
7- Com relação à questão anterior, você percebe alguma diferença entre esta e outras escolas nas quais atuou? Quais?	
Não (4 participantes); Não, em todas as escolas há quem queira trabalhar, mas faltam recursos (1 participante)	Sim, a escola atual possui maior abertura em relação à inclusão (7 participantes); Sim, a escola atual possui menos recursos técnicos e humanos (2 participantes); Sim, a escola atual possui acessibilidade (1 participante).

Tabela 2 – Questões referentes à parte diversificada direcionada aos professores

8- Como você vê o sujeito com necessidades especiais da sua sala?
Como um aluno como os outros, só que com mais limitações (7 participantes); Como alguém muito capaz, mas prejudicado pelo contexto no qual está inserido (1 participante); Um sujeito bem ativo que empreende todos os recursos para interagir com o meio (1 participante); Uma criança que tem condições de aprender apesar das limitações (1 participante);
9- Qual a expectativa de futuro que você tem para este aluno? Como o seu trabalho se desenvolve em relação a esta expectativa?
Trabalho para que se torne uma pessoa mais independente, através da adaptação dos conteúdos às suas peculiaridades (7 participantes); Que seja independente e tenha uma boa auto-estima. O trabalho é focado na auto-estima e na interação (1 participante); A expectativa é que se desenvolva cada vez mais, por isso busco oportunizar o máximo de situações de aprendizagem (1 participante); Que esse aluno aprenda e construa conhecimentos de forma prazerosa (1 participante).

Tabela 3 – Questões referentes à parte diversificada direcionada à equipe gestora

8- Como é a organização da gestão no sentido de auxiliar a promoção da proposta inclusiva?
Através do projeto político pedagógico e da sua revisão (2 participantes); Procuramos oferecer o suporte necessário aos profissionais (1 participante); Com a busca da solução dos problemas junto ao professor (1 participante).
9- Quais as estratégias da gestão para a efetivação da inclusão?
Constante busca para sanar as dificuldades (1 participante); Adequação curricular, estudo e aquisição dos materiais necessários (1 participante); Monitoramento dos docentes e discentes para avaliar se a proposta inclusiva está sendo realizada (1 participante); Combate ao preconceito e discriminação (1 participante).

Tabela 4 – Questões referentes à parte diversificada direcionada à professora da Sala de Recursos

8- Qual é a importância e o diferencial da Sala de Recursos?
Colaborar com a inserção do aluno auxiliando os professores, convidando a comunidade a integrar-se e buscando parcerias que favoreçam a inclusão.
9- Qual é a influência do atendimento realizado na Sala de Recursos para o futuro do aluno?
Facilitar a adaptação do aluno ao grupo, desenvolver suas potencialidades e criar mecanismos facilitadores no desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.
10- Você acredita que o atendimento na Sala de Recursos é necessário durante toda a trajetória escolar do aluno?
Com certeza, a Sala de Recursos promove a inclusão do aluno no sentido de adequar o meio às necessidades do aluno em relação à diversos aspectos.

Entrevistas

A partir dos resultados obtidos com as entrevistas partiu-se para o agrupamento das respostas em categorias. As categorias eleitas foram escolhidas pela importância que têm em relação à proposta inclusiva, sendo que nem todas as categorias foram citadas por todos os entrevistados. A seguir são apresentadas nove categorias de análise com as discussões suscitadas pelas mesmas.

- **Concepção de inclusão**

Retomando o conceito de inclusão apresentado no primeiro capítulo tem-se que a escola inclusiva é um espaço direcionado à educação de todos os alunos, sem qualquer tipo de distinção e com a valorização da diversidade como fator de enriquecimento social. Nesse

sentido, a escola deve buscar os meios de atender satisfatoriamente a todos os alunos favorecendo a interação social e as práticas heterogêneas, respeitando as especificidades de todos os alunos.

No decorrer das entrevistas as professores apresentaram situações que remetem às suas concepções acerca da proposta de escola inclusiva e de como elas compreendem que esse processo deve ser efetivado. Nos questionários verificou-se que, de maneira geral, os participantes da pesquisa entendem a inclusão de forma linear como o processo de inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular de ensino. Entretanto, nas entrevistas surgiram fatores mais complexos para discussão.

A professora ‘C’, por exemplo, ultrapassou o conceito restrito de inserção dos alunos na sala de aula regular, apresentando também a importância do indivíduo com deficiência se sentir participante desse processo, o que fica claro a partir da seguinte fala: *“eu acho que é uma oportunidade dele se sentir um sujeito ativo, ser inserido mesmo no meio social, despertar as habilidades, a potencialidade de cada um.”* A partir dessa visão amplia-se a participação da pessoa com necessidades educacionais especiais que se beneficia da inclusão não apenas por estar inserido no meio educativo junto aos demais alunos, mas por fazer parte desse espaço posicionando-se enquanto sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento.

Segundo Mitjáns Martínez (2006) a escola deve estimular nas pessoas com deficiência o desenvolvimento da condição de sujeito negada pelas posições assistencialistas dominantes. O desenvolvimento da condição de sujeitos implica formas diferenciadas de interação e relacionamento que estimulem a capacidade dos mesmos exercerem suas próprias funções. Para a autora, trata-se de considerá-los “como iguais, como iguais a nós, na sua condição de sujeitos como nós.” (MITJÁNS MARTINEZ, 2006, p. 380).

Com relação a esse aspecto de igualdade a professora ‘C’ declarou a respeito de seu aluno com necessidades educacionais especiais: *“eu percebi que o que faz diferença pra ele é deixar realmente ele igual todas as crianças, não fazer nada diferente e ver a possibilidade que ele tem de participar, de atuar ali.”* Este trecho demonstra a preocupação da professora em fazer com que seu aluno participe ativamente das atividades propostas e a consciência de que essa participação se dá a partir das possibilidades deste aluno. Pode-se perceber, portanto, que a professora considera a importância de oferecer a este sujeito as mesmas oportunidades que são oferecidas aos demais colegas e a partir disso buscar as formas que o mesmo tem de participar segundo suas especificidades.

Em relação a considerar as especificidades dos alunos na organização do trabalho pedagógico a professora 'B' contou que faz *“um planejamento individual, porque cada um tem uma necessidade diferente.”* Este tipo de planejamento favorece a individualização do ensino proposta por Beyer (2006) como primeira condição para a efetivação da inclusão escolar. Com esse procedimento a professora em questão pode organizar o ensino a partir das necessidades e capacidades de cada aluno, respeitando as diferentes maneiras que eles têm de aprender e lidar com o conhecimento. Entretanto, é importante salientar que a individualização do ensino não deve ser direcionada apenas às crianças com deficiência, pois cada criança apresenta um jeito único de pensar e aprender que deve ser considerado no momento da aula.

A professora 'A' também demonstra considerar a singularidade de sua aluna ao dizer: *“eu sei que ela tem capacidade de fazer as coisas que os outros meninos fazem, mesmo sabendo que ela não vai me responder do jeito dos outros meninos.”* A professora reconhece, portanto, que sua aluna possui capacidade de realizar as atividades propostas e que essa realização se dá de maneira diferenciada. Porém, cabe questionar se a professora considera que há apenas duas formas de proceder nas atividades: uma forma diversa realizada pela aluna com deficiência e outra forma realizada do *“jeito dos outros meninos”*.

Será que os professores consideram que apenas as crianças com algum tipo de deficiência realizam as atividades de forma diferenciada? Dos outros alunos pode-se esperar homogeneidade? Essas são questões que merecem reflexão por parte dos docentes e que a proposta inclusiva pode incentivar na problematização na medida em que favorece o olhar direcionado às diferenças individuais e o incentivo às práticas heterogêneas.

- **Impacto da inclusão**

A proposta inclusiva tem o objetivo de construir as formas de a escola atender satisfatoriamente a todos os alunos, inclusive aqueles excluídos historicamente do ambiente escolar. Entretanto, tal proposta não surgiu apenas para sanar uma “dívida” com as minorias excluídas, mas como uma forma de valorizar a diversidade humana em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, os beneficiados pela inclusão não são apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas toda a comunidade escolar e a sociedade de forma mais ampla.

Sobre o impacto da inclusão para o futuro a maioria das entrevistadas citou os aspectos positivos relacionados apenas aos alunos com deficiência, sem mencionar os benefícios de tal proposta para os outros alunos ou para o espaço educativo. A professora ‘A’, por exemplo, enfocou a questão da socialização, como pode ser observado na seguinte fala: “*pro futuro dela vai ser bom porque ela vai saber se relacionar com outras pessoas.*” A professora ‘B’ também considerou o aspecto da socialização:

Alunos como o ‘R’, a ‘S’, talvez o impacto seja mais social, a ‘S’, por exemplo, o pai dela nem sonha muitas coisas que ela faz na escola, por exemplo, hoje o recreio foi bem tumultuado por conta de uma apresentação que teve e ela ficou sozinha no recreio, eu fiquei observando, mas ela não ficou segurando na minha mão igual ela tá acostumada, ela ficou brincando, uma criança vinha e brincava com ela. E isso se o pai dela souber, ele fica horrorizado, mas aos poucos ele vai perceber que pra ela é bom. Então a gente faz alguma coisa pra ela aqui em sala que a mãe dela diz que em casa o pai dela não deixa. (Fala da professora ‘B’).⁸

Pode-se notar através do início da fala que a professora considera que o impacto da inclusão é influenciado pelo tipo de deficiência que o aluno apresenta, ou seja, para os alunos que apresentam um nível de comprometimento mais impactante a olho nu o benefício da inclusão seria mais referente ao relacionamento social. Outro ponto muito interessante considerado pela professora é a oportunidade do aluno desenvolver na escola habilidades que ele não desenvolveria em outro espaço social. No caso da aluna citada o pai não permite que ela participe de determinadas atividades e, dessa forma, acaba limitando o desenvolvimento da mesma. Assim, a escola apresenta-se como um espaço privilegiado para desenvolver as possibilidades dessa criança, inclusive aquelas relacionadas à interação social e apropriação cultural do sujeito.

Além do aspecto social, foi citada como ponto positivo a preparação para uma vida adulta de forma independente, como pode ser observado nas falas abaixo:

Eu acho que a gente pode observar o desenvolvimento de alguns desses alunos, que eles tão se preparando pra vida atual, pra uma certa independência. (Fala da diretora).

por mais que tenha dificuldades, tenha limitações, pra criança especial hoje tá bem melhor, tem mais acesso a emprego, mais acesso à cultura. Antigamente eles ficavam isolados ou só no Centro de Ensino Especial e aqui não eles são tratados com igualdade mesmo sendo diferentes. (Fala da professora da Sala de Recursos).

⁸ ‘R’ e ‘S’: alunos que apresentam Transtorno Global do Desenvolvimento. Os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são aqueles que possuem diagnósticos de autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, conforme classificação do Ministério da Educação (MEC/SEESP, 2007).

A segunda fala apresenta ainda a inclusão como um avanço em relação à Educação Especial, além de citar avanços relativos à inserção social das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nos relatos supracitados, nenhuma participante da pesquisa havia considerado o impacto da inclusão para os outros alunos a partir da formação de um novo olhar referente à diversidade, tal aspecto apareceu apenas na fala da professora 'D':

Eu acho que é bom porque o aluno ele vai levar isso com naturalidade. Qualquer lugar que ele entrar e tiver uma pessoa com necessidades especiais, seja auditiva, seja física, independente do que for, eu acho que ele vai tratar a pessoa respeitando seus limites, sem diferença. (Fala da professora 'D').

A professora compreende, portanto, a proposta inclusiva como forma de transformação das crenças e valores dos outros alunos que, convivendo abertamente com as pessoas com deficiência, passam a enxergar com naturalidade as diferenças entre as pessoas, fato que contribui para a construção de uma consciência social de respeito e igualdade. A experiência da inclusão pode gerar novas configurações de sentido subjetivo em relação à deficiência e ao deficiente, na medida em que os outros alunos, assim como toda a comunidade escolar têm a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento e as possibilidades da pessoa com necessidades especiais.

Dessa forma, a inclusão apresenta-se como poderosa arma contra o preconceito já que a geração de configurações de sentido subjetivo positivas em relação às diferenças passa a integrar não somente a subjetividade individual dos indivíduos envolvidos neste processo, mas também a subjetividade social a longo prazo, afinal as

configurações subjetivas articulam-se de forma permanente com as diferentes configurações da subjetividade social que acompanham as ações individuais do sujeito. A ação do sujeito individual é sempre uma ação socialmente produzida (GONZÁLEZ REY, 2003, p.220).

- **Intervenção do professor**

Possibilitar a geração de sentidos subjetivos positivos em relação à deficiência não acontece de forma espontânea e natural, é necessário que haja um trabalho voltado a este objetivo para desmistificar os estigmas e preconceitos e proporcionar a verdadeira abertura

para as relações interpessoais. Nesse sentido, foi indicada nas entrevistas a importância da intervenção do professor, como verificado nos relatos seguintes:

eu acredito que sempre tem aqueles alunos que fazem aquelas gracinhas, mas a gente vai trabalhando e acho que noventa e cinco por cento dos alunos da sala respeitam ela, respeita a diferença dela, não tem essa visão de preconceito. (Fala da professora 'D').

eu percebo que quando o professor trabalha, mesmo os que não têm muito essa empatia com as crianças especiais, porque às vezes os pais não querem e pelo rótulo eles não têm essa empatia e os professores ajudam nisso. (Fala da professora da Sala de Recursos).

As professoras consideram que há necessidade do professor trabalhar a questão do preconceito, principalmente para mudar concepções que os alunos trazem por influência de outros espaços sociais. Este tipo de intervenção educativa é fundamental para desmistificar preconceitos e, dessa forma, evitar que a partir do defeito primário, biológico, se constitua o que Vigotski (1983) chama de defeito secundário. Ou seja, a forma como a sociedade reage à determinada deficiência pode se tornar um defeito secundário se esta reação se der a partir de sentidos subjetivos negativos em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência. Assim, o trabalho com as diferenças pode gerar a mudança de concepções e valores que pode resultar em transformações na subjetividade social da sala de aula e com isso, construir um contexto favorável ao desenvolvimento de todos os alunos.

A professora 'A' apresenta uma situação em que foi necessário direcionar o trabalho pedagógico para evitar situações de preconceito. Ela conta de que forma procedeu quando foi informada que sua aluna faltaria duas semanas de aula devido a um tratamento oftalmológico:

Aí eu pensei, poxa se ela tá com um elevado grau de miopia quando ela chegar com aquele óculos fundo de garrafa os meninos vão começar a rir dela. Aí aproveitei esses quinze dias que ela não tava na sala e fui conversando com eles e fui colocando pra eles situações que eu também vivenciei, porque eu também tenho um alto grau de miopia e quando eu era criança meu óculos era grosso igual fundo de garrafa. E fui falando pra eles da minha vivência e aí quando a 'T'⁹ chegou, ao invés deles falarem alguma coisa do óculos eles foram pra ela falando que tavam sentindo falta dela, nem falaram do óculos, foi muito bom." (Fala de professora 'A').

Este exemplo demonstra que houve uma preparação da turma para receber a aluna que chegaria à escola com uma nova condição. Tal preparação evitou que a aluna passasse por uma situação constrangedora e favoreceu um processo de discussão onde a professora pôde

⁹ 'T': aluna com deficiência mental.

apresentar situações reais de sua própria vivência a respeito do assunto. Nesta situação a professora utilizou aspectos de sua história de vida e de suas experiências negativas com o uso de óculos. Assim, a professora resgatou aspectos de sua própria subjetividade para proceder a uma intervenção que tirasse o foco da aluna com deficiência, evidenciando que qualquer pessoa pode passar por esse tipo de situação. Fica claro, portanto, a importância da intervenção do professor na construção de um espaço escolar favorável à aceitação e ao acolhimento das diferenças.

- **Acolhimento**

Sobre a relação dos alunos com necessidades educacionais especiais com os outros colegas a maioria das professoras considera que há uma boa aceitação por parte da turma, como evidenciado nas falas abaixo:

as crianças como um todo já estão bem preparadas, aceitam, ajudam inclusive a cuidar dos meninos, tem paciência. (Fala da diretora).

Eles cuidam da 'T', mas isso foi um trabalho que eu fiz desde o começo do ano. Conversei bastante com eles, mostrei pra eles que a única diferença da 'T' pra eles seria o tamanho, a idade e também por ela ter alguma coisa diferente deles. Aí eles conseguem assim, cuidar dela, sentar junto com ela pra mostrar pra ela como que se faz a atividade. (Fala da professora 'A').

Percebe-se que as entrevistadas consideram que as crianças têm atitudes de aceitação, cuidado e zelo com os alunos que apresentam deficiência. Além disso, a fala da professora 'A' apresenta o auxílio dado pelos outros alunos nos momentos de realização das atividades. Este tipo de atitude representa o acolhimento das diferenças dos alunos com necessidades educacionais especiais, já que o cuidado e a ajuda despendida a esses alunos significam que há uma preocupação por parte do grupo em fazer com que os mesmos se sintam parte integrante do contexto educativo. Entretanto há que se tomar cuidado para que estas atitudes não se tornem assistencialistas, no sentido de considerar as pessoas com deficiência como inferiores, pois dessa forma os mesmos são tratados como objeto e não como sujeitos.

É fundamental, portanto, que se criem estratégias de relacionamento diferenciadas, onde haja uma verdadeira troca entre os sujeitos e onde o indivíduo que apresenta deficiência possa não apenas ser ajudado, mas também ajudar a partir de suas potencialidades. Assim, as crianças poderão vislumbrar que todos têm algo a contribuir com o grupo e quem sabe os deficientes poderão não apenas ser aceitos, mas também considerados como iguais.

Esta questão da igualdade aparece na fala da professora ‘B’: *eles brincam com o ‘U’¹⁰ normalmente como eles brincam com os outros alunos*. Este fato revela que, nos momentos das brincadeiras, a diferença apresentada pelo aluno ‘U’ não é empecilho para que ele seja tratado da mesma forma que os outros colegas.

A forma como os colegas tratam os alunos com necessidades educacionais especiais é influenciada pela maneira como o professor lida com esses alunos, fato que a professora ‘C’ apresenta com consciência:

Eles querem proteger, acho que por influência minha, porque eu ficava superprotegendo ele e agora que eu aprendi que eu tenho que tratar ele de igual pra igual, aí as crianças ainda ficam tratando ele igual nenenzinho. (Fala da professora ‘C’).

O relacionamento da professora com este aluno era caracterizado por uma situação de super-proteção devido às dificuldades motoras que ele possui. Esta característica pode se apresentar como um fator de limitação para o desenvolvimento do aluno, além de influenciar na visão que as outras crianças têm do mesmo e, conseqüentemente, nas relações interpessoais estabelecidas entre eles. É interessante notar que a professora reconhece que tratava o aluno de forma diferenciada e tem consciência de que este fato influenciou toda a turma, entretanto houve uma mudança de concepção quando ela descobriu que deveria tratar o aluno de “*igual pra igual*”.

Mais uma vez fica clara a importância da intervenção do professor para a construção de um ambiente escolar permeado ao mesmo tempo pelo respeito às diferenças e pela busca da igualdade. Como afirma Santos (apud MANTOAN, 2004, p. 39), “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza.”

O acolhimento da diferença pelo professor é citado pela professora da Sala de Recursos como primeira condição para que se desenvolva um trabalho pedagógico baseado na proposta inclusiva:

Eu acho que primeiro é sensibilidade, antes da teoria tem que ter essa sensibilidade pra aceitar a criança e depois ir buscando meios. Por que tem pessoa que não tem a parte teórica e aceita pela parte afetiva, ela aceita a criança e depois vai buscando meios para trabalhar com essa criança. (Fala da professora da Sala de Recursos).

¹⁰ ‘U’: aluno com deficiência mental e transtorno de conduta.

Dessa forma, a aceitação das diferenças abre as portas para a busca e investigação das melhores maneiras de atender este sujeito. Este princípio está em consonância com a opinião de Tunes (2003) que considera o trabalho pedagógico direcionado às pessoas com deficiências como um desafio. Tal desafio só poderá ser enfrentado através do acolhimento do sujeito, livre de preconceitos.

- **Conflitos /Dificuldades.**

Durante as entrevistas foram citados alguns aspectos que se apresentam como desafios e dificuldades no desenvolvimento da proposta inclusiva que acabam por configurar situações de conflitos para os profissionais da escola. Esses conflitos de diferentes naturezas geram dúvidas e contestações em relação à validade da inclusão.

**Conflitos pessoais*

O primeiro tipo de dificuldade apresentada foram os conflitos de ordem pessoal referente à aceitação do aluno pelo professor. As seguintes falas apresentam a percepção de duas professoras acerca da resistência de alguns de seus colegas de trabalho em relação à proposta inclusiva:

eu percebo que tem alguns professores que tem assim, não sei se é preconceito, ou medo de não saber trabalhar com aquela criança. (Fala da professora 'A').

Então tem professor que tem resistência, uns falam que tem resistência porque não tem curso, porque não é especializado, outro porque não tem perfil e assim vai, as desculpas são variadas. (Fala da professora 'B').

Pode-se notar que as professoras consideram que a resistência de alguns profissionais da educação em trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais são de ordem pessoal, podendo ter origem em diversos motivos, tais como: preconceito, falta de formação e insegurança. A professora 'B' considera ainda que a falta de formação adequada pode ser usada como uma “desculpa” para a não aceitação da proposta inclusiva. Dessa forma, o preconceito apresenta-se como principal conflito na medida em que afasta as possibilidades de relações sociais que possam culminar na aceitação do outro e na superação dos demais conflitos.

Além disso, muitos conflitos podem ter origem na dificuldade em se aceitar as mudanças requeridas para que a inclusão ocorra. Para Mantoan (2004) a proposta inclusiva

traz novos paradigmas que apontam para a necessidade da escola transformar toda a sua estrutura em prol da educação para todos. Assim, a organização do espaço educativo baseada na homogeneização e na hierarquização do conhecimento apresenta-se em crise, o que denota um momento oportuno para transformações.

podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. É como se esse espaço fosse de repente invadido e todos os seus domínios tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes. (MANTOAN, 2004, p. 38).

*Conflitos profissionais

A falta de formação adequada tem sido utilizada como justificativa de resistência à proposta inclusiva por muitos profissionais da educação, entretanto é bem verdade que muitos professores engajados e interessados em fazer um bom trabalho com seus alunos ainda se sentem inseguros em relação a este aspecto. A professora 'C' relatou suas dificuldades referentes a falta de conhecimento:

As crianças são bem aceitas pelos professores, pelas outras crianças, mas assim o aceitar eu acho que não pode ser só a parte de afeto, tem que trabalhar, porque assim a criança com dificuldades motoras você tem que trabalhar a dificuldade motora dela e nós não temos conhecimento. [...] Aí a gente vai agindo muito na intuição, tento trabalhar a parte motora, não sei nem se isso é certo, porque não sei como trabalhar, o que eu acho difícil é isso [...] tinha que ter uma equipe maior, já que essas crianças vêm e é pra ser incluída.¹¹ (Fala da professora 'C').

A professora demonstra uma grande preocupação em conduzir um trabalho pedagógico satisfatório para seu aluno e considera que a aceitação do mesmo compreende, além da parte afetiva, o auxílio a seu desenvolvimento. A professora apresenta ainda, bastante insegurança em relação às dificuldades motoras de seu aluno por acreditar que não possui os conhecimentos necessários para trabalhar com este tipo de dificuldade e assim, reclama a necessidade de haver uma equipe especializada atuando na escola. A insegurança da professora parece estar relacionada à condição biológica de seu aluno, com foco nas suas dificuldades motoras. Entretanto, há que se levar em consideração que o trabalho pedagógico

¹¹ A professora se refere a um aluno com deficiência física causada por uma doença degenerativa.

não deve ser direcionado àquilo que falta ao sujeito, mas às suas potencialidades e possibilidades de desenvolvimento.

Com relação à preparação dos professores, a diretora declara a insuficiência da formação teórica:

a formação teórica, eu acredito que o professor pode ler, às vezes a gente oferece material, tem o momento de coordenação que pode trabalhar com os professores, mas o difícil é a parte prática, como lidar no dia-a-dia com o aluno incluso, tendo mais vinte e oito, trinta alunos em sala. (Fala da diretora).

Sobre este aspecto, Albuquerque (2005) considera que a formação continuada em serviço apresenta-se como importante recurso na medida em que a instituição aprende a lidar com os problemas reais do cotidiano através da discussão coletiva e das trocas de experiência. Para o autor, este tipo de formação:

é capaz de oferecer aos professores melhores condições para criar hábitos e procedimentos diferentes, formação sustentada por uma atitude reflexiva e comprometida com as transformações necessárias. Este espaço/tempo da escola deve ser organizado para o pensar sobre si mesmo, para o compartilhar de dúvidas, medos, resistências, incertezas, além de idéias, sugestões, descobertas e vitórias. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 43).

*Conflitos estruturais

Outro tipo de dificuldade apresentada foram os conflitos de ordem estrutural relacionados à falta de recursos técnicos e humanos na escola, como evidenciado nas seguintes falas:

A sala a gente precisaria da turma ser reduzida, ter colchonete pra ‘V’¹², sair da cadeira de rodas, ter um computador adaptado pra ela, pra ela poder movimentar com a cabeça talvez, pra ter mais resposta da aluna. (Fala da professora ‘D’).

aqui eles não tem atendimento psicológico, aqui não tem equipe de apoio à aprendizagem pra fazer um trabalho com os professores. (Fala da professora ‘B’).

A proposta inclusiva traz a necessidade de o espaço escolar mudar a sua estrutura com o objetivo de atender satisfatoriamente a todos os alunos. Dessa forma, é necessário que o Estado garanta as possibilidades de efetivação dessas mudanças para que a inclusão não seja considerada apenas pelo viés quantitativo como forma de “status” para determinado governo.

¹² ‘V’: aluna com deficiência física do tipo tetraplegia.

O que deve se evitar é o descompromisso do poder público com a educação e que a inclusão escolar acabe sendo traduzida como mero ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. (PRIETO, 2006, p. 66)

- **Contradições/reducionismo**

Algumas professoras, apesar do discurso bem elaborado sobre a proposta inclusiva, apresentaram contradições diante de suas posições acerca da validade de tal proposta. A professora ‘A’ declarou:

Vale, vale a pena com alunos do tipo da ‘T’ [aluna com deficiência mental, citada anteriormente], porque a ‘T’ não dá trabalho de comportamento. Porque se for uma síndrome que deixa a criança muito agitada, não tem como pegar, por exemplo, o ‘X’ ou o ‘Z’¹³ e colocar dentro de uma sala de aula com trinta. Como que a professora vai cuidar dele e dos outros trinta? Direcionar a atenção pras necessidades deles, que eles são muito agitados, e ao mesmo tempo dos outros meninos?

A professora considera que a inclusão só tem validade com alunos que não apresentam problemas de comportamento e, portanto, podem se adaptar a uma sala de aula homogênea sem perturbar a ordem e o trabalho feito com os outros alunos. Fica claro que a professora compreende que é o aluno quem deve se adaptar à escola, exatamente o oposto do que é pretendido pela proposta inclusiva. E os alunos que, apesar de não possuírem necessidades educacionais especiais, apresentam problemas de comportamentos, tais como agressividade e indisciplina, também devem ser excluídos do processo educativo?

Este tipo de crença apresenta uma concepção de exclusão que não se limita às pessoas com deficiência, mas a qualquer aluno que apresente alguma característica fora do padrão de “normalidade” esperado para o bom funcionamento da dinâmica da aula. É fundamental que os professores não esperem alunos padronizados, simplesmente porque eles não existem, e considerem que a aula deve ser organizada de forma a responder a diversidade da turma, independente de nela haver um aluno com necessidades educacionais especiais. Além disso, essa maneira de pensar não está em consonância com a Declaração de Salamanca que postula que:

“cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios.”

¹³ ‘X’ e ‘Z’: alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento, estudantes da Classe Especial.

“os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades.” (BRASIL, 2001, p. 14).

A professora ‘C’ apresentou sua opinião em relação à validade da inclusão marcada por uma visão reducionista:

Só vale a pena porque essas crianças elas passam mais tempo em casa, mas do ponto de vista pedagógico, técnico-pedagógico ainda não. Vale porque o lazer que elas têm, a oportunidade de sair de casa, de ver coisas novas é na escola, mas trabalhar mesmo o lado da inclusão ainda não é trabalhado não.

A professora considera a escola como espaço alternativo de lazer para que as pessoas com necessidades educacionais especiais não fiquem limitadas àquilo que vivem em suas casas. Entretanto, ao desconsiderar a escola como espaço de aprendizagem dessas pessoas a professora apresenta uma visão reducionista das possibilidades de desenvolvimento dos alunos atendidos pela proposta inclusiva.

Vigotski (1983) em seus estudos da defectologia, já citados no capítulo 2, discutiu que a visão reducionista sobre as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência conduz a um ensino também reduzido e a uma “anarquia pedagógica” por parte do professor. A partir da visão apresentada pela professora, o docente pode não se esforçar para promover um trabalho pedagógico de qualidade a seus alunos com deficiência, já que a eles basta estar inserido no contexto educativo como forma de socialização.

Para Prieto (2006), o professor deve ultrapassar a idéia de que a classe comum é um mero espaço de socialização para os alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo a autora, “o primeiro equívoco que pode estar associado a essa idéia é o de que alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos!” (PRIETO, 2006, p. 60). Além disso, a proposta de educação inclusiva exige que a escola se adapte para receber os alunos em suas diferenças de forma a oferecer uma educação de qualidade para todos, portanto a escola não deve ser considerada apenas como espaço de socialização ou opção de lazer, mas como espaço de aprendizagem e desenvolvimento.

- **Diferencial da escola**

A partir dos questionários foi possível observar que a maioria dos profissionais da escola considera que a mesma possui um diferencial em relação à inclusão, quando comparada a outras instituições de ensino. Para estes profissionais, apesar de todas as dificuldades e desafios já citados, a escola possui um ambiente favorável à proposta inclusiva, principalmente considerando-se a aceitação do outro e as relações humanas. Estes aspectos são citados nas falas de todos os entrevistados, como as que aparecem a seguir:

a gente não tem nenhum caso aqui de discriminação, coisa que em outras escolas eu já presenciei [...] a resistência dos professores é mais assim uma questão pessoal deles acharem que não vão dar conta, não é assim uma questão de discriminação. (Fala da professora 'B').

mesmo com algum medo, com algum receio, eles aceitam as crianças normalmente em todas as salas. Eles têm aceitado bem. Seria esse o diferencial: a aceitação do grupo em relação à inclusão. (Fala da professora da Sala de Recursos).

O primeiro diferencial da escola a ser citado é a aceitação das crianças com necessidades educacionais especiais. As entrevistadas deixam claro que a resistência por parte de alguns professores se deve ao medo e à insegurança de não saber conduzir satisfatoriamente um trabalho pedagógico de qualidade com estes alunos, entretanto este fator não se apresenta como discriminação e não impede o acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir dessa aceitação, os professores passam a buscar e investigar as melhores maneiras de atender bem a seus alunos. Esse comprometimento com a constante busca por melhorias na prática educativa é apresentado como outro diferencial do grupo de profissionais da escola.

as pessoas mesmo sem saber e sem ter os recursos todos elas vão atrás, buscam se interar, buscam o próprio recurso do docente, maneiras de poder atender melhor esse aluno. (Fala da professora 'C').

os profissionais daqui tentam suprir isso, é com muita boa vontade e eu acho que é muito Deus no coração, não dá pra ser diferente não, não tem outra resposta não, é a boa vontade mesmo. (Fala da Diretora).

tem escolas que elas arregaçam as mangas e querem trabalhar, mas tem algumas outras que não querem problema. Do mesmo jeito do professor, tem professor que não resiste e aceita e têm outros que não querem desafios, preferem continuar na comodidade. (Fala da professora 'A').

O grupo de professores é visto como pessoas que estão em constante busca por melhorar suas práticas, pessoas que aceitaram o desafio da inclusão e “*arregaçam as mangas*” com muita “*boa vontade*” em fazer um trabalho de qualidade. Esse tipo de atitude revela um comprometimento com o outro na medida em que os docentes não estão satisfeitos apenas com a inserção do aluno na sala de ensino regular, mas querem verdadeiramente fazer um trabalho de qualidade com o mesmo. A diretora expressa ainda a esperança de que a escola possa ter uma interferência significativa na educação dessas crianças ao dizer: “*a nossa realidade é ainda muito melhor que outras escolas e eu tenho certeza que pra esses alunos a gente pode fazer a diferença, vale a pena.*”

Outro aspecto positivo da escola em relação à proposta inclusiva considerado pelas entrevistadas foi a liberdade para discussão com a constante troca entre os professores, como evidenciado nas falas seguintes:

É essa questão mesmo do lado humano, essa aceitação, essa facilidade de aceitação, essa troca, essa reciprocidade. É muito boa, eu acho que das escolas que eu trabalhei eu acho que essa foi a que eu mais senti assim essa troca. (Fala da professora ‘D’).

Eu não sei, aqui a gente tem essa liberdade, eu penso que a liberdade de poder trabalhar, a maturidade de poder falar suas dificuldades, a gente tem espaço pra poder falar, não se sente assim humilhado, não se sente diminuído, não se sente menos competente de falar. (Fala da professora ‘C’).

As professoras consideram, portanto, que existe uma abertura para trocas de experiências e para discussões e reflexões acerca das dificuldades, dos medos, das incertezas. Essa abertura permite que os professores se apoiem mutuamente de forma que o problema de um passe a ser problema de todos e ainda, de forma que a inclusão não seja responsabilidade apenas de um professor, mas de toda a escola na constante busca por oferecer uma educação de qualidade para todos.

Discutir as dificuldades da inclusão e propor sugestões coletivamente pode permitir que todos os profissionais da escola se envolvam com o tema e assim, mesmo aqueles que apresentam algum tipo de resistência ou preconceito, podem ter oportunidade de rever suas crenças e concepções. Este aspecto de mudança foi considerado pela professora da Sala de Recursos na fala a seguir:

acho que isso é o principal, é ter boa vontade, é ter vontade de fazer e depois o resto a gente vai resolvendo, mesmo com as limitações da escola. Mesmo aqueles professores mais resistentes, através da convivência, por

influência do grupo acabam aceitando, acabam tendo uma mudança de postura. (Fala da professora da Sala de Recursos).

Promover espaços para discussão e possibilitar mudanças de concepções em relação à deficiência e às diferenças é um dos papéis da escola inclusiva. Com este tipo de atitude um determinado grupo de profissionais passa a influenciar toda a comunidade escolar de forma mais ampla na busca pela valorização da diversidade. Este princípio apresenta-se em consonância com a Declaração de Salamanca que postula que:

O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças: com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos (BRASIL, 2001, p. 15).

• **Mudança de concepções**

O processo de inclusão possibilita momentos de vivência com as diferenças que podem culminar em mudanças de crenças e concepções. Sobre este aspecto, algumas entrevistadas relataram transformações possibilitadas pela inclusão:

hoje a inclusão é normal, quando a gente fala vem um aluno com necessidades especiais para a escola as pessoas não se assustam mais como antigamente [...] a inclusão quando ela veio, apesar daquele início turbulento, se tornou algo natural. (Fala da professora 'B').

quando nós recebemos a 'V', nossa aluna cadeirante, tetraplégica, o ano passado eu ficava me perguntando por que esses avós estavam insistindo em trazê-la pra escola, eu achava que não tinha o menor sentido. E hoje vendo o desenvolvimento da 'V', as outras crianças como se envolvem, cuidam e gostam de brincar com ela, a alegria que a 'V' demonstra ao estar na escola, dá pra dizer que vale a pena. (Fala da diretora).

A professora 'B' considera que apesar das dificuldades do início da proposta inclusiva devido às mudanças de paradigmas impostas pela mesma, a inclusão está se tornando algo natural, inerente ao espaço escolar. O relato da diretora apresenta que a mesma possuía um pré-conceito em relação à aluna tetraplégica, pré-conceito este baseado na redução do sujeito pelas suas características biológicas. Após a convivência com esta aluna a diretora pôde vislumbrar suas possibilidades de desenvolvimento, bem como o envolvimento e o acolhimento das outras crianças, fato que proporcionou transformações na sua maneira de compreender a validade da proposta inclusiva.

A professora ‘C’ também relata que o contato com seu aluno com de necessidades educacionais especiais proporcionou a mudança da forma como a mesma o enxergava e o tratava:

Ele me ensinou uma grande coisa que eu tinha que interagir com ele e com os colegas. Eu tratava ele especial mesmo, e como ele tem dificuldades motoras, a gente fez uma apresentação e ele fez questão de participar, o que eu percebi que o que faz diferença pra ele é deixar realmente ele igual todas as crianças, não fazer nada diferente e ver a possibilidade que ele tem de participar, de atuar ali. Nesta atividade mesmo do índio que eu fiz com ele, que era uma atividade estritamente motora e que ele não podia participar ele forçou a barra e participou, claro que a gente teve que adaptar. Então o que eu aprendi com ele é que eu tinha que fazer com que ele permanecesse de igual pra igual com todas as crianças. Eu podia até dar a atividade de outra maneira, mas eu tinha que dar tudo que eu dou pra todas as crianças. Ele não pode se sentir diferenciado, eu achei muito interessante e isso pra mim foi uma lição, porque de alguma maneira eu segregava ele. (Fala da professora ‘C’).

É interessante notar que a mudança de concepção foi possível a partir do posicionamento do sujeito que fazia questão de participar ativamente das atividades propostas para a turma e, com isso, possibilitou que a professora repensasse a forma como tratava seu aluno. O fato de as participantes assumirem suas antigas posturas, equívocos e mudanças de pensamento demonstra uma abertura a novas experiências e desafios a partir da reflexão de sua prática, além de evidenciar o caráter dinâmico do processo de inclusão.

Essas situações demonstram que a convivência aberta com a diversidade pode gerar mudanças significativas nos sentidos subjetivos relacionados à deficiência. Levando-se em consideração que a subjetividade individual é caracterizada pela integração dos processos simbólicos e emocionais provenientes das experiências do sujeito e que esta subjetividade individual influencia a subjetividade social ao mesmo tempo em que é influenciada pela mesma, tem-se que as experiências positivas em relação à deficiência e à inclusão podem gerar transformações no indivíduo em favor da proposta inclusiva que perpassam toda a estrutura social. A amplitude dessas mudanças se torna possível na medida em que

O desenvolvimento do sujeito individual dá lugar a novos processos de subjetividade social, a novas redes de relações sociais, que atuam como momentos de transformação na relação com formas anteriores de funcionamento do sistema. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205).

- **Não acomodação/ Inquietação**

Esta categoria foi apresentada apenas por uma professora, entretanto possui relevância pelas reflexões que suscita. A professora em questão relatou alguns pontos positivos da escola em relação à proposta inclusiva, mas considera que tais pontos poderiam ser mais bem aproveitados se houvesse um direcionamento da escola em desenvolver um trabalho sistemático em prol da inclusão. A fala seguinte exemplifica esta questão:

eles não tem discriminação porque os meninos convivem com ele, mas não tem um trabalho voltado pra isso. A inclusão que acontece é porque esses alunos estão aí, não tem assim um trabalho voltado[...]Por que as pessoas na verdade elas se naturalizaram com a inclusão. A questão da boa vontade, não é porque a pessoa tem boa vontade, na verdade ela se vê obrigada a participar da inclusão, então é uma coisa que foi se naturalizando. (Fala da professora 'B')

O fato de a inclusão ir se naturalizando é também um ponto positivo, entretanto a professora considera que a escola não deve esperar que isso ocorra espontaneamente, é necessário que haja todo um redirecionamento do sistema educativo a favor da proposta inclusiva, com um trabalho voltado ao combate do preconceito e um sistema de apoio aos professores. Sobre o trabalho dos professores ela considera que:

Então cada professor trabalha na sua sala, tem o apoio da professora da Sala de Recursos, tem professores que trocam experiência, mas não tá no projeto político pedagógico. Isso fica a cargo de quem tá interessado e de quem tá com aluno na sala, que aí vê a necessidade, porque o professor que não tem aluno especial ele também não se sensibiliza. (Fala da professora 'B')

A integração entre os professores e a troca de experiências relativas aos alunos inclusos acontece na escola entre um determinado grupo de professores. Este tipo de atitude é fundamental para a constante avaliação da prática com propostas de mudanças, entretanto a professora considera que isto ocorre somente com os professores que demonstram interesse ou necessidade, sendo que o ideal seria que toda a comunidade escolar fosse envolvida. Além disso, não há um projeto elaborado neste sentido e nem previsto na proposta político pedagógica. A professora em questão demonstra que apesar dos avanços alcançados pela escola ela ainda não se deu por satisfeita, apresentando uma inquietação própria de quem não se acomoda e está sempre em busca de algo a mais.

Os relatos supracitados demonstram que existem boas iniciativas na escola em relação à proposta inclusiva, entretanto falta sistematização e organização por parte da equipe gestora para que tais ações se tornem projetos de maior amplitude e envolvam não só todos os

professores, mas também toda a comunidade escolar. Dessa forma, a atuação da gestão poderia se dar em consonância com a Declaração de Salamanca a respeito de uma administração escolar bem sucedida:

depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes (...) O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados a assumir participação ativa no trabalho da escola. (UNESCO apud ALBUQUERQUE, 2005, p. 134).

2ª parte

Entrevista e produção das crianças

As análises serão precedidas dos desenhos das crianças, bem como da transcrição das entrevistas realizadas com as mesmas.

Marcelo



Matheus vem aqui. "Gato" indo (Já tô indo).

Pesquisadora: Você gosta da escola?

Marcelo: Gosto.

P: Por que? Por que você gosta daqui?

M: Por que aqui é legal, tem as professora legal eh, aqui é muito bom.

- P: Você faz coisas boas aqui?*
M: Não, mais ou menos.
P: Então por que você gosta de vir pra cá?
M: Ah, por que tem pessoas legal, tem brincadeira legal, os coleguinhas.
P: Você gosta da sua professora?
M: Mais ou menos.
P: Por quê mais ou menos?
M: Por que ela briga.
P: Quando ela briga com você?
M: Quase todo dia.
P: Mas por que você acha que ela briga com você, o que você faz?
M: Sei lá.
P: Mas ela tem alguma coisa de legal?
M: Tem, ela me dá as coisas, me dá tarefa, sei lá.
P: Qual o momento da escola que você gosta mais?
M: Que eu gosto mais é o recreio.
P: Por que?
M: Por que nós brinca.
P: E muitas crianças gostam de brincar com você?
M: Mais ou menos.
P: Qual é a hora que você não gosta da escola?
M: É sete horas, eu queria vir oito horas.
P: Por que você acha ruim acordar cedo?
M: É.
P: Você acha que é tratado igual a seus colegas?
M: É.
P: Você tem muitos amigos?
M: Um bocado, uns mil.
P: E vocês gostam de brincar de quê?
M: De lutinha, de dar porrada, de cair por cima do outro.
P: E quais são as pessoas que você mais gosta aqui na escola?
M: Ah não tia, não vou falar não. Você vai ficar triste... Eu gosto de tu tia, mas eu gosto mais é da tia Silvia¹⁴.
P: Por que?
M: Por que ela é muito boa, eu gosto dela. Ela me chama pra recrear com os menino dela, pra jogar futebol. Amanhã, ela me chamou pra eu ir comer gelatina na sala dela.
P: Você gostaria de mudar de escola?
M: Não, é doida é?
P: Por que?
M: Se vocês tudinho mudasse aí eu mudava também.

OBS.: o aluno não queria pintar o desenho e só aceitou fazê-lo após receber ajuda do colega Matheus, também representado no desenho.

Marcelo considera que os melhores momentos que ele passa na escola são aqueles relacionados a brincadeiras e interação com os colegas. Aluno da Classe Especial, Marcelo cita como adulto de referência na escola uma professora que o recebe em sua turma nos momentos de recreação. Esta fala está em consonância com a fala da professora citada que diz:

¹⁴ Nome fictício referente à professora ‘C’, também participante da pesquisa.

todo mundo procura se interar e tomar aquele aluno como se fosse dele, eu percebo isso na escola, você vê, eu só tenho um aluno com necessidades especiais, mas tantos alunos que vêm na minha sala e tantos que as outras professoras adotam também sem nem ser delas. (Fala da professora 'C').

O fato de ser convidado a participar de atividades em outras turmas faz com que o aluno se sinta aceito pelo grupo de profissionais da escola, o que fica claro através da última fala de Marcelo, que só considera a possibilidade de mudar de escola se houver também a mudança dos profissionais que lá atuam.

O desenho realizado representa o aluno em um momento de interação com um colega que, posteriormente auxiliou Marcelo na pintura. Foi interessante notar que o aluno mudou de idéia em relação à atividade após receber ajuda do colega. Além disso, durante a pintura, os alunos se representaram da mesma forma, utilizando as mesmas cores, ou seja, no desenho os alunos são iguais.

Nayara



Pesquisadora: O que você acha dessa escola?

Nayara: Eu acho boa, legal, boa pra estudar e muito inteligente que tem muita gente querendo estudar.

P: Você gosta daqui?

N: Gosto.

P: Você gosta da sua professora?

N: Gosto.

P: O que sua professora faz que você gosta?

N: Ela passa dever pra mim de matemática, de português, de todas coisas, mas assim além do dever de matemática, a gente faz dever no livro, no caderno.

P: E você gosta de fazer dever?

N: Gosto.

P: E o que você não gosta?

N: Não gosto de ficar muito calada, muito quieta.

P: Você tem muitos amigos aqui na escola?

N: Mais ou menos por que eu tenho só a minha irmã.

P: E na sua sala você não tem coleguinhas?

N: Não, lá ninguém quer brincar comigo.

P: Você acha que sua professora te trata igual a todo mundo?

N: Trata, trata, trata tudo bem, tudo jóia.

P: E você gostaria de mudar dessa escola?

N: Até que não, mas se minha mãe preferir tá tudo bem.

Nayara demonstra gostar de atividades onde possa participar de forma ativa. Até mesmo o fato de gostar da professora ela remete ao desenvolvimento de atividades curriculares. Entretanto, a aluna considera que não possui amigos relatando que em sua sala ninguém quer brincar com ela. Diferentemente das entrevistas realizadas com as outras crianças, Nayara não cita momentos de brincadeiras como a hora do recreio ou do parquinho, talvez justamente pelo fato de nesses momentos ficar mais evidente que ela não possui amigos. É interessante notar que este fato também é constatado no desenho, onde a aluna se representa sozinha em um espaço escolar bonito e colorido.

A partir do relato da aluna pode-se inferir que a mesma possui uma participação ativa nos momentos de ensino-aprendizagem, porém essa participação deve ocorrer somente através da relação professor-aluno. Parece não haver um trabalho direcionado à aceitação da aluna pelos colegas da turma e da escola, o que faz com que as interações de Nayara fiquem restritas à professora e à irmã.

Talita



Pesquisadora: *O que você acha dessa escola?*

Talita: *Bonita.*

P: *Você gosta daqui?*

T: *Gosto.*

P: *Por quê? O que tem aqui que você gosta?*

T: *Brinquedos, parquinho.*

P: *E você tem muitos amigos?*

T: *Tenho.*

P: *E o que vocês fazem juntos?*

T: *A gente brinca, corre no recreio.*

P: *Você gosta da sua professora?*

T: *Gosto.*

P: *O que ela faz que você gosta?*

T: *Dever.*

P: *Você gostaria de mudar dessa escola?*

T: *Não.*

P: *Por quê? O que você mais gosta aqui?*

T: *O parquinho.*

P: *E você acha que a cadeira de rodas atrapalha suas brincadeiras?*

T: *Não, eu brinco no chão. Eu já brinco na casinha do parque, eu subo sozinha e desço no escorregador sem ninguém me segurar.*

Talita demonstra gostar das atividades de brincadeiras nos momentos do recreio e do parquinho, onde relata a interação com os colegas e as conquistas alcançadas. Ao citar o que é capaz de fazer sozinha como subir as escadas e descer o escorregador, a aluna considera que a cadeira de rodas não é um impedimento para a realização de suas atividades.

No desenho a aluna se representa brincando com três colegas e o mais interessante é que Talita não desenha a cadeira de rodas. Pode-se inferir que a visão que a aluna possui de si mesma é de uma pessoa como outra qualquer, não enxergando a deficiência física enquanto problema ou forma de diferenciação.

Renato



Pesquisadora: O que você acha dessa escola?

Renato: Acho boa, legal, tem um monte de coisa aqui.

P: E o que tem aqui que você gosta?

R: Na hora de brincar com meus amigos, eu jogo futebol, tem um monte de coisa aqui bem legal.

P: E você tem muitos amigos?

R: Tenho, a gente joga bola bem ali no estacionamento.

P: E você já deixou de brincar por causa da sua perna?

R: Nunca.

P: E o que você acha da sua professora?

R: Ah, eu acho ela legal, mas a única coisa que irrita ela é a sala gritando lá, a bagunça.

P: E o que você não gosta aqui na escola?

R: Ah, não gosto é das pessoas que fica gritando, fica falando de mim por causa da minha perna, tem gente que fala de mim.

P: E o que você sente?

R: Ah, fico triste, uns meninos fica falando que eu não tenho perna, tem um menino aqui que me chama de serra elétrica.

P: E sua professora sabe disso? Você conta isso pra ela?

R: Não.

P: Mas, muitos meninos falam essas coisas?

R: Não, a maioria são meus amigos.

P: E o que você acha que sua professora ia fazer se ela soubesse dessas coisas?

R: Não sei, eu acho que ela ia falar com os meninos e ia chamar a mãe deles.

P: E por que você não conta nada pra ela?

R: É que tem vez que eu tenho que fazer outras coisas lá aí eu esqueço.

P: E você acha que sua professora trata você igual a todo mundo?

R: É, trata igual todo mundo.

P: E as outras pessoas aqui da escola, de quem você gosta?

R: Eu gosto é da tia Janaina¹⁵.

¹⁵ Nome fictício referente à professora da Sala de Recursos, também participante da pesquisa.

P: O que você gosta nela?

R: Ah, a sala dela tem brinquedos e a gente faz umas atividades lá.

P: Se fosse pra falar o que você mais gosta nessa escola, o que seria?

R: As professoras.

P: E você gostaria de mudar de escola?

R: Talvez, por que eu fico com dor de cabeça na sala, minha sala é muito bagunceira.

P: Mas, se você fosse pra outra escola você ia sentir falta de alguém?

R: Ia sentir falta dos meus amigos e das professoras também.

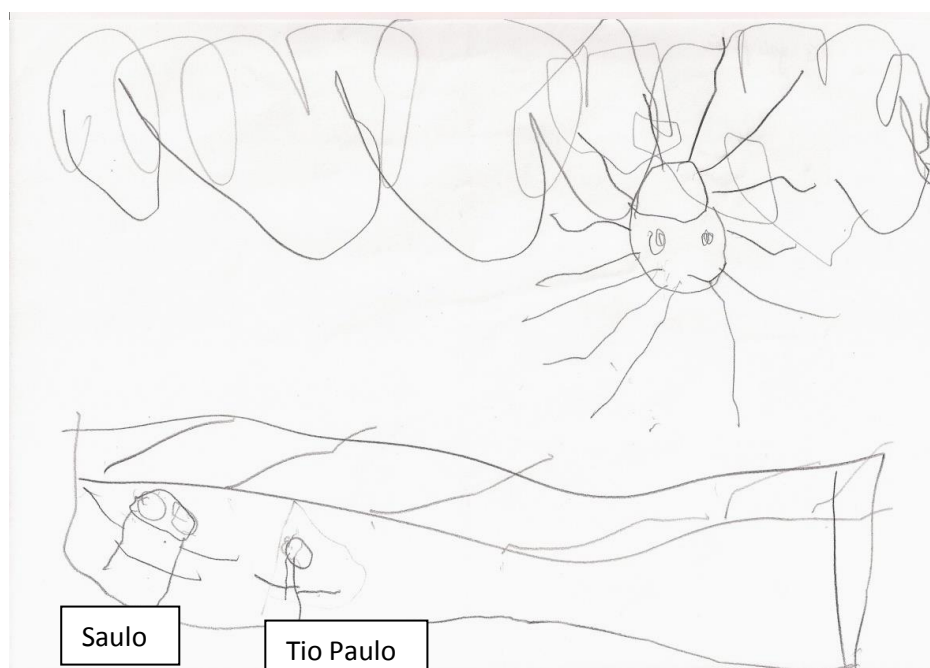
P: Qual é a hora do dia que você mais gosta?

R: É a hora que a gente vai brincar de futebol.

Renato considera os momentos de brincadeira e recreação como os preferidos no espaço educativo. O aluno considera ainda que possui muitos amigos, mas relata a discriminação sofrida por alguns colegas. Apesar de ficar triste com os comentários sobre sua perna, Renato não se queixa à professora e acredita que se ela soubesse tomaria alguma atitude para evitar essas situações.

O aluno diz que o que mais gosta na escola são as professoras, apresentando a professora da Sala de Recursos como pessoa de referência. No desenho o aluno representou um jogo de futebol com os colegas, momento relatado como o preferido do dia. Percebe-se que a deficiência física do aluno não impede que o mesmo participe ativamente das atividades de recreação e de interação com os colegas, entretanto mais o uma vez percebe-se a necessidade de se direcionar o trabalho pedagógico à aceitação das diferenças e ao combate à discriminação.

Saulo



***Pesquisadora:** O que você acha dessa escola?*

***Saulo:** Boa.*

***P:** Quem são as pessoas que você gosta aqui na escola?*

***S:** Eu gosto do tio Paulo¹⁶, mas ele já saiu da escola.*

***P:** E você tem muitos amigos?*

***S:** Não, eu não tenho nenhum amigo, só tinha o tio Paulo.*

OBS.: o aluno se recusou a continuar a entrevista alegando que estava com sono, ele também não quis pintar o desenho.

A partir do desenho e da entrevista é possível notar que Saulo sente muita falta do monitor que não trabalha mais na escola e que o aluno considerava como único amigo. Não foi possível fazer maiores análises devido à interrupção da entrevista, entretanto fica claro que o aluno se sente só no espaço educativo, o que evidencia a necessidade do mesmo interagir e manter vínculos com outros professores ou funcionários da escola, bem como com os colegas de turma.

¹⁶ Nome fictício referente ao antigo monitor da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho revelou uma realidade complexa e dinâmica, com múltiplos aspectos para análise. O processo de inclusão existente na escola possui muitos pontos positivos e de aproximação com as bases legais para a proposta inclusiva. Entre esses pontos positivos pode-se citar o compromisso dos profissionais da escola com os ideais democráticos de respeito às diferenças, a busca constante pela melhoria da prática através da atitude reflexiva em prol de atender mais satisfatoriamente o aluno incluso e a abertura para assumir os erros, medos e limites perante o grupo possibilitando a troca de experiências e as mudanças de concepções.

Esse tipo de abertura às mudanças ficou evidente na fala de muitas professoras e da diretora da escola que assumiram que possuíam resistência a alguns pontos da proposta inclusiva antes de vivenciar os benefícios da mesma. O fato de uma figura líder da escola, como a diretora, assumir suas crenças e limitações perante a pesquisadora revela uma abertura à atitude reflexiva e às mudanças de concepções que são possibilitadas com vivências positivas relacionadas à inclusão que, por sua vez, só são possíveis através do acolhimento do outro em sua inteireza.

Em contrapartida, a pesquisa revelou uma concepção de inclusão por vezes limitada, além de sentimentos ambivalentes e tensões provocadas por uma realidade educacional conflituosa e por preconceitos em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais. Ao ouvir e considerar a voz das crianças no processo da pesquisa foi possível identificar a escola como um espaço prazeroso para elas, mas foi possível também vislumbrar a angústia sofrida por alguns alunos devido ao exílio relacional provocado pela não aceitação dos mesmos pelos seus colegas. Tal fato aponta para a necessidade dos profissionais da escola analisarem o processo de inclusão não apenas de forma ampla, mas direcionar o olhar a cada um dos sujeitos que fazem parte deste processo, criando mecanismos para solucionar os problemas que impedem o verdadeiro acolhimento destes alunos.

Todas essas características citadas compõem a identidade da escola que é constituída pela relação dialética entre a subjetividade individual de cada sujeito que atua neste ambiente e a subjetividade social da própria escola e dos outros contextos sociais que interferem neste espaço. A constituição do ambiente escolar é marcada pela história de vida dos sujeitos, pelos seus sentidos, crenças e valores sobre a função da escola e da educação que, por sua vez sofrem influências dos outros espaços sociais, não apenas influências lineares, mas também formas de contestação com o instituído; assim a subjetividade social da escola se expressa nas

subjetividades individuais dos sujeitos que constituem o ambiente escolar ao mesmo tempo em que são constituídos por ele.

Neste sentido, a maneira como o espaço escolar é constituído tem forte impacto no processo de acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. No caso da escola investigada foi possível concluir que, a despeito de todas as dificuldades enfrentadas, existe um diferencial: a abertura do grupo em relação à proposta inclusiva e às mudanças provocadas pela mesma e o verdadeiro compromisso com os sujeitos envolvidos neste processo. Este diferencial revela que tal espaço apresenta um contexto favorável ao acolhimento do outro de forma plena, possibilitado o estabelecimento de relações com as pessoas com necessidades educacionais especiais e vivências positivas com a diversidade. A vivência aberta com as diferenças, por sua vez, pode ser geradora de novos sentidos subjetivos positivos em relação à deficiência, promovendo mudanças de crenças e valores enraizados culturalmente. Esses novos sentidos subjetivos por sua vez, retroalimentam as práticas positivas em torno da inclusão e contribuem para maiores transformações, gerando um movimento dialógico que fortalece o processo de acolhimento existente na escola.

É interessante observar que tal escola possui este diferencial mesmo estando situada em um contexto adverso, fato que demonstra que a inclusão não possui lugar fixo e não ocorre devido às condições físicas ou estruturais, mas sim onde encontra espaço de ação. Cabe citar ainda, que os resultados encontrados na pesquisa foram possíveis a partir da leitura de um curto espaço de tempo e não se apresentam de forma determinada, devido ao caráter dinâmico de toda realidade social. Além disso, o presente trabalho não pretende encerrar tal tema, apontando para a necessidade de mais estudos no sentido de investigar as diversas nuances que compõem o ambiente escolar inclusivo na tentativa de se buscar alternativas para a construção de uma escola pública de qualidade que acolha a todos os alunos em suas diferenças.

Este trabalho foi de fundamental importância para a pesquisadora por possibilitar o encontro com sujeitos engajados e experiências intensas relativas a aspirações em contribuir para a formação de uma escola pública mais justa e democrática. No decorrer da pesquisa, a pesquisadora vivenciou na própria pele a experiência de ser acolhida por um grupo de profissionais que poderia se sentir ameaçado pela presença da mesma. Este acolhimento se deu de tal forma que as entrevistas ocorreram de maneira aberta, permitindo que os participantes revelassem seus pensamentos, anseios e angústia em relação à inclusão, fato que tornou a pesquisa mais densa e complexa, permitindo a análise de aspectos não considerados inicialmente.

Enfim, a inserção da pesquisadora no ambiente investigado possibilitou que a mesma vislumbrasse que o processo de inclusão provoca movimentos desestabilizadores que, assim como a subjetividade humana, apresentam-se de forma complexa, contraditória e dinâmica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Augusto Parras. *A subjetividade social de uma escola inclusiva: um estudo de caso*. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 2005.

BARRA JUNIOR, Bianor D. *O Preconceito da Deficiência nas Relações Afetivas – a constituição subjetiva de um deficiente físico*. 2005. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2005.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica*. Coordenação geral SEESP/ MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DISTRITO FEDERAL. *Educação Especial: Orientação Pedagógica*. Brasília: GDF/SEDF/Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Escolar/ Gerência de Educação Especial, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Portaria No 84, de 23 de abril de 2010. Acesso em: 10 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://legislacao-sedf.ritla.org.br>

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo; revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica*. In.: *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Carmem Tacca (Org.). Campinas, SP: Alínea, 2006.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução Ernani Rosa – 2. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. Trabalho apresentado no “Seminário sobre Direito da Educação”. Brasília, 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: implicações para o trabalho pedagógico com crianças deficientes*. Trabalho apresentado no ENDIPE. Recife, 2006.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução Windz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil*. In.: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, José Maria da e SILVEIRA, Emerson Sena da. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TUNES, Elizabeth. *Por que falamos de inclusão*. Linhas Críticas, Universidade de Brasília, v. 9, n. 16, p. 5-12, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar*. Luria, Leontiev e Vygotsky: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Fundamentos da defetologia*. LA Habana: Pueblo e Educación, 1983.

ANEXOS

Este questionário faz parte de uma pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção de Licenciatura Plena em Pedagogia. Por gentileza, responda as questões sinceramente, de modo a garantir a veracidade do estudo. Suas respostas serão tratadas de forma confidencial e você não será identificado. Desde já, agradeço sua participação.

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Formação Profissional

Instituição/ Curso/ Ano de Graduação: _____

Tempo de experiência no magistério: _____

Curso de pós-graduação (Instituição e área): _____

Tempo de SEEDF: _____

Tempo de escola: _____

Série e período em que leciona: _____

Tempo de experiência com educação inclusiva: _____

Concepções sobre Inclusão

1- O que você entende por inclusão escolar?

2- O que você julga necessário para que uma escola possa ser chamada de inclusiva?

3- Considerando-se os aspectos humanos, o que a escola precisa fazer para ser chamada de inclusiva?

4- Como você percebe a distância existente entre a inclusão ideal e a inclusão real?

5- Quais os aspectos positivos da inclusão?

6- Quais são os aspectos positivos desta escola para que a inclusão aconteça?

7- Com relação à questão anterior, você percebe alguma diferença entre esta e outras escolas nas quais atuou? Quais?

8- Como você vê o sujeito com necessidades especiais da sua sala?

9- Qual a expectativa de futuro que você tem para este aluno? Como o seu trabalho se desenvolve em relação a esta expectativa?

Este questionário faz parte de uma pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção de Licenciatura Plena em Pedagogia. Por gentileza, responda as questões sinceramente, de modo a garantir a veracidade do estudo. Suas respostas serão tratadas de forma confidencial e você não será identificado. Desde já, agradeço sua participação.

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS

Formação Profissional

Instituição/ Curso/ Ano de Graduação: _____
 Tempo de experiência no magistério: _____
 Curso de pós-graduação (Instituição e área): _____
 Tempo de SEEDF: _____
 Tempo de escola: _____
 Tempo de atuação na Sala de Recursos: _____
 Tempo de experiência com educação inclusiva: _____

Concepções sobre Inclusão

1- O que você entende por inclusão escolar?

2- O que você julga necessário para que uma escola possa ser chamada de inclusiva?

3- Considerando-se os aspectos humanos, o que a escola precisa fazer para ser chamada de inclusiva?

4- Como você percebe a distância existente entre a inclusão ideal e a inclusão real?

5- Quais os aspectos positivos da inclusão?

6- Quais são os aspectos positivos desta escola para que a inclusão aconteça?

7- Com relação à questão anterior, você percebe alguma diferença entre esta e outras escolas nas quais atuou? Quais?

8- Qual é a importância e o diferencial da Sala de Recursos?

9- Qual é a influência do atendimento realizado na Sala de Recursos para o futuro do aluno?

10- Você acredita que o atendimento na Sala de Recursos é necessário durante toda a trajetória escolar do aluno?

Este questionário faz parte de uma pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção de Licenciatura Plena em Pedagogia. Por gentileza, responda as questões sinceramente, de modo a garantir a veracidade do estudo. Suas respostas serão tratadas de forma confidencial e você não será identificado. Desde já, agradeço sua participação.

QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE GESTORA

Formação Profissional

Instituição/ Curso/ Ano de Graduação: _____
 Tempo de experiência no magistério: _____
 Curso de pós-graduação (Instituição e área): _____
 Tempo de SEEDF: _____
 Tempo de escola: _____
 Tempo de experiência em gestão escolar: _____
 Tempo de experiência com educação inclusiva: _____

Concepções sobre Inclusão

1- O que você entende por inclusão escolar?

2- O que você julga necessário para que uma escola possa ser chamada de inclusiva?

3- Considerando-se os aspectos humanos, o que a escola precisa fazer para ser chamada de inclusiva?

4- Como você percebe a distância existente entre a inclusão ideal e a inclusão real?

5- Quais os aspectos positivos da inclusão?

6- Quais são os aspectos positivos desta escola para que a inclusão aconteça?

7- Com relação à questão anterior, você percebe alguma diferença entre esta e outras escolas nas quais atuou? Quais?

8- Como é a organização da gestão no sentido de auxiliar a promoção da proposta inclusiva?

9- Quais são as estratégias da gestão para a efetivação da inclusão?

QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS

- Entrevista com as professoras
- 1- Como é sua relação com seu aluno com necessidades educacionais especiais?
 - 2- Quais são as estratégias que você considera que dão certo pra ele?
 - 3- Como que você considera que é a abertura da escola para a inclusão?
 - 4- Você acha que existe diferentes grupos de professores com relação à inclusão?
 - 5- Como você percebe a direção da escola em relação à proposta de inclusão?
 - 6- Você acha que a inclusão aqui acontece, vale a pena?
 - 7- Como você percebe o papel da professora da Sala de Recursos?
 - 8- Qual o impacto que a inclusão vai ter pro futuro dessas crianças?
 - 9- Você acha que os outros alunos apresentam comportamentos preconceituosos com seu aluno portador de necessidades educacionais especiais?
 - 10- Você acha que a escola inclusiva é a melhor solução para os alunos com necessidades educacionais especiais?
 - 11- Qual é o diferencial dessa escola em relação à proposta inclusiva?

- Entrevista com a professora da Sala de Recursos
- 1- Como foi seu trajeto até chegar à Sala de Recursos?
 - 2- Como você considera que é a abertura desta escola para que a inclusão aconteça?
 - 3- Como você percebe a direção da escola em relação à proposta inclusiva?
 - 4- Você percebe diferentes grupos entre os professores com relação a essa proposta?
 - 5- Como você acha que tem que ser a formação do professor para atuar na escola inclusiva?
 - 6- O que você acha que pode ser aprimorado na escola com relação à inclusão?
 - 7- Como você percebe os outros alunos com relação aos alunos inclusos?
 - 8- Qual a importância da Sala de Recursos para a inclusão?
 - 9- Qual é o impacto da inclusão pro futuro dessas crianças?
 - 10- Qual é o diferencial dessa escola em relação à proposta inclusiva?

- Entrevista com a diretora

- 1- Como você percebe os profissionais da escola em relação à proposta inclusiva?
- 2- Você percebe diferentes grupos entre os professores?
- 3- Na sua opinião, existem atitudes preconceituosas na escola?
- 4- Como você pensa que deve ser a formação dos profissionais que trabalham na escola inclusiva?
- 5- Como você percebe o papel da Sala de Recursos nesse processo?
- 6- Você acha que o projeto político pedagógico contempla a proposta inclusiva?
- 7- Você acha que a inclusão que acontece aqui vale a pena?
- 8- Qual é o impacto da inclusão no futuro dessas crianças?
- 9- Qual é o diferencial dessa escola em relação à proposta inclusiva?