



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

Autora: Rayane Cristina Chagas Silva
Orientadora: Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília
2013



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

Rayane Cristina Chagas Silva

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Brasília
2013

Monografia de autoria de Rayane Cristina Chagas Silva, intitulada “Inclusão: entre o discurso e a prática”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 31 de janeiro de 2013, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Esp. Carla Castelar Queiroz de Castro – Examinadora
Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal

Professora Dra. Sônia Marise Salles Carvalho – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Aos professores e professoras que não deixam seus estudantes no meio do caminho por não saber lidar com as especificidades de cada um, mas que, sobretudo, buscam, criam, reinventam-se para reconhecer o outro em sua singularidade.

QUERO AGRADECER...

A Deus, sobre todas as coisas, por seus planos em minha vida.

Aos meus pais, Nady Bernardes e Genivaldo Antônio pela honra de ser sua filha, por todo apoio, companheirismo, incentivo ao saber e aos estudos. Vocês deixaram para mim o que ninguém pode tirar.

Aos meus tios, primos, sobrinhos e avozinha pelo incentivo e pela compreensão pelas horas em que não pude estar mais perto a vocês.

A meu irmão Guilherme Henrique por me permitir ensinar e aprender com você.

Ao meu amor e futuro esposo Ricardo Dias pelos gestos mais simples de amor, preocupação, cuidado e, também, pela importante ajuda tecnológica.

A todos os meus professores durante a jornada até hoje pelo legado deixado e exemplo de perseverança.

Em especial a professora Sandra por toda a dedicação, disponibilidade e organização. É muito fácil ser orientanda com uma professora assim.

Também a banca escolhida para a apreciação e avaliação desse trabalho pela colaboração e disposição.

À Carla agradeço por me acompanhar na minha trajetória acadêmica com tanto amor pela sua profissão. À Sônia e Fátima pelos encaminhamentos e aconselhamentos em momentos importantes e decisivos. Vocês fazem a diferença nessa faculdade.

A todos da escola e meus companheiros de trabalho durante o ano letivo. Muito obrigada pela experiência e pelo carinho.

A todos que participaram desta pesquisa: professores, equipe gestora, especialista, familiares. Vocês foram demais!

A todos os estudantes que já passaram pela minha trajetória vocês me ensinam todo dia um pouquinho mais. Em especial ao Felipe, Rebeca, Igor, Filipe e Yago e aos estudantes participantes dessa pesquisa Júlio e Tiago¹, crianças especiais na minha construção como pessoa e profissional.

A todos os amigos, novos e antigos, que participaram e participam na constituição de meu ser e vir a ser. A minhas queridas Fernanda Lafaetty, Daylane Soares, Marluce Ferreira, Any Caroline e Jessyka Ferreira pelos maravilhosos momentos que vivemos e compartilhamos na universidade.

¹ Nomes fictícios atribuídos aos participantes da pesquisa.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

SILVA, Rayane C. C. Inclusão escolar: entre o discurso e a prática. Monografia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo geral investigar as perspectivas dos profissionais da educação e das famílias sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência nos primeiros anos de escolarização. No Brasil há uma defesa legal pela inclusão desde a Constituição de 1988, mas até hoje nosso país é cobrado pela implementação da inclusão escolar pelos organismos internacionais como UNESCO e ONU. A aspiração é a existência de um sistema de ensino que receba, respeite e ensine todas as crianças, independente de suas especificidades. Entretanto, a nova conjuntura causa estranhamento para os que trabalham diretamente com as crianças incluídas. A partir desse contexto a pesquisa foi realizada em uma escola pública de anos iniciais do Distrito Federal e o procedimento empírico contou com observação participante no contexto de pesquisa e aplicação de questionários semiestruturados a quatro professoras de primeiro ano, especialista de sala de recursos, pedagoga da equipe de apoio, orientadora educacional, coordenadora pedagógica, vice-diretora e três famílias de crianças com deficiência do primeiro ano da escola. Em atendimento aos objetivos específicos, foi possível analisar e comparar as perspectivas dos segmentos acerca: (a) da proposta de inclusão da instituição; (b) das concepções e práticas dos segmentos sobre o processo de inclusão no 1º ano; (c) da relação entre práticas, concepções, formação docente no trabalho com a diversidade. Os resultados e a análise contaram com a construção de categorias que emergiram do discurso dos sujeitos que, em diálogo com a teoria, possibilitaram uma discussão sobre cada objetivo específico. O estudo identificou que existem apoios para o atendimento das crianças com deficiência, mas que ainda há dificuldade em adequar as práticas e o currículo para os estudantes. Acerca das concepções e práticas sobre inclusão foi possível perceber um discurso defensor do ideal inclusivo com benefícios à criança incluída e também para a sociedade. Porém, há uma dissincronia quanto ao reconhecimento da possibilidade de inclusão de todas as crianças no ensino regular. A formação de professores é considerada o maior entrave para a inclusão, uma vez que há necessidade de gestão pautada em novas práticas, em detrimento de práticas exclusivas que desrespeitam os ritmos e jeitos de aprender. Quanto à perspectiva dos pais sobre a inclusão, tudo parece perfeito. Sinaliza a falta de uma educação para as famílias, onde a potencialidade e a expectativa sobre as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência comece em casa.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Concepções e práticas pedagógicas; Formação de professores, escolarização.

SILVA, Rayane C. C. Inclusion in school: the gap between discourse and practice. Monografia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Abstract: The paper aims at investigating perspectives among school professionals and families about the inclusion process in school of disabled children within low elementary grades. It addresses the problem of inclusive schools that have been installed after the Brazilian Constitution in 1988. Although National policies have evolved greatly since then, schooling practices and conditions to educate disabled children have not. Empirical study design comprises a long term immersion and participant observation in an elementary public school in the Federal District. Questionnaires were answered by four first grade teachers, a resource room instructor specialist, a support team pedagogue, a school counselor, a pedagogic coordinator, a vice-principal and three first grade disabled children parents. Results were organized according to specific objectives in order to analyze and compare the perspectives of all participants about: (a) the institutional position about inclusion in school; (b) different branch conceptions and practices within first grade; (c) the relationship of practices, conceptions, and teacher education concerning diversity. Empirical data allowed the construction of categories relevant to both, practices of participants, and theory understanding. The study identified that, although there are several follow up practices with disabled children, curriculum and teaching practices reformulation is still difficult. Participants acknowledge an inclusive school ideal and its role on especial children development, however, they are not sure about the power of inclusion of all children. However, there is a gap between this discursive ideal and teaching practices, mainly because of the lack of innovation and new practices within public system. On the other hand, families do not seem to understand all the mechanisms and processes of inclusion in school. In a broad sense, data indicates that there is a need to involve all participants in a productive way in order to tackle family expectation on their child learning possibilities and about the role of the family in this process.

Key-words: Inclusion in school; Teaching conception and practices; Teacher education; Schooling.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	11
LISTA DE GRÁFICOS	13
LISTA DE APÊNDICE	14
APRESENTAÇÃO	15
I - MEMORIAL EDUCATIVO	
Memórias da vida escolar e profissional	16
II – MONOGRAFIA	
INTRODUÇÃO	21
Capítulo 1. CONCEITUAÇÃO E TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA INCLUSÃO	22
1.1 Conceituação	23
1.2 Trajetória histórica e legal da deficiência	
1.2.1 No contexto internacional	25
1.2.2 No Brasil	30
Capítulo 2. INCLUSÃO ESCOLAR EM FOCO	34
2.1 Práticas pedagógicas	34
2.2 A aprendizagem escolar e o desenvolvimento de crianças	37
2.2.1 A aprendizagem escolar e desenvolvimento da criança com deficiência	41
2.3 Formação de professores com o enfoque da inclusão escolar	43
Capítulo 3. METODOLOGIA	46
3.1 Objetivos	47
3.2 Caracterização da escola	48
3.2.1 Estrutura física	48
3.2.2 Equipe pedagógica	49
3.2.3 Projeto político-pedagógico: foco na inclusão	50
3.3 Sujeitos participantes	51
3.3.1 Professores de 1º ano	52
3.3.2 Equipe diretiva e especialista	53
3.3.3 Famílias de com deficiência	54
3.4 Procedimentos empíricos e instrumentos	55
3.4.1 Observação e imersão no contexto de pesquisa	55
3.4.2 Questionários	56
Capítulo 4. A PESQUISA EMPÍRICA: RESULTADOS	
4.1 Professores	57
4.1.1 Sobre a inclusão	57
4.1.2 Sobre o processo de inclusão na instituição	62
4.1.3 Sobre a experiência docente no processo de inclusão	67
4.2 Equipe gestora e a especialista	70
4.2.1 Sobre a inclusão	70
4.2.2 Sobre o processo de inclusão na instituição	75
4.3 Famílias	78
4.3.1 Sobre a inclusão escolar	79

4.3.2	Sobre o processo de inclusão na instituição	81
4.3.3	Sobre a aprendizagem e desenvolvimento do filho	83
Capítulo 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		
5.1	Sobre a proposta de inclusão da instituição de ensino	89
5.2	Concepções e práticas dos professores sobre o processo de inclusão no 1º ano na instituição pesquisada.....	92
5.3	O discurso dos professores acerca de suas práticas e concepções: o que interfere ou contribui para o processo de inclusão	96
5.4	Formação de professores para atuar para e com a diversidade	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		101
III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS		
	Anseios profissionais.....	105
REFERÊNCIAS.....		107
APÊNDICES		110

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Estágios do atendimento às pessoas com deficiências.....	26
Quadro 02 – Zona de desenvolvimento proximal.....	39
Quadro 03 – Participantes da pesquisa	52
Quadro 04 – Caracterização dos professores.....	52
Quadro 05 – Caracterização da equipe diretiva e especialista.....	53
Quadro 06 – Caracterização das famílias.....	54
Quadro 07 – Professores: Para você inclusão é.....	58
Quadro 08 – Professores: Na sua compreensão quais são os objetivos da inclusão de crianças com deficiência na escola regular?... ..	58
Quadro 09 – Professores: Qual a sua opinião sobre esses objetivos?.....	59
Quadro 10 – Professores: Quais os desafios da inclusão de estudantes com deficiência?.....	60
Quadro 11 – Professores: Quais as vantagens e/ou benefícios da inclusão?.....	60
Quadro 12 – Professores: Justifique sua opinião sobre a expressão “Toda criança independente de sua deficiência deve ser atendida em classe regular”?.....	61
Quadro 13 – Professores: Na sua escola o processo de inclusão acontece da seguinte forma.	62
Quadro 14 – Professores: Você acredita que a escola está preparada para lidar com todo tipo de deficiências e transtornos de desenvolvimento, como exemplo, deficientes intelectuais e autistas? Exponha sua opinião.....	63
Quadro 15 – Professores: Liste as cinco principais demandas que você como professora enfrenta com relação à inclusão no primeiro ano. Enumere-as em ordem de importância	68
Quadro 16 – Professores: Para quais das demandas listadas acima você, como professora, sente a necessidade de uma formação especializada? Por quê?... ..	69
Quadro 17 – Gestores e especialista: Para você inclusão é.....	70
Quadro 18 – Gestores e especialista: Na sua compreensão quais são os objetivos da inclusão de crianças com deficiência na escola regular?... ..	71
Quadro 19 – Gestores e especialista: Qual a sua opinião sobre esses objetivos?.....	72
Quadro 20 – Gestores e especialista: Quais os desafios da inclusão de com deficiência?... ..	72
Quadro 21 – Gestores e especialista: Quais as vantagens e/ou benefícios da inclusão?... ..	73
Quadro 22 – Gestores e especialista: Justifique sua opinião sobre a expressão “Toda criança independente de sua deficiência deve ser atendida em classe regular”... ..	74
Quadro 23 – Gestores e especialista: Na sua escola o processo de inclusão acontece da seguinte forma:.....	76
Quadro 24 – Gestores e especialista: Você acredita que a escola está preparada para lidar com todo tipo de deficiências e transtornos de desenvolvimento, como exemplo, deficientes intelectuais e autistas? Exponha sua opinião.....	76
Quadro 25 – Família: Qual a importância da escola para o desenvolvimento do seu filho?... ..	79

Quadro 26 – Família: Quais as dificuldades enfrentadas por seu filho desde que entrou na escola regular inclusiva?.....	80
Quadro 27 – Família: Qual são as principais diferenças no trabalho realizado pelos professores do CEE e da escola regular inclusiva?.....	80
Quadro 28 – Família: Como é a adaptação curricular de seu filho?.....	83
Quadro 29 – Família: Que atividade de sala de aula que o seu filho mais gosta?.....	84
Quadro 30 – Família: Por que você considera a aprendizagem de seu filho assim?.....	85
Quadro 31 – Família: Por que você considera a educação assim?.....	87
Quadro 32 – Família: O que os professores e a escola precisam fazer para que o seu filho aprenda mais dentro das possibilidades dele?.....	88
Quadro 33 – Processo de inclusão pela percepção de cada segmento.....	89
Quadro 34 – Concepções sobre a inclusão.....	93
Quadro 35 – A formação de professores para atuar com a diversidade.....	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Professores: Você concorda com a expressão: “Toda criança, independente de sua deficiência deve frequentar uma classe regular”?	61
Gráfico 02 – Professores: Como a escola tem apoiado os professores no processo de inclusão das crianças com deficiência?	64
Gráfico 03 – Professores: Você tem em sua sala de aula quantos estudantes com deficiência?	67
Gráfico 04 – Professores: Há quantos anos você trabalha ou trabalhou com crianças com deficiência no primeiro ano?	68
Gráfico 05 – Gestores e especialista: Você concorda com a expressão: “Toda criança independente de sua deficiência deve frequentar uma classe regular”?	74
Gráfico 06 – Gestores e especialista: Como a escola tem apoiado os professores na inclusão de estudantes com deficiência?	77
Gráfico 07 – Família: Como você sentiu que foi a recepção do seu filho pela escola atual? ..	81
Gráfico 08 – Família: Quais auxílios seu filho recebe para melhor ser atendido na ambiente escolar?	82
Gráfico 09 – Família: Como você acompanha o desenvolvimento de seu filho na escola?	84
Gráfico 10 – Família: Como tem sido a aprendizagem de seu filho desde que está na escola?	85
Gráfico 11 – Família: Como você avalia a qualidade da educação recebida por seu filho na escola?	86
Gráfico 12 – Práticas institucionais de apoio á inclusão	90
Gráfico 13 – Você concorda com a expressão: “Toda criança, independente de sua deficiência deve frequentar uma classe regular”?	96

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice 01 – Carta de apresentação à escola.....	110
Apêndice 02 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	111
Apêndice 04 – Questionários destinado aos professores.....	112
Apêndice 05 – Questionários destinado à equipe gestora e a especialista.....	115
Apêndice 06 – Questionários destinado às famílias.....	117

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é um trabalho monográfico decorrente da disciplina Projeto V, que é disciplina obrigatória para a conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB. O problema que o conduz é a investigação das concepções dos professores e pais do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, com relação à inclusão de estudantes com deficiência. O trabalho está organizado nas três seguintes partes:

I – MEMORIAL: Descreve a trajetória acadêmica da autora, e dos pontos marcantes dessa trajetória até a chegada a Universidade de Brasília, inclui também a atuação profissional que influenciou este trabalho.

II – MONOGRAFIA: Essa segunda parte consiste na elaboração de uma monografia, onde através da escolha de um tema específico, neste caso a inclusão escolar de crianças com deficiência, suscitado no decorrer do estágio obrigatório, desenvolve-se as discussões teóricas acerca da temática. Esse estudo possibilita uma reflexão teórica acerca do conceito, objetivos e realidade atual do movimento da inclusão escolar. Propõe também uma reflexão acerca de uma pesquisa realizada em uma escola pública do DF. Nesta pesquisa, identificou-se e avaliou-se as concepções de professores, e família sobre a inclusão escolar e o processo de inclusão na instituição.

III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS: Apresenta as aspirações futuras da pesquisadora, tanto educativas quanto profissionais, após a conclusão do curso de Pedagogia.

MEMORIAL EDUCATIVO

Memórias da vida escolar e profissional

Contar é muito difícil. Não pelos anos que se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazerem balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas terá sido? Acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado.

Guimarães Rosa

Há algum tempo tenho feito certo esforço para escrever meu memorial educativo. Rememorar não é difícil, difícil é contar, como diz Guimarães Rosa, não pelo tempo que se passou. Mas, principalmente, por contarmos não da maneira que as coisas aconteceram, mas sim como significou para nós, já que se trata de memórias carregadas de representações e projeções de toda uma vida.

Lembro-me bem nitidamente de muitas das professoras da escola. Com algumas delas, até hoje mantenho contato. A marca registrada da maioria era o bom relacionamento com os estudantes e, particularmente, comigo. Todas eram carinhosas e atenciosas. Os sentimentos são mais fortes com relação às primeiras professoras Tércia do segundo ano e Érika do terceiro ano. Com certeza, a vontade na infância de seguir a profissão de professora de anos iniciais teve forte influência das experiências que tive no início da minha vida escolar. Fora do ambiente escolar, as brincadeiras em casa com as primas e com as vizinhas, eram sempre animadas com quadro, giz, apagador, atividades e professoras e estudantes, sempre quis ser professora.

Comecei a estudar com três anos em uma escolinha particular. No ano seguinte, entretanto, entrei no jardim de infância público e até hoje continuo meus estudos na educação pública. Ao conversar com a minha avó Geni e mãe lembrei-me de um momento crítico nessa fase inicial de escolarização que, para mim, era muito prazerosa. No primeiro ano do ensino fundamental estudei em uma escola por somente um mês. Isso porque eu chorava todos os dias para ir ou ficar na escola e então meus pais me trocaram de escola por conta da não adaptação.

Refletindo sobre o porquê disso, percebi que não me lembro do nome, nem rosto da professora, recordo somente de uma atitude dela. Em um dia em que a atividade era enrolar páginas de revista para confecção de cesta artesanal, e eu não conseguia enrolar da forma esperada. Quando conseguia enrolar, ficava muito folgado então eu desmanchava e

recomeçava. Tentei diversas vezes, dessa maneira, fiquei muito atrasada na tarefa e levei uma bronca da professora. Não me lembro das palavras exatamente, mas sei que foi de uma maneira muito grosseira. Associei esse acontecimento a todos os momentos da minha formação em que me via com medo de broncas e bastante resistente às críticas.

Com exceção desse acontecido, quando me lembro da escola nos primeiros anos tenho sentimentos muito bons. Amava e admirava demais as professoras, os amigos da escola. Pelas coleguinhas, nutria-se um companheirismo verdadeiro. A escola era para mim extremamente importante de modo que diversas vezes, quando ficava doente, não queria faltar às aulas. As atividades da escola eram sempre muito divertidas. Ficam mais latentes na memória as extremamente lúdicas, como momentos de construção de noção matemática e operações essenciais com o uso da sapateira e os canudos; os palitos de picolé na hora da resolução das continhas recém-aprendidas; letras escondidas pela sala e palavras sendo formadas com letrinhas de animais... estudar era, para mim, uma grande brincadeira. Estava construindo prazerosamente o amor pelo saber.

Ao entrar no segundo ciclo do ensino fundamental, senti a cobrança da responsabilidade de não ter mais a tia, mas sim vários professores e professoras que eram responsáveis por sua disciplina e que tinham uma relação muito distante de nós, os estudantes. Nesses anos, pensava: *“quero ser professora, mas de criança”*. Sentia-me melhor preparada que os outros estudantes e me sobressaía com relação ao desempenho em trabalhos e provas, acredito que isso foi fruto da minha ótima base nos anos anteriores.

Dessa maneira, fiz o ensino médio, quando, frequentemente, ajudava os meus amigos com as lições mais penosas de matemática, química, biologia. Foi dessa maneira que conheci minha melhor amiga e companheira de faculdade, do primeiro trabalho e da vida, Fernanda Lafayetty de Oliveira Bezerra. Éramos da mesma sala e não nos tratávamos como amigas apenas como conhecidas. Um dia, porém, com vistas a estudar para recuperar a nota em matemática, ela me pediu que a ajudasse dando uma aula de reforço. Senti uma felicidade enorme e, de pronto, aceitei. A nota foi recuperada e a amizade surgiu através da vontade de saber e ensinar.

Esses últimos anos na escola eram muito bons. As amizades se fortaleciam a cada trabalho em grupo que precisava ser apresentado. Cresci muito nessa época, a timidez diminuiu a ponto de eu nem ligar mais por estar falando em público. Ainda recordo-me de alguns professores com muito carinho, coincidentemente são aqueles que mais se engajavam em nos ensinar e preparar como cidadãos. Lembro-me do professor Campos que nos acordava para a vida com suas lições. Era um dos poucos que deixava de lado os conteúdos mesmo que

importantes para falar da vida, ensinar para a vida. Lembro bem nitidamente nas discussões do último semestre do terceiro ano do ensino médio, em que falávamos do que queríamos ser profissionalmente. Quando eu dizia que queria ser professora, meus amigos de turma afirmavam livremente: “eu vou querer que meu filho estude com você”.

Desse tempo até a entrada na UnB, no tão sonhado cursos de Pedagogia foram muitos meses. Cada dia que se passava na universidade, me encantava pelas disciplinas que tratavam do desenvolvimento humano, da aprendizagem e avaliação de pessoas com deficiência. Também daquelas que tratavam sobre leis e diretrizes da educação no nosso país, além das que me oportunizaram conhecer e expandir o olhar sobre a condição humana e sua diversidade. Por alguma razão, os temas que mais me chamavam atenção, foram aqueles ligados à diversidade e inclusão social.

A minha formação no curso de Pedagogia me preparou teoricamente muito bem. Tenho professores bem formados e que se importam com a educação e, dessa maneira, dão o melhor de si. Incentivam-nos, estudantes, a construir habilidades e competências, como a capacidade de argumentação, senso crítico, escrever bem melhor etc. Assim, me vejo hoje mais preparada para uma vida cidadã. Temas que antes não me chamavam atenção como políticas públicas, hoje são foco da minha atenção por conta do incentivo do pensar crítico que aprendi com a experiência vivida na UnB. Senti um pouco de dificuldade quanto a orientações sobre projetos de pesquisa que gostaria de ter desenvolvido na graduação, acredito ser um ponto fraco da faculdade de educação. As informações são desconstruídas e não há uma boa forma de divulgação de palestras, pesquisas, encontros vistos por mim como lócus de aprendizagem significativa.

Não posso negar que durante o curso os momentos práticos eram por mim preferidos, respeitando a essencialidade da teoria para o fazer pedagógico. Destaco: As visitas de campo a Santa Maria no projeto de Economia Solidária, o atendimento pedagógico realizado no HUB, com a professora Amaralina, os estágios obrigatórios realizados com orientação das professoras Carla Castro e Sandra Ferraz com um enfoque inclusivo em escola pública do Distrito Federal, além é claro das experiências profissionais extracurriculares sobre as quais discorro logo abaixo.

Com o objetivo ter conhecimento prático e desenvolver autonomia financeira procurei, no terceiro semestre do curso, um estágio em um colégio particular, permaneci nesta escola por dois anos. Lá, pude ter contato com a minha primeira turminha. O conhecimento construído por meio desse tempo foi de grande valia para a minha construção como

professora, pois lá tive contato com profissionais extremamente qualificados e comprometidos com a educação de seus estudantes.

Depois de dois anos no mesmo colégio, resolvi mudar um pouco ao conhecer uma empresa de aulas de reforço particular em domicílio. A experiência das aulas em domicílio foi excepcional, pois lidei com estudantes diversos e alguns com síndromes, deficiências, como TDAH's e com deficiência física. Ainda por cima, o fato de planejar aulas de reforço e ministrá-las como professora me satisfazia como profissional. Foi o trabalho que mais me realizou, pois trabalhava de maneira autônoma. Trabalhei nessa instituição por três meses e logo após fui chamada para um concurso de nível médio que havia feito há dois anos, no segundo semestre do curso de pedagogia.

Fui convocada para assumir o cargo de técnico em gestão educacional, especialidade monitora da Secretaria de Educação do DF. Fui então alocada em uma escola que trabalhei em regime de 40 horas semanais durante um ano. Acompanhava duas turmas inclusivas uma de primeiro ano e outra de terceiro ano do ensino fundamental. Atendia quatro estudantes com deficiência. Foi essa a escola escolhida para ser o lócus da pesquisa para a monografia. Atualmente trabalho em uma escola de Planaltina – DF, cidade em que nasci e moro. Acompanho duas turmas inclusivas uma de primeiro ano e outra do segundo ano do ensino fundamental e atendo dois estudantes especiais.

A experiência de trabalhar como monitora na Secretaria de Educação do DF é muito importante pelo fato de, diferentemente dos outros trabalhos, ser na rede de ensino pública do DF, estar conhecendo uma nova realidade como profissional e me reencontrando com a estrutura e processos em que estudei ao longo da minha profissionalização. Mesmo que ainda de forma muito superficial, tendo em vista que o monitor está em sala de aula, mas não exerce trabalho pedagógico, somente acompanhamento á alunos com deficiência e que necessitam de apoio em atividades de vida diária ou mesmo em seguir comandos em atividades. Mesmo assim a questão da inclusão que sempre me fascinou e se fez presente na minha formação teórica e em minhas experiências profissionais, poderá se concretizar no tema principal do meu trabalho final de curso de pedagogia.

Busquei na minha prática fazer com que os estudantes construíssem novos conhecimentos de uma maneira prazerosa, desafiadora e agradável, assim como foi para mim durante os meus estudos. Hoje valorizo e admiro ainda mais as professoras que passaram pela minha formação inicial, pois reconheço a dificuldade que é lidar com a diversidade de crianças e famílias. É um exercício de paciência e sensibilidade ser professor, pois é preciso

ser atento á realidade dos estudantes para compreender comportamentos, atitudes, carências afetivas e necessidades básicas.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para esta pesquisa foi: a inclusão de estudantes com deficiência nos primeiros anos de escolarização. Atualmente na sociedade, após muitas iniciativas de atendimento segregado, surge no contexto internacional o movimento da inclusão com o desejo de que haja um só sistema educativo onde todas as crianças independentes das especificidades sejam atendidas com qualidade. As escolas são essencialmente espaços educativos para todos, que deveriam ter o mesmo direito de acesso. Sendo assim o a inclusão cobra da sociedade, das instituições, no caso desta pesquisa da escola e dos profissionais da educação que esses se modifiquem em busca do atendimento de qualidade para todos.

O presente trabalho buscou investigar concepções e práticas pedagógicas presentes no processo de inclusão educacional de uma instituição pública com os pais; os professores e a equipe gestora e especialista da sala de recurso. A proposta metodológica tem por base uma pesquisa qualitativa, para isso foram realizados questionários semiestruturados aos participantes e feita observação participante por dois semestres no contexto de pesquisa.

No primeiro capítulo estão presentes as questões teóricas que se relacionam com o objeto de estudo, primeiramente o histórico do atendimento das pessoas com deficiência e da construção desse conceito por partes das sociedades durante o tempo em cima de teóricos que visitaram o tema tais como Sassazaki (1997) Pessoti (1984) e Correia (1997). Em segundo apresentamos os pressupostos da inclusão embasados sobre documentos internacionais e normativos do Brasil, além de teóricos que abordam esse tema como Mantoan (1998, 2002, 2006). Há ainda uma reflexão sobre práticas pedagógicas, um subtópico sobre aprendizagem e desenvolvimento com contribuições de autores sobre a teoria de Lev Vigotski e depois especificamente desse binômio na criança com deficiência. Por último, há um apanhado de pesquisas recentes sobre a formação de professores para atuar com a inclusão e a diversidade.

O segundo capítulo conta com a metodologia da pesquisa, nela estão presentes os objetivos gerais e específicos, a caracterização de todos os sujeitos e da instituição pesquisada, além de apresentação dos instrumentos de pesquisa. O terceiro capítulo traz a pesquisa de campo e seus resultados enquanto no quarto capítulo há uma análise dos mesmos a partir da discussão com a literatura especializada. E por último as considerações finais sobre este trabalho.

CAPÍTULO 1

CONCEITUAÇÃO E TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA INCLUSÃO

“Esses estudantes [com deficiência] por muito tempo foram segregados e marginalizados, agora chegou a hora de mudar a visão de mundo da sociedade. É necessário um mundo mais justo, onde todos possam ter os mesmos direitos e deveres. Esses objetivos vêm ao encontro de um mundo melhor.”

E2, Professora da sala de recursos

Temos como principal aspecto identitário sermos indivíduos pertencentes a uma espécie comum: a espécie humana. Dentro dessa igualdade, entretanto, somos também diferentes, cada um com suas particularidades. É nas diferenças pessoais que reside a diversidade humana. Na medida em que as sociedades foram se configurando no que chamamos de Estado Moderno, que confere cidadania a uma coletividade por meio da observância de uma lei comum, nos constituímos seres de direitos. E com isso, somos iguais dentro da diversidade. Essa igualdade de direitos é afirmada em documentos internacionais e internos de cada nação. Hoje, no século XXI, há um cenário mundial aspirando por uma sociedade mais justa e que rechace a desigualdade social que historicamente tem marcado as sociedades das mais diversas formas.

No Brasil, a igualdade de direitos está pautada desde a Constituição Federal de 1988 e vem sendo afirmada amplamente não só no discurso, mas em ações de luta pela efetiva participação por todos da vida em sociedade. Com praticamente dois séculos de atraso, o nosso país finalmente adere aos processos por meio da oficialização da necessidade de garantir a todos os cidadãos direito ao acesso à educação, saúde, mercado de trabalho, etc. Entretanto, a garantia a esse acesso já não tem sido suficiente. Cada vez mais complexo se revela o processo de garantir direitos de forma equânime, porque as pessoas precisam de condições diferenciadas para poderem usufruir ao bem comum oferecido pelo Estado. Além do mais, é preciso levar em conta a educação das mentalidades com relação ao que é igual e ao que é diferente. Muitas vezes é necessário tratar diferenciado para que todos tenham o mesmo direito.

No caso da educação, denominamos esse processo de inclusão. Inclusão de quem? Quem é o diferente na constituição histórica e cultural da sociedade brasileira, a quem foi negado participar do processo de educação? O presente capítulo vai tratar dessas questões abordando, especificamente, o processo de escolarização da pessoa com *deficiência*, olhando

com especial interesse aos aspectos envolvidos na aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais desse processo.

Iniciamos com um tópico de conceituação, seguido pela trajetória histórica e legal da deficiência, tanto no contexto internacional como no Brasil. Logo, discorreremos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança em início de escolarização. Com isso, almejamos compreender um pouco da origem e desenvolvimento desse conceito e a sua trajetória ao longo do desenvolvimento da sociedade.

1.1 Conceituação

Deficiência + Educação = Inclusão

A concepção de deficiência não pode ser concebida como fenômeno universal independente do tempo e espaço e de todas as variáveis sociais, é, portanto uma construção histórica que marca a visão de uma sociedade em um período. Historicamente, a deficiência tem sido conceituada de acordo com a sua característica eminentemente (e somente) biológica, tomada, inclusive, como patologia. Entretanto, há outra característica, para nós igualmente relevante, que é o caráter social da deficiência. A inclusão está exatamente relacionada às implicações da natureza social do desenvolvimento da criança com deficiência. Assim, poderemos analisar as consequências dos diferentes conceitos de deficiência não só para o estudo científico da deficiência, mas principalmente, para as relações e para o cotidiano das pessoas com deficiência.

De acordo com o paradigma da inclusão o conceito de deficiência é que ela é o resultado da interação das pessoas com deficiência com o meio em que vivem. Para Vigotski, 1989, p.73 “o defeito orgânico se realiza como anormalidade social da conduta.”. Assim, a pessoa com deficiência tem uma condição biológica e uma condição sociocultural diferenciada. Pois, ela se origina em uma determinada insuficiência orgânica, mas também se caracteriza pela sua manifestação diferenciada no âmbito social. A condição biológica faz com que todas as relações interpessoais da pessoa com deficiência se reorganizem em baixo de um novo ângulo no meio social.

De acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência “ambientes inacessíveis criam deficiência ao criarem barreiras à participação e inclusão.” (2011, p.4) Quando uma pessoa usa cadeiras de rodas e ao visitar um amigo em um prédio, não dispõe de rampas de acesso ou elevadores e ainda banheiro especial a deficiência está potencializada devido ao ambiente inacessível. É o mesmo caso de um surdo em uma sala de aula sem intérprete de libras: cria-se

uma barreira de comunicação que o impede de participar na interação com os outros. Desta forma, outras barreiras além das físicas salientam a deficiência e criam obstáculos à plena participação de todos os indivíduos. Os obstáculos são gerados não pela insuficiência orgânica da pessoa com deficiência, mas pela falta de adaptação do meio em função da ausência de conhecimento e respeito à diferença.

Em 2010, a portaria nº 2.344 da Presidência da República recomenda a mudança na terminologia de portador de deficiência, para pessoa com deficiência, seguindo a tendência mundial. Na tentativa de redefinir a deficiência sob o ponto de vista da interação da pessoa com o seu meio, e não como atributo do indivíduo, o termo *portador de deficiência* foi substituído por *pessoa com deficiência*. Entende-se que o ambiente e as relações sociais passam a ser incluídas como parte importante do funcionamento da pessoa com deficiência salientando ou amenizando o funcionamento delas na sociedade. Essa mudança tem um impacto muito grande na educação e na forma de escolarização das crianças com deficiência.

É entendendo a deficiência como construção social que a inclusão defende que a educação deve servir e se objetivar a inserir a pessoa com deficiência na vida social. No seu sentido mais amplo, o termo inclusão está relacionado ao conceito de pertença, ou seja, sentir-se pertencente, fazer parte, constituir algo. Quando o termo vem com complementos nos casos de “inclusão escolar” e “inclusão social”, diz respeito ao indivíduo estar inserido neste âmbito e, mais que isso, sentir-se parte, elemento constituinte deste. Sendo assim a inclusão vem para interpor as barreiras na sociedade e na escola regular, conseqüentemente, para que a vida da pessoa com deficiência e o seu atendimento, sua aprendizagem e desenvolvimento seja igual ao de todas as pessoas.

Atualmente na sociedade capitalista, as contradições e as exigências de produção incidem sobre os sujeitos, em sua construção de subjetividade e nas instituições. Para Mantoan (2006):

[a] lógica da organização educacional atual é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar que a reviravolta que a inclusão impõe. (p.16)

Na abordagem educativa vigente o que se percebe é a competição acirrada diante das avaliações e currículos fechados e encerrados em si mesmos. A escola consolida diversos aspectos da sociedade em que está alicerçada, sendo assim reproduz a competição existente e a busca pelo modelo de perfeição da sociedade. A inclusão impõe o rompimento desse

modelo, pois reconhece que a sociedade é formada por pessoas diversas e sendo a sociedade diversa, porque na escola seria diferente? A mudança paradigmática exige em âmbito institucional o abandono das padronizações e categorizações entre: normais X deficientes, iguais X diferentes, pobres X ricos, capazes X incapazes. No âmbito pessoal exige que cada um busque a flexibilidade, independência e articulação entre o que nos é conflituoso em nossos pensamentos, ações e sentimentos. (MANTOAN, 2006). A visão mecanicista ao ver a inclusão aceita esse pressuposto se alicerçando pela lógica do compartilhamento, onde as crianças podem compartilhar entre si independentes da deficiência. Enquanto a mudança paradigmática propõe que se instaure uma lógica do pertencimento, que ultrapassa a do compartilhamento uma vez que as crianças fazem parte de tudo na escola, sendo respeitados pelas suas especificidades.

1.2 Trajetória histórica e legal da deficiência

1.2.1 No contexto internacional

Desde o século XX o desenvolvimento científico e tecnológico marcou a sociedade em vários aspectos como: maior expectativa de vida, ampliação da produção de bens, universalização do acesso à informação, possibilidades de desenvolvimento intelectual, entre outros. Nesse contexto, os vários grupos organizados da sociedade, grupos chamados minoritários, como índios, analfabetos, negros, ciganos, de pessoas com deficiência, entre outros reivindicaram melhoras nas suas condições de vida e tratamento na sociedade. Alcançaram avanços no âmbito dos direitos humanos, em oposição há um passado de obstáculos e desigualdade explícita.

Desde a metade do século XX, um grupo de pessoas entre eles alguns com deficiência principalmente auditiva e física, tem lutado pela sua inserção social em busca do desenvolvimento de uma vida cidadã, enquanto poucos autodefensores das pessoas com deficiências intelectuais, síndromes e condutas típicas como o autismo, são ainda representadas por grupos da sociedade civil. Nas últimas décadas, houve um avançado, principalmente com relação à legislação específica para a garantia dos direitos fundamentais como educação, saúde, trabalho e lazer. As conquistas alcançadas até agora são parte do contexto em que vivemos, onde a igualdade de direitos é bandeira de luta.

É essencial, portanto, recordar o histórico do atendimento a pessoas com deficiência, pois reconhecemos que ainda é um processo em construção e traz consigo marcas do passado, que podem ou não significar e influenciar ainda hoje práticas, pensamentos e

conceitos. Historicamente, na maioria das sociedades ocidentais, a existência de pessoas com deficiência foi e é motivo de “incômodo” social. Por muito tempo foi considerado um fardo social (Correia, 1997). A história das pessoas com deficiência sempre foi marcada pela não aceitação, rejeição e dificuldade de convivência, explicitado, por exemplo, pelo histórico de nomeações hoje, tidas como absurdas, como: anormais, débeis, mongóis, retardados, em se tratando de deficiência intelectual. Mancos, coxos, aleijados para designar pessoas com deficiências físicas, e entre outras expressões pejorativas e que traziam consigo marcas discriminatórias.

As pessoas com deficiência durante a história receberam atendimentos de diversos tipos, sejam aqueles voltados para o cuidado, tratamento e nos tempos mais recentes os que se voltavam para a educação e escolarização. Esses atendimentos estavam em consonância com o conjunto de concepções, crenças e valores da sociedade e do tempo histórico em que as pessoas com deficiência estavam inseridos. De acordo com alguns estudiosos que analisaram o histórico da vida social das pessoas com deficiência em países como Europa e América do Norte, organizam para estudo quatro estágios no desenvolvimento do atendimento às pessoas com deficiência. (Mendes, 1995; Sasaki, 1997). São eles: **exclusão, segregação, integração e inclusão**. Porém, o processo do atendimento às pessoas com deficiência foi modificando-se pela história não linearmente, mas aos poucos, em função de fatos que marcaram a sociedade e provocaram uma mudança de posicionamento e concepção e ainda momentos em que paradigmas opostos coexistiram. Abaixo estão sistematizados esses estágios do atendimento às pessoas com deficiências:

Quadro 1 – Estágios do atendimento às pessoas com deficiências			
Estágios	Concepção de deficiência	Atendimento prestado	Nomenclatura
Exclusão	Deficiência vista como “corrompedora” da sociedade.	Nenhum atendimento, pelo contrário havia o extermínio de pessoas com deficiência.	
Segregação	Deficiência um problema do indivíduo em decorrência de problemas espirituais.	Trabalho assistencialista realizado primeiramente em espaços religiosos depois em espaços médicos.	Débeis, inválidos, incapazes.
Integração	Vista como uma doença do indivíduo, que deve se adaptar para integrar-se se possível à sociedade.	Atendimento especializado realizado em escolas e classes especiais e se possível em escolas regulares.	Portadores de deficiência, Portadoras de necessidades educacionais.
Inclusão	Deficiência institucionalizada, cabendo às organizações adaptar-se às especificidades dos indivíduos. Indivíduo com possibilidades e limitações.	Atendimento em escolas regulares com apoios (atendimento educacional especializado, adaptações físicas e curriculares.)	Pessoas com deficiência.

Fonte: Pessotti, 1984; Sasaki, 1997 e Correia, 1997.

O estudo dos estágios do desenvolvimento do atendimento para a pessoa com deficiência se torna imprescindível para o estudo, pois irá clarificar como a inclusão se deu como paradigma mais atual, negando o que havia sido estabelecido como tratamento e como atendimento à pessoa com deficiência no passado. Posteriormente ao analisar as concepções dos professores, equipe gestora a especialista e família será possível identificar congruências dessas antigas práticas e concepções no discurso atual acerca da pessoa com deficiência. O estágio da **exclusão** é marcado pela falta de promoção de atendimento específico e negligência para com as pessoas com deficiência. Nos tempos mais antigos, tem-se registro de extermínio dessas pessoas e até hoje em algumas sociedades indígenas são práticas culturais exterminar aqueles que nascem *fora do padrão* (Pessotti, 1986). Na Grécia Antiga, as crianças que nasciam com alguma deformidade eram abandonadas ou jogadas de penhascos por seus familiares. Ao mesmo tempo, nesse mesmo país há registros de pessoas curadas por seres mitológicos.

Em Roma, no século XV, crianças com deficiência eram jogadas em esgotos e rios. (Correia, 1997). Atitudes como essas na fase da exclusão eram legitimadas pelo ideal de perfeição da época. A pessoa fora do padrão, principalmente no aspecto físico, era passível de desprezo e extermínio, pois seria capaz de “corromper” a sociedade. Até mesmo quando essa visão com relação às pessoas com deficiência parecia haver sido ultrapassada, houve, durante o nazismo, um recomeço da eliminação, com princípios eugênicos, ou seja, de purificação da raça, a partir do pressuposto de superioridade da raça ariana. Nos povos que praticam a exclusão, há uma crença que guia essas atitudes de extermínio: a existência de uma raça pura, herdeira única de alguma riqueza material ou simbólica com a qual não pode coexistir a diferença.

Na Idade Média acreditava-se que as pessoas com deficiências eram portadoras de doenças contagiosas ou possuídas por demônios. Ao mesmo tempo, com a influência religiosa, passaram a ser olhados com compaixão. De acordo com Pessotti (1984), a rejeição se redime em proteção a partir do momento em que as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como pessoas com alma, mas que precisavam ficar em reclusão, por conta dos pecados. A explicação dada ao fato de existirem pessoas com deficiências eram os seus pecados ou de algum antepassado, sendo a deficiência a punição enviada por Deus.

Nesse novo estágio chamado de **segregação**, as pessoas com deficiência foram reconhecidas como seres com alma e começaram a ser atendidas (entenda-se internadas, enclausuradas) em instituições, como: mosteiros, asilos, leprosários, locais estes onde também eram internados leprosos com transtornos mentais. (PESSOTTI, 1984).

Em meados do século XVI, as pessoas com deficiência passam a se livrar da ação da igreja e sendo um objeto de estudo da medicina. Nos locais em que ficavam não tinham propostas de educação formal, mas tão somente treinamento para atividades de vida diária como exemplos: comer, tomar banho, escovar dentes, vestir roupa. Nesse contexto pelo fato de não trabalharem foram nomeadas como incapazes e posteriormente deficientes. Surge o conceito da deficiência como uma doença que limita ser humano e o atendimento dado á essas pessoas estava voltado para a adaptação social e busca da autonomia do indivíduo.

A concepção clínica da deficiência a entende como doença. O caráter do atendimento é assistencialista, e o atendimento escolar, quando existente, é visto como terapêutico. Confirmando esse caráter terapêutico, Sasaki (1997), salienta que para a concepção clínica “a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, habilitada (...) a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações”. (p.29). Nessa visão a deficiência é problema do indivíduo e ele é quem precisa se adaptar ao meio social como, sem que nesse sejam feitas modificações estruturais.

Com a evolução do humanismo e maior conhecimento sobre a diversidade humana e suas possibilidades, um novo estágio de atendimento às pessoas com deficiência foi surgindo, a chamada **integração**. Nessa fase o grande diferencial é a defesa de uma educação especializada para as pessoas com deficiência, desbancando o modelo médico como principal norteador dos grupos de pessoas com deficiência. Os centros de ensinos especiais foram criados para favorecer educação também às pessoas com deficiência, em uma instituição que suprisse as suas necessidades. Nessa etapa os estudantes são agrupados pelo atributo que os iguala: a deficiência.

As crianças que fossem vistas como propicias para frequentarem a escola regular eram integradas em salas de aula. Entretanto, esse processo não visava nenhuma modificação desse canal educativo, mas só a inserção de pessoas com deficiências nele. Integrar tem cara de reforma, de acordo com Mantoan (1997), a integração traz a ideia de uma inserção parcial e condicionada às possibilidades do indivíduo. É essa concepção de integração que até hoje justifica a existência de centros de ensino especial e turmas só com estudantes especiais, pois ainda há estudantes que não podem ser incluídos, pois de acordo com essa ideia suas características peculiares não permitem. A grande critica a integração escolar é a sua visão fechada de considerar as especificidades de aprendizagem como um problema somente do indivíduo e da sua deficiência, sendo incumbida a responsabilidade ao estudante pelo seu não desenvolvimento, aprendizagem e o seu fracasso escolar.

Existiam dessa maneira dois tipos de escola uma para os estudantes sem deficiência outras para os estudantes com deficiência. O que realmente aconteceu foi que a boa intenção de educá-los continuou com o pensamento segregacionista e reducionista da sociedade. A sociedade precisava e ainda hoje precisa se reconhecer e admitir-se do jeito que é: diversificada.

O caminho que a educação especial tomou para uma educação segregada, em seu mundo isolado da educação comum, caracterizado por seus currículos diferentes dos da escola regular, uma ênfase clínica ainda muito forte e ainda seu não cumprimento do objetivo geral que era integrar os estudantes na escola regular, gerou em vários países uma insatisfação. Autores de países como: Austrália, Espanha, Estados Unidos manifestaram sua insatisfação pela trajetória que havia tomado a integração Nos Estados Unidos como passo prévio à inclusão surgiu o movimento da “*Regular Education Initiative*” (REI), com o objetivo de unificar a educação especial e a regular em um único sistema de ensino eficaz a todas as crianças. Defendia, portanto, uma mudança no paradigma da educação. Fomentado por essa nova ideia vem surgindo mundialmente o movimento em defesa da educação inclusiva. (SANCHÉS, 2005)

Pautada por princípios norteadores o atual movimento da **inclusão** tem recebido apoio de organismos internacionais como a UNICEF e a UNESCO com a realização de reuniões com o objetivo de chamar atenção internacionalmente para o tema. Dentre as diversas reuniões destaca-se a Convenção dos Direitos das Crianças de 1989 em Nova York (EUA); a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 em Jomtiem (Tailândia); a Conferência Mundial em Salamanca de 1994 na Espanha, que é considerada a mais importante no sentido de influenciar internacionalmente e impulsionar a inclusão escolar de todas as crianças, e a mais recente reunião nomeada de Fórum Consultivo Internacional de 2000 em Dakar/Senegal.

A conferência realizada em Salamanca (1994) resultou em um plano de ação e princípios organizados em 85 artigos e assinados por noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais. Defendia que as escolas deveriam acolher toda criança independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e reconheceram a necessidade e urgência que o ensino chegasse a todas as pessoas na escola regular. A inclusão nesse sentido vai além da preocupação com as crianças com deficiência, ela prima também pela participação efetiva de todas as crianças independente de gênero, etnia, ou situação de risco admitindo que todas as especificidades devem ser respeitadas pela escola regular.

Diante dessa nova realidade com todos na escola regular, ela enfrenta o desafio de adaptar-se e romper com estruturas tradicionais visando cumprir o desafio de educar as crianças mais diversas, entre elas as com deficiências mais graves. Assim como afirma a Declaração de Salamanca (1994) quando diz que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, cabem aos sistemas de ensino se organizar de modo que os programas levem em conta todas as diferentes características e necessidades destas. Influenciados por essas ideias e pressionados internacionalmente, vários países estão em processo de incluir as crianças com deficiência. No Brasil ainda coexiste uma forte defesa da inclusão parcial (integração) sendo necessária neste momento uma discussão maior sobre a inclusão social e sobre o enfoque deste trabalho a inclusão de pessoas com deficiências.

O conceito de deficiência não é estático, pelo contrário sendo um conceito social e modificar-se de acordo com aspectos socioculturais, é dinâmico. Tem passado por vários conceitos: inicialmente de indivíduo excluído e sem direito a vida, passado na Idade Média pela ideia de portador de maldições e aspirador de pecados no período dos atendimentos em instituições médicas para o conceito de indivíduo incapaz, limitado e portador de uma doença, e evoluído para o conceito atual de cidadão com possibilidades e limitações. A inclusão tem se caracterizado por um processo em evolução mundialmente, no Brasil isso tem ocorrido de forma mais lenta em comparação aos outros países. Não podemos deixar que em nosso país seja desconsiderado um movimento que fará modificações positivas não só na vida e atendimento das pessoas com deficiência em seus diversos aspectos, mas também na escola como instituição, nas comunidades escolares e na sociedade que se formará em constante contato e aprendizagem com as pessoas e sua diversidade, se tornando assim uma sociedade inclusiva, aberta, solidária e acima de tudo contra as atitudes discriminatórias.

1.2.2 No Brasil

Depois de ter rememorado o histórico internacional do atendimento da pessoa com deficiência, buscamos desenvolver como esse processo aconteceu no Brasil. De acordo com Fernandes (1999) os médicos foram os primeiros que despertaram interesse no atendimento a essa clientela que se encontrava misturada nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente nos casos da deficiência mental, hoje a nomenclatura correta é intelectual, o termo mental fica específico aos transtornos psíquicos.

Traçando um paralelo com a trajetória histórica internacional, o Brasil teve um período de negligência às pessoas com deficiência, representado por nenhum atendimento,

seguido de atendimento em hospitais psiquiátricos e posteriormente atendimento em instituições médicas sem o enfoque da aprendizagem. Representando assim a passagem consecutiva pelas fases da exclusão e segregação.

Há relatos de instituições como estas em vários estados brasileiros; as primeiras surgiram no século XIX, como no Rio de Janeiro em 1854 o Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje um centro de referência às pessoas com deficiência visual renomeado de Instituto Benjamim Constant. Em 1868 foi criado o Asilo dos Inválidos da Pátria que servia de abrigo e casa de tratamento aos soldados mutilados e aos idosos, além de educação aos órfãos e filhos de militares. Essas instituições tinham influências de outras que funcionavam no exterior com caráter assistencialista e terapêutico, foram as primeiras que se responsabilizaram pelo cuidado a pessoa com deficiência, incumbência associada somente a família por muito tempo.

O atendimento nessas instituições era centrado no tratamento da doença. As avaliações estavam pautadas em exames médicos e psicológicos e o trabalho era organizado em terapias (psicopedagogia, fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia) e a educação escolar era vista como desnecessária ou inalcançável a eles. (Glat e Fernandes, 2005). Essa visão ainda hoje produz consequências, é do senso comum a visão de que o deficiente não pode aprender, e o que deve ser atendimento para ele vem com caráter terapêutico e buscando a cura, a melhora.

Entidades até hoje influentes que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência como a sociedade Pestalozzi de São Paulo e as Associações de Pais e Amigos dos “Excepcionais” reconheceram que as crianças precisavam de uma educação especial pressionaram o poder público embasadas em influências e cobranças também do contexto internacional e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que garante a todas as pessoas à educação. Surgiu o ensino especial como opção à escola regular em 1954. Nos anos 1970 surge a institucionalização da Educação Especial no Brasil, com a preocupação de oferecer escolarização às pessoas com deficiência. O grande marco legal foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 que estabelecia em seu artigo 9º o tratamento especial aos estudantes com deficiências mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. A concepção vigente nesse momento na sociedade passa a ser a integração. Aqui passa a existir uma preocupação com a aprendizagem, há um rompimento do modelo médico para o educacional.

Esse rompimento do médico para uma perspectiva educacional mudou a visão da aprendizagem da pessoa com deficiência, a palavra de ordem de acordo com Glat e Fernandes (2005, p.3) era: “a pessoa com deficiência pode aprender”. As práticas, porém, mudaram

pouquíssimo, a ênfase clínica persistiu agregada agora aos princípios de prática e teoria dos avanços da Pedagogia e Psicologia da Aprendizagem, com o enfoque comportamentalista.

Inicialmente, o movimento da escola especial não tinha nenhuma ligação com a escola regular, posteriormente a integração escolar sugeria a inserção se possível dos estudantes nas escolas regulares. O movimento da integração fez as primeiras tentativas, por questionar e desestruturar a segregação e isolamento em que viviam essas pessoas na educação especial, baseados no princípio da normalização, que é o conceito de que as pessoas com deficiência tem o direito de usufruir as condições de vida mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, podendo a normalização ser considerada como uma inclusão parcial (MANTOAN, 2010).

No âmbito das políticas públicas e no sistema de ensino esse é ainda hoje o modelo mais prevalente. A integração está amparada pela Constituição de 1988 quando estabelece a igualdade de acesso à escola e dever do estado dar atendimento especializado, de preferência na rede regular, pela LDB (1996) quando em seu discurso não firma esse atendimento na rede regular, mas sim “*preferencialmente no sistema regular de ensino*”. Desta maneira a educação especial prepara os estudantes oriundos da escola especial para serem integrados em classes regulares recebendo atendimento paralelo em sala de recursos e modalidades especializadas de acordo com as suas necessidades. A orientação pode ser entendida como inclusão parcial, pois os alunos que não acompanham o ritmo continuam fadados à escola especial para até completarem 21 anos e continuam experimentando situações discriminatórias.

Nos últimos cinco anos, há documentos que avançam e consolidam a inclusão a partir de diretrizes que fundamentam o movimento histórico brasileiro como é o caso do Decreto nº 6094 (2007), que estabelece a garantia de acesso e permanência de todos no ensino regular, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que consolida o movimento inclusivo no Brasil, A resolução nº4 do CEB (2009) que define a educação especial como complementar a educação regular por meio do atendimento especializado (AEE). Destacamos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva um trecho que explicita a situação atual da inclusão no Brasil.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p.7)

A política é clara, o atendimento as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades deve acontecer em escolas regulares, sendo a educação especial transversal e servindo de complementação e apoio ao ensino regular em todos os níveis e modalidades. A política não se priva somente ao acesso e permanência desse aluno, mas salienta a questão da aprendizagem desse aluno, um aspecto relevante que será explorado mais a frente nessa pesquisa. Outros pontos congruentes entre os objetivos desse documento e esse trabalho é a participação das famílias e da comunidade para a inclusão e a formação específica para a equipe especializada e também aos demais profissionais da educação.

A ética da educação inclusiva já está alicerçada legalmente, pelas leis que defendem a educação para todos, além de normas e disposições internas dos organismos educacionais do país que determinam e recomendam ações e estratégias. Destaca-se, porém que as leis, determinações e imposições sozinhas não são suficientes para modificar estruturas. De acordo com Vidal Rodrigues:

O recurso legal não garante isoladamente as conquistas necessárias para uma efetiva inclusão, por isso continuamos com uma militância voltada à prática docente e a valorização dos diferentes segmentos da comunidade escolar para construirmos uma escola melhor. p.35 (2009).

A real modificação acontece no micro espaço da escola e da sala de aula e nas interações decorrentes desse meio. É na organização do trabalho escolar, nas metodologias de ensino, na motivação e formação dos professores, na preocupação com a qualidade do ensino para todos e na prática pedagógica cotidiana que reside o instrumento de mudança.

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO ESCOLAR EM FOCO

O presente capítulo busca aliar a ética inclusiva já apresentada o capítulo anterior com conhecimentos específicos necessários a implementação da inclusão escolar. Por exemplo: o conceito de desenvolvimento, desenvolvimento específico, aprendizagem e ainda práticas pedagógicas. Pauta-se para tanto na teoria construtivista de Lev Vigotski.

2.1 Práticas pedagógicas

A educação se guia pelas pequenices do defeito e da doença, mas não se atentam aos quilogramas de saúde acumulados no organismo infantil.

Vigotski, 1989, p. 78

A inclusão vai além da inserção de crianças nas salas regulares, ela propõe uma mudança de paradigma. É um desafio para a escola, porque de uma maneira geral ela nunca atendeu a diversidade. Ao contrário, em sua estrutura prima pela homogeneidade tanto nos currículos, quanto no tempo de aprendizagem e ritmos dos estudantes. A inclusão questiona posicionamentos, políticas educacionais de governo e organização da educação especial e regular. Além, é claro de questionar os posicionamentos em nível micro das relações entre as pessoas envolvidas nesse processo como os estudantes, as famílias, professores e todos que convivem com a criança ao longo de sua escolarização.

De acordo com Mantoan (1998), a inclusão propõe um novo modo de constituir o sistema educacional, a partir das necessidades dos estudantes. Ao inserimos um estudante com deficiência, estamos exigindo da instituição novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas menos tradicionais. Isso implica em mudanças nas atitudes de professores e nos modos de avaliação e organização dos estudantes em turmas ou ciclos. Para que essa inserção gere de fato aprendizagem é preciso mudar e se adaptar a todas as necessidades e especificidades dos estudantes com deficiência.

A educação durante o histórico de atendimento à com deficiência passou a ter atenção no modelo integracionista. Nesse primeiro momento da escolarização das pessoas com deficiência até então segregadas do processo educacional o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas no enfoque comportamental, controle de estímulos e modificação de comportamento foram práticas amplamente utilizadas. Havia metodologias de ensino

especialmente elaboradas para cada grupo de deficiência. Apesar dos avanços em relação aos modelos passados de atendimento, este ainda tinha uma forte ênfase clínica e currículos próprios, afastando o ensino “especial” do sistema de ensino regular. (Glat; Fernandes, 1999). A integração avaliava adaptação do indivíduo às instituições e métodos já empregados, responsabilizando o insucesso de alguns às suas deficiências e limitações.

A lei garante o direito à educação e o atendimento às especificidades dos alunos, sem o prejuízo a escolarização regular. A dificuldade expressa é a de lidar com os diferentes ritmos e maneiras de aprendizagem. Como promover a aprendizagem de todos? Estamos fazendo este questionamento frente à heterogeneidade das salas de aula e as leis que garantem o direito ao saber, mas também em uma sociedade que demanda conhecimento.

É nesse sentido que uma educação tradicionalmente reconhecida como de “qualidade” é aquela em que o conteúdo acadêmico é supervalorizado. A avaliação, seguindo essa tendência, se usa da quantificação do conhecimento por meio de respostas padrão e é decisiva na avaliação do rendimento escolar do estudante e na promoção para os próximos níveis. Os métodos e as práticas educativas que depreendem desse modelo são as aulas expositivas orais, aprendizado com base na repetição, memorização, o livro como único guia didático, negação do valor do erro, atividades desvinculadas com a realidade e experiências dos estudantes e também atividades em que os estudantes preenchem ao mesmo tempo, respondendo as mesmas questões com respostas padrões e pré estabelecidas, como as folhas xerocadas (MANTOAN, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), indicam que constituir uma escola inclusiva implica uma nova postura da escola regular. Ela deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam todos os estudantes. Vidal Rodrigues, (2009) diferencia as práticas educativas inclusivas e a educação inclusiva alicerçada na ética inclusiva. As práticas educativas inclusivas são superficiais e se baseiam em ações pedagógicas que garantem aos estudantes permanecer aprendendo no mesmo espaço escolar com metodologias antigas em novas roupagens. Enquanto a educação inclusiva efetiva tem práticas de acolhimento, permanência e aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas e procura acionar todos os dispositivos para que os estudantes aprendam.

De acordo com Mantoan (2002) “escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam, portanto, uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino aprendizagem” p.5. A educação, ou seja, o que define o quê e o como

ensinaremos nossos estudantes deve ser reestruturado. O movimento inclusivo defende o envolvimento, solidariedade e cooperação. Está alicerçado sobre práticas mais criativas, contextualizadas, ou seja, partindo da realidade e experiência da criança, da experimentação, descoberta, coautoria, onde os pares interagem e constroem conhecimento. O ambiente para a realização de um trabalho inclusivo deve verdadeiramente estimular as potencialidades, reconhecendo as limitações, mas não deixando que essas guiem ou empaquem o desenvolvimento.

As atividades propostas são abertas e diversificadas, de tal maneira que podem abordar diferentes níveis de compreensão e desempenho. São exemplos de atividades: debates, pesquisas, registros orais e falados, observações e vivências (Mantoan, 2002). Na mesma perspectiva, Gallo (1999) propõe uma educação não disciplinar. A organização do que é ensinado rompe as barreiras das disciplinas e é caracterizado pela transversalidade. Baseia-se na integração de saberes, ressignificação desses ao contexto, além de temas de estudo que partem da realidade e da identidade social e cultural dos estudantes. Desse modo, é possível promover “policompreensões” da realidade, que seria compreender a realidade a partir de vários conhecimentos e pontos de vista.

Tais modelos e perspectivas de educação preveem mudanças especialmente na configuração do professor de seus métodos de ensino e suas práticas de avaliação. O professor, a educação em uma ética inclusiva, tem expectativa elevada sobre a capacidade de progredir de cada um, sabendo que todos os estudantes podem aprender, no tempo e no jeito que lhe são próprios. A avaliação está pautada e coerente com a proposta de ensino, sendo assim se caracteriza pela avaliação formativa, onde se considera o percurso e a evolução de competências e habilidades e atitudes dos estudantes.

Para Mantoan (2002) os princípios para ensinar a turma toda “são o respeito à identidade sociocultural dos estudantes e a valorização da capacidade de entendimento de cada um deles tem do mundo e de si mesmos.” p. 8. Desta forma, a proposta de educação defendida pela ética inclusiva, vem ao encontro à aspiração social por uma sociedade mais justa, igualitária e ao mesmo tempo, baseada na premissa da diversidade de trajetórias de aprendizagens e desenvolvimento. Aspirações que rompam com o egocentrismo; competitividade e desigualdade de oportunidades ainda forte em nossa cultura.

2.2 Aprendizagem escolar e o desenvolvimento da criança

Tendo como tema de pesquisa os processos de inclusão de crianças com deficiência e sendo o estudo empírico realizado com crianças iniciantes no processo de escolarização, vamos priorizar assuntos e reflexões que nos auxiliem compreender o processo de inclusão no primeiro ano do Ensino Fundamental. Desta forma se torna imprescindível ao falar em inclusão e anos iniciais salientar questões como aprendizagem, socialização, desenvolvimento e ainda especificamente do desenvolvimento das crianças com deficiência. Como aporte teórico o enfoque será na teoria sociocultural, por ser a que trata o binômio da aprendizagem e desenvolvimento considerando a cultura, e conseqüentemente a educação como importantes mediadores na relação do indivíduo com o mundo.

Como maior expoente dessa linha teórica temos o russo, Lev Vigotski, um intelectual que viveu entre 1896 e 1934 e estudou: história, filosofia, direito, psicologia e medicina. Tornou-se professor durante sua vida e teve como meta profissional: desenvolver uma nova ciência do homem. Entregou-se à construção do pensamento psicológico, e é considerado o primeiro psicólogo moderno. Sendo assim, o seu grande diferencial, foi destacar o papel da cultura como determinante no desenvolvimento humano. Seus temas de pesquisa foram: a gênese dos processos psicológicos, a origem social da linguagem e o pensamento, o processo de internalização das funções superiores, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, o papel do instrumento, do símbolo e do brincar no desenvolvimento da criança e também a educação de crianças com deficiências físicas e mentais, além de outros nessa linha de estudo.

Vigotski entende que existem diferentes tipos de desenvolvimentos para entender a conduta humana e os processos psicológicos. São eles: filogenético, sociogenético, ontogenético e microgenético.

- **Filogenético:** Relativo ao desenvolvimento da história humana e evolutiva da espécie.
- **Sociogenético:** Relativo à evolução dos indivíduos como sujeitos participantes de um grupo cultural.
- **Ontogenético:** Relativo ao desenvolvimento pessoal.
- **Microgenético:** Relativo ao desenvolvimento de um ato mental singular sua origem e transformações.

Vigotski em sua obra preocupou-se com os processos de interiorização, ou seja, da gênese a transformação de um processo psicológico desde suas formas sociais e compartilhadas até suas formas mais interiores e individuais. Dessa maneira as funções psicológicas superiores, aquelas que são construídas socialmente, aparecem primeiramente no plano social. Então essa ação externa, vai se tornando interior ou intrapessoal a partir da relação do indivíduo com o social. Esse é o processo chamado interiorização ou internalização. (CUBERO, R.; LUQUE, 1995)

Na concepção do russo o desenvolvimento se divide de maneira geral entre: processos elementares e funções psicológicas superiores, a primeira com fundo biológico, enquanto a segunda tem um caráter sociocultural (Maciel, 2001). O desenvolvimento é dinâmico, não estático nem cumulativo e qualitativo. Pelo contrário é um processo em que há saltos revolucionários que mudam a natureza do desenvolvimento. Essas reestruturações estão ligadas a novas mediações. De acordo com ele o desenvolvimento das funções psicológicas superiores caracteristicamente humanas: percepção, memória, lógica, atenção concentrada, pensamento verbal, linguagem, e outras acontecem por meio da experiência da mediação simbólica. Dessa forma há o reconhecimento da máxima: o homem é um ser social, porque a interação com o outro gera desenvolvimento. (CUBERO, R.; LUQUE, 1995)

De acordo com a teoria histórico-cultural a aprendizagem e o desenvolvimento não são a mesma coisa apesar de assumirem uma unidade, para Vigotski o mais essencial é que o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial (Vigotski, 1984). Sendo assim a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, criando as zonas de desenvolvimento potencial (ZDP)², o aprendizado estruturado da maneira correta conduz o desenvolvimento, que não poderia ser construído sem a aprendizagem.

Importante salientar que ao falar em aprendizagem estamos falando de um processo que acontece desde o nascimento em todos os momentos da vida e não necessariamente só da aprendizagem que se concretiza na escola. A aprendizagem é sistematizada e, além disso, produz algo novo no desenvolvimento da criança (Vigotski, 1984). A aprendizagem é um processo distribuído, interativo, contextual e resultado da participação do indivíduo em uma comunidade prática e conjunta para apropriação dos recursos da cultura. Aprender não é interiorizar fatos, mas sim participar de uma série de atividades humanas que se reconstruem internamente e interligam processos de mudanças contínuos.

² Esclarecer que há uma nova revisão de tradução em desenvolvimento propondo mudança na nomenclatura para zona de desenvolvimento iminente. Ver PRESTES, 2010.

Para situar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, ele propõe dois níveis de desenvolvimento: o potencial e o real. Desenvolvimento real é o estágio do desenvolvimento em que se consegue independentemente resolver problemas, enquanto o desenvolvimento potencial é determinado por soluções de problemas com ajuda de outra pessoa e/ou ferramentas culturais. Sendo assim o processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem, por meio da ZDP.

A ZDP é entendida como a distância entre o nível do desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Sendo assim a ZDP é uma zona dinâmica onde o indivíduo e o meio atuam sobre o processo de desenvolvimento. Essa influência do meio sociocultural é o que se chama de mediação. Em seguida disponibilizamos uma simplificação gráfica da zona de desenvolvimento proximal:



Fonte: COELHO, C.M.M, 2009

A ZDP é então o que o indivíduo consegue fazer com ajuda de outro, e que amanhã conseguirá fazer sozinho, ou seja, o desenvolvimento potencial se modificará e se tornará real. Essa zona define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de se tornarem maduras. A imitação a partir dessa visão torna-se não um processo mecânico, mas sim como um sinal de desenvolvimento potencial, pois a criança só imita aquilo que está no seu nível de desenvolvimento.

Os agentes que atuam na ZDP são além de adultos e crianças em graus de experiência diversos, como também livros, suporte informático, vídeos e muitas outras ferramentas. Há instrumentos mediadores, e eles são chamados de sistemas de signos como: sistema de numeração, sistema algébrico, a escrita, desenhos e todos os tipos de símbolos convencionais. Vigotski traz a importância da *linguagem* como o instrumento mediador fundamental da ação psicológica. Cubero, R.; Luque (1995). Concluimos então que o aprendizado desperta os processos de desenvolvimento, esse aprendizado só é possível com a interação e mediação

entre o meio e os indivíduos. Depois de internalizados esses processos tornam-se intrínsecos, uma aquisição do desenvolvimento da pessoa.

A escola é inegavelmente um espaço de aprendizagem e desenvolvimento e de encontro com as gerações, para Vigotski a educação se caracteriza como “o processo principal de humanização, e a escola é o melhor laboratório, para entender e estudar a dimensão cultural do desenvolvimento.” Cubero, R.; Luque (1995) p. 95. Sendo assim, faremos uma associação das contribuições da teoria histórico-cultural para a educação.

De acordo com a teoria histórico-cultural a escola deve guiar o ensino para a apropriação da cultura, e os estudantes aprendem em sua comunidade de troca, onde eles são ativos no processo. Esse processo é determinado então pela construção conjunta e na participação do sujeito em práticas com ferramentas e conteúdos culturais. É pautado na expressão e de reconhecimentos de pontos de vista, discussão e resolução de problemas.

Os testes de desenvolvimento nas práticas passadas serviam para conhecer o desenvolvimento real, e as atividades estavam baseadas no desenvolvimento já alcançado, sendo assim, as atividades escolares estavam pautadas em um desenvolvimento real, no que a criança já era capaz de fazer sozinha. Em contrapartida a perspectiva da teoria histórico-cultural em que a aprendizagem conduz o desenvolvimento: o “bom ensino” é aquele que antecede o desenvolvimento. As atividades e o ensino exploram o que a criança não é capaz de fazer sozinha, fazendo com que a escola com os processos de ensino e aprendizagem criem a zona de desenvolvimento proximal. (CUBERO, R.; LUQUE, 1995)

O processo de troca acontece por meio da mediação do professor, que tem o papel de guiar a aprendizagem. Ele estabelece os níveis de complexidade, ajusta a tarefa às condições do momento, contextualizando-a e dinamizando as práticas em sala de aula. O professor gradualmente faz com que o estudantes construa autonomia e assuma o controle da tarefa.

Interessante destacar que Vigotski procura conscientizar que a apropriação dos signos culturais de sua época pelo indivíduo é essencial para que ele se faça presente e intervenha no mundo. O domínio da palavra – primeiro oral, depois escrita – se coloca como fundamental para a sua presença e intervenção no mundo. Uma vez que a linguagem deve se apresentar a criança como um meio de expressão da vida e da sua personalidade, é um erro entender a leitura e escrita como algo mecânico, a educação e o ensino de acordo com essa perspectiva precisa ter sentido para a criança. Vigotski levanta como proposta organizar a vida da tal forma que a linguagem seja necessária e interessante (VIGOTSKI, 1989).

Vários pontos podem ser percebidos como confluente entre as ideias da teoria histórico-cultural e as aspirações da ética inclusiva. Tais como: estudantes ativo no processo,

desenvolvimento guiado pela aprendizagem, ou seja, o papel crucial do ensino é estimular o desenvolvimento, o professor é o guia desse processo de desenvolvimento proximal, as práticas pedagógicas primam pela contextualização e partem da realidade, situação cultural e identitária dos estudantes tornando as atividades e ensino significativo.

2.2.1 A aprendizagem escolar e desenvolvimento da criança com deficiência

Há ainda outras questões que podemos agregar a nossa reflexão sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência, pois, nos últimos dez anos de sua vida a obra de Vigotski se dedicou a estudar o processo de desenvolvimento de várias formas de desenvolvimento atípico.

A sua obra mais expressiva sobre esse tema tem o título: *Fundamento da Defectologia* (1989) logo mais discorreremos sobre algumas contribuições importantes sobre este tema. Vigotski propõe uma modificação na compreensão da deficiência não dando enfoque somente ao seu aspecto biológico e acrescentando à concepção de deficiência a influência do social. Em seus estudos, sempre reconheceu a formação psíquica humana, dentro do espaço histórico-cultural do homem, onde os processos psicológicos superiores, são construídos na interação entre o indivíduo, os outros, a cultura e a sociedade.

Sendo assim destaca também como importante que a *anormalidade é produto de condições sociais anormais*, daí advém à ideia de que crianças em situações de extremas de pobreza, ou sem nenhuma socialização e em outras condições sociais desfavoráveis, desenvolvem “anormalidades” ou dificuldades em vários aspectos do desenvolvimento, socialização, aprendizagem e afetividade. (VIGOTSKI, 1989).

Para esta teoria os princípios do desenvolvimento humano são os mesmos para todos os sujeitos, sendo assim, todo ser humano é educável e todas as crianças devem ser educadas, o que muda, portanto, é o modo como se desenvolvem, mas o desenvolvimento segue as mesmas leis. Em sua perspectiva sendo a deficiência uma fragilidade é também uma força que move o sujeito a superar suas limitações Vigotski (1995). Dessa forma a educação e a pedagogia devem se voltar para as potencialidades dos sujeitos, na qual a deficiência seja vista como um desafio em que, por meio de um processo criativo, haja superação de limites.

Um conceito que surge desse reconhecimento da superação de limites por parte das pessoas com deficiência é o de compensação, por muito tempo se considerou que as pessoas com deficiência possuíam os sentidos não afetados pela deficiência mais desenvolvidos biologicamente. Vigotski defende que:

O olho, o ouvido do ser humano não são só órgãos físicos, se não também órgãos sociais, porque entre o mundo e o homem, está o meio social que reflete e orienta toda a parte do mundo até o homem e do homem até o mundo (1989, p. 74)

Assim sendo a deficiência tem sua alteração no biológico, mas também diretamente o aspecto social do indivíduo. Que a partir de sua limitação desenvolve uma compensação não no plano biológico, uma pessoa com deficiência auditiva não tem a visão biologicamente alterada sendo a habilidade de ver e perceber mais apuradamente adquirida pela experiência. Partindo desse pressuposto a deficiência é um problema social e assim sendo a educação deve servir e se objetivar a inserir o deficiente socialmente na vida.

Em sua época já criticava o atendimento que era dado às pessoas com deficiência, dizia que a “educação se guia pelas pequenices do defeito e da doença, mas não se atenta aos “quilogramas” de saúde acumulados no organismo infantil.” p.78 (1989). Vigotski é contra a educação especial onde tudo está adaptado à deficiência e o ensino é relegado a cuidados básicos, tece uma crítica que este mundo nada tem a ver com o normal e desta maneira não está preparando o sujeito para a vida comum. Salienta em sua obra que não devemos esquecer que é preciso educar não a um cego, se não antes de tudo a uma criança. Educar o cego e o surdo significa educar a cegueira e a surdez e transformar a pedagogia voltada para as pessoas com deficiência em uma pedagogia defeituosa.

Mantoan (2006) conversa muito bem com Vigotski quando diz que “os professores acreditam que precisam aprender a conceituação, a etiologia, os prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem” (p. 54) porém ela ressalta que inclusão tem haver não com esses conhecimentos específicos sobre a deficiência e tem mais afim com o “exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideais, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola” (p. 56) e um questionamento e sistemática reflexão da própria prática.

As ideias de Vigotski ainda se mantem vivas e atuais, a ética inclusiva não se baseia em estudos moderníssimos e jamais discutidos. O que nos deixa uma indagação o que falta para que aconteçam as mudanças práticas já defendidas pelo mundo acadêmico a tanto tempo? Essa questão nós leva a questionar a formação de professores e como vem sendo realizada a preparação para o atendimento à diversidade.

2.3 Pesquisas atuais sobre a formação de professores com o enfoque da inclusão

Ao exigir novas atitudes e posicionamentos há uma pressão importante na formação do professor, especialmente para lidar com a diversidade e para a diversidade. A inclusão é, portanto, segundo Mantoan, (1998) “um motivo para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade que não admite preconceitos, discriminação, barreiras sociais, culturais ou pessoais.”. Dessa forma, recaímos no tema formação de professores especialmente dos anos iniciais, ou ensino fundamental primeiro ciclo.

Com a LDB de 1996 se propunha a obrigatoriedade de formação em nível superior para os professores da educação básica, com um prazo de 10 anos para adaptação. Segundo o art. 62 da LDB (1996):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Antigamente se exigia somente o nível médio na modalidade normal. As escolas de ensino médio ofereciam o ensino profissionalizante, havia o curso de magistério ou normal, quem tivesse essa formação poderia atuar como professor de educação infantil e do ensino fundamental. Nessa mesma época o curso de pedagogia não tinha a mesma estrutura que tem hoje, existiam as habilitações nas áreas específicas, os pedagogos saíam habilitados para a educação especial, para orientação vocacional, para administração escolar ou ainda como professores dos anos iniciais.

No Brasil a oferta do curso normal foi suspensa, e o curso de pedagogia se estrutura sobre a formação generalista, onde os cursos têm disciplinas obrigatórias nos diferentes temas de atuação do pedagogo. Assim sendo, o pedagogo pode atuar desde a sala de aula, para jovens e adultos ou crianças, até em instituições não escolares como empresas, instituições públicas, hospitais entre outros. Antigamente havia a habilitação em Ensino Especial para que os professores atuassem nas escolas de ensino especial. E agora, com a formação generalista do professor veremos como tem ficado a formação do professor para lidar com essa nova demanda que é a inclusão.

Fizemos então um apanhado bibliográfico de pesquisas atuais com os temas em comum: formação de professores e inclusão. Selecionamos três e as apresentaremos a seguir

privilegiando a metodologia utilizada na parte empírica. Todas as pesquisas são do ano de 2011 e tem alguma relação com a Universidade de Brasília.

A primeira foi realizada por uma aluna de monografia do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, orientada pela Professora Doutora Sônia Marise Salles Carvalho e traz o título: Experiências de uma pedagoga na educação inclusiva. Nela Victório (2011), se utilizou da metodologia de relato de experiência de um acompanhamento realizado por ela em um espaço educacional como acompanhante de um estudante do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos de uma escola pública de Brasília.

No primeiro capítulo foram sendo tecidas reflexões sobre a educação especial versus inclusiva e ainda sobre a formação na Universidade de Brasília para o pedagogo frente à demanda da educação inclusiva. Posteriormente vieram os relatos de experiências diversas, pedagógicas tais como: participação de jogos, realização de atividades pedagógicas sistematizadas, também trabalhos de cuidado: como higiene e rotina. Após cada descrição de atividade eram feitas reflexões em cima de cada uma com o objetivo de autoavaliação da pesquisadora sobre sua prática. A conclusão vem trazendo a importância do pedagogo e das práticas pedagógicas para a educação inclusiva.

A segunda pesquisa selecionada foi realizada por uma aluna do curso de pós-graduação do Instituto de Psicologia que cursava Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar pela Universidade Aberta do Brasil e Universidade de Brasília. Tem por título: A formação dos professores de estudantes com necessidades educacionais especiais. Nascimento (2011) realizou uma pesquisa com 19 professores de uma escola no Novo Gama (GO) utilizou-se a metodologia por meio de entrevista e questionários sobre a formação e a visão deles sobre a inclusão escolar.

A parte teórica do trabalho traz a fundamentação teórica e legal da inclusão no Brasil, questões sobre a prática e a formação do professor, sobre as concepções dos professores sobre o estudantes com deficiência e ainda reflexões sobre as famílias das crianças com deficiência. A pesquisa objetivou-se a tratar sobre a formação inicial do professor, e a visão deles sobre essa formação; as práticas que estão sendo realizadas para a aprendizagem do estudante com deficiência. Na análise e conclusões houve vários pontos importantes para serem desenvolvidos, os professores não se consideram ainda preparados para trabalhar com a diversidade, a formação é considerada insuficiente.

A terceira pesquisa selecionada tem como título: A graduação em pedagogia e o aprendizado sobre deficiências e inclusão. Foi realizada por uma aluna do curso de Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar do Instituto de

Psicologia oferecida pela Universidade Aberta do Brasil e Universidade de Brasília. Pilon (2011) em sua metodologia utilizou de dois questionários com questões abertas e entrevistas com dezoito participantes, entre eles estudantes e ex-estudantes do curso de pedagogia semipresencial em Universidade Pública de Minas Gerais.

Na primeira parte do trabalho rememora a trajetória da inclusão no Brasil e especificamente da formação em pedagogia. Buscou ver quais e como são tratados os temas deficiência e inclusão no curso de pedagogia e a aplicabilidade desses conteúdos por professoras, desta forma avaliando como é a percepção dos ex-estudantes do curso sobre os temas tratados. A análise aponta para a necessidade de revisão de alguns conteúdos e metodologias dos professores da graduação de modo a aliar teoria e prática.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

O trabalho monográfico se caracteriza “como produto de um estudo científico sobre um determinado tema” p.25 Gonsalves, (2001). Um estudo científico exige um trabalho rigoroso e sistematizado. Na monografia acontece a sistematização de observações, críticas e reflexões feitas pelo estudantes sobre um assunto específico. Implica necessariamente na análise de dados, sejam eles, empíricos ou teóricos de forma que esse estudo contribua academicamente sobre algum ponto do tema estudado.

O tipo de pesquisa utilizado nesse trabalho foi segundo os objetivos: exploratória. Visto que tem por finalidade a descoberta de práticas, conceitos ou ideias que precisam ser modificados, esse tipo de pesquisa contribui com novas problematizações, hipóteses para estudos posteriores. Segundo os procedimentos de coleta é uma pesquisa participativa, pois, contou com a participação da população no processo de geração de conhecimento.

De acordo com a natureza dos dados é qualitativa, pois, este tipo de pesquisa considera a relação entre o mundo e o sujeito, sendo assim a que melhor se encaixa para a busca de dados sobre um tema das ciências humanas, como a inclusão de criança com deficiência. “A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas” (p.68). Assim sendo, a pesquisa qualitativa representa uma abordagem mais completa com relação à pesquisa quantitativa, por exemplo, para compreender a significação da temática levantada. (GONSALVES, 2001).

O intuito desse estudo é investigar a perspectiva dos/as professores/as sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiências no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Deu-se através de investigação por meio de questionários com os vários segmentos da comunidade escolar. Buscando compreender o processo de inclusão na instituição, e as concepções dos sujeitos sobre este, além das interferências e contribuições em suas práticas de modo também a discutir a formação de professores para trabalhar com a diversidade.

A escola em que realizei a pesquisa foi o meu locus de atuação durante um ano e seis meses como servidora concursada em nível médio no cargo: Técnico em Gestão Educacional especialidade: monitora. Trabalhava em regime de 40 horas semanais, atendendo estudantes no turno matutino e vespertino em turmas com crianças com deficiências ou que necessitam de um olhar educacional diferenciado. O estágio obrigatório do curso de Pedagogia realizado

por dois semestres consecutivos nessa escola serviram para a observação participante da realidade e como base para questionamentos que resultaram nessa pesquisa, além de uma inserção profunda e observação planejada nesse espaço escolar.

Foi o primeiro contato com a inclusão na rede regular de ensino, vários momentos em que falamos no curso de pedagogia sobre a educação para todos foram se resignificando com as ideias defendidas pelo discurso escolar a respeito da inclusão. Questões acerca do atendimento ofertado aos estudantes com deficiência se fizeram contundentes ao longo desse processo. Algumas questões como: atividades, avaliação, ritmo de aprendizagem, atendimento educacional especializado, currículo adaptado e a relação na sala de aula entre as crianças sempre me chamou bastante atenção.

Percebi algumas lacunas e a partir delas surgiram as problematizações do trabalho que decorre de questões: Como ocorre o processo de inclusão das crianças com deficiência nessa escola? Como os professores se posicionam sobre esse processo principalmente nas turmas de escolarização inicial mais especificamente no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos? Como as suas concepções sobre a deficiência e o estudantes influenciam suas práticas como professores? E como foi e tem sido a formação dos professores sobre os temas: deficiências e inclusão.

3.1 Objetivos

Objetivo geral

Investigar a perspectiva dos/as professores/as sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiências no 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

Objetivos específicos

- Conhecer a proposta de inclusão da instituição de ensino.
- Identificar concepções e práticas dos professores sobre o processo de inclusão no 1º ano na instituição pesquisada.
- Analisar no discurso (na fala) dos professores e em suas práticas, concepções que interferem ou contribuem para o processo de inclusão.
- Discutir a formação de professores para atuar para e com a diversidade.

3.2 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola classe na região administrativa do Distrito Federal que recebe estudantes especiais há três anos. As Escolas Classes pertencem à rede pública e atendem os anos iniciais do primeiro ao quinto ano.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, a clientela da escola tem hoje uma relevante porcentagem de estudantes carentes oriundos de famílias com baixa renda, a maioria vive no entorno da região administrativa. Entre os desafios explicitados no documento, destacamos queixas com relação ao grande número de estudantes com dificuldade de aprendizagem, problemas de indisciplina; falta de participação dos pais na vida escola e desenvolvimento de seus filhos.

A escola localiza-se em zona urbana e está no centro de quadra residencial tem como característica peculiar estar muito próxima a uma rodovia federal e atender estudantes que moram no entorno da cidade e que tem que atravessar essa rodovia para ir às aulas.

A escola oferta no ano de 2012 do 1º ao 4º ano do ensino fundamental de cinco anos totaliza-se 16 turmas, sendo quatro turmas de 1º ano, três turmas do 2º ano, quatro turmas do 3º ano e quatro turmas de 4º ano e uma turma de educação infantil do segundo período. Dentre essas turmas, três são turmas de integração inversa, ou seja, reduzidas devido aos estudantes com deficiência, uma turma de 3º ano do e duas de 1º ano.

O público atendido pela escola consiste em 335 estudantes, sendo 171 estudantes no turno matutino e 164 estudantes no vespertino. Os estudantes de 3º e 4º ano estudam no turno matutino e os de educação infantil, 1º e 2º ano estudam no turno vespertino.

Estão matriculados na escola, 24 estudantes atendidos na sala de recursos. Desses, são 18 com deficiências diversas e seis estudantes que não possuem diagnóstico, mas que requerem atendimento especializado referente ao processo de aprendizagem.

3.2.1 Estrutura física

A última reforma da escola ocorreu em 1996, há 16 anos, a pintura interna da escola foi realizada em 2005 e encontra-se conservada, a parte externa da escola não tem pintura. A estrutura física da escola conta com:

- Portão de entrada, seguido de uma escadaria.
- Secretaria e sala de direção e coordenação, todos com banheiro.
- Videoteca, com televisão e DVD.

- Quadra, não é coberta e está com problema nas grades.
- Murais da entrada e dos corredores, modificados de acordo com o tema do mês ou datas comemorativas.
- Sala dos professores, com mesa grande e cadeiras, televisão, computador com internet, micro-ondas, geladeira e pia. Banheiros para professores e professoras.
- Uma sala de auxiliares com banheiro e armários pessoais.
- Uma copa;
- Uma cantina com depósito para merenda;
- Um banheiro para portadores de necessidades especiais;
- Uma sala de atendimento psicopedagógico e uma do Serviço de Orientação Educacional;
- Banheiros femininos e masculinos para estudantes com 6 assentos cada; um adaptado às crianças da educação infantil
- Um pátio coberto.
- Um pátio aberto, com árvores, jardim e local para hasteamento da bandeira.
- 8 salas de aula, com cadeiras e carteira para os estudantes, carteira e mesa da professora, 2 ventiladores, quadro negro e branco, um filtro de barro, armários das professoras matutino e vespertino e armário do extinto programa ciência em foco, que ainda tem muito material.
- O parque que tem uma casinha sem base e precisa ser reformado.

O telhado também não está em boas condições, o último reparo foi realizado em 2007. De acordo com o PPP da escola na página 9, "o telhado apresenta um grande número de goteiras, devido problema estrutural das calhas, telhas quebradas e antigas o que traz riscos para crianças, pois o forro fica encharcado e pesado e em algumas salas já houve desabamento."

3.2.2 Equipe pedagógica

A escola conta com diversos servidores nas áreas: administrativo, segurança, merenda e manutenção e limpeza e equipe pedagógica para um bom atendimento a sua comunidade. A equipe pedagógica é assim composta:

- Equipe diretiva: um diretor; uma vice-diretora; duas coordenadoras pedagógicas e uma coordenadora para educação integral.
- Docentes: Dezesseis professores; sendo três em regime de contrato temporário;
- Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA): Uma pedagoga locada

na escola e uma psicóloga itinerante;

- Serviço de orientação escolar (SOE): Uma orientadora educacional.
- Atendimento educacional especializado (AEE): Uma professora especialista.
- Apoio: dois bolsistas para a educação integral e dois monitores concursados para a educação inclusiva.

3.2.3 Projeto político-pedagógico: foco na inclusão

A escola atende estudantes com deficiência embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Que defende que sejam atendidos preferencialmente em escola regular os estudantes com deficiência. É nesse contexto que estudantes antes atendidos em centros de ensino especial e com possibilidades de serem incluídos, vão para as escolas ficarem em classes comuns ou de integração inversa.

Na escola, 24 estudantes recebem atendimento especializado. Três estudantes com deficiência múltipla (intelectual e motora), um com síndrome de Down, doze com deficiência intelectual e dois com o déficit de atenção e hiperatividade, além de seis estudantes sem diagnóstico. Como apoio à inclusão a escola conta com duas monitoras concursadas em nível médio, que são responsáveis com os cuidados básicos de higiene dos estudantes especiais na escola, conta também com atendimento educacional especializado, e conta com uma professora que oferece atendimento aos estudantes da manhã no turno contrário e aos estudantes da tarde no mesmo turno. O atendimento aos estudantes com deficiência se dá no turno contrário das aulas regulares, individualmente e em grupos pequenos.

O Projeto Político Pedagógico data do ano de 2010. Na apresentação da Proposta Pedagógica, a Escola Classe em que se realizou a pesquisa empírica se define como escola que se objetiva oferecer educação e qualidade que reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças sempre no que diz respeito à construção e desenvolvimento do conhecimento da criança. Mostrando-se condizente com as teorias e inspirações sociais, ao que tange a inclusão e respeito ao conhecimento de todas as crianças.

A proposta pedagógica da escola tem marcado o seu entendimento sobre a perspectiva de educação especial para além do atendimento especializado. Sendo assim ultrapassa o limite de integração do educando a escola, mas sim inclusão do mesmo na instituição educacional regular. Para isso, prevê para a construção da escola inclusiva, uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, até dinâmica de sala de aula, sendo imprescindível que se realize se necessário às adaptações curriculares para possibilitar aos estudantes incluídos um currículo apropriado às suas peculiaridades, tornando-o dinâmico, alterável e

passível de ampliação.

Acerca de uma proposta de formação continuada de seus profissionais, destaca:

revigorar e qualificar os atores envolvidos na Educação é um fator de impacto e de mudanças na ação e prática pedagógica dos professores e gestores. Para tanto programaremos o estudo e a elaboração sistemática de projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo. (PPP, 2010, p. 21)

No calendário acadêmico, portanto, não está previsto nenhuma atividade de formação e ainda não foi encontrada na proposta pedagógica nenhuma previsão de interface entre professor regente e professor de atendimento educacional especializado.

De acordo com o PPP, do ano de 2010, página 28, a coordenação pedagógica é vista como "como um espaço conquistado para debates, discussões, avaliação, planejamento para o exercício da prática do ensino interdisciplinar, contextualizado e de uma aprendizagem significativa." A coordenação das professoras do primeiro ano acontece da seguinte maneira: às terças, quartas e quintas no período da manhã, tem o acompanhamento da coordenadora e supervisora pedagógica sempre às: quartas. De quinze em quinze dias são planejadas atividades e as professoras tem o direito de tirar xerox das atividades. Não é feito planejamento escrito e sistematizado e sim escolhas de atividades e propostas de trabalho que contam com a experiência das professoras nos tantos anos de trabalho.

Todas as regionais de ensino do Distrito Federal aderiram no ano de 2010, data limite estabelecida pela lei 11.274, ao ensino fundamental de nove anos. Com a nova formulação, todas as crianças de seis anos são matriculadas com seis anos e a antiga primeira série se transforma em segundo ano. Os três primeiros anos desse do ensino fundamental foram agrupados no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que tem o foco à alfabetização e no letramento, nos dois primeiros anos recomenda-se a não retenção excluindo-se os casos de frequência mínima de 75% E os estudantes especiais na segunda fase do BIA, em função de adaptação curricular, com relação à temporalidade, desde que seja feito estudo de caso e passe por aprovação por segmento especializado na Secretaria de Estado de Educação do DF.

3.3 Sujeitos participantes

A escolha dos sujeitos se deu a partir da preocupação com a representação dos seguintes segmentos da comunidade escolar: equipe diretiva e a especialista, professores e ainda famílias de crianças com deficiência. A escolha dos professores se deu com o objetivo de contemplar as que atuavam no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos com os

estudantes em início de escolarização. A escolha das famílias foi de acordo com os estudantes das turmas de primeiro ano com deficiência. Ainda contamos com a participação do segmento equipe gestora e a especialista por serem atuantes na escola ao lado dos professores nesse processo inclusivo. Os participantes da pesquisa estão abaixo apresentados:

Quadro 03 – Participantes da pesquisa	
Professora do 1º ano do ensino fundamental de nove anos.	04
Pedagoga da equipe especializada de apoio à aprendizagem	01
Professora do atendimento educacional especializado	01
Orientadora Educacional	01
Coordenadora	01
Direção	01
Famílias de crianças com deficiência do 1º ano do ensino fundamental de nove anos.	03
Total de sujeitos de pesquisa	12

Categorizamos estes sujeitos em três grandes grupos: Equipe diretiva e especialista; professores e famílias de estudantes com deficiência, de modo a apresentar os resultados de uma maneira mais organizada e sistematizada. Abaixo caracterizaremos os profissionais, segundo sua formação, trajetória geral e na instituição em que nos referimos.

3.3.1 Professores de 1º ano.

Participaram da pesquisa todas as professoras do primeiro ano do ensino fundamental da escola. Totaliza-se assim, um número de quatro professoras. Todas as professoras responderam a um questionário misto com questões de múltipla escolha, abertas, fechadas e semiabertas. Com quatro subtemas: Informações Gerais, Sobre a inclusão, Sobre o processo de inclusão na instituição, Sobre a experiência docente no processo de inclusão. Abaixo o quadro que foi construído com informações obtidas pelo preenchimento do questionário.

Quadro 04 – Caracterização dos professores				
Participantes	P1	P2	P3	P4
Idade	45 anos	38 anos	30 anos	44 anos
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Ano de formação	-	2005	2004	2002
Curso de formação	História	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Tempo de atuação na educação	27 anos	14 anos	8 anos	5 anos
Tempo de docência	22 anos	14 anos	8 anos	5 anos
Tempo de atuação na escola	14 anos	9 anos	8 meses	6 meses
Vínculo com a SEDF	Efetiva	Efetiva	Temporária	Efetiva

As quatro professoras são do sexo feminino, a média de idade delas é de 39 anos e 3 meses. Somente uma não é graduada em pedagogia, e sim em história. A formação em nível

superior de acordo com as três professoras que responderam aconteceu há em média há 8 anos e quatro meses. E pode ser considerada recente em relação ao tempo em que, em média, elas atuam em docência que é de 12 anos e três meses.

Somente uma das professoras atuou na educação em outro campo que não a docência, as outras três dedicaram todos os anos de atuação na educação na docência. Com relação ao tempo de atuação na escola há uma discrepância em que algumas professoras são novas na escola como é o caso da professora de contrato temporário e professora recém-nomeada SEDF e tem atuação de meses enquanto outra já trabalhou nessa escola há mais de 10 anos. Sabendo disso a média de atuação na escola é de em média aproximadamente seis anos.

3.3.2 Equipe diretiva e especialista: Pedagoga da equipe de apoio Vice-diretora, coordenadora, orientadora educacional, e professora especialista.

Participaram da pesquisa cinco sujeitos envolvidos com a gestão e atendimentos especializados na escola. São eles:

- Pedagoga da equipe especializada de apoio à aprendizagem – E1
- Professora especialista de atendimento educacional especializado – E2
- Orientadora educacional – E3
- Coordenadora – E4
- Vice-diretora – E5

Eles responderam a um questionário misto com questões de múltipla escolha, abertas, fechadas e semiabertas no mesmo modelo do questionário dos professores, mas somente com os três primeiros subtemas: Informações Gerais, Sobre a inclusão e Sobre o processo de inclusão na instituição. Os indivíduos estão apresentados no quadro abaixo obtido através do preenchimento do questionário.

Quadro 05 – Caracterização da equipe diretiva e especialista					
Participantes	E1	E2	E3	E4	E5
Idade	43 anos	43 anos	34 anos	34 anos	43 anos
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Ano de formação	1998	2003			1999
Curso de formação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Geografia	Pedagogia
Tempo de atuação na educação	17 anos	23 anos	10 anos	11 anos	13 anos
Tempo de docência	17 anos	23 anos	7 anos	6 anos	10 anos
Tempo de atuação na escola	4 anos	12 anos	2 anos	4 meses	6 meses
Vínculo com a SEDF	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetiva

Todas as participantes são do sexo feminino, a média de idade delas é de 39 anos e 4 meses. Somente uma não é graduada em pedagogia, e sim em geografia. A formação em nível

superior de acordo com as quatro participantes que responderam aconteceu há em média há 12 anos. Enquanto que, em média, elas atuam na educação a 14 anos e 8 meses.

Todos os sujeitos desse grupo afirmam ter trabalhado com docência. Com relação ao tempo de atuação na escola há uma discrepância entre algumas participantes que chegaram à escola agora como é o caso da diretora e da coordenadora que chegaram há poucos meses na escola enquanto a professora especialista já atua na escola a 12 anos. Sabendo disso a média de atuação na escola é aproximadamente 6 anos.

3.3.3 Famílias de estudantes com deficiência.

Enviamos o questionário a todas às famílias das crianças com deficiência do primeiro ano do ensino fundamental que totalizam quatro crianças. Participaram da pesquisa três famílias de crianças com deficiência, enviando preenchido o questionário misto com questões de múltipla escolha, abertas, fechadas e semiabertas. Sendo assim, a família de um estudante atendido na turma da professora 4 não devolveu o questionário. O questionário dos pais foi subdividido nos seguintes temas: Informações Gerais, Sobre a inclusão e Sobre o processo de inclusão na instituição.

Quadro 06 – Caracterização das famílias			
Participantes	F1	F2	F3
Quem respondeu?	Mãe	Mãe e pai	Mãe
Idade	28 anos	--	--
Quantas escolas o filho já estudou?	2	2	3
Tempo nessa escola?	2 anos	2 anos	9 meses

Da família 1 quem respondeu o questionário foi a mãe que tem 28 anos e tem um filho na turma da professora 1. O estudante realizou a educação infantil em outra escola pública do DF e tem atendimento no Centro de Ensino Especial por meio de oficinas. Ele já está na escola há dois anos e está cursando pela segunda vez o primeiro ano.

Da família 2 quem respondeu o questionário foi a mãe e o pai, eles não informaram a idade. O filho deles é atendido na turma da professora 2 pelo segundo ano consecutivo com a mesma professora e no primeiro ano do ensino fundamental. O estudante foi atendido no Centro de Ensino Especial e encaminhado por este para a escola atual.

Da família 3 quem respondeu o questionário foi a mãe, que não informou a idade. Essa mãe tem um filho também na sala da professora 2. É dos estudantes que fazem parte deste estudo o mais novo na escola, estudando nesta o primeiro ano. O estudante já estudou em

três escolas, sendo uma pública de educação infantil e outra da rede privada também no ensino infantil.

3.4 Procedimentos empíricos e instrumentos

Os procedimentos adotados para este estudo obedecem às orientações éticas de pesquisa, todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para a utilização de suas respostas dos questionários. O tema foi apresentado aos participantes por meio de conversa com a pesquisadora e ainda pela explicação presente no termo de consentimento. O fato de já estar inserida no contexto da instituição através do estágio supervisionado e através da minha atuação profissional facilitaram o processo de investigação.

A pesquisa utiliza de observação participante realizada por dois semestres consecutivos com uma professora de primeiro ano do ensino fundamental em duas turmas diferentes, além de questionários para diversos segmentos da comunidade escolar que buscou focalizar o trabalho realizado pelo professor inclusivo, além de concepções de cada segmento sobre a inclusão. Prioriza as narrativas de quem está imerso na realidade em que se pretende investigar, entendendo que é nessa que visualizamos a prática dos conceitos teóricos. A pesquisa conta também com um apanhado teórico que condiz com as teorias: histórico-cultural e da ética inclusiva.

3.4.1 Observação e imersão no contexto de pesquisa

Observar por si só e observar o que está acontecendo não tem valor a não ser que esta observação seja guiada. A observação participante “consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.” p.278. Assim sendo a observação é uma técnica de pesquisa quando o pesquisador inserido no meio em que quer estudar desenvolve sua observação pautada na sistematização, planejamento e controle da objetividade. (QUEIROZ; VALL; SOUZA; VIEIRA, 2005)

Segundo o objetivo da observação participante há etapas que guiam o trabalho. São eles: inserção, conhecimento da comunidade objeto de estudo, sistematização destes dados.

No caso da pesquisa em questão estes passos da observação no lócus de estudo aconteceram durante dois semestres, nas fases 1 e 2 do projeto 4, caracterizado como estágio obrigatório em Pedagogia. A sistematização dos dados aconteceu por meio de diários de

bordo semestrais onde constam além das observações, a análise dos espaços educativos e ações pedagógicas.

3.4.2 Questionários

O questionário é um instrumento que usa de um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito aos participantes da pesquisa, com o objetivo de conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas (Gil,1999). É um instrumento importante, pois atinge um número considerável de pessoas garantindo aos respondentes preenchê-lo quando possível e ainda o anonimato.

Para a realização da pesquisa foram utilizados, ao todo, três questionários semi-estruturados, com perguntas mistas (abertas e fechadas). Eles foram delineados diferenciadamente para cada segmento, professores, equipe escolar e famílias das crianças com deficiência. Buscou-se de cada segmento perceber as visões sobre os temas pesquisados.

Para Gil (1999) a construção de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. Assim sendo o questionário foi desenvolvido em cima de três tópicos dos objetivos específicos: para os professores: sobre a inclusão, sobre o processo de inclusão na instituição, sobre a experiência docente; para as pessoas da equipe escolar em geral: sobre a inclusão e sobre o processo de inclusão na instituição e para as famílias sobre a inclusão, sobre o processo de inclusão na instituição, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do filho.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Os resultados estão organizados em torno da estrutura temática dos questionários. Serão apresentadas primeiramente as informações referentes à escola: professores; equipe gestora e a especialista. Logo, serão apresentadas as informações referentes aos familiares das crianças com deficiência. Como o questionário continha, em sua maioria, questões abertas, as respostas estão organizadas em quadros. Para as questões fechadas e semiabertas foram construídos gráficos com o objetivo de melhor visualizar a ocorrência de determinados tipos de ideias. Na sequência da apresentação dos resultados, o capítulo 4 está destinado a análise e discussão das informações mais relevantes da pesquisa empírica que, em diálogo com literatura especializada, pretende construir interpretações e considerações no contexto de cada objetivo específico.

4.1 Professores

As informações obtidas mediante aplicação dos questionários aos professores estão organizadas em três grandes temas, de acordo com a estruturação do próprio instrumento: sobre a inclusão, sobre o processo de inclusão na instituição e sobre a experiência docente no processo de inclusão. O questionário foi elaborado com vistas a conhecer a proposta de inclusão da instituição de ensino e as concepções dos professores com relação a esse processo, buscando nesses, os aspectos que contribuem ou interferem para a efetivação da inclusão na escola. Busquei privilegiar a voz dos professores, considerando as opiniões, os sentimentos e as experiências deles para este estudo. Pois, eles estão na base da inclusão, são partes imprescindíveis para o sucesso dessa ideia. Na organização dos resultados, como apresentado na metodologia, cada participante foi designado com uma letra e um número. Professores foram designados pela letra P. Destaco que P2 foi a professora que acompanhei durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia.

4.1.1 Sobre a inclusão

Nesse tema foram incluídas seis questões que envolvem o conceito, os objetivos, desafios e benefícios da inclusão e a percepção dos professores sobre estes. A primeira

questão buscava o conceito que os professores têm sobre inclusão, de modo a sinalizar o entendimento geral e o que significa para eles a inclusão.

Quadro 07 – Professores: Para você inclusão é...	
P1	Envolvimento, compreensão, troca, respeito, <i>amor</i> , ensinamento.
P2	Possibilitar o <i>direito a educação</i> de todos.
P3	É a <i>integração</i> de crianças com <i>necessidades educacionais especiais</i> no ensino regular.
P4	<i>Respeitar as diferenças</i> .

A pergunta foi feita no sentido geral de inclusão. Duas professoras associaram a palavra ao campo da educação. A palavra respeito também aparece em duas delas. Importante destacar que a P1 foi a que mais demonstrou sentimentos no momento de definir o que para ela é inclusão; a P2 deu uma resposta legalista enfatizando a inclusão como um direito à educação de todos e a P3, sinalizou inclusão como integração no ensino regular de crianças com deficiência, mostrando uma confusão de conceitos ao usar o termo integração e o de necessidades educacionais especiais e P4 não associou a palavra à educação e, de uma maneira mais geral, significou inclusão como o respeito à diferença.

Para compor o leque das concepções sobre o tema, a segunda questão buscou sondar o que os professores entendiam como os objetivos do movimento da inclusão de modo a sinalizar o que está latente como pontos-chaves do processo de inclusão.

Quadro 08 – Professores: Na sua compreensão quais são os objetivos da inclusão de crianças com deficiência na escola regular?	
P1	<i>Socializar, adaptar</i> , "mexer" com a rotina da sala de aula, aprender com as diferenças, superar os obstáculos.
P2	Para que eles possam se <i>desenvolver intelectualmente e socialmente</i> .
P3	Para que essas crianças possam se <i>socializar</i> com as outras crianças ditas "normais" e <i>desenvolverem</i> melhor suas <i>potencialidades</i> .
P4	Proporcionar <i>igualdade de direitos</i> para todos.

Todas as participantes marcaram em comum a questão da socialização como um dos objetivos da inclusão, sendo para a P3 a socialização questão crucial para que as crianças com deficiência possam desenvolver as potencialidades. Três participantes colocaram o desenvolvimento como objetivo da inclusão e somente a P2 falou especificamente em desenvolvimento intelectual. Ao observar a resposta da P1, notam-se vários objetivos da inclusão como mexer com a estrutura e rotina da escola. Há ainda questões como aprender com as diferenças e superar os obstáculos que ficaram sem endereçamento, quem supera os obstáculos, as crianças com deficiência? As crianças sem deficiência? Os professores? Ao explicitar sua ideia, P3 classificou as crianças com deficiência como "essas" e as crianças sem

deficiência como “*outras crianças*”. A P4 dá uma resposta no sentido macro no âmbito dos direitos e formação da cidadania.

Na terceira questão buscamos a opinião dos professores sobre os objetivos da inclusão que eles mesmos apontaram na questão anterior fazendo com que reflitam e posicione-se com relação às respostas desenvolvidas, a questão aberta possibilita esse diálogo com as questões anteriores e permite uma avaliação do respondente.

Quadro 09 – Professores: Qual a sua opinião sobre esses objetivos?	
P1	No começo tudo parece muito <i>difícil de cumprir</i> , mas no decorrer do processo <i>aprendemos muito</i> .
P2	A <i>escola</i> tem que procurar <i>se adequar</i> , de modo que todos os estudantes sejam <i>tratados por igual</i> .
P3	Acredito que <i>para a socialização</i> dessas crianças é <i>positivo</i> , pois elas interagem com as demais, porém é <i>precário em outros aspectos</i> .
P4	Que estamos <i>em processo</i> de atingir este objetivo.

Para todas participantes a visão de processo da inclusão no sistema escolar brasileiro está bem presente, contextualizando com a escola e a prática pedagógica específica do grupo de estudo, as professoras tem em média um ano de experiência com a inclusão, sendo assim bem firmada a ideia de implementação, início de um caminho, um processo, sendo assim normal perceber a P1 impactada com as demandas na sua perspectiva docente sobre o processo. Há um destaque a questões que ainda levantam a ideia de que ainda há adequações a serem feitas e de acordo com P3 há aspectos que são precários. Existem assumidamente em todas as respostas levantamento de que existem pontos a serem atingidos para que a inclusão se consolide como processo.

A P3 novamente classifica as crianças com deficiência como “essas” as separando das crianças sem deficiência destacando como “as demais”. A professora P2 ao explicitar sua ideia defende que a escola deve tratar todos por igual, venho questionando o que seria esse tratamento igual. Seria que todas as crianças sejam enquadradas em modelo de comportamentos, em um mesmo ritmo de aprendizagem? Ou que tenham os direitos e possibilidades iguais?

Na quarta questão objetivou-se que os professores listassem os desafios, o que eles no cotidiano sentem dificuldades de lidar. Essa questão abre espaço para que eles possam expressar as dificuldades que vivenciam no processo de inclusão, dando voz para os professores.

Quadro 10 – Professores: Quais os desafios da inclusão de estudantes com deficiência?

- P1 Fazer-se *entender*.
 P2 *Serem aceitos* sem serem discriminados, começando da família.
 P3 Os *professores não estão preparados* para receber esses estudantes, falta incentivo do *governo* no que se refere ao *investimento, mão de obra, recurso material e etc.*
 P4 Dar um *espaço adequado e formação dos educadores*.

Metade das professoras marcou a formação dos professores como um ponto a ser revisto no processo de inclusão. As professoras destacam dificuldades também na dimensão organizacional na infraestrutura física e material e no aspecto micro das relações sociais, a P1, por exemplo, marca em sua fala a dificuldade de comunicação, mesmo não deixando explícito com quem, podendo ser com as crianças com deficiência ou sem deficiência, com outros professores, com a equipe gestora ou pais. A P2 traz a questão da discriminação vivenciada pelas pessoas com deficiência e marca a necessidade de serem aceitos, o que nos traz uma reflexão: Quem deve aceitar? Quem tem direito de aceitar ou não o outro?

Na quinta questão buscamos que os professores falassem das coisas boas que percebem com o processo de inclusão que vivenciam. Com o objetivo de que ficasse explícito o posicionamento dos professores não só com relação aos desafios e dificuldades, como na questão anterior, mas também os pontos positivos e benefícios que percebem como mediadores desse processo.

Quadro 11 – Professores: Quais as vantagens e/ou benefícios da inclusão?

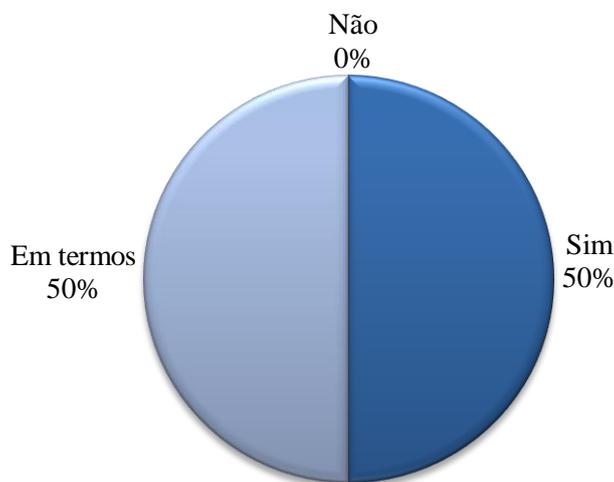
- P1 Trabalhar com as diferenças, o respeito, a aceitação, a valorização, *amadurecimento...*
 P2 Acredito que sejam *todas*. Principalmente quando estas *convivem com estudantes diferentes* e percebem que há um outro "mundo" diferente.
 P3 A vantagem *é a socialização* tanto da criança especial, quanto para as outras. O benefício maior eu acredito que é que *as outras crianças crescerão sem a marca do preconceito*.
 P4 *Tratar as crianças com necessidade educacional como humanidade*.

O discurso de todas as participantes traz a marca anterior da exclusão das pessoas com deficiência, principalmente do sistema educacional regular. Destacam: diversidade, a convivência e superação do preconceito como benefícios da inclusão. Ao mostrar vantagens do processo de inclusão o fazem não só no sentido da criança com deficiência, mas também com, relação às crianças sem deficiência, ou para elas mesmas. A P3, por exemplo, marca a inclusão como um benefício para as crianças sem deficiência que convivendo com os diferentes cresceram sem a marca do preconceito. No âmbito pessoal, temos o exemplo da fala da P3, traz uma série de ideias que são trabalhadas com as crianças e no final traz a palavra amadurecimento, sugerindo uma avaliação do processo para ela mesmo. Essas

respostas trazem uma reflexão sobre os valores sociais, como preconceito, discriminação e sobre a importância das interações para o desenvolvimento.

A sexta questão desse tema, questionou se os professores concordavam com a expressão “Toda criança independente de sua deficiência deve frequentar uma classe regular” e que justificassem sua opinião. O objetivo era saber se eles concordavam de fato com a inclusão que defende essa ideia e se não concordassem que fizessem uma defesa de suas ideias. Abaixo está o gráfico para melhor apresentar as informações:

Gráfico 01 – Professores: Você concorda com a expressão: “Toda criança, independente de sua deficiência, deve frequentar uma classe regular”?



Nenhuma respondente marcou a opção não, mostrando que de alguma maneira seja em termos ou completamente concordam com essa ideia. O grupo dos professores ficou então dividido entre as opções sim e em termos. Abaixo estão as justificativas de suas respostas, foi o espaço para que os professores expressassem suas opiniões e experiências mais próximas do processo de inclusão de fato que justifiquem sua concordância ou não com a ideia.

Quadro 12 – Professores: Justifique sua opinião sobre a expressão “Toda criança independente de sua deficiência deve ser atendida em classe regular”	
P1	Em termos. Depende muito da <i>deficiência</i> , das <i>limitações</i> e do <i>comportamento</i> de outros <i>profissionais além do professor</i> .
P2	Sim. Desde que tenham um acompanhamento por <i>profissionais qualificados</i> .
P3	Em termos. Se a criança diante de sua deficiência <i>conseguir socializar</i> com os demais e <i>não impossibilitá-la</i> acredito que sim.
P4	Sim. Quando a inclusão acontece em uma escola regular <i>todos são beneficiados</i> especiais ou não especiais.

É interessante notar que os professores parecem acreditar na inclusão no sentido de ser importante para o desenvolvimento, embora metade tenha marcado em termos, a preocupação de todas é pelas condições necessárias para atingir os objetivos da inclusão. A questão da qualificação profissional, tanto do professor quanto da equipe gestora e especialista está presente na fala da P1, destacando que há atitudes de profissionais que ainda estão aquém do processo de inclusão e da P2 condicionando a inclusão à presença de profissionais qualificados para atendê-los. A P2 quando questionada se toda criança deveria frequentar a escola regular marcou sua resposta afirmativa, porém, em sua justificativa trouxe uma condição - explicitada pela expressão “desde que”- de existirem profissionais qualificados para o acompanhamento.

Há uma dimensão nessa resposta que traz a responsabilidade da não inclusão para a deficiência, presente nas falas “*depende muito da deficiência, das limitações*”; “*se a criança conseguir socializar (...) e não impossibilitá-la*”, nos fazendo associar essa ideia ao conceito integracionista, que responsabiliza a criança e a deficiência pela não adaptação à escola e ao sistema regular de ensino. Somente a professora P4 em sua marcação de opção e justificativa se mostrou condizente com a ideia inicial explicitada, justificando a importância da participação dos pares (crianças) em seu discurso.

4.1.2 Sobre o processo de inclusão na instituição

Este tema está estruturado em três questões com o objetivo de perceber como ocorre o processo de inclusão na instituição de ensino, quais os apoios que a escola dispõe aos professores e estudantes incluídos e se os mesmos sentem-se preparados para esse processo. A primeira questão questiona de uma forma aberta como é o processo de inclusão na instituição em questão, o objetivo foi entender o processo de inclusão os apoios recebidos pelos professores e o que eles marcam de mais significativo nesse processo.

Quadro 13 – Professores: Na sua escola o processo de inclusão acontece da seguinte forma:

- | | |
|----|---|
| P1 | Já começa na <i>escolha da turma, adaptação curricular</i> para esse estudantes (a), <i>estudo de caso, pesquisa</i> sobre deficiência deste estudantes pela internet pelo professor, <i>sala de recursos</i> . |
| P2 | Com turmas de integração inversa e sala de recursos. |
| P3 | As salas que recebem esses estudantes são reduzidas e recebe o auxílio de um <i>monitor</i> (a), atendimento na sala de recurso e adaptação curricular. |
| P4 | Existem pessoas dispostas a dar às crianças especiais o que elas tem <i>direito</i> . |

As respostas das professoras se complementam elas destacam a existência de turmas reduzida nomeada como turma de integração inversa, sala de recursos, monitor, adaptação

curricular, estudos de caso e pesquisas sobre a deficiência. Nenhuma fala em atividades diferenciadas, de avaliações diferenciadas para as crianças que necessitem e nem de redução de horário. Há menção recorrente à sala de recursos e a turma reduzida caracterizando como mais latente no processo a ajuda da professora especialista e a questão da redução do número de estudantes na sala inclusiva. A professora P4 não cita nenhum desses mecanismos de inclusão e só menciona a existência de profissionais especializados para um atendimento de formação cidadã, mas parece não se incluir no processo. De acordo com o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da rede pública de ensino do DF, há três tipos de turma na Secretaria de Educação do DF, no primeiro ano do ensino fundamental na escola em questão há duas turmas de integração inversa e duas turmas comuns, uma com inclusão.

- Classe comum – onde os estudantes são incluídos com os estudantes sem deficiência e não é feita nenhuma alteração em quantitativo de estudantes. É o que chamam de inclusão na SEEDF
- Integração inversa – Turma onde em decorrência da criança (com deficiência intelectual, física, auditiva ou para aqueles com transtorno global do desenvolvimento) ainda não ser indicada para inclusão o quantitativo de estudantes é reduzido, há nessas turmas estudantes com e sem deficiência, de acordo com o regimento escolar p. 48 as turmas de integração inversa estão “voltadas aos processos de socialização, alfabetização e aquisição de comportamentos adaptativos”.
- Classe especial: aquela em que só há estudantes com deficiência.

A segunda questão buscou saber se os profissionais da escola sentiam-se preparados para lidar com crianças com todos os tipos de deficiência, tendo em vista que a escola atende crianças com deficiências, inclusive as com maior comprometimento, como exemplo crianças com deficiência intelectual. E que eles expressassem sua opinião sobre essa questão de preparação profissional.

Quadro 14 – Professores: Você acredita que a escola está preparada para lidar com todo tipo de deficiências e transtornos de desenvolvimento, como exemplo, deficientes intelectuais e autistas? Exponha sua opinião.

P1 Não, ainda precisamos de nos *adequar* e nos *preparar* dia a dia para esse desafio.

P2

P3 Não, acredito que *mesmo a escola possuindo monitores para o auxílio, adaptação curricular, sala de recursos, ainda a escola não está preparada* para receber esses estudantes.

P4 Não, mas acredito que caso venha a existir estes profissionais irão *se preparar*.

Mesmo a escola atendendo crianças com deficiência intelectual no primeiro ano, todas as respondentes marcaram que a escola não está preparada para receber crianças com todo tipo de deficiência. As professoras 3 e 4 não se incluem na questão de não preparação salientando como problema da escola ou dos outros profissionais, em contraposição a P1 que se insere nessa não prontidão, mas que precisa se adequar e preparar para esse atendimento.

A terceira questão é uma questão semiaberta que buscou saber sobre quais eram os apoios os professores recebiam no processo de inclusão, para melhor compreender o processo de inclusão da instituição e para que pudéssemos visualizar a ocorrência de determinados apoios do ponto de vista dos professores para posteriormente comparar com as respostas da equipe gestora e especialista e com as determinações da Secretaria de Educação do DF (SEDF).

Gráfico 02 – Professores: Como a escola tem apoiado os professores no processo de inclusão das crianças com deficiência?



Através desta questão surgiram vários apoios às escolas, professores e estudantes que vivenciam a inclusão. Antes de interpretar as informações do gráfico é importante esclarecer o que são cada um desses apoios e atendimentos. Encontramos essas informações em vários documentos estruturantes da Secretaria de Estado da Educação do DF, como estratégia de Matrícula do ano de 2012, Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF, Orientações Curriculares. Abaixo estão as descrições dos apoios e atendimentos previsto às escolas que atendem estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades:

A redução de carga horária – é um apoio que está previsto no artigo 213 do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de ensino do DF uma flexibilização da carga horária, quando atestado por um profissional da área médica a impossibilidade de permanência na instituição por 5 horas diárias pelas crianças. Quando isso ocorrer o mesmo artigo define que as atividades pedagógicas sejam repassadas aos pais pelos professores, de modo a suprir a carga horária.

Adaptação curricular e atividades diferenciadas – Os documentos que estruturam esse apoio são as Orientações Curriculares da Educação Básica e as Diretrizes Pedagógicas. Elas levantam que as adaptações curriculares devem introduzir ou eliminar os conteúdos além de modificação de procedimentos e métodos de acordo com a condição única de cada estudantes. E dentro desse ponto atividades diferenciadas, específicas às necessidades dos estudantes. Prevê também a temporalidade, ou seja, que haja flexibilização de tempo na realização de atividades e na condução dos conteúdos e que a avaliação e promoção obedeam a critérios diferenciados. Sendo, segundo o artigo 47º inciso V do regimento escolar da SE-DF, responsabilidade do professor estabelecê-las.

Formação continuada – A formação continuada está prevista pela LDB/96 no artigo 43º inciso III para todos os profissionais da educação. De acordo com o regimento escolar da SE-DF, compete desde a equipe diretiva até o professor zelar por essa formação, no artigo 8 ao falar do perfil da equipe diretiva traz o reconhecimento das ações de formação continuada e define que os mesmos devem criar mecanismos que favoreçam o desenvolvimento de ações assim. Também em seu artigo 24, ao falar das incumbências do coordenador pedagógico, define que este deve propor e acompanhar a formação continuada dos docentes, além de incentivá-los a participar de ações como estas desenvolvidas pela SE-DF e aos professores garante o direito em seu artigo 46 de zelar pela formação continuada, podendo usar sua coordenação para atividades de formação continuada. No sentido de propiciar momentos de formação a Secretaria de Educação do DF possui a escola de aperfeiçoamento dos profissionais da educação (EAPE) que oferta cursos semestralmente, para participar dos cursos ocorre até liberação de coordenações individuais, ainda há redução de carga horária para afastamento para estudos. Mostrando assim um incentivo da organização com a formação dos professores.

Contato com a família – No regimento escolar encontramos diversos profissionais responsáveis por esse contato com a família em vários aspectos. São eles: o orientador educacional, especialista da sala de recurso, equipe de apoio e também a equipe diretiva. O artigo 27 inciso VIII fala que o orientador deve realizar ações que favorecem a integração

escola-família-comunidade favorecendo o envolvimento dos pais e familiares no processo educativo. O artigo 37 inciso VI fala especificamente do trabalho da professora especialista da sala de recursos é função desta orientar a família sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudantes com deficiência. O atendimento feito pela equipe de apoio está prescrito no artigo 37 inciso VI, que diz ser trabalho da equipe atuar junto à família de forma preventiva e interventiva visando torná-los corresponsáveis no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes. No decorrer do artigo 9º a equipe diretiva recebe a incumbência de articular-se com as famílias, criando processos de integração com a escola além do dever informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes.

Atendimento em Sala de Recurso (AEE) – De acordo com a estratégia de matrícula há três tipos de sala de recursos: generalista, específica, para atendimento a transtornos funcionais específicos. Na escola em questão há uma sala de recursos generalista, com uma professora especialista em regime de 40 horas semanais. A grande diferença entre elas e o tipo de estudantes que atendem, enquanto a generalista atende: estudantes com deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), o professor da sala de recursos específica, atende estudantes com deficiência sensorial, ou seja, auditiva, visual e surdocegueira. O professor especialista da sala de recurso tem como principais funções produzir recursos pedagógicos com vistas a acessibilidade, além de estratégias como desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva que visam a autonomia do estudante além do apoio ao professor de sala de aula.

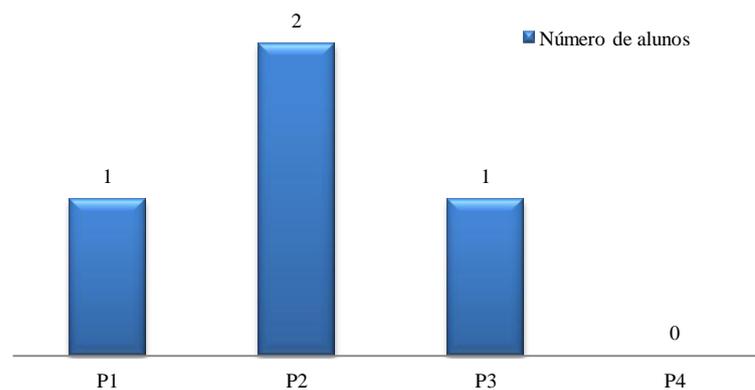
Técnico em Gestão Educacional - Especialidade: Monitor – Essa é um cargo relativamente novo na SE-DF, acontecia anteriormente esse atendimento com funcionários terceirizados, somente no ano de 2009 foi feito o primeiro concurso para o cargo, e desde então várias nomeações, porém ainda há poucos monitores em contraposição a várias carências, gerando assim algumas consequências que comprometem o bom trabalho: monitores trabalhando em duas escolas, muitas vezes distantes fisicamente, se revezando entre diversas turmas por turno em cada escola. A portaria que rege esse apoio é a número 25 do ano de 2012, define que prioritariamente terão esse atendimento as crianças com altas necessidades, interpostas, portanto de vários cumpra-se do Ministério Público em função de crianças com Transtornos Global do Desenvolvimento e outros graus de necessidades. Os monitores tem em sua função auxiliar os estudantes na alimentação, higiene, locomoção e contenção além de mediar instrumentalmente orientados pelo professor nas atividades pedagógicas.

Conhecendo melhor as características dos apoios e atendimentos podemos observar o gráfico e inferir que de acordo com o grupo dos professores a prioridade de apoio que a escola oferece a eles é o contato com a família, monitor, atendimento na sala de recurso e adaptação curricular. Em discordância com a primeira questão desse tema onde os professores contaram como era o processo de inclusão na instituição e não houve nenhuma menção às atividades diferenciadas ou avaliações diferenciadas e redução de horário, nessa questão semiaberta onde as opções estavam escritas houve marcação dessas opções por 75% das professoras demonstrando assim uma menor importância a essas questões. Outra questão que teve menor porcentagem de marcações foi à questão da formação continuada, com 75% das respondentes.

4.1.3 Sobre a experiência docente no processo de inclusão

Este é um tema que faz parte exclusivamente do questionário dos professores. Possui cinco questões que foram agrupadas nos gráficos e quadros abaixo. Trata da experiência docente em classes inclusivas de primeiro ano do ensino fundamental. A primeira e a segunda questões tratam do atendimento aos estudantes e a quantidade de estudantes com deficiência por turma. As informações resultaram no seguinte gráfico:

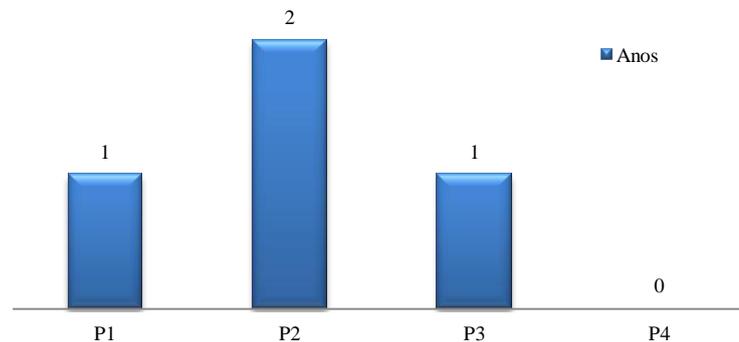
Gráfico 03 – Professores: Você tem em sua sala de aula quantos estudantes com deficiência?



São quatro estudantes com deficiência no primeiro ano nesta instituição de ensino e quatro turmas de primeiro ano, mas há uma observação a se fazer, não estão um em cada turma e sim uma turma com dois, uma turma sem nenhum e duas turmas com um. Contextualizando com informações obtidas durante o estágio obrigatório, há época justificou-se a inclusão de dois estudantes em uma turma só, porque em uma das turmas era reduzida e possuía monitor. Entretanto hoje em dia o estudantes já possui monitor exclusivo e continua na mesma turma.

A terceira questão uma questão semiaberta que buscou o tempo de docência dos professores em sala de aula inclusiva no primeiro ano. Com o objetivo de que pudessemos conhecer melhor o perfil das professoras do estudo. A questão também foi sintetizada no seguinte gráfico para fins didáticos:

Gráfico 04 – Professores: Há quantos anos você trabalha ou trabalhou com crianças com deficiência no primeiro ano?



Trazendo as informações dos gráficos anteriores podemos sinalizar que a inclusão ainda é algo muito recente na vida das professoras participantes do estudo e no contexto da maioria das escolas, sabendo que sua obrigatoriedade de fato se deu há quatro anos com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, que determina que todos os estudantes com necessidades educacionais especiais estejam matriculados em turmas regulares, sendo a educação especial modalidade oferecida como complementação no contraturno. Fazendo um cruzamento nos gráficos podemos perceber também que a professora que atua há dois anos é também aquela que atende dois estudantes com deficiência.

A quinta questão questionou as demandas que os professores enfrentam nesse processo de inclusão em turmas de primeiro ano do ensino fundamental, buscou as demandas específicas de uma turma de início de escolarização, pois reconhecemos ser uma fase crucial para a construção de saberes iniciais, adaptação escolar e rotina.

Quadro 15 – Professores: Liste as cinco principais demandas que você como professora enfrenta com relação à inclusão no primeiro ano. Enumere-as em ordem de importância.

P1	1. Desafios inesperados 2. Às vezes mudanças de humor desses estudantes. 3. <i>Material adaptado</i> para esse estudante. 4. <i>Tempo maior para a aprendizagem</i> desse estudante.
P2	1. <i>Desenvolver a parte intelectual.</i>
P3	
P4	1. Conhecer a necessidade deste estudante 2. <i>Adaptação do currículo às necessidades</i> 3.

Estudar a necessidade deste estudante 4. Espaço adequado a sua necessidade 5.
Planejamento coletivo

Três professoras responderam essa questão e destacaram em seu discurso a preocupação com as especificidades da aprendizagem “intelectual” do estudante, mostram ao falar do “*tempo maior para a aprendizagem*” uma dificuldade em lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem e com a diferença de desempenho. A questão social não está posta, embora tenha sido destacado recorrentemente na primeira parte do questionário, nos fazendo concluir que a socialização já está sendo contemplada na escola.

Trazem também como demandas questões como: material adaptado, adaptação do currículo, conhecer as especificidades do estudante: humor, necessidades. A P4 trouxe também a preocupação com o planejamento coletivo, espaço tal onde as professoras do primeiro ano, como é o caso, reúnem-se diariamente para planejar quais os conteúdos e estratégias de ensino serão adotadas. A demanda trazida pela professora não foi específica, mas sugere que algum ponto tenha que ser revisto, pode ser pela não orientação ou ajuda pela equipe diretiva e especialista, pode ser pela não coletividade no planejamento coletivo ou ainda a padronização extrema do planejamento que impede a atenção às características de cada turma.

A sexta questão foi uma questão aberta destinada à avaliação das professoras sobre qual a necessidade por elas de formação continuada relacionada às demandas acima especificadas na questão anterior. Buscou assim, compor o leque do objetivo de conhecer a formação dos professores conhecendo as expectativas das professoras de acordo com a formação para essa área.

Quadro 16 – Professores: Para quais das demandas listadas acima você, como professora, sente a necessidade de uma formação especializada? Por quê?

P1	
P2	Eles necessitam de <i>atendimento totalmente individualizado</i> . Sendo que os outros estudantes necessitam também de atenção.
P3	
P4	Formação para trabalhar com <i>crianças especiais como um todo</i> , de acordo com a clientela da escola.

Das quatro professoras, só duas responderam, sendo que a P3 nunca teve experiência com crianças com deficiência. As respostas obtidas nos trazem duas visões: Uma enfatiza o individual, P2 marca a necessidade de um atendimento individualizado às crianças com deficiência, e outro atendimento às crianças sem deficiência. A outra preocupação é com o

“todo”, que pode se referir ao desenvolvimento integral, com suas várias dimensões ou com os vários tipos de comprometimento.

4.2 Equipe gestora e a especialista

O questionário da equipe gestora e especialista está organizado de acordo com os temas dos questionários que são os seguintes: sobre a inclusão, sobre o processo de inclusão na instituição. São os dois primeiros temas presentes nos questionários dos professores e as mesmas questões, poderemos posteriormente então comparar as questões entre professores e equipe gestora e especialista. Na organização dos quadros, cada participante foi designada com uma letra e um número, a letra E representa o grupo da equipe gestora e da especialista. Para relembrar, E1 é a pedagoga da equipe de apoio, E2 é a especialista da sala de recursos, E3 é a orientadora educacional, E4 a coordenadora pedagógica e E5 é a vice-diretora.

4.2.1 Sobre a inclusão

Nesse tema foram incluídas seis questões que envolvem o conceito, os objetivos, desafios e benefícios da inclusão e a percepção da equipe gestora e especialista sobre esses assuntos. A primeira questão buscou identificar o conceito que os participantes têm sobre inclusão para que possamos entender as concepções e representações dos participantes sobre o tema.

Quadro 17 – Gestores e especialista: Para você inclusão é...	
E1	A garantia de um <i>direito</i> constitucional e a possibilidade de um <i>desenvolvimento saudável</i> , interacionista, onde as <i>habilidades sócio-afetiva-cognitivas</i> encontram <i>melhor espaço</i> para desenvolver-se.
E2	Aceitação do <i>diferente</i> , equidade, saber e <i>respeitar o direito</i> do outro.
E3	Aprender a trabalhar com as <i>diferenças</i> .
E4	Promover a <i>aprendizagem</i> dos estudantes <i>respeitando a diversidade cultural, social, de gênero e credo</i> .
E5	<i>Preparar a escola para receber</i> estudantes com <i>necessidades educacionais especiais</i> .

Em comum as respostas vão ao encontro com as ideias de respeito às diferenças, a diversidade tanto na perspectiva dos profissionais, quanto a dos estudantes. Há também duas vezes a menção da inclusão como direito. A E1 além de afirmar que inclusão é a garantia de um direito fala de um desenvolvimento de habilidades devido há um espaço interacionista, porém, não deixou explícita ser a escola regular esse lugar. A E2 fala da inclusão como respeito ao direito do e a aceitação do diferente, acredito que seja a aceitação tanto no sentido macro: sociedade, escola, como no sentido micro das relações; professores, crianças sem

deficiências. A E3 simplifica a questão em trabalhar as diferenças. A E4 parece se reportar em um sentido geral de inclusão, não especificamente das crianças com deficiência e é a única que usa o termo promover a aprendizagem no conceito de inclusão. E5, na posição de diretora, demonstra preocupação com o funcionamento da escola.

A segunda questão em concordância com o primeiro tema que é compreender a inclusão nas ideias dos participantes buscou compreender as concepções dos gestores e especialista sobre o tema inclusão. Desta vez foi questionado o que eles entendem como os objetivos do movimento com o intuito de que eles sinalizem o que são pontos chaves em suas ideias sobre o processo de inclusão.

Quadro 18 – Gestores e especialista: Na sua compreensão quais são os objetivos da inclusão de crianças com deficiência na escola regular?	
E1	Promover <i>ambiente</i> motivador de <i>socialização e desenvolvimento de funções cognitivas superiores de habilidades</i> que o próprio estudantes poderá ampliar ou desenvolver <i>dentro de suas limitações</i> .
E2	Promover <i>educação de qualidade</i> para o ANEE; Formar uma <i>sociedade mais igualitária</i> ; <i>Sensibilizar</i> a comunidade com relação ao <i>preconceito</i> e estigma que esses estudantes sofrem.
E3	<i>Respeitar</i> as diferenças.
E4	Dar <i>condições de aprendizagem</i> , <i>flexibilizar</i> o currículo comum. <i>Interagir</i> os estudantes.
E5	Possibilitar o <i>acesso</i> , a <i>permanência</i> e a <i>efetiva aprendizagem</i> considerando para tanto as <i>potencialidades e limitações</i> desses estudantes.

Os objetivos da inclusão de acordo com o grupo de gestores e a especialista é uma educação de qualidade que visa à socialização e efetiva aprendizagem considerando as potencialidade e limitações dos estudantes com deficiência. Importante salientar que alguns aspectos mencionados pelos profissionais ficaram enfoque na criança com deficiência, por exemplo, “*educação de qualidade para o ANEE*” não seria para todas as crianças? A E1 só destacou a ampliação e desenvolvimento de acordo com as limitações, deixando de lado que as crianças com deficiência também tem potencialidades E2 foi além do aspecto escolar, dizendo que os objetivos da inclusão também tem relação com a comunidade e a sociedade no sentido de igualdade e contra o preconceito. Outros aspectos destacados são o respeito às diferenças, dito pela E3, a E4 fala em adaptação do currículo comum e a E5 destaca a importância do acesso e da permanência desse estudante.

A terceira questão deste tema foi uma questão aberta que possibilitou um diálogo com a questão anterior que tratava do que os respondentes entendiam sobre os objetivos da inclusão, enquanto esta abre espaço pra que exponham suas opiniões e posicionem-se sobre esses objetivos.

Quadro 19 – Gestores e especialista: Qual a sua opinião sobre esses objetivos?

- E1 São *viáveis* e a experiência mostra que são *possíveis e gratificantes*. Observação: é importante que o *Estado possibilite as estruturas* a esses objetivos.
- E2 Esses estudantes por muito tempo foram segregados e marginalizados, agora chegou a hora de *mudar a visão de mundo da sociedade*. É necessário um *mundo mais justo, onde todos possam ter os mesmos direitos e deveres*. Esses objetivos vêm ao encontro de um mundo *melhor*.
- E3 Excelente, mas ainda *temos muito a aprender*.
- E4 Condição de *igualdade de acesso à aprendizagem*.
- E5 Os objetivos são *claros*, porém *muitas vezes não são alcançados*.

A equipe caracteriza os objetivos da inclusão como: claros, excelentes, viáveis, possíveis e gratificantes, E4 diz que esses objetivos são condição de igualdade de acesso à aprendizagem. E2 vai além e os relaciona com uma mudança de paradigma social onde a justiça e igualdade proporcione um mundo melhor. Nenhuma delas nega a necessidade de inclusão, mas sinalizam que muitas vezes esses objetivos não são alcançados e que ainda há muito que aprender. E1 destaca “é importante que o *Estado possibilite as estruturas* a esses objetivos.”, ao afirmar isso deixa claro que as perspectivas da equipe recaem no desejo de condições ideais de trabalho.

A quarta questão vem questionando quais os desafios enfrentados com a inclusão de estudantes com deficiência. Assim como ouvimos quais desafios enfrentados pelos professores, queremos aqui a perspectiva e o modo de ver da equipe gestora e especialista que também cotidianamente acompanham e fazem a inclusão. Dando voz a esses profissionais essa questão abre espaço para que possam expressar as dificuldades que vivenciam no processo de inclusão.

Quadro 20 – Gestores e especialista: Quais os desafios da inclusão de estudantes com deficiência?

- E1 Destacaria a *sensibilização do professor* como primeiro fator, a partir da Formação Continuada sobre Direitos e Garantias do ANEE. *Promover uma visão holística desse estudantes, refletindo sobre sua dignidade, possibilidades educacionais e humanas são desafios constantes no contexto educacional*. É importante também capacitar o professor sobre *estratégias e metodologias específicas* para cada necessidade educacional.
- E2 Melhor *estrutura no sentido de pessoal e equipamento, aceitação por alguns professores dos ANEEs* em sala de aula, *acompanhamentos dos pais* para providenciar o que é estabelecido pela equipe de apoio à aprendizagem.
- E3 *Falta de preparo de todos nós profissionais*. A formação é muito falha. Sempre quando chega um estudante especial na escola *os professores se desesperam*, não sabem se vão conseguir desenvolver um *bom trabalho*, mas na maioria das vezes fazem um excelente trabalho.
- E4 *Formação do professor*, ambiente adequado, *avaliação* e quantidade de estudantes por sala.
- E5 *A adaptação física, curricular e, sobretudo dos profissionais que receberão estes*.

Todas as respondentes falam que um dos desafios é a formação profissional não só do professor, mas de todos os profissionais envolvidos. E1 defende uma formação mais especializada dos professores em metodologias e estratégias específicas para cada necessidade educacional e ainda a sensibilização do professor a partir de formação continuada que trate os direitos do estudante com deficiência e uma visão holística e suas possibilidades humanas e educacionais. E2 fala em aceitação dos estudantes com deficiência pelos professores como um desafio, sendo ela a especialista da sala de recurso mostra que ainda há resistência de algum professor em receber em sala estudantes com deficiência. Com relação à formação a E3 diz que é muito falha e afirma faltar *preparo* para todos se incluindo nesse discurso, conta que na chegada de estudantes com deficiência a reação das professoras é desespero e medo de não conseguir fazer um bom trabalho. Aparecem como outros desafios: adaptação curricular e avaliação, adaptação e estrutura física, equipamentos, por parte das famílias acompanhamento e participação em questões burocráticas.

Com a quinta questão, buscamos também ouvir o que os profissionais acreditam ser os pontos positivos e benefícios como participantes desse processo, em varias dimensões: professores, crianças, gestores, família. Ao ouvir não só os desafios e dificuldades mas também as vantagens buscamos um posicionamento deles com relação a inclusão.

Quadro 21 – Gestores e especialista: Quais as vantagens e/ou benefícios da inclusão?

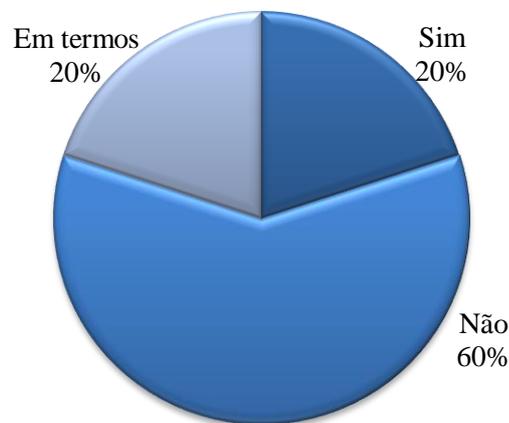
- E1 O estudante incluído tem a oportunidade de um desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo mais sadio, eficaz. A história mostra que no passado, os estudantes segregados em classes especiais, nos cantinhos da escola *não apresentavam o mesmo desenvolvimento social* que possuem hoje. A cada dia a inclusão surpreende educandos, educadores e toda a sociedade, mostrando o potencial que o ANEE pode apresentar em condições favoráveis, em contato com os ditos "regulares" e quando *estimulados de maneira competente e afetiva*.
- E2 *A comunidade escolar aprende a conviver com o diferente*; Os estudantes ANEE tendem a *seguir modelos* e convivendo com os outros estudantes eles aprendem mais.
- E3 *A criança aprende a respeitar as diferenças*
- E4 Significa torná-las *participantes da vida social, econômica e política*, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade.
- E5 Possibilitar que o *ambiente escolar seja de fato "para todos"*. Incentivar e reforçar a *cultura do convívio respeitoso e harmônico* entre os diferentes sejam quais forem às diferenças.

O grupo dos gestores e especialista marca vantagens da inclusão em várias dimensões. No aspecto da criança com deficiência falam sobre o avanço no desenvolvimento social com relação ao passado nas escolas especiais devido à tendência a seguir modelos das crianças sem deficiência. O fato de com a inclusão serem consideradas na vida social, econômica e política no âmbito dos direitos. No aspecto da comunidade escolar os participantes defendem

que a inclusão reforça a cultura do convívio respeitoso e harmônico. E1 tem uma fala muito importante salientando que quando em ambiente favorável, no caso, incluídos na escola regular e incentivados de maneira afetiva e competente os estudantes com deficiência mostram-se surpreendentes a professores e comunidade escolar e sociedade com seu potencial.

A sexta questão desse tema, questionou anteriormente os professores, e agora a especialista e os gestores se concordavam com a expressão “Toda criança independente de sua deficiência deve frequentar uma classe regular” e que justificassem sua opinião. O objetivo era saber se eles concordavam de fato com a inclusão que defende essa ideia e se não concordassem que fizessem uma defesa de suas ideias. Abaixo está o gráfico para melhor apresentar as informações posteriormente faremos um comparativo com o grupo dos professores:

Gráfico 05 - Gestores e especialista: Você concorda com a expressão: “Toda criança independente de sua deficiência deve frequentar uma classe regular”



Maioria do grupo dos gestores e a especialista (60%) não concorda com a expressão que toda criança independente de sua deficiência deve frequentar uma escola regular. As opções em termos e sim ficaram iguais com 20% das respondentes. Abaixo estão às justificativas de suas respostas, foi o espaço para que os participantes expressassem suas opiniões e experiências mais próximas do processo de inclusão de fato que justifiquem sua concordância ou não com a ideia.

Quadro 22 – Gestores e especialista: Justifique sua opinião sobre a expressão “Toda criança independente de sua deficiência deve ser atendida em classe regular”?

E1 Não. Já tivemos o caso de um estudante em que "naquele momento de sua vida" não foi

possível frequentar a classe regular, apesar de todas as *articulações feitas entre pais, professores, estudantes, escola sendo necessário voltar* para o Centro de Ensino Especial. Em acompanhamento constante e vários estudos de caso foi unânime a decisão de *retornar* com essa criança. Foi uma decisão acertada e tempos depois vimos o desenvolvimento saudável dele. Talvez em *um novo momento, uma nova possibilidade de tentativa de Inclusão*. Há realmente *situações* que fogem da alçada da escola e *não há estrutura (humana e material) para recebê-los*.

E2 Não. Há casos de estudantes que precisam de *cuidados especiais, devido o comprometimento ser grande (às vezes na área física ou mental)*. Em uma sala regular ele não teria uma *redução* considerável no quantitativo de estudantes, ou seja, ele sairia *prejudicado*.

E3 Não. Só quem está em sala de aula é que sabe.

E4 Em termos. *Dependendo da deficiência* a criança precisa de um *atendimento diferenciado*.

E5 Sim. Nos outros ambientes eles *convivem com diversas pessoas independentemente de serem ou não deficientes*, porque na escola deveria ser diferente?

Duas respondentes que marcaram a opção: não concordo, trouxeram algumas falas reais no sentido de retratar a situação que está passando o sistema educacional e as pessoas que lidam no cotidiano com o processo de inclusão, mesmo respondendo que não, a preocupação é com o prejuízo da criança incluída, novamente surge a ideia de condições de trabalho como entrave para o processo de inclusão, há uma reivindicação explícita de melhores condições de trabalho. Importante salientar que mesmo com essa reivindicação há uma incongruência no discurso dessas profissionais que até a presente questão se mostraram muito otimistas com relação à inclusão.

Só a vice-diretora, E4, concordou com a expressão e justificou relacionando a sociedade com a escola considerando as duas diversas e espaços de convivência e formação de todos. A E3 que em sua justificativa sobre o porquê concorda com a expressão em termos condicionou a inclusão ao tipo de deficiência da criança que conseqüentemente geraria a necessidade de um atendimento diferenciado, o que me faz questionar se o trabalho feito na escola já é diferenciado, como explicitado por ela em outras questões, porque essa justificativa?

4.2.2 Sobre o processo de inclusão na instituição.

Este tema foi estruturado em três questões, de acordo com o questionário com o objetivo de perceber como ocorre o processo de inclusão na instituição de ensino, quais os apoios que a escola dispõe aos professores e estudantes incluídos e se a escola com seus profissionais se sentem preparada para esse processo. A primeira questão foi do tipo aberta e questiona como é o processo de inclusão na instituição em questão, o objetivo foi entender o

processo de inclusão, os apoios utilizados e o que os gestores e a especialista marcam de mais significativa nesse processo.

Quadro 23 – Gestores e especialista: Na sua escola o processo de inclusão acontece da seguinte forma:

- E1 O *Centro de Ensino Especial* que acompanha todos os portadores *sugere* que a escola receba esse estudante. É feito um *estudo de caso* onde todos tomam par do contexto do referido estudante. Na escola a Equipe de apoio por sua vez, observa a *melhor turma* para receber esse estudante.
- E2 Todos os estudantes diagnosticados estão em sala regular, tem direito *acompanhamento com a Sala de Recursos*, acompanhamento com a *equipe de apoio à aprendizagem, turma reduzida ou em turma de integração inversa*.
- E3 Turmas reduzidas com *monitores* e auxílio ao professor.
- E4 Auxílio do monitor e os itens da questão 9 abaixo. *De acordo com a Secretaria de Educação*.
- E5 Progressiva, procurando de fato se *adaptar* aos estudantes como prevê a inclusão.

As respostas das profissionais se complementam, cada uma traz a sua visão do processo, a pedagoga da equipe de apoio traz a visão inicial do processo e fala da comunicação com o Centro de Ensino Especial, do estudo de caso na escola sobre o estudante, da escola da melhor turma. A professora da sala de recurso fala da turma reduzida e do acompanhamento realizado por ela na sala de recursos e pela equipe de apoio a aprendizagem, a orientadora acrescenta com a informação de monitores para apoio do estudante e do professor em sala diariamente. A coordenadora e diretora não citam apoios, mas fazem questão de salientar que estão cumprindo as normas, sejam elas da secretária de educação do estado ou estão seguindo progressivamente “*como prevê a inclusão*”.

A segunda questão deste tema buscou saber se os profissionais da escola sentiam-se preparados para lidar com crianças com todos os tipos de deficiência, tendo em vista que a escola atende crianças com deficiências intelectuais, com maior comprometimento. E que eles expressassem sua opinião sobre essa questão de preparação profissional não só dos professores, mas de todos.

Quadro 24 – Gestores e especialista: Você acredita que a escola está preparada para lidar com todo tipo de deficiências e transtornos de desenvolvimento, como exemplo, deficientes intelectuais e autistas? Exponha sua opinião.

- E1 Esse processo está acontecendo aos poucos. À medida que surgem os desafios vamos capacitando-nos.
- E2 A inclusão é um desafio que não se conquista de um dia para o outro. Como foi a integração no início a inclusão é a continuação, ou seja, estamos num processo. Destarte, a escola não está totalmente pronta, mas como coloquei na questão 4, alguns ajustes ainda precisam ser feitos. Gosto de pensar que é um caminho sem volta, onde chegaremos ao final com êxito.
- E3 Não, acredito que a nossa formação é falha.
- E4 Hoje, as crianças com deficiência frequentam a escola, saem à rua, brincam, vivem como

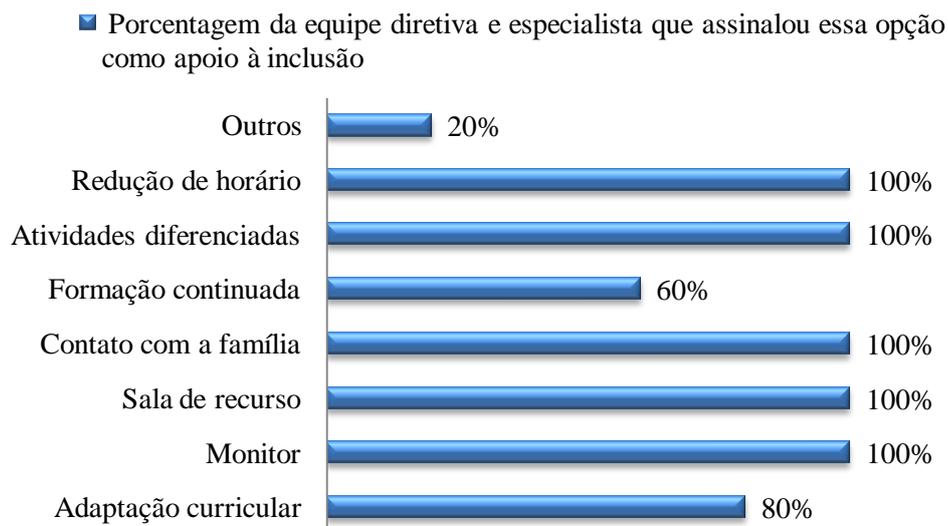
uma criança dita "normal", mas ainda temos um longo caminho a percorrer para que todas se sintam integradas e apoiadas por todos.

E5 Não. Falta preparo, conhecimento aos profissionais e vontade política de fazer e investir em preparação e recursos nas escolas.

Todos os profissionais que responderam a pesquisa afirma não estar preparados para receber na escola crianças com comprometimento maior, mesmo a escola recebendo no primeiro ano do ensino fundamental estudantes com deficiência intelectual. Três das respondentes marcam a inclusão como um processo e que a escola precisa se preparar aos desafios propostos dia a dia. As profissionais se incluem nesse processo de não prontos e capacitados e também no sentido de que vão se preparar. A E5 assinala além da falta de preparo dos profissionais, se excluindo, desse grupo, a falta de vontade política de fazer e investir em preparação dos mesmos e em recursos para as escolas.

A terceira questão é uma questão semiaberta que buscou saber sobre quais eram os apoios oferecidos aos professores e estudantes incluídos recebiam, para melhor compreender o processo de inclusão da instituição e para que pudéssemos visualizar a ocorrência de determinados apoios do ponto de vista da equipe gestora e especialista para posteriormente comparar com as respostas dos professores e com as determinações da Secretaria de Educação do DF (SEDF).

Gráfico 06 – Gestores e especialista: Como a escola tem apoiado os professores na inclusão de estudantes com deficiência?



O gráfico acima nos permite inferir que de acordo com o grupo dos gestores e especialista a prioridade de apoio que a escola oferece aos professores é a redução de horário, as atividades diferenciadas, o contato com a família, a sala de recurso e o auxílio do monitor.

Duas questões importantíssimas, e de trabalho específico da equipe gestora e especialista tiveram índices de marcação menor, foram os itens: formação continuada e adaptação curricular. A E3 e E5 não marcaram formação continuada como um dos apoios oferecido aos professores, elas são respectivamente orientadora educacional e vice-diretora, em discordância com o discurso nas outras questões que reconhecem a falta de preparo não só dos professores, mas dos profissionais em geral e da dificuldade em adaptar a escola aos estudantes com deficiência, reconhecem que não houve formação aos professores sobre o tema, mostrando uma negligência sobre a formação que poderia ser feita, inclusive por elas.

A E1 não marcou adaptação curricular, e não mencionou esse apoio em nenhum momento das entrevistas, sendo ela a pedagoga da equipe de apoio a questão de adaptar do currículo comum às crianças com deficiência deveria ser um ponto de preocupação constante. Essa também foi a única que marcou a opção outros, justificando sua marcação com o seguinte texto:

“Acompanhamento sistemático das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. Estas são primordiais para o bom desenvolvimento escolar do ANEE visto que são verdadeiras articuladoras no processo de formação continuada, sensibilização dos regentes, formação e orientação aos pais e todos os profissionais de Educação; Essas equipes acompanham a vida escolar do estudante e tentam promover ou sinalizar os melhores caminhos que este aprendiz deverá percorrer na Secretaria de Educação para o seu melhor desenvolvimento.” **E1**

Ela assinalou como apoio o acompanhamento da equipe especializada de apoio à aprendizagem, esse apoio também foi sinalizado pela especialista da sala de recurso na questão um desse tema. A equipe é formada pela pedagoga que respondeu o questionário e deu essa resposta e a psicóloga itinerante. O trabalho realizado é de diagnóstico inicial de dificuldades de aprendizagem ou outros transtornos, acompanhamento às crianças em situação de risco, encaminhamentos a apoios externos à escola.

4.3 Famílias das crianças com deficiência

O questionário das famílias foi entregue aos quatro estudantes com deficiência que estão nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental, somente um não foi devolvido, assim sendo essa apresentação dos resultados tem a participação de três famílias de estudantes incluídos. O questionário se dividiu nos três seguintes temas: sobre a inclusão, sobre o processo de inclusão na instituição e sobre a aprendizagem e desenvolvimento do/a filho/a, os resultados aqui apresentados seguem essa estrutura. Buscamos com esse questionário

compreender a visão dos pais sobre o processo de inclusão, melhor entender como acontece e como tem sido apresentada essa inclusão aos pais além de conhecer a percepção deles sobre a aprendizagem e desenvolvimento do filho/a na escola. Posteriormente compararemos as informações resultantes dos questionários dos pais com as informações prestadas pela escola: professores, gestores e a especialista. Na organização dos resultados, cada participante foi designado com uma letra e um número, foi usada a letra F com menção a palavra família. Destaco que F2 e F3 são as famílias dos estudantes que acompanhei durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia.

4.3.1 Sobre a inclusão escolar

Neste tema do questionário foram incluídas três questões com o objetivo de compreender a visão dos pais sobre um aspecto geral da inclusão escolar, buscamos conhecer as dificuldades já enfrentadas nesse processo de inclusão escolar, a importância da escola no desenvolvimento da criança e no caso dos pais que tiveram filhos sendo atendidos no Centro de Ensino Especial destacassem quais as principais diferenças entre os dois atendimentos. A primeira questão era do tipo aberta e tinha o objetivo de conhecer a visão das famílias sobre a importância da escola para o desenvolvimento da criança.

Quadro 25 – Família: Qual a importância da escola para o desenvolvimento do seu filho?	
F1	Bom, a escola já fez com que meu filho desenvolvesse mais suas capacidades e para mim ela faz <i>parte da vida como outra família</i> .
F2	Para mim é muito importante, porque na escola ele está com o <i>desenvolvimento melhor</i> e também a <i>convivência com mais crianças</i> .
F3	Toda a <i>importância</i> , em geral, para o <i>futuro</i> dele próprio.
F4	

Todas as famílias concordam com a importância da escola para o desenvolvimento dos filhos com deficiência, tanto no desenvolvimento das suas potencialidades, habilidades e socialização quanto no aspecto profissional, quando falam em “*para o futuro dele*”. A família F1 considera a escola como uma segunda família e se mostra muito contente com a atenção e o desenvolvimento que o filho garante com a escola. A F2 traz a questão do melhor desenvolvimento na escola, não ficou explícito se com relação a não estudar ou ao Centro de Ensino Especial que o estudante frequentou, essa mesma família também destacou a convivência com outras crianças um fator importante para o desenvolvimento do filho.

A segunda questão desse tema sobre a inclusão escolar no geral também foi do tipo aberta e buscou ouvir as dificuldades que a família enfrentou nesse processo de inclusão

escolar nos mais diversos aspectos, buscamos assim entender melhor como se deu para eles e para a criança essa adaptação.

Quadro 26 – Família: Quais as dificuldades enfrentadas por seu filho desde que entrou na escola regular inclusiva?

- | | |
|----|---|
| F1 | No principal foi à ida à escola, pois muitas vezes o transporte público e os motoristas não aceitavam me levar para nenhuma escola com o cartão dele (passe livre). |
| F2 | <i>Ele não acompanha as outras crianças porque ele é muito desatento.</i> |
| F3 | Não sei responder. |

Os pais que responderam as questões trouxeram duas visões: uma no aspecto individual e a outra no aspecto macro. A família 2 trouxe como dificuldade o não acompanhamento do filho com relação ao desenvolvimento dos estudantes no geral, explicando como motivo disso a desatenção do estudante, enquanto a F1 trouxe uma dificuldade com o transporte público, que não aceitava que a mãe como acompanhante pelo passe livre na procura por escolas, no processo de matrícula, nem no dia a dia para levar e buscar o estudante. A família 3 se absteve de responder, talvez porque ainda esteja, de acordo com as questões iniciais e observação anterior, nesse processo de dificuldades e adaptação com a escola.

A terceira questão, também foi do tipo aberta. Buscamos fazê-la para melhor compreender o processo de inclusão escolar e essa ruptura das famílias com a escola especial, questionamos a eles quais as diferenças que eles percebem entre o trabalho da escola regular e o centro de ensino especial.

Quadro 27 – Família: Qual são as principais diferenças no trabalho realizado pelos professores do CEE e da escola regular inclusiva?

- | | |
|----|--|
| F1 | Não estudou diariamente, mas faz acompanhamento uma vez por semana, não tenho o que falar, pois eles <i>acompanham poucas</i> vezes o meu filho. |
| F2 | A diferença é que na <i>escola especial é pouco aluno</i> para cada professora e na <i>regular é mais criança</i> . |
| F3 | |

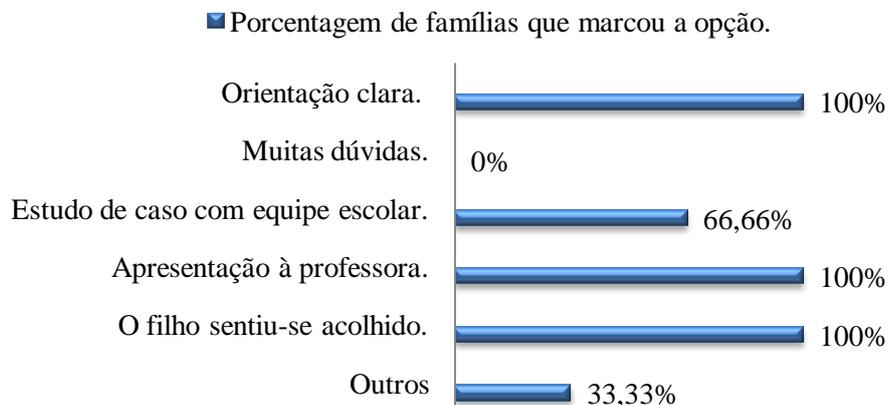
Somente dois estudantes dos quatro já foram atendidos no centro de ensino especial. Uma das crianças não estudou diariamente, atualmente as duas fazem acompanhamento no mínimo uma vez na semana. Os dois pais trouxeram questões importantes, mas somente no sentido de estrutura. F1 falou que o acompanhamento é feito em poucas vezes, sendo ela incapaz de definir ou falar sobre o trabalho devido a pouca aproximação e acompanhamento de fato. F2 tendo um pouco mais de contato poderia explorar questões pedagógicas: de estratégia de ensino, metodologias, porém, a família se conteve na comparação entre o quantitativo de estudantes menor da escola especial. Importante destacar aqui que a turma que

os dois estudantes acima citados são reduzidas na escola regular e ainda como característica marcante à F2 foi o número mais reduzido na escola especial.

4.3.2 Sobre o processo de inclusão na instituição

Este tema está estruturado com base em três questões dos questionários. Neste tema privilegiamos a visão dos pais sobre o processo de inclusão na instituição em questão, buscamos assim melhor entender como acontece esse processo e como tem sido apresentado aos pais. A primeira questão contextualiza a recepção das famílias e dos estudantes com deficiência na escola, foi uma questão do tipo fechada e resultou no seguinte gráfico com as informações:

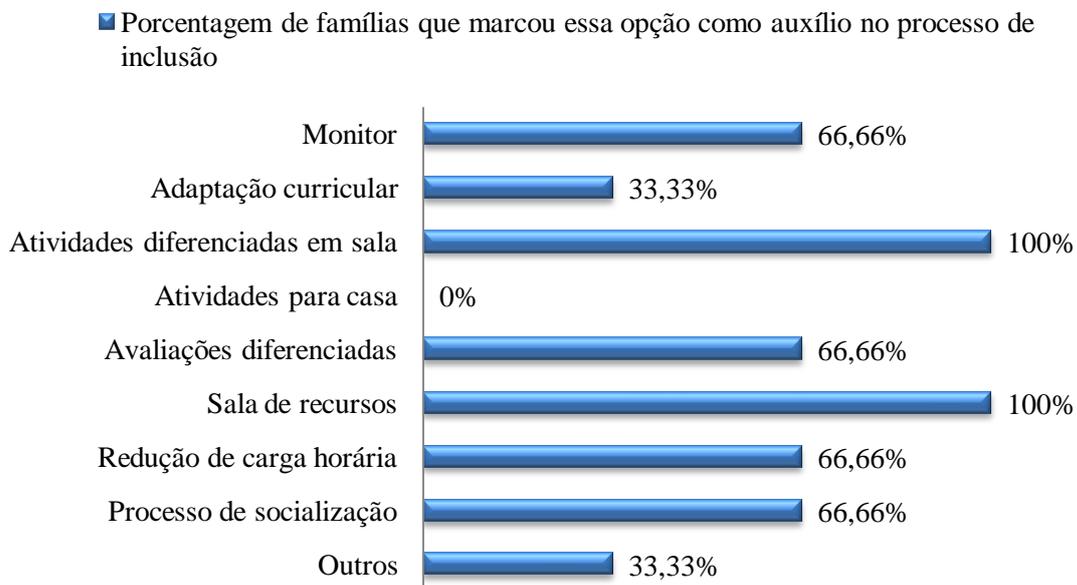
Gráfico 07 – Família: Como você sentiu que foi a recepção do seu filho pela escola atual?



Os pais nessa parte do questionário rememoraram a chegada à escola atual, um deles vindo do Centro de Ensino Especial e os outros dois de escolas também regulares, mas da educação infantil. As opções que todas as famílias marcaram e, portanto, sentiram se assim na recepção foram: orientação clara, apresentação às professoras e sentimento de acolhida pelos filhos, nenhum pai marcou que teve muitas dúvidas. A opção que teve divergência entre as famílias foi a do estudo de caso com a equipe escolar, a não marcação desse item foi da família que estava chegando com o filho da escola especial. Fica a dúvida: não houve estudo de caso? A família não sabe o que é estudo de caso? Somente uma família marcou a opção outros e no espaço para inserir a informação escreveu “*Sempre estou sendo avisada de tudo e eles têm a maior atenção com meu filho em tudo*”, trazendo que desde o recebimento deste estudante até atualmente a escola informa tudo que acontece com o estudante e tem toda atenção por ele.

Na segunda questão desse tema questionamos aos pais quais os auxílios a criança com deficiência recebe para ser melhor atendida no ambiente escolar, posteriormente no capítulo de análise cruzaremos as informações já apresentadas pela escola: professores, equipe gestora e especialista. Foi uma questão do tipo aberta e resultou no seguinte gráfico com as informações.

Gráfico 08 – Família: Quais auxílios seu filho recebe para melhor ser atendido no ambiente escolar?



Quando questionados sobre quais auxílios os filhos recebem para um melhor atendimento na escola regular, os pais assinalaram várias opções já levantadas pela escola: gestores, especialista e professores. As opções mais marcadas e, portanto a concordância pelas famílias que marcaram é: atendimento na sala de recurso e atividades diferenciadas em sala de aula. Importante lembrar que o atendimento na sala de recursos também foi um ponto chave marcado pela escola e uma prioridade de atendimento reconhecido por todos os segmentos. Importante também destacar que nenhum pai marcou que vão atividades diferenciadas para casa, em contradição a opção que foi reconhecida por todos: atividades diferenciadas em sala; uma questão que fica latente a diferenciação dos estudantes sem deficiência, os professores não mandam atividades de casa para todos os estudantes. Também nesse sentido destaco a porcentagem de 66,66% dos pais que marcaram que a escola faz avaliações diferenciadas, não é uma unanimidade entre os pais que as crianças com deficiência têm uma avaliação diferenciada.

A adaptação curricular foi uma opção que destaca das demais, por só ter sido reconhecida como apoio por uma família, sabendo que duas das três crianças com deficiência no primeiro ano do ensino fundamental tem adaptação curricular. Percebemos assim que ainda há dúvidas, mesmo que os pais não reconheçam que há, sobre como ocorre o processo de inclusão e como tem sido trabalhados conteúdos, e quais são as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento do filho. Somente uma família, F1, marcou a opção outros e trouxe uma complementação ao tema: atividades diferenciadas, ela afirmou que a professora faz atividades mais elaboradas para que o estudante participe de tudo.

Na terceira questão desse tema aprofundamos a questão da adaptação curricular com os pais, foi uma questão do tipo aberta. Buscamos saber qual foi a explicação passada pela escola sobre essas especificidades da vida escolar do filho e se o pai compreende em que dimensão acontecem as relações desenvolvimento e aprendizagem no âmbito escolar.

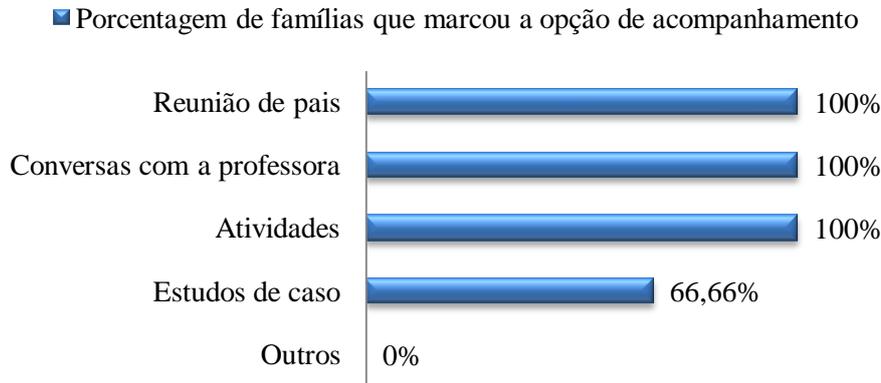
Quadro 28 – Família: Como é a adaptação curricular de seu filho?	
F1	Ótima, pois ele <i>participa</i> e tenta se <i>comunicar</i> da forma que consegue e ele adora esta escola e <i>aprende</i> todos os dias mais.
F2	Está sendo bom. Ele <i>gosta da escola, da professora, da monitora e dos colegas de classe</i> .
F3	

A mãe F3, não sinalizou como um dos auxílios que o filho recebe na escola, e, portanto não se manifestou. Somente dois pais responderam essa questão e podemos perceber que se focaram na palavra adaptação, desconsiderando o curricular. Sendo assim eles responderam que a adaptação do filho é boa, e a questão afetiva esteve bem presente, por exemplo, nas expressões: “*ele adora esta escola*” F1 e “*ele gosta da professora, da monitora e dos colegas de classe*”. A família 1 trouxe ainda a dimensão da aprendizagem da participação do filho em tudo como consegue.

4.3.3 Sobre aprendizagem e desenvolvimento do/a filho/a

Este tema está estruturado em sete questões e buscou conhecer a percepção e entendimento dos pais sobre como tem sido o binômio: desenvolvimento e aprendizagem da criança. Trouxemos questões de como as famílias acompanham a vida escolar, como consideram o trabalho do professor com o estudante. A primeira questão do tema buscou saber como os pais acompanham o desenvolvimento do filho na escola de modo a comparar informações dos pais e dos profissionais da escola sobre o trabalho e o acompanhamento das crianças na escola.

Gráfico 09 – Família: Como você acompanha o desenvolvimento de seu filho na escola?



De acordo com os dados, os pais são bem participativos, todos afirmam ir às reuniões bimestrais, conversar com as professoras regularmente sobre o filho e acompanhar as atividades e cadernos. Somente a opção estudo de caso com a equipe escolar não foi unanimidade entre os pais, a família do estudante F2, que está na escola há dois anos, não marcou estudos de caso nem na chegada a escola, nem para acompanhamento do desenvolvimento do filho. Importante lembrar que essa uma estratégia adotada pela escola para decisões importantes como: progressão, retenção ou em momentos críticos como mudança de medicamento, entre outras, sendo assim a família que não marcou esse apoio certamente deveria ter tido algum estudo de caso, uma vez que no ano de 2010 foi retido no primeiro ano do ensino fundamental, fica a questão: os pais participaram dessa decisão? Foram explicitados os motivos e as aspirações para os próximos anos?

De modo a conhecer melhor as práticas dos professores e as preferências dessas práticas por parte dos estudantes com deficiência estruturamos a segunda questão do tipo aberta que questionou os pais as atividades de sala de aula que o filho mais gosta, buscando desta maneira também a visão do pai sobre o que o filho faz na escola.

Quadro 29 – Família: Que atividade de sala de aula que o seu filho mais gosta?

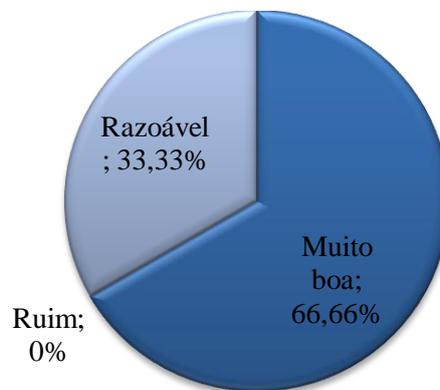
F1	Quebra cabeça, pintura, leitura de histórias, desenho e dançar.
F2	
F3	Cortar papel e brincar.

A família F2 não soube responder a questão e se absteve somente dessa questão em todo o questionário. As famílias que responderam trouxeram atividades em níveis distintos, enquanto F1 traz atividades lúdicas com fim pedagógico como quebra cabeça e leitura de histórias, a F3 traz referência a uma atividade mecânica sem nenhuma articulação com o fazer

pedagógico presente na expressão: “*cortar papel*” e traz também o brincar espontâneo como atividades que o filho mais gosta de fazer em sala de aula.

De modo a sistematizar como tem sido a aprendizagem das crianças desde que está na escola atual, colocou-se a próxima questão no questionário, ela se dividia em uma questão fechada onde os pais respondiam entre três opções de como está a aprendizagem do filho (Muito boa, razoável ou ruim) a segunda parte da questão consistia em um espaço aberto para que os pais justificassem sua marcação. Abaixo estão os resultados, primeiramente em forma de gráfico e posteriormente por meio do quadro.

Gráfico 10 – Família: Como tem sido a aprendizagem de seu filho desde que está na escola?



Duas famílias consideraram a aprendizagem dos estudantes desde que estão na escola como muito boa, em contraposição a só uma família que respondeu razoável. Saliento, assim, que nenhum pai considera a aprendizagem de seu filho como péssimo. Os pais mostram-se, em sua maioria, bem satisfeita com a aprendizagem dos filhos. De modo a ter melhores condições de interpretação e compreensão desses dados, abaixo estão as justificativas dos pais sobre por que eles consideram assim a aprendizagem das crianças com deficiência.

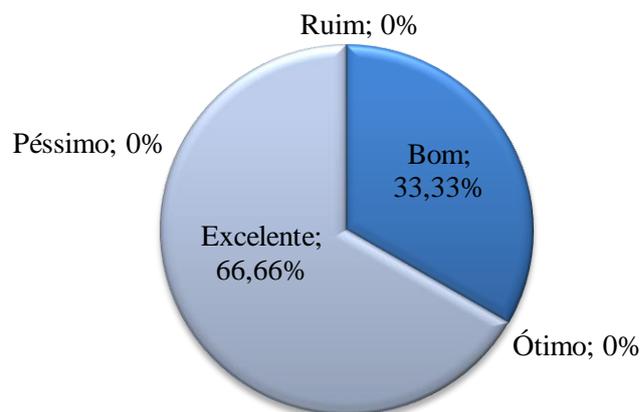
Quadro 30 – Família: Por que você considera a aprendizagem de seu filho assim?	
F1	Eles fazem com que meu filho <i>participe</i> das aulas com a turma <i>sem excluir</i> ele das atividades (ele participa de tudo).
F2	Porque <i>ele gosta da escola e das professoras e dos colegas de classe</i> .
F3	Ele é uma criança que <i>exige mais atenção</i> devido o <i>problema de saúde</i> .

Como justificativa à aprendizagem muito boa, os pais trouxeram duas explicações distintas, F1 marca que a professora promove a participação da criança em tudo, todas as atividades, não havendo exclusão. F2 em outro ponto mais afetivo destaca que a

aprendizagem é muito boa porque o filho gosta dos profissionais que estão dia-a-dia com ele, assim como dos colegas de classe. Mostram assim dois modos de ver a aprendizagem do filho: F1 valoriza a aprendizagem escolar a participação de atividades acadêmicas, enquanto F2 valoriza somente a socialização e o aspecto das relações pessoais do filho, Questiono porque essa diferenciação, esses modos de ver tão distintos, seria reflexo do modo de trabalho das professoras? Em justificativa á uma aprendizagem razoável a família F3 trouxe a uma maior exigência de atenção por parte dos profissionais devido ao “problema de saúde” da criança, há assim por parte dos pais uma culpabilização da deficiência e da criança pelo sua aprendizagem atípica, e levanta uma questão sobre formação profissional, se é uma criança “que exige mais atenção” e está tendo uma aprendizagem razoável, os professores estão preparados para lidar com as crianças que exigem mais?

A próxima questão vem além da questão anterior que avaliava a aprendizagem do estudante, está questão pede um posicionamento dos pais sobre a qualidade da educação recebida pelo filho na instituição em questão, fazendo-os avaliá-la em quatro opções: Excelente, ótimo, bom, ruim ou péssimo. Essa questão também se dividiu em uma questão fechada onde os pais respondiam entre as cinco opções e a segunda parte da questão consistia em um espaço aberto para que os pais justificassem sua marcação. Abaixo estão os resultados, primeiramente em forma de gráfico e posteriormente por meio do quadro.

Gráfico 11 – Famílias: Como você avalia a qualidade da educação recebida por seu filho na escola?



As únicas opções que tiveram marcações de como a família avalia a educação recebida pelos filhos na escola foram: excelente e bom, mostrando assim que os pais estão satisfeitos com o trabalho realizado na escola. Somente uma família marcou bom, discordando da

maioria que considera a educação excelente, para ter maior embasamento para compreender essa questão estão abaixo as justificativas dessas marcações pelos pais.

Quadro 31 – Família: Por que você considera a educação assim?	
F1	Meu filho só melhora, recebe elogios e é muito amado por todos e assim <i>estimula a vontade de aprender</i> .
F2	Porque todos tem muito <i>cuidado</i> com ele.
F3	Poderia ser melhor se o estudante tivesse um <i>monitor só para ele</i> . O <i>desenvolvimento</i> seria excelente.

Como justificativa à excelente educação recebida pelos filhos na escola as famílias trouxeram alguns aspectos importantes de afetividade, mas ainda seguindo linhas distintas. A F1 continua com a defesa da aprendizagem, que é a cada dia superada devido o trabalho ser desenvolvido com afetividade. Enquanto a F2 só por conta do carinho e cuidado tido com o filho pelos profissionais já considera a educação de qualidade, falta a esses pais a visão mais específica de onde seu filho pode ir, há um contentamento com fatores simplórios. A única família que considerou a educação como boa justificou assim sua marcação, apresentando um ponto negativo de modo a justificar a não excelência da mesma: a falta de um monitor exclusivo à criança.

Interessante notar nessa fala certa influência da pressão exercida pela escola nessa visão de que um monitor para a criança melhoraria o seu desempenho, uma vez que devido a sua chegada à escola após o início do ano letivo, ficou mais difícil a organização do trabalho que seria feito com essa criança com deficiência, tiveram que reorganizar turmas, e pedir monitor para Coordenação Regional de Ensino da Região Administrativa, esse pedido ainda não foi atendido dessa forma a escola pede que a mãe exija esse benefício em várias instâncias. A mãe então ao responder o questionário traz essa questão e defende que o desempenho do filho seria bem melhor se ele tivesse um monitor exclusivo, importante lembrar que o cargo monitor é de nível médio, sendo assim os monitores não tem obrigatoriamente que ter uma formação pedagógica, as suas funções se referem aos cuidados de vida diária da criança com deficiência e apoio instrumental nas atividades, de fato que essa atenção exclusiva vem acompanhada de uma melhora dos cuidados a criança e influenciam indiretamente a aprendizagem, mas o trabalho do professor é o que realmente conta, sua forma de ensino, estratégias que chamem a atenção do estudante e o envolva em todas as atividades.

Com o objetivo de conseguir sugestões para o trabalho dos professores, e trazer uma visão sistêmica dos pais sobre o que a escola ainda precisa fazer para melhor atender as

famílias e melhorar a aprendizagem dos filhos com deficiência organizamos a última questão do questionário do tipo aberta, as respostas estão organizadas no quadro abaixo.

Quadro 32 – Família: O que os professores e a escola precisam fazer para que o seu filho aprenda mais dentro das possibilidades dele?	
F1	O que eles fazem todo tempo: <i>estimular a sua capacidade</i> e não deixar ele a pensar que não é capaz.
F2	Para mim <i>está bom</i> .
F3	<i>Um monitor</i> .

Não foi possível angariar nenhuma sugestão ao trabalho dos professores, pois os pais se mantiveram em questões postas anteriormente, a família F3 quando questionada sobre o que a escola e os professores precisam fazer para melhorar a aprendizagem dele ela novamente fala em um monitor, importante salientar que a escola faz o pedido do monitor e este é enviado da CRE da Região Administrativa. As famílias F1 e F2 destacam que o trabalho feito já é bom, e não precisa de mudanças. F2 releva que os professores já fazem o que precisa ser feito: estimular o estudante e sua capacidade.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está destinado à análise e discussão das informações mais relevantes da pesquisa empírica que, em diálogo com a literatura especializada, pretende construir interpretações e considerações no contexto de cada objetivo específico. Sendo assim o presente capítulo se divide em torno de quatro subtemas baseados nos objetivos do trabalho. As informações já apresentadas anteriormente no capítulo destinado aos resultados estarão aqui dispostas de forma sucinta e em quadros comparativos dos três segmentos envolvidos na pesquisa.

5.1 Sobre a proposta de inclusão da instituição de ensino

Para entender a proposta de inclusão da instituição de ensino organizamos as informações em gráficos ou quadros comparativos entre os três segmentos pesquisados. Vendo organizadamente o quadro abaixo das visões de cada segmento podemos notar a percepção de cada um deles sobre o processo de inclusão na instituição pesquisada. Podemos perceber o que é prioridade e mais importante e o que está em segundo plano, ou em segundo lugar para os segmentos participantes sobre o processo de inclusão na instituição.

Quadro 33 – Processo de inclusão pela percepção de cada segmento.		
Professoras	Equipe gestora	Família
1. Sala de recursos, adaptação curricular; 2. Turma reduzida, monitor. 3. Estudo de caso.	1. Turma reduzida e escolha da turma. 2. Apoio tanto ao professor quanto ao estudante (monitor e sala de recursos) 3. Referência à legislação e ao discurso da inclusão.	1. Relação com a professora; Orientação clara; Acolhimento pela escola. 2. Atividades diferenciadas em sala e atendimento na sala de recurso. 3. Monitor; redução de carga horária e processo de socialização.

Para os professores o que se destaca é a importância atribuída para os elementos que “facilitam” ou auxiliam seu trabalho pedagógico cotidiano. Daí a fala em primeira instância da sala de recurso e adaptação curricular, seguido do auxílio do monitor, da turma com menos estudantes e do estudo de caso.

A gestão se preocupa mais com aspectos organizacionais como em que turma a criança deve ser inserida, em suas respostas os participantes trouxeram marcadamente o

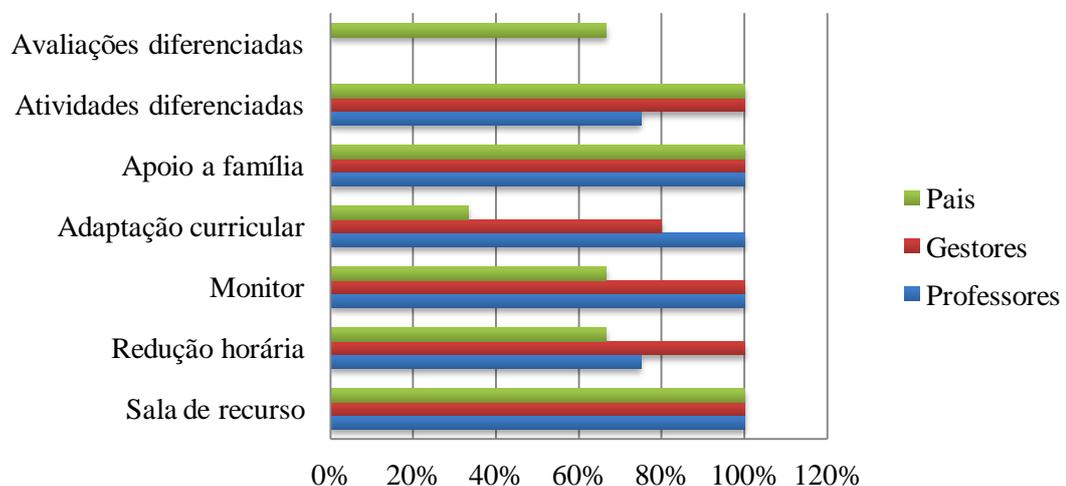
discurso legal sobre a inclusão, mostrando conhecimento e busca de adaptação a esses princípios legais da inclusão. Os pais marcam em primeira instância a relação com a professora, sendo essa o principal ponto de articulação com a escola. Os pais têm ciência ainda das atividades diferenciadas que os filhos realizam e marcaram o atendimento na sala de recurso como segundo lugar na compreensão do processo de inclusão na escola.

A diferença de visões se pauta nas dimensões micro e macro do trabalho pedagógico. O micro se refere aos processos interacionais que ocorrem no contexto da sala de aula, do ensino-aprendizagem. O papel do professor no processo de inclusão é de guia da aprendizagem e organizador a zona de desenvolvimento proximal visando sempre às possibilidades dos estudantes, estabelecendo se preciso o contato com parceiros mais experientes para que a mediação entre conhecimento e o indivíduo aconteça. E o macro se refere ao contexto da legislação, da gestão institucional, da operacionalização do processo de inclusão defendido pelos gestores como principal preocupação na implementação do processo de inclusão.

É preciso considerar, portanto, que os professores precisam de acompanhamento na sua prática pedagógica e ainda com os desafios sobre como desenvolver determinados conteúdos, questões metodológicas e a respeito das avaliações diferenciadas. A gestão precisa também considerar os aspectos da prática pedagógica se estiver realmente preocupado com a construção de uma escola inclusiva, pois esta se baseia nos papéis e documentos da instituição, mas se consolida na prática cotidiana.

Sobre as práticas institucionais de apoio à inclusão organizamos o seguinte gráfico comparativo dos três segmentos.

Gráfico 12 – Práticas institucionais de apoio à inclusão



Comparando as respostas a respeito de que apoios são oferecidos aos sujeitos envolvidos na inclusão podemos notar convergências e divergências que serão exploradas a seguir. Os pontos convergentes são: o apoio à família por parte da escola e o atendimento na sala de recurso, que é reconhecido unanimemente como um apoio efetivo aos professores e estudantes envolvidos na inclusão. Essas unanimidades demonstram o que é um apoio consolidado na escola e reconhecido pelos três segmentos.

As questões monitor e redução de carga horária apresentaram divergência porque em uma turma inclusiva o estudante não tem redução de carga horária, sendo assim, a família e a professora não marcaram esse apoio, e em outra turma com dois estudantes incluídos um deles não tem monitor exclusivo, assim sendo uma família não marcou o apoio monitor, enquanto os gestores e professores todos marcaram, sabendo que todas as turmas inclusivas possuem um monitor. Sendo assim essas divergências não devem ser consideradas para uma análise mais séria sobre os apoios de monitor e redução de carga horária, uma vez que cada sujeito respondeu de acordo com sua situação atual, sendo de uma maneira geral atendidos os estudantes que necessitam e tem direito a redução de carga horária e ao monitor.

Há pontos divergentes também com relação à adaptação curricular, os pais mesmo afirmando em outras questões do questionário que não tem dúvidas e que as orientações da escola sobre o processo de inclusão na instituição foram bem claras demonstram não ter conhecimento do que é uma adaptação curricular, e como é esta adaptação do currículo para os filhos. A equipe gestora não considera unanimemente a adaptação curricular um apoio dado aos sujeitos envolvidos com a inclusão contradizendo a unanimidade dos professores que assinalaram o apoio da adaptação curricular. O que isso nos faz pensar é: a adaptação é de fato um guia do trabalho pedagógico, quem a tem construído, os pais têm sido de fato bem informados ou participado de discussões sobre as expectativas educacionais de seus filhos, sabem o que é ensinado, em que tempo isso acontece, e o que esperar do desenvolvimento social e intelectual da criança?

Outro ponto divergente e que também tem a ver com o trabalho pedagógico cotidiano são a questão das atividades diferenciadas. Os gestores e pais afirmaram unanimemente que são realizadas em sala de aula atividades diferenciadas enquanto os professores que estão em sala usando essas atividades diferenciadas como ferramenta para a aprendizagem e desenvolvimento do estudantes não são unânimes em defender as atividades diferenciadas como um apoio aos estudantes incluídos.

Não foram em nenhuma outra questão aberta, mencionados os apoios institucionais: atividades e avaliações diferenciadas por parte dos professores e gestores. Ainda no

questionário dos pais não houve nenhuma marcação no item “os professores enviam atividades para casa”. Essas questões nos fazem refletir se o desenvolvimento cognitivo tem sido uma real preocupação da escola para os estudantes com deficiência ou o trabalho tem sido focado somente na socialização com os pares?

Entendendo que as especificidades de aprendizagem podem ser potencializadas ou amenizadas de acordo com as práticas pedagógicas. Faz-se importante questionar como tem sido essa adaptação da escola, do processo de ensino e avaliativo aos estudantes com especificidades para aprender. Os apoios de adaptação curricular, as atividades e avaliações diferenciadas e o apoio do monitor possuem fundamentação legal em documentos da Secretaria de Educação do DF, mesmo assim, ainda faz-se necessário avaliar se só esses apoios são suficientes e realmente necessários, uma vez que romper com práticas e avaliações tradicionais em função de práticas mais criativas e que abranjam todos os estudantes em busca de uma efetiva aprendizagem visando o que lhes é potencial, é mais salutar do que todos esses apoios.

Ainda é preciso discutir as duas concepções de igualdade, uma em que todos são tratados iguais e a outra, defendida pela inclusão de que é necessário tratar diferente para que todos tenham o mesmo direito. Por exemplo, um estudante com deficiência intelectual que não acompanha a aprendizagem da turma, pode ter um apoio em sua adaptação curricular da temporalidade, ou seja, que a condução dos conteúdos se dê respeitando seu ritmo. Ainda falando em temporalidade, mas com relação ao tempo flexibilizado para a realização de atividades no caso de estudantes com deficiência física e que usam de ferramentas de tecnologia assistiva, como órteses na mão para escrever. Assim sendo, muitas vezes é preciso tratar diferente para que todos tenham o mesmo direito.

5.2 Concepções e práticas dos professores sobre o processo de inclusão no 1º ano na instituição pesquisada

Para construir esse quadro comparativo abaixo reunimos as respostas mais intercorrentes de cada segmento nas questões que tratavam sobre a concepção de inclusão. O quadro abaixo trata portanto da concepção sobre inclusão dos diversos segmentos participantes da pesquisa.

Quadro 34 – Concepções sobre a inclusão		
Professoras	Equipe gestora	Família
<p><i>Inclusão é...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educação de crianças com deficiência 2. Um processo <p><i>Os objetivos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Socialização 2. Desenvolvimento <p><i>Desafios:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formação adequada. 2. Organizacional e no âmbito micro das relações. <p><i>Benefícios:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Convivência com a diversidade e a superação do preconceito com relação ao passado de exclusão. 	<p><i>Inclusão é...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeito e aceitação das diferenças; Fala legalista a respeito do direito das crianças com deficiência. <p><i>Os objetivos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escola um espaço de socialização e efetiva aprendizagem dos estudantes <u>com deficiência</u>. <p><i>Desafios:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formação profissional. 2. Falta de estrutura do sistema educativo. 3. Acompanhamento dos pais em questões burocráticas. <p><i>Benefícios:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inclusão benéfica a todos motivando um mundo melhor e harmônico. 	<p><i>Com relação à inclusão na escola regular:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizam a atual escola como essencial para o desenvolvimento do filho e no aspecto social e profissional. <p><i>Desafios:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O filho não acompanha os estudantes em geral. <p><i>Benefícios:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Convivência com as crianças. 2. Bom relacionamento com os profissionais. 3. Estudantes com participação ativa em tudo.

Este quadro traz sucintamente as concepções sobre inclusão, seus objetivos, desafios e benefícios na visão de cada segmento. Quando se questionou o que é inclusão no sentido geral, os professores logo lembraram a inclusão escolar das crianças com deficiência destacaram também que este é um processo, ou seja, está se consolidando como prática. Os gestores marcaram o direito e o respeito às diferenças como inclusão. O questionário destinado aos pais tratava especificamente da inclusão escolar dos filhos na escola regular, sendo assim não houve questões que permitiram perceber a concepção dos pais sobre o que é inclusão. Desta forma, a inclusão movimento internacional pelo direito à educação em um único sistema educativo que valorize as potencialidades de todos os seus educandos é reconhecida pelos profissionais da educação como um processo no espaço brasileiro, condizendo com a “recente” implantação dessa abordagem nas escolas do país.

Quanto aos objetivos da inclusão, reconhecida por todos como inclusão escolar. As professoras destacaram unanimemente a questão da socialização da criança com deficiência na escola, em segundo plano e por um menor número de professoras veio à questão do desenvolvimento intelectual. Para os gestores os objetivos da inclusão são assim como os descritos pela ética inclusiva: a escola regular como espaço de socialização e de aprendizagem da criança com deficiência.

É importante notar que os objetivos da inclusão para esses segmentos são para as pessoas com deficiência e não todas as crianças e o sistema educativo. Os pais destacaram que a escola regular é essencial para o desenvolvimento dos filhos no sentido cognitivo, profissional e social. Os professores deixaram em primeiro plano a socialização e em segundo o desenvolvimento intelectual. Enquanto os gestores sinalizaram socialização e aprendizagem efetiva em um mesmo nível de importância demonstram que há um impasse no cumprimento dos objetivos da inclusão. O trabalho tem sido pautado essencialmente nas ideias de socialização, na perspectiva de construção de autonomia e de adaptação social, porém é preciso observar que a legislação em torno do direito das crianças incluídas assegura a permanência, o acesso à escola e enfaticamente aprendizagem para todos.

Falta aos pais expectativa sobre a aprendizagem efetiva dos filhos há, uma lacuna na construção das concepções da família acerca das expectativas sobre as especificidades de aprendizagem e as peculiaridades do desenvolvimento de seus filhos. De alguma maneira a escola tem influencia sobre essa baixa expectativa, pois se abstém de sua responsabilidade pela educação da família. Faz parte do senso comum considerar a pessoa com deficiência com o viés da limitação. faz parte do consenso geral das pessoas comuns considerar somente as (im)possibilidades da criança com deficiência.

As ideias de acadêmicos e estudiosos que defendem a concepção de que a criança com deficiência “pode aprender” e que todas têm potencialidades e precisam ser estimuladas em um grupo onde a diversidade seja favorável. já são defendidas há muitas décadas. Mas ainda não se enraizou, mesmo sendo imprescindível que isso aconteça no pensamento na sociedade e das instituições, entre elas a escola. Assim sendo, é possível que a antiga visão defendida nos momentos de segregação onde a máxima era a pessoa com deficiência e, principalmente, as que a tinham em um grau mais severo, não podiam aprender e a educação escolar era vista como desnecessária e inalcançável a eles tenha feito parte e influenciado as práticas em sala de aula. (GLAT E FERNANDES, 2005).

Com relação aos desafios os professores e gestores destacaram a formação profissional como o principal entrave para a inclusão, eles se incluem nesse processo de não preparação para lidar com os estudantes com deficiência, em segundo lugar aparece, no âmbito macro, a questão organizacional e estrutural do sistema educativo, os profissionais marcaram a falta de estrutura física e material. Na análise documental das políticas de inclusão no Brasil, identificamos um discurso dominante com relação à defesa de um modelo de acesso, permanência e aprendizagem, na questão da inclusão. Entretanto, as orientações sobre as condições físicas e materiais e a efetiva disponibilização desses quesitos para a prática diária

do professor em sala ainda deixam a desejar. Embora a lei garanta o direito de oferecer oportunidades igualitárias de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes, ainda falta na prática pedagógica modelos e condições efetivas que priorizem a defendida inclusão.

Existem também desafios no fazer pedagógico como a questão da adaptação curricular e avaliação e ainda no âmbito micro das relações com relação à aceitação dos estudantes com deficiência pelos professores. Os gestores ainda lembraram a necessidade de um efetivo acompanhamento e participação dos pais em questões burocráticas. Enquanto na visão dos pais o grande desafio é o filho não acompanhar os outros estudantes de uma maneira geral.

O aparato legal sozinho não garante o sucesso da inclusão, a fala dos pais em que o filho não acompanha sua turma, deixa a grande questão a ser enfrentada. E por isso que tanto se fala em formação de professores, eles não têm conseguido chegar até as especificidades dessas crianças e estimulá-las de maneira que todas tenham o acesso aos bens culturais como a linguagem oral e escrita, fundamental para sua presença e intervenção no mundo. (Vigotski, 1989).

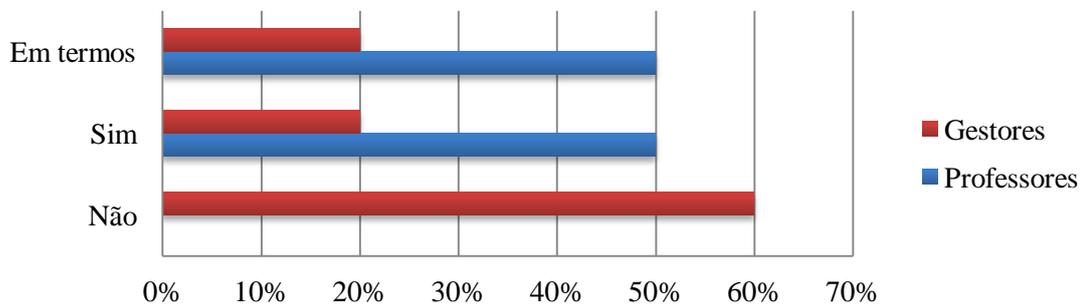
Os benefícios destacados não envolvem somente os estudantes com deficiência vão desde benefícios para todas as crianças envolvidas na inclusão por conta da convivência com a diversidade como também para professores e profissionais da educação, sendo assim é compreendido pelos profissionais da educação que a inclusão corrobora para a construção de uma sociedade mais justa e harmônica. Além de todos esses benefícios a inclusão também favorece a uma mudança no paradigma institucional devido ao abandono das categorizações: capaz X incapaz, normalidade X deficiência, iguais X diferentes, escolas abertas à diversidade precisam ressignificar-se e transformar seu processo de ensino (Mantoan, 2002). Ao modificar estruturas visando a melhora para alguma especificidade estruturas e isso acaba sendo bom para todas as crianças.

As famílias também trouxeram a questão do relacionamento com as pessoas como primeiro fator de benefícios da inclusão e somente uma família das quatro famílias participantes destacou que um dos benefícios da inclusão é que o estudante participa ativamente de tudo da melhor maneira que pode, sendo assim, vemos que em primeiro plano está caracterizada aos pais a questão da socialização dos filhos e em segundo plano está a participação ativa e a aprendizagem da criança. Os pais refletem o que a escola demonstra de expectativa nos filhos.

5.3 O discurso dos professores acerca de suas práticas e concepções: o que interfere ou contribui para o processo de inclusão

Para tratar sobre esse objetivo selecionamos uma questão feita aos segmentos dos professores e gestores sobre a uma questão prática de modo que poderemos comparar o discurso sobre inclusão trazido no objetivo anterior com a resposta dessa questão prática.

Gráfico 13 - Você concorda com a expressão: “Toda criança, independente de sua deficiência, deve frequentar uma classe regular”?



Visualizando o gráfico podemos notar que os professores concordam de alguma maneira com a inclusão, seja ela parcialmente ou totalmente. Interessantemente, os gestores, em sua maioria, não concordam com a inclusão de estudantes com deficiência. Mas, justificam isso exemplificando situações cotidianas para retratar as dificuldades enfrentadas com relação a inadaptação do sistema educativo para receber as crianças com deficiência mais severas. A preocupação explicitada é com o prejuízo para a criança incluída. Há uma reivindicação por condições de trabalho (estrutura física e material, além de profissionalização). Ainda assim, esses profissionais estão indo contra a defesa da educação na escola regular para todos, defendida mundialmente e expressa pela ideia expressa na Declaração de Salamanca (1994) que diz que as escolas devem acolher toda criança independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e reconheceram a necessidade e urgência que o ensino chegasse a todas as pessoas na escola regular. Tal contradição aparente pode estar sinalizando um paradoxo causado pela discrepância entre o ideal e a realidade enfrentada pelos profissionais da educação no processo de colocar em prática as políticas de inclusão.

As respostas dos segmentos professores e gestores foram bastante discrepante, metade dos professores concorda com a inclusão parcial, ou seja, concordam em termos com a inclusão dos estudantes, levando em consideração para a inserção de crianças em classes

regulares o grau de comprometimento da deficiência na criança. Somente uma gestora assinalou em termos, e ao justificar sua resposta classificou assim como metade das professoras usou a defesa da inclusão parcial, ou seja, responsabilizando o indivíduo com deficiência para sua inclusão, e não trazendo a responsabilização da inclusão para a instituição escola, que deve se adequar a todos os tipos de especificidades. (MANTOAN, 1997, 2010).

Uma visão pode ser considerada integracionista se a responsabilidade sobre a presença da pessoa com deficiência na sala regular de ensino esteja sobre a capacidade do indivíduo e isso esteja sendo avaliado de acordo com as limitações e capacidades da pessoa. A integração tem a visão fechada de que as dificuldades de aprendizagem residam na deficiência dos indivíduos, pois é uma inclusão parcial. Enquanto que uma visão inclusiva enfatiza a responsabilidade das instituições, no caso a escola, de se adaptar para receber todo estudante, independente de qual seja sua especificidade, percebendo que as dificuldades de aprendizagem possam também ser um problema estrutural e de como são realizadas as práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem (MANTOAN, 1997, 2010).

Das professoras que assinalaram concordar com a afirmativa, uma delas assinalou que concorda com a inclusão de todos os estudantes, mas que esta depende do acompanhamento de profissionais qualificados. Uma defendeu a ideia da inclusão total, complementando que a ideia de que a inclusão beneficia a todos os estudantes. Somente uma gestora defendeu totalmente a ideia da inclusão, justificando sua ideia fazendo uma comparação entre sociedade e escola: ambas são diversas e, assim sendo, a escola não pode rejeitar ensinar a todos. É importante lembrar a crítica que Vigotski (1989) faz à educação que deixa de lado a pedagogia social. No caso da escolarização da criança com deficiência, tal está baseada em métodos de compensação social da deficiência natural, relegando o ensino a cuidados básicos. Parece haver uma vaga ideia da importância da inclusão, mas não há um estabelecimento da relação entre as possibilidades de desenvolvimento, inclusive cognitivo, proporcionado pela socialização.

Importante destacar que ao falar da inclusão, dos seus objetivos, desafios e benefícios todas as profissionais da educação foram bem positivas com relação ao movimento inclusivo. Mas, quando se fala na prática da inclusão das diversas deficiências acontece uma negação de tudo que se havia dito e uma culpabilização do sistema de ensino, do governo e da formação de professores para que essa inclusão não aconteça. É preciso diminuir a discrepância do discurso e da prática, de modo que a fala dos professores em certo momento seja a sua prática (Freire, 1996). Essa divergência tão grande nos faz sugerir um olhar mais atento para a formação dos professores, a continuada e inicial de tal maneira que a teoria não esteja

somente no nosso discurso, mas embasando nossa prática cotidiana, pois esta é que faz a diferença na vida dos estudantes.

5.4 Formação de professores para atuar para e com a diversidade

A formação de professores para atuar com a diversidade		
Professoras	Equipe gestora	Família
<p>Veem a formação insuficiente como entrave à inclusão.</p> <p>Tem dificuldade em lidar com as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual, os diferentes ritmos de aprendizagem e a diferença de desempenho.</p> <p>Defendem formação contínua e pontual.</p>	<p>Dizem que os profissionais são despreparados e o governo é omissivo com relação às demandas.</p> <p>Falam em sentimentos de desespero e resistência com relação à inserção de estudantes com deficiência na sala de aula regular por parte dos professores.</p> <p>Defendem a sensibilização e formação do professor sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os direitos e possibilidades dos estudantes - metodologias e estratégias de ensino específicas a cada especificidades educacional. 	<p>Consideram majoritariamente excelente a educação que os filhos recebem na escola. Justificam a boa qualidade da educação: (a) cuidado com os filhos; (b) aprendizagem dos filhos.</p> <p>Os pais culpam os filhos e suas especificidades pelo mau desempenho escolar.</p> <p>.</p>

Este quadro comparativo sobre a formação de professores para atuar com a diversidade se mostra bastante interessante uma vez que há uma discrepância entre a fala dos pais e dos profissionais da educação. Enquanto os pais se mostram bem satisfeitos com a educação oferecida aos seus filhos, os profissionais da escola levantam problemas com a formação de professores, omissão do governo e as demandas da prática de sala de aula. Para justificar a boa educação recebida pelos filhos os pais trazem em primeiro plano o cuidado que a escola e os profissionais têm com os filhos, levando a qualidade da educação recebida para o âmbito da afetividade. Somente uma família das três famílias participantes enfatizou a aprendizagem do filho para justificar a qualidade da educação.

É importante porém diante desse discurso dos profissionais da educação salientar as propostas já levantadas para uma melhor formação, no segundo semestre de 2012 foram oferecidos mais de 20 cursos na área de educação inclusiva, porém, de acordo com informações contidas no site da EAPE atualizado em 13 de agosto, sobraram vagas para a maioria dos cursos. Salientando assim, a necessidade de uma motivação por parte também dos professores para essa formação almejada.

Os professores destacam que a maior demanda é o desenvolvimento intelectual dos estudantes com deficiência, mostram-se ainda com dificuldade em lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem. Os gestores destacam ainda que ao receber estudantes com deficiências em sua turma os professores se mostram resistentes e desesperados, pensando que não vão conseguir realizar um bom trabalho. Enquanto isso os pais culpabilizam a deficiência pelo mau desempenho escolar de seus filhos. Demonstrando assim que falta aos pais consciência das limitações e possibilidades dos filhos e os professores ainda não alcançaram a criança para que uma efetiva aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda sobre esse posicionamento dos pais de conformismo e comodismo a não destacar nenhuma crítica ou sugestão a escola e ao trabalho pedagógico ofertado aos filhos, nos faz associar que na trajetória das iniciativas que têm levado à inclusão de pessoas com deficiência no contexto da educação nacional vemos prevalecer um movimento originado nas leis e políticas. Primeiramente, podemos observar que foi a partir de demandas políticas internacionais que o Brasil passou a conceber e implementar políticas de inclusão à exemplo da convenção de Salamanca e não por parte de um clamor da população e das famílias das pessoas com deficiência.

Como propostas para a melhoria desse quadro de falta de formação os professores defendem formação continuada, contínua e pontual de acordo com os desafios de cada ano. Os gestores defendem também uma formação contínua visando a sensibilização do professor sobre os direitos e possibilidades dos estudantes com deficiência. E ainda uma formação mais especializada sobre o ensino, metodologia e estratégias de ensino para a educação de estudantes com deficiências, com enfoque em cada especificidade. Os pais não apresentam propostas, pois acham a educação recebida pelos filhos ótima.

Esses dados permitem inferir em conjunto com as pesquisas atuais sobre a formação de professores para a inclusão (Victório, 2011; Nascimento, 2011 e Pilon , 2011), que ainda falta uma prática pedagógica que seja capaz de oportunizar aprendizagens iguais a indivíduos diferentes. Muito superficial tem sido as práticas pontuais inclusivas que permitem os estudantes aprenderem no mesmo espaço escolar, mas com metodologias tradicionais. É preciso focar a formação dos professores não sobre a deficiência e suas implicações, não nas “pequenices” da dificuldade como afirma Vigotski (1989), mas sim na ética da educação inclusiva.

No âmbito nacional, as dificuldades sentidas pelos professores, em especial, podem estar relacionadas com o pouco tempo de existência das novas resoluções. Se analisarmos a

história dos documentos normativos, vemos que os novos modelos que definem a inclusão na educação datam dos últimos cinco anos. Na perspectiva dos professores pesquisados, alguns estão, no plano discursivo, já defendendo essa ideia. mas, ainda queixam-se de como colocá-las em prática no dia a dia de seu trabalho em sala de aula.

Os modelos interdisciplinares são os mais defendidos tanto por teóricos do currículo como pela própria legislação. Inclusive, Gallo (1999) é um dos que defende a inadaptação do modelo disciplinar no processo de ensino-aprendizagem. Vigotski compartilha dessa mesma visão ao abordar a educação de pessoas com deficiência. Entretanto, a interdisciplinaridade não está presente nas informações empíricas de nenhum dos participantes. Talvez essa deve ser uma questão produtiva para repensar as práticas pedagógicas e as dificuldades pelos professores.

As práticas devem ser mais criativas, contextualizadas, transversais que envolvam práticas menos tradicionais, em que os estudantes não precisem responder as mesmas questões, em tempos determinados e sim um estudante ativo em seu processo de aprendizagem, dando sua opinião, influenciando e sendo influenciado pelo processo de aprendizagem. Onde a avaliação seja feita sobre o avanço dos estudantes, e não em cima do que ele não sabe, em cima de seus erros.

A educação inclusiva efetiva, baseada na ética inclusiva tem praticas de acolhimento, permanência e aprendizagem dos estudantes com especificidades e procuram acionar todos os dispositivos para que os estudantes aprendam. (Vidal Rodrigues, 2009). Na abordagem inclusiva o professor sabe que todos os estudantes aprendem, cada um do seu jeito e em seu ritmo próprios, assim sendo, o professor mantém expectativa sobre aprendizagem de todos os estudantes. Para Vigotski a deficiência pode não ser um defeito se criarmos uma sociedade onde cegos e surdos encontrem um lugar na vida. Essa é a função da educação: fazer com que a deficiência não signifique inevitavelmente insuficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa qualitativa tem por objetivo geral investigar a perspectiva dos professores, equipe gestora, a especialista e famílias sobre o processo de inclusão nos primeiros anos de escolarização. Partindo desses objetivos foram utilizados como instrumentos de pesquisa: observação participante no contexto de pesquisa e questionários semiestruturados aos segmentos. Compõem os objetivos específicos: conhecer a proposta de inclusão da instituição de ensino; identificar concepções e práticas dos profissionais e pais sobre o processo de inclusão no 1º ano na instituição pesquisada; analisar no discurso dos professores e em suas práticas, concepções que interferem ou contribuem para o processo de inclusão e discutir a formação de professores para atuar para e com a diversidade. Apresentaremos abaixo os pontos alcançados em cada objetivo específico.

Sobre a proposta de inclusão nota-se que a visão dos segmentos são distintos. Os professores e os pais pautam-se nas relações micro do trabalho pedagógico, enquanto a gestão se preocupa mais com a operacionalização da inclusão, em âmbito macro, ou seja, preocupando-se com documentação, diagnósticos, contato com as famílias e em busca de apoios às famílias e outras questões burocráticas. Marca-se por todos os segmentos a existência de apoios para o atendimento das crianças com deficiência, como sala com numero reduzido de estudantes, atendimento especializado na sala de recurso, monitor em alguns casos para acompanhar o estudante incluído. Mas também se nota nas falas uma dificuldade em adequar as práticas e a adaptação do currículo para os estudantes. Ao comparar os segmentos aparecem divergências mostrando-nos os pontos que ainda precisam ser fortalecidos e eles têm total relação com o trabalho pedagógico cotidiano, tal como, adaptação do currículo às especificidades, atividades e avaliações diferenciadas e inexistência de atividades para casa, demonstrando assim que, a prática não tem efetivado a inclusão.

Acerca das concepções e práticas sobre inclusão se percebe o conhecimento do ideal inclusivo, todos os segmentos se mostram inteirados de uma maneira geral sobre a inclusão. Eles destacam como um movimento em processo de efetivação na escola e em nosso país. Marcam os benefícios às crianças incluídas em comparação a um passado de segregação e não só a elas, mas também a toda comunidade escolar que aprende em contato com a diversidade humana e também para a construção de uma sociedade mais justa.

Ao investigar o discurso dos professores acerca de sua prática e concepções nota-se que mesmo defendendo e compreendendo os objetivos e benefícios da inclusão não

concordam com a inclusão de todas as crianças no ensino regular. Os profissionais da educação entram em contradição ao defender ainda o modelo integracionista, onde o estudante para ser incluído é avaliado por sua capacidade, ou seja, para essa ideia o estudante deve ir para a sala regular se a deficiência não limite o indivíduo a se adaptar a escola como ela é. Negam assim a premissa da inclusão que entende a deficiência como problema orgânico que pode ser potencializado ou amenizado pelo meio social. Onde as escolas que devem criar esse ambiente motivador se adaptando a qualquer especificidade.

Ao investigar a formação de professores para a diversidade esta é considerado o maior entrave para a inclusão, os professores se mostram despreparados e a gestão destaca que ainda existe resistência para receber estudantes com deficiências por parte de alguns professores. Também sobre este assunto está a maior discrepância no discurso de pais e profissionais da educação enquanto para os pais a qualidade da educação ofertada ao filho está muito boa, para os profissionais existem pontos a aperfeiçoar, a especialização do professor e questões organizacionais por parte governamental. Os profissionais defendem formação continuada e específica sobre a deficiência. Vigotski critica essa ideia de que o professor precise ser especialista nos diagnósticos e “pequenezes” da deficiência e que o trabalho deve na verdade ser reestruturado para todas as crianças. Há necessidade de uma prática criativa e contextualizada contra práticas exclusivas que desrespeitam os diferentes ritmos e jeitos de aprender.

Tecendo uma breve reflexão sobre as informações obtidas com os questionários respondidos pelos familiares: identificamos que houve uma omissão das críticas à escola, as quais eram inclusive muito frequentes nas interações deles com a pesquisadora no dia a dia. Talvez, tenha havido uma preocupação desses participantes em preservar ou não querer prejudicar o trabalho de pesquisa em função da proximidade da pesquisadora com as crianças. Na pesquisa qualitativa, essa faz parte do conjunto de questões que configuram a construção de informações empíricas.

No Brasil o cenário tem garantido que as escolas sigam a legislação aceitando o acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas salas de aula regular. Mas muito ainda tem que se avançar para garantir o direito desses estudantes uma educação igualitária, ou seja, aonde eles tenham a mesma educação recebida por todos os outros estudantes. E que suas especificidades sejam consideradas para a construção de uma prática pedagógica com base na potencialidade de cada um e visando assim a efetiva aprendizagem que guia o desenvolvimento.

Quando se fala de inclusão os professores e demais profissionais da educação reconhecem a ética inclusiva que já garantiu seu espaço na legislação e agora busca sua efetivação na prática. Eles em parceria com os pais têm identificado a melhora com relação ao passado de separação entre “deficiência e normalidade” de seus estudantes e filhos com relação à socialização de todas as crianças, além da quebra de um paradigma que estereotipa as pessoas de acordo com categorizações duais como exemplo: normais e diferentes.

Muitos apoios têm sido dados para que a inclusão se consolide, como exemplos: monitor para acompanhamento e cuidado de estudantes com deficiências, atendimento na sala de recurso, apoio e acolhimento dessas famílias na escola, redução de horário aos estudantes que necessitam, mas alguns aspectos especificamente da prática pedagógica tem que se estruturar de uma maneira diferente: como as avaliações diferenciadas, atividades diferenciadas, adaptação curricular. Ainda é preciso novos posicionamentos por parte dos indivíduos envolvidos na inclusão e uma ressignificação do processo de ensino e aprendizagem e avaliativo.

Além disso é necessário instaurar a ética do pertencimento, a qual o termo incluir evoca em lugar da lógica do compartilhamento ainda existente e expresso ao afirmarmos que é necessário aceitar as crianças com especificidades de aprendizagem, quando na verdade o que se precisa é que elas sejam parte e que não seja possível pensar uma educação homogênea e massificadora.

Os pais tem que participar de fato de questões não só burocráticas, mas também sobre discussões a respeito das expectativas educacionais de seus filhos, sobre o que é ensinado, em que tempo isso acontece, e o que esperar do desenvolvimento social e intelectual da criança. Desta maneira afirmando ainda mais a parceria família e escola tão essencial para a melhora da escola pública de qualidade. A escola tem que incentivar e se responsabilizar pela educação das concepções dos pais além abrir espaços para uma educação para as famílias, onde a potencialidade defendida por Vigotski e a expectativa sobre os estudantes sejam conhecidas pelos pais.

Os gestores tem que organizar programas de formação continuada e buscar apoios nas secretarias de educação para que esses aconteçam de forma significativa e pautada na realidade vivida pelos professores envolvidos nessa questão, e ainda o acompanhamento dos professores em momentos de coordenação, construção de adaptação curricular e em quaisquer outros momentos que se faça importante o apoio e a articulação legislação e professores, família e professores. Aos professores cabe buscar formação independente de questões governamentais, para que ele possa realizar um efetivo trabalho com todas as crianças

independente de suas especificidades. De modo que o discurso que defende a inclusão e seus benefícios, seja o mesmo que guia a prática pedagógica cotidiana.

Ao governo cabe fomentar a formação adequada dos profissionais além de subsidiar melhores condições de trabalho para os professores, profissionais da educação e crianças que estão no mínimo 200 dias letivos por ano construindo se a partir da relação com o outro mediatizados pelo mundo (FREIRE,1996). Às instituições de ensino e formação de professores cabe à formação de profissionais que possam atuar condizentes com a realidade atual, em que a diversidade é a expressão da sala de aula e que esse seja um ponto positivo e não uma limitação para a formação de cidadãos que são ativos que exercem seus direitos e possuem voz ativa na sociedade. Cada um fazendo o que lhe cabe e cobrando de seus parceiros o efetivo trabalho para consolidação desse ideal inclusivo, essencial para a construção de uma sociedade e uma abordagem educativa mais justa. Aos próximos pesquisadores sobre o tema mostram-se necessárias pesquisas sobre a inclusão e seu processo de implementação na perspectiva das crianças. Pesquisas que também abranjam a perspectiva dos estudantes, tanto com deficiência como os sem deficiência. E ainda de pesquisas que acompanhem esse desenvolvimento do processo da inclusão nas escolas, com o olhar sobre a perspectiva de concepções e práticas. Responsabilizar-se é preciso.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Meus anseios profissionais e educativos

Neste momento em que termino o meu curso de pedagogia, realizo um sonho que tive desde a mais tenra idade. Sou professora, não só porque me graduei, mas porque estou sendo muito mais que uma monitora em meu trabalho. Sou uma professora de meus estudantes com deficiência ao despertar-lhes curiosidades e desafiá-los a superar as barreiras impostas socialmente. Consigo visualizar em meu futuro sendo realizada como professora e auxiliando na construção de uma sociedade inclusiva.

Nos últimos meses quando venho à faculdade de educação, sinto uma dorzinha no peito por estar concluindo minha graduação, porém, vislumbro prosseguir os estudos com uma pós-graduação para me especializar nesse tema que tanto amo: atendimento às crianças com deficiência e pretendo fazê-la aqui, pois sei que ainda tenho muito a aprender e construir com nossos professores comprometidos com a educação e que nos incentivam a ter o engajamento e motivação que eles têm. Fica um sentimento de gratidão a tudo que aprendi e desenvolvi nesses quatro anos e um gostinho de quero mais, especialização, mestrado e doutorado.

Ao graduar-me continuarei tendo essa experiência maravilhosa de auxiliar estudantes com deficiência como técnica em gestão educacional – monitora na escola pública do Distrito Federal. Entretanto entrarei também em um cursinho preparatório para concurso e pretendo passar em um concurso com melhor remuneração. Buscarei concursos na área pedagógica na Secretaria de Educação do DF, por exemplo, tenho vontade de trabalhar como professora especialista de sala de recursos, e também professora de turmas de alfabetização.

Não fugirei da sala de aula, acredito que ela seja uma grande lição para quem se forma em pedagogia, sendo a graduação sem essa experiência prática, vazia de significações, é no dia a dia com as crianças que se consolidam as aprendizagens teóricas e põem a prova nossa formação construtivista e libertadora. Pelo contrário, meus anseios futuros passam por um concurso com melhor remuneração para poder ter recursos para abrir uma escola de educação infantil em sociedade com a então aluna do curso de pedagogia e amiga Fernanda Lafaetty de Oliveira Bezerra e minha cunhada e professora da secretaria de educação na disciplina de língua portuguesa, Helaine Barros Pinheiro. Nosso desejo é abrir uma escola diferenciada

para as crianças de 0 a 5 anos, com atividades muito divertidas e que perpassam as áreas artísticas, psicomotoras e cognitivas.

Tendo em vista todas essas perspectivas futuras, a responsabilidade como pedagoga pela educação de qualidade do meu país e a construção de uma sociedade igualitária e justa, garanto que faço a diferença por onde passo e farei como compromisso de ser o que sou: professora.

“Aquilo que está escrito no coração não necessita de agenda porque a gente não esquece. O que a memória ama fica eterno.”

Rubem Alves

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1998.
- BRASIL, Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010.
- BRASIL, Lei nº 5692. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, 1971.
- BRASIL, Lei nº 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, 1996.
- BRASIL, Lei nº 11.274. Dispõe a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. MEC, 2006.
- BRASIL, Decreto nº 6094. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. De 24 de abril de 2007.
- BRASIL, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL, Resolução nº 4. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na modalidade Educação Especial. CNE/CEB. 2009
- BRASIL, Política Nacional de Educação Especial. MEC, 1994.
- BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEEP; 2008.
- COELHO, C.M.M. Sujeito, linguagem e aprendizagem. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, São Paulo: Alínea, 2009. p 31.
- CORREIA, L. de M. **Estudantes com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Editora: Porto, 1997.
- CUBERO, R.; LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de M.A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 94-106.
- ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948.
- DISTRITO FEDERAL, Diretrizes pedagógicas 2009/2013. Secretaria de Estado de Educação. 2008.
- DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. Estratégia de matrícula. 2012.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. Orientação curricular. 2009

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 5ª. Ed – Brasília, 2009.

EAPE, Site da escola de aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Disponível em: <http://www.eape.se.df.gov.br/?page_id=282> Acesso em: 31 de janeiro de 2013.

FERNANDES, E.M. **Educação para todos - Saúde para todos**: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiência. Revista do Benjamim Constant, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALLO, S. **Transversalidade e educação**: pensando uma educação não disciplinar. In: N. Alves (Org.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo:Atlas, 1999.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

MACIEL, I.M. **Vygotsky e a construção sócio-histórica do desenvolvimento**. In: MACIEL, I.M. Psicologia e educação: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.

MANTOAN, M.T.E. **Educação escolar de deficientes mentais**: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300009>. Acesso em: 18 de outubro de 2012.

MANTOAN, M.T.E. **Ensinando a turma toda**. Pátio, Porto Alegre, ano 5, n. 20, 2002.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, E.G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

NASCIMENTO, Cláudia Ribeiro do. **A formação dos professores de estudantes com necessidades educacionais especiais**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10483/2370>. Acesso em: 29 de novembro de 2012.

OMS, Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Título original: World report on disability 2011

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da supertição à ciência. São Paulo. Edusp, 1984.

PESSOTTI, I. **Sobre a evolução do conceito de deficiência mental.** In: O Estudo do comportamento: pesquisa e prática no Brasil. Anais da 10ª Reunião Anual de Psicologia. USP. Ribeirão Preto. 1986.

PILON, E. **A graduação em pedagogia e o aprendizado sobre deficiências e inclusão.** 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10483/2549>. Acesso em: 29 de novembro de 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Secretaria de Educação do DF. 2010*

QUEIROZ, D. T.; VALL, J; SOUZA, A. M. A. e; VIEIRA, N. F. C. **Observação participante na pesquisa qualitativa:** conceitos e aplicações na área da saúde. Revista Enfermagem da UERJ, Rio de Janeiro, n 15, v. 2. Abr/jun 2007, p. 276-283.

SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva:** um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n.01, p. 07-17, out. 2005.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro. WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação:** Sobre necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7-10 de junho de 1994.

VICTÓRIO, L.G.F. **Experiências de uma pedagoga na educação inclusiva.** 2011. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, Disponível em: <http://hdl.handle.net/10483/3168>. Acesso em: 30 de novembro de 2012.

VIDAL RODRIGUES, F.L. **Singularidades no processo de escrita de sujeitos em estruturação psicótica.** 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17445>. Acesso em 10 de outubro de 2012

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia.** Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

*Não é possível referenciar o documento de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas – ABNT por questões de sigilo da instituição educacional.

APÊNDICE

Apêndice 01



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Pesquisa: A inclusão de crianças com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva da formação de professores

Rayane Cristina Chagas Silva

Orientadora: Sandra Ferraz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado (a) do objetivo geral da pesquisa sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais na perspectiva da formação de professores realizada por Rayane Cristina Chagas Silva¹, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB nº 09/0012941, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire².

O trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, para isso se utilizará de questionários e/ou entrevistas semiestruturadas com diretor, coordenação, orientadora educacional, equipe de apoio (psicóloga e pedagoga), professoras do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, professoras da sala de recursos e pais das crianças com necessidades educacionais do 1º ano do ensino fundamental sobre o tema, ambos serão feitos individualmente e ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola. As entrevistas serão, preferencialmente, gravadas em áudio.

Minha participação é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de meu nome e de todos os sujeitos participantes das entrevistas, como forma de preservar a identidade de cada um.

concordo em participar deste estudo.

Local e data:

Nome do (a) participante:

Telefone do participante:

Email do participante:

Assinatura do participante: _____

¹ Endereços para contato: Rayane Cristina Chagas Silva (rayaneunb@gmail.com)

² Prof^a Dr^a Sandra Ferraz (sandra.ferraz@gmail.com)

Apêndice 02



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Pesquisa: A inclusão de crianças com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva da formação de professores

Rayane Cristina Chagas Silva

Orientadora: Sandra Ferraz

Brasília, 05 de Agosto de 2012.

Senhor(a) Diretor(a),

A aluna Rayane Cristina Chagas Silva, matrícula UnB nº 09/0012941 é aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo do curso de “Projeto 5”, sob minha orientação, Prof^ª Dr^ª Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso estudante em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério em sala de aula como em pesquisa.

Sob a minha orientação, Rayane tem o interesse de investigar o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais na perspectiva da formação dos professores. Por isso, ela gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico.

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer a realidade educacional e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de realizarmos alguns questionários e/ou entrevistas com diretor, coordenador, orientadora, pedagoga e psicóloga da equipe de apoio, as professoras do primeiro ano e os pais dos estudantes com necessidades educacionais.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem risco ou prejuízo nem para a instituição, nem para os sujeitos entrevistados. Coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo número 8494 5116 e por meio do endereço eletrônico sandra.ferraz@gmail.com.

Atenciosamente,

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Apêndice 03



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Pesquisa: A inclusão de crianças com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva da formação de professores

Rayane Cristina Chagas Silva

Orientadora: Sandra Ferraz

QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES

Caro (a) professor,

*O meu nome é Rayane Cristina, aluna do curso de Pedagogia da UnB, e estou realizando minha monografia sobre o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais na perspectiva da formação de professores. Por isso gostaria de contar com sua colaboração respondendo o questionário abaixo. O mais importante é que sua resposta seja **MUITO SINCERA**. **Não é preciso se identificar**. Se for preciso, as respostas podem ser escritas no verso da folha e folhas avulsas podem ser adicionadas se necessário. Lembre-se de indicar na sua resposta, o número da pergunta correspondente. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição ao desenvolvimento desta pesquisa.*

I – INFORMAÇÕES GERAIS

Idade:	Sexo:	
Formação profissional (técnica e/ou superior) – curso e ano de conclusão		
Tempo de atuação na educação?	Tempo de docência?	Há quanto tempo na escola?

II – SOBRE A INCLUSÃO

1. Para você, inclusão é _____

2. Na sua compreensão, quais são os objetivos da inclusão de crianças com deficiência na escola de ensino regular? _____

3. Qual é a sua opinião sobre esses objetivos? _____

4. Quais os desafios da inclusão de estudantes com deficiência?

5. Quais as vantagens e/ou benefícios da inclusão?

6. Você concorda com a seguinte expressão: *“Toda criança, independente de sua deficiência, deve frequentar uma classe regular”*.

() Sim

() Não

() Em termos

Justifique sua resposta.

III – SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO

7. Na sua escola, o processo de inclusão ocorre da seguinte forma:

8. Você acredita que a escola está preparada para lidar com estudantes com todo tipo de deficiências e transtornos de desenvolvimento, como exemplo: deficientes intelectuais e autistas? Exponha sua opinião.

9. Como a escola tem apoiado os professores no processo de inclusão de estudantes com deficiência?

() Construção da adaptação curricular.

() Auxílio do monitor.

() Atendimento dos estudantes na sala de recursos.

() Auxílio no contato com a família.

() Formação continuada sobre o tema: Inclusão.

() Planejamento de atividades diferenciadas.

() Redução de carga horária.

() Outros. Quais? _____

IV – SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO

10. Você tem em sua sala de aula estudantes com deficiências neste momento?

() Sim. Quantos? _____. (Vá para a questão 12).

() Não. (Vá para a questão 11).

11. Você já recebeu crianças com deficiência em suas turmas de primeiro ano? _____

12. Há quantos anos você trabalha ou trabalhou com crianças com deficiência no primeiro ano? _____

13. Liste as cinco principais demandas que você como professora enfrenta com relação à inclusão **no primeiro ano**. Enumere-as em ordem de importância.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

14. Para quais das demandas listadas acima você, como professora, sente a necessidade de uma formação mais especializada? Por quê? _____

Apêndice 04



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Pesquisa: A inclusão de crianças com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva da formação de professores

Rayane Cristina Chagas Silva

Orientadora: Sandra Ferraz

QUESTIONÁRIO COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Caro (a) profissional da educação,

*O meu nome é Rayane Cristina, aluna do curso de Pedagogia da UnB, e estou realizando minha monografia sobre o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais na perspectiva da formação de professores. Por isso gostaria de contar com sua colaboração respondendo o questionário abaixo. O mais importante é que sua resposta seja **MUITO SINCERA**. **Não é preciso se identificar**. Se for preciso, as respostas podem ser escritas no verso da folha e folhas avulsas podem ser adicionadas se necessário. Lembre-se de indicar na sua resposta, o número da pergunta correspondente. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição ao desenvolvimento desta pesquisa.*

I – INFORMAÇÕES GERAIS

Idade:		Sexo:	
Formação profissional (técnica e/ou superior) – curso e ano de conclusão			
Tempo de atuação na educação?	Tempo de docência?	Há quanto tempo na escola?	

II – SOBRE A INCLUSÃO

1. Para você, inclusão é _____

2. Na sua compreensão, quais são os objetivos da inclusão de crianças com deficiência na escola de ensino regular? _____

3. Qual é a sua opinião sobre esses objetivos? _____

4. Quais os desafios da inclusão de estudantes com deficiência?

5. Quais as vantagens e/ou benefícios da inclusão?

6. Você concorda com a seguinte expressão: “*Toda criança, independente de sua deficiência, deve frequentar uma classe regular*”.

() Sim

() Não

() Em termos

Justifique sua resposta. _____

III – SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO

7. Na sua escola, o processo de inclusão ocorre da seguinte forma: _____

8. Você acredita que a escola está preparada para lidar com estudantes com todo tipo de deficiências e transtornos de desenvolvimento, como exemplo: deficientes intelectuais e autistas? Exponha sua opinião. _____

9. Como a escola tem apoiado os professores no processo de inclusão de estudantes com deficiência?

() Construção da adaptação curricular.

() Auxílio do monitor.

() Atendimento dos estudantes na sala de recursos.

() Auxílio no contato com a família.

() Formação continuada sobre o tema: Inclusão.

() Planejamento de atividades diferenciadas.

() Redução de carga horária.

() Outros. Quais? _____

Apêndice 05



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Pesquisa: A inclusão de crianças com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva da formação de professores

Rayane Cristina Chagas Silva

Orientadora: Sandra Ferraz

QUESTIONÁRIO COM PAIS

Caro(s) pais e responsáveis,

O meu nome é Rayane Cristina, aluna do curso de Pedagogia da UnB, e estou realizando minha monografia sobre o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais na perspectiva da formação de professores. Por isso gostaria de contar com sua colaboração respondendo o questionário abaixo. O mais importante é que sua resposta seja MUITO SINCERA. Não é preciso se identificar. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição ao desenvolvimento desta pesquisa.

I – INFORMAÇÕES GERAIS

Você é () a mãe () o pai	Sua idade:	
Quais as escolas que o seu filho/a já estudou?(incluindo Centro de Ensino Especial)	Em qual série/ano ele/a está atualmente?	Há quantos anos ele/a estuda na EC 10?

II – SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR.

1. Qual a importância da escola para o desenvolvimento de seu filho?

2. Quais as dificuldades enfrentadas por seu filho desde que entrou na escola regular inclusiva?

3. (Só responda se seu filho já estudou em Centro de Ensino Especial): Qual são as principais diferenças no trabalho realizado pelos professores do CEE e da escola regular inclusiva?

II – SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO

4. Como você sentiu que foi a recepção do seu filho pela escola atual? (Marque quantas alternativas quiser)

- a. Houve uma orientação clara sobre o processo de inclusão do seu filho.
- b. Você ficou com muitas dúvidas sobre como seria o processo de inclusão.
- c. Você participou do estudo de caso junto a equipe escolar.
- d. Você foi apresentado a professora de sala de aula.
- e. Neste primeiro momento você acha que seu filho sentiu-se acolhido pela nova escola.
- f. Outros. Como? _____

5. Você sabe se seu filho recebe algum desses auxílios para melhor ser atendido no ambiente escolar? (Marque todas as alternativas que você conhece)

- a. Monitor em sala de aula.
- b. Adaptação curricular.
- c. Atividades diferenciadas em sala.
- d. Atividades especiais para casa.
- e. Avaliações diferenciadas.
- f. Atendimento na sala de recursos.
- g. Redução de carga horária.
- h. Não sei.
- i. Atenção ao processo de socialização com os outros estudantes.
- j. Outros. Quais? _____

6. Como é a adaptação curricular de seu filho?

III – SOBRE A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DO FILHO

7. Como você acompanha o desenvolvimento de seu filho na escola? (Marque quantas alternativas quiser)

- a. Reuniões de pais bimestralmente.
- b. Converso sempre com a professora.
- c. Por meio de cadernos e atividades.
- d. Estudos de caso com a equipe escolar.
- e. Outros. Quais? _____

